

Acompañamiento situado y diferencial mediado por las TIC: una estrategia para la formación docente en Jamundí municipio etnoeducador

Julieth Pérez Paredes

Universidad ICESI  
Escuela de Ciencias de la Educación  
Maestría en Educación Mediada por las TIC  
Santiago de Cali 2023

Acompañamiento situado y diferencial mediado por las TIC: una estrategia para la formación docente en Jamundí municipio etnoeducador

Julieth Pérez Paredes

Trabajo de Grado

Universidad ICESI

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación Mediada por las TIC

Asesor

Henry Arley Taquez

Ingeniero de Sistemas

Magister en Sociedad de la Información y el Conocimiento

Coordinador de procesos de enseñanza y TIC

Escuela de Ciencias de la Educación – Universidad ICESI

Santiago de Cali

## ***Dedicatoria***

A mi amada madre: que me ha dado alas y nido. Que en esta etapa me ha provisto de los cuidados cotidianos imprescindibles en la vida.

A mi amado esposo: compañero de vida, coequipero incondicional, por su comprensión durante estos años dedicados a la academia, por proveerme de seguridad, entusiasmo, paz y tranquilidad.

A mis amados abuelos: un ejemplo de honradez, trabajo y esfuerzo.

A quienes han desafiado un sistema que impide que las personas de cierto origen social, estereotipo, comunidad étnica o clase económica, puedan acceder a la educación superior, que trabajan y estudian con obstinación y esperanza.

## **Agradecimientos**

Al profesor Henry A. Táquez, asesor de la tesis: por creer, confiar y acompañar con rigurosidad, intuición, empatía y disposición cultural una apuesta pedagógica tan singular.

A las maestras y los maestros de Jamundí etnoeducador: participantes de esta experiencia, que han dedicado su experiencia vital, sus sueños y desvelos al servicio de la educación pública.

A las tutoras del Programa Todos a Aprender de Jamundí: ¡las mejores tutoras del país!

A Stella Valencia, Ligia Torres, Marili Tosse, Milton Trujillo, Gilbert Caviedes y Carlos Vega: a quienes debo un bienaventurado caminar en la formación y acompañamiento a docentes en servicio.

A Ricaurte Quijano: líder de Calidad de la Secretaría de Educación de Jamundí, quien confió decididamente en esta apuesta formativa y dispuso las condiciones de posibilidad para su realización.

A mis amigas y amigos de la vida: Luz Helena Tapiero, Stefany Londoño, Anabel Ocampo, Lucero Franco, Helen Castrillón, Fredy Robles, por brindarme un lugar seguro en su corazón, por nuestro caminar en el buen vivir.

A Jaime Jaramillo: por su incondicionalidad y apoyo oportuno, ante cualquier situación.

## **Resumen**

El presente documento, consiste en la descripción, reflexión e interpretación de una práctica educativa de formación a docentes en ejercicio, cuyo eje transversal fue la estrategia de acompañamiento situado – diferencial, que en este escenario fue mediada por las herramientas de la Tecnología, la Información y la Comunicación – TIC. Tal práctica educativa tuvo como objetivo fortalecer las experiencias significativas de las dieciséis (16) instituciones educativas oficiales de Jamundí, a partir de las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Se pretendió, recuperar el proceso vivido, como una forma de convertir esta práctica educativa en un saber, susceptible de ser comunicado a otros, a manera de ruta metodológica para futuras intervenciones de formación a docentes.

**Palabras clave:** Formación docente, Acompañamiento situado - diferencial, Experiencias significativas, Mediación de herramientas TIC, Etnoeducación.

## Contenido

1.	Introducción .....	1
2.	Contextualización Histórico Situada de la Práctica Educativa .....	3
2.1.	<i>Población beneficiaria</i> .....	9
3.	Problema de Sistematización.....	12
3.1.	Objetivo de la sistematización .....	12
3.2.	Justificación de la sistematización .....	13
3.3	Pregunta de sistematización.....	17
4.	Ejes de la Sistematización .....	17
	Eje de sistematización 1. ¿Qué factores favorecieron y dificultaron el logro de la sistematización de las experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí?.....	18
	Eje de sistematización 2. ¿De qué manera la estrategia de acompañamiento situado - diferencial favorece los procesos de formación docente?.....	18
	Eje de sistematización 3. ¿De qué manera el de uso pedagógico de las herramientas TIC favoreció la transformación de las prácticas en el proceso de formación docente? 18	
5.	Marco de Referencia .....	19
5.1.	Antecedentes empíricos .....	19
5.1.1	Programa Todos a Aprender, una década al servicio de la formación docente	20
5.1.2	Programa Ondas de Colciencias - 15 años de negociación cultural en los territorios escolares de Colombia.....	21
5.1.3	El PEI como Caleidoscopio. Diversas miradas de ser, hacer y saber en la escuela .....	23
5.1.4.	Experiencias transformadoras de la convivencia escolar en el Valle del Cauca .....	25
5.1.5	La calidad educativa desde el fortalecimiento de la gestión pedagógica en el Valle del Cauca.....	27
5.2.	Aproximación Conceptual.....	28
5.2.1	Formación docente .....	28
5.2.2	Acompañamiento situado diferencial.....	31
5.2.3	Experiencia significativa.....	34

5.2.4	Mediación de herramientas TIC .....	38
5.2.5	Etnoeducación .....	40
6.	Marco Metodológico de la Sistematización .....	42
6.1.	Momentos de la sistematización .....	44
6.2.	Instrumentos y procedimientos para la recolección de información .....	46
7.	Descripción, Reflexividad e Interpretación de la práctica educativa .....	46
7.2.	Eje de sistematización 1. ¿Qué factores favorecieron y dificultaron el logro de la sistematización de las experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí?.....	46
7.3.	Eje de sistematización 2. ¿De qué manera la estrategia de acompañamiento situado y diferencial favorece los procesos de formación docente? .....	86
7.3.1.	Etapas del acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC.....	94
7.3.2.	Divulgación de las experiencias significativas en escenarios académicos.....	104
7.3.3.	Evaluación de los docentes participantes a la estrategia de acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC .....	112
7.3	Eje de sistematización 3. ¿De qué manera el de uso pedagógico de las herramientas TIC favoreció la transformación de las prácticas en el proceso de formación docente?.....	116
7.3.1	Mediación de las herramientas TIC entre los estudiantes y el contenido ..	119
7.3.2	Mediación de las herramientas TIC entre los estudiantes y la facilitadora	126
7.3.3	Mediación de las herramientas TIC entre la facilitadora y los contenidos.....	130
8.	Conclusiones .....	136
9.	Referencias .....	141
10.	Anexos .....	146

## **Lista de Abreviaturas**

ASD: Acompañamiento Situado Diferencial

ES: Experiencias Significativas

IEO: Institución Educativa Oficial

MAS: Modelo de Acompañamiento Situado

MEN: Ministerio de Educación Nacional

PTA: Programa Todos a Aprender

SEM: Secretaría de Educación Municipal

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

## 1. Introducción

El presente trabajo de grado, se centra en la recuperación reflexiva y analítica de una experiencia de formación a docentes en ejercicio, realizada desde el Área de Gestión de la Calidad Educativa de la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí, en el periodo comprendido entre mayo y noviembre de 2022, y encausada a fortalecer las experiencias significativas de las dieciséis (16) instituciones educativas oficiales en adelante – IEO de Jamundí, Valle del Cauca. Lo anterior, a partir de las orientaciones dispuestas de manera centralizada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para el campo de desarrollo de las experiencias significativas. De manera directa participó, un equipo de treinta (30) directivos docentes, docentes y docentes tutores del Programa Todos a Aprender en adelante - PTA, e indirectamente se impactó la totalidad de la comunidad educativa oficial del municipio.

Tal ejercicio de formación docente, contribuyó significativamente a dirimir un problema educativo municipal, diagnosticado previamente en relación con las oportunidades de mejora y las debilidades más sentidas en las experiencias significativas municipales; por tanto, se dispuso una apuesta formativa que privilegió dos asuntos centrales, a saber: el acompañamiento situado diferencial, y la mediación de las herramientas para la Tecnología, la Información y la Comunicación en adelante - TIC.

En este escenario, se atribuye a ambas líneas de trabajo, una transformación pedagógica que se evidencia en factores diferenciadores, como el incremento de la participación de los educadores en el proceso, (Ver imagen 7), versus años anteriores al desarrollo de la estrategia; la credulidad de los educadores en los procesos de formación docente; la realización y participación inédita en eventos académicos de socialización y reconocimiento de experiencias significativas en escenarios locales y nacionales; la sistematización de veinticuatro (24) experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí; la elaboración y publicación de la primera revista municipal de educación

de Jamundí, que constituyó un hito a nivel municipal, debido a que fue una iniciativa inédita y/o pionera; los encuentros formativos; y el diseño de estrategias de evaluación; asimismo, la vinculación del uso pedagógico de cinco (5) herramientas TIC en contextos de ruralidad, dificultades de tiempos institucionales, brechas digitales, brechas en las competencias de comunicación textual, entre otros aspectos del mismo tenor.

Ahora bien, con el objetivo de recuperar y ordenar el proceso vivido, se han formulado tres preguntas problematizadoras, a modo de hilos conductores que atraviesan transversalmente toda la experiencia de aprendizaje: ¿Qué factores favorecieron y dificultaron el logro de competencias para el fortalecimiento de las experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí?, ¿De qué manera la estrategia de acompañamiento situado diferencial favorece los procesos de formación docente? Y ¿De qué manera el de uso pedagógico de las herramientas TIC favoreció la transformación de las prácticas en el proceso de formación docente?, así pues, en este documento se intenta responder estos cuestionamientos de manera reflexiva y analítica.

En suma, las siguientes líneas conforman el proceso de descripción, reflexividad e interpretación – DRI<sup>1</sup> de una práctica educativa de formación a docentes en ejercicio del sector oficial de Jamundí municipio etnoeducador, poniendo en dialogo horizontal los factores que favorecen o debilitan tanto el quehacer de la formación docente como el fortalecimiento de las experiencias significativas. Finalmente, se asumió esta práctica como objeto de sistematización susceptible de ser comunicada a otros, comprendiéndola como una suerte de ruta metodológica que pone en evidencia aciertos y desaciertos de la formación docente en Jamundí y que puede transferirse o adaptarse en futuros escenarios de formación y acompañamiento a educadores en ejercicio del sector oficial.

---

<sup>1</sup> Perspectiva para la sistematización de experiencias educativas que corresponde al proceso de recolección de la información descriptiva, la reflexividad y la interpretación de las prácticas. Sugerido y dispuesto por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi a manera de cuaderno de trabajo.

## 2. Contextualización Histórico Situada de la Práctica Educativa

La experiencia de aprendizaje objeto de sistematización, se sitúa en el municipio de Jamundí, al sur del departamento del Valle del Cauca - Colombia. Este municipio limita con Santiago de Cali, ciudad capital del Valle del Cauca. Tiene una extensión total de 577 Km<sup>2</sup>, según datos de la Alcaldía Municipal de Jamundí el 92,2% de su área es zona rural; se ubica en la margen izquierda del río Cauca y entre la Cordillera Occidental y el Parque Nacional Natural Los Farallones, al norte colinda con Santiago de Cali; con el departamento del Cauca (al sur con los municipios de Buenos Aires y Santander de Quilichao; al oriente con Puerto Tejada y Villa Rica); y al occidente con el municipio de Buenaventura, Valle del Cauca. (<https://www.jamundi.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>).

Es el tercer municipio más antiguo de Colombia y el más antiguo del Valle, “la ciudad de Jamundí, cabecera del municipio de su nombre, es la más antigua del Valle del Cauca, fue fundada a finales de marzo de 1536, en la Semana Santa de ese año, o sea, cuatro meses antes de Santiago de Cali”. (<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-360143>).

Jamundí se caracteriza a nivel nacional por su destacado desempeño deportivo de competencias de alto rendimiento; en el aspecto turístico se distingue por su emblemático parque principal de los cholados (helados de hielo, frutas y aderezos dulces); a nivel regional se distingue por sus parques naturales, la riqueza de sus afluentes hídricos, “bañan sus tierras los ríos Cauca, Claro, Guachinte, Jamundí, Jordán, Pital y Timba, además de numerosas corrientes menores”, (<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-360143>); balnearios naturales y gastronomía típica en su zona urbana: amasijos, fritos, carnes asadas al carbón y helados.

A razón de su cercanía geográfica de Cali, (aproximadamente 12 km de distancia desde el sur de Cali), y la expansión urbanística entre ambos municipios en los últimos años, se ha popularizado decir que Jamundí es un barrio más de Cali; sin embargo, este es un comentario

poco afortunado, puesto que Jamundí, consta de identidades culturales propias afrodescendientes, saberes ancestrales, usos, tradiciones y costumbres, que hace de Jamundí un municipio con identidad propia. Asimismo, con necesidades y potencialidades educativas particulares y descentralizadas.

En ese sentido, asumiendo que el territorio no es solamente una extensión de límites geográficos, sino una complejidad de símbolos, formas de ser y hacer, y relaciones sociales, una manera de aproximarnos a conocer y reivindicar el sentido identitario de Jamundí, es reconocer sus usos, tradiciones y costumbres, como por ejemplo la gastronomía representativa de la zona rural plana, su herbolaria medicinal ancestral y las danzas nacionales de tradición afrodescendiente. Para ello, se ha acudido a una entrevista personal, con la maestra Florcilena Balanta Cantoni, portadora oral de aquellas costumbres y tradiciones, y docente de aula de la Institución Educativa Oficial Presbítero Horacio Gómez, ubicada en el corregimiento de Robles.

La maestra Balanta, nos comparte sobre la gastronomía típica y particular de las comunidades afrodescendientes, especialmente en la zona rural plana, que consta principalmente de: empanadas de zarigüeya; pipilongo, hierba similar a la pimienta, para elaborar ají y otros aderezos; sancocho de tres carnes; atollado de arroz con vísceras de pollo y res; a - recuéstate, platillo típico de los pescadores, a base de arroz con pescado fresco y hojas de plátano; arroz con papa amarilla; mazamorra, a base de leche y maíz; Birimbí, bebida a base de maíz; koskoroli, bebida a base de leche y huevo, una preparación especial de las mayores; crema de Robles, a base de crema leche y huevos; panocha, galleta con fibra del maíz; arepa de capote, amasijo a base de maíz, asada en cayana, ceniza y hojas de plátano; manjar blanco, dulce a base de leche y panela; envueltos, amasijo de maíz y hojas de mazorca; champú, bebida a base de maíz, piña, panela, lulo, hojas de naranjo; y pandebono duro, amasijo a base maíz.

En cuanto a las plantas medicinales, herbolaria o medicina ancestral: el paico, para molestias estomacales; pipilongo, como bebida caliente para problemas urinarios y mezclado con alcohol para prevenir el Covid; Prontoalivio, se usan sus hojas debajo de la lengua para tratar el estrés, y como bebida caliente para los resfriados; albahaca morada, para la indigestión; albahaca blanca para problemas respiratorios; hojas de aguacate y de guanábana, para alergias de la piel; limón como desodorante, tónico para la piel, molestias estomacales, problemas gripales, eliminar residuos químicos de los alimentos industrializados; Romero, para tratar la caída del cabello, y para fortalecer la memoria, se macera en vino blanco por siete días; Ortiga, para tratar la caída del cabello. También preparan y consumen bebidas ancestrales recreativas como: vino y licor de pipilongo; chicha de pipilongo; chicha de maíz; chicha de trigo; vino de grosella (fruta de la región); vino de naranja y de mandarina; tumba catre, bebida a base de vino y plantas aromáticas y medicinales. (F. Balanta Cantoni, Comunicación personal, 2 de junio de 2023).

La danza tradicional también en una destacada forma de expresión artística de Jamundí, sus muestras más representativas son La Juga, que es una variante del Currulao, y los Arrullos, canticos dedicados al Niño Dios. Se interpretan y danzan especialmente en rituales religiosos y sucesos importantes como funerales, natalicios o celebraciones navideñas y de fin de año. “Su danza representa la fuerza afrocolombiana debido a los movimientos marcados y enérgicos. El ritmo y las letras que lo acompañan, tienen un sentido de solidaridad que busca la unión de una comunidad en torno a sus tradiciones, saberes y costumbres”.

(<https://www.eltiempo.com/especiales/la-juga-y-los-rituales-religiosos-38266>). Las danzas afrocolombianas tienen sus raíces en África Occidental, “todo lo que tiene que ver con el cuerpo está cargado de un profundo valor simbólico y ritual” (Colombia Aprende, sf, p. 146).

Hasta aquí, nos hemos aproximado a una serie de elementos identitarios de la comunidad afrodescendiente de Jamundí, puesto que:

Históricamente es señalado por ser habitado por una abundante mayoría de la etnia africana. La mayoritaria presencia afro en Jamundí, desde el tiempo de la Colonia, se debe a diferentes motivos: En primer lugar a que muchos de los esclavos<sup>2</sup> que trabajan en la hacienda de Cañas Gordas, limítrofe con Sachamate, dormitaban en sus predios y su amo, el poderoso Manuel de Caicedo Tenorio, les permitía a los más experimentados que laboraran como herreros y vaqueros, que herraban e intercambiaban los caballos de los constantes viajeros entre Popayán y Cali.

<https://www.jamundi.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Pasado-Presente-y-Futuro.aspx>.

De acuerdo con las especificidades contextuales y étnicas enunciadas hasta aquí, podemos ir infiriendo que, para diseñar y desarrollar programas, planes o proyectos educativos en este territorio, es menester pensar, repensar y cuestionar la puesta en marcha de estrategias hegemónicas, homogéneas, o centralizadas, y considerar apuestas formativas contextualizadas, situadas y diferenciales, que respondan a las necesidades, expectativas y potencialidades de una comunidad de comunidades educativas, como Jamundí, que se contonea entre lo urbano y lo rural; la multiplicidad de culturas producto de los fenómenos migratorios, la creciente urbanización y al mismo tiempo con la protección y promoción de su arraigo cultural ancestral afrodescendiente. Lo anterior, considerando que todo ello, permea los ecosistemas y microsistemas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí.

Ahora bien, adentrándonos en el sector educativo, y dadas las condiciones y atributos ya expuestos, en 2005, el Concejo Municipal de Jamundí mediante el Acuerdo No. 011, “declaro a Jamundí como municipio etnoeducador, saludable y productivo”; esto constituyó un avance hacia el reconocimiento y la reivindicación de las particularidades del territorio jamundeño, explicitando a nivel normativo la puesta en marcha de la etnoeducación, de apuestas formativas singulares y descentralizadas; no obstante, no es suficiente que se

---

<sup>2</sup> Personas esclavizadas o en situación de esclavitud, originarios de África.

presente una normativa, sino que se generen los tiempos, espacios, recursos y sobre todo programas educativos situados y diferenciales que puedan hacer eco de dicha normatividad.

A continuación, se representa en la imagen 1., la disposición geográfica del territorio jamundéño, en la que se puede observar la dimensión de la zona urbana frente a la extensión de la zona rural, conformada por 19 corregimientos que de modos más o menos arraigados constan de un acervo cultural folclórico, gastronómico y etnoeducativo de tradición afrodescendiente.

Imagen 1. Mapa político de Jamundí



*Nota:* Adaptado del Plan de Desarrollo Municipal Jamundí 2020 - 2023. La imagen muestra la ubicación geográfica de los 19 corregimientos de Jamundí y la extensión de la zona rural en relación con la zona urbana.

Consecuentemente, en la Tabla 1, podemos distinguir la distribución y ubicación de las 16 instituciones educativas oficiales de Jamundí en el territorio urbano y rural:

Tabla 1. Instituciones Educativas Oficiales y zonificación geográfica

No.	IEO	Ubicación	Zona
1.	Litecom	Centro	Urbana
2.	Central de Bachillerato Integrado.	Centro	
3.	Rosa Lía Mafla		
4.	Simón Bolívar		
5.	El Rodeo	Aproximada a la Vía Panamericana	
6.	España	Centro	
7.	Presbítero Horacio Gómez	Corregimientos Robles y Guachinte. Veredas Tinajas, El Progreso, Chagres y Verejonal.	Rural Plana
8.	José María Córdoba	Corregimientos Timba; Veredas La Ferreira, El Naranjal y Morales.	
9.	Alfredo Bonilla Montaña	Corregimientos San Isidro, Paso de la Bolsa, Bocas del Palo y Vereda El Guabal.	
10.	Alfonso López Pumarejo	Corregimientos Potrerito, Puente Vélez, Veredas Rancho Alegre y Río Claro.	
11.	Sixto María Rojas	Corregimientos Quinamayo y La Ventura.	
14.	Comunitaria Luis Carlos Valencia.	Corregimiento Villa Paz	
12.	General Padilla	Corregimientos San Vicente y Peón, Veredas La Estrella, La Isla, Peñas Negras y Alto Vélez.	Rural Alta
13.	San Antonio	Corregimientos San Antonio, Veredas Cascarillal, El Oso y La Despensa.	
15.	General Santander	Corregimientos Villa Colombia, La Meseta, Ampudia. Veredas El Descanso, Las Brisas, Las Pilas, Comuneros, El Placer, El Alba, La Borrascosa, Loma Larga y Santa Rosa.	
16.	Gabriela Mistral	Corregimiento La Liberia. Veredas El Crucero, La Ferreira, El Pital, El Pitalito, El Campito y Plan de Morales.	

*Nota:* Adaptado del Plan Territorial de Formación Docente 2021 – 2023, (p. 19 – 26).

Secretaría de Educación Municipal de Jamundí.

En relación con los datos presentados en la Tabla 1, podemos evidenciar que Jamundí consta de dieciséis (16) instituciones educativas oficiales en adelante IEO, de las cuales seis (6) se ubican en el casco urbano y diez (10) en la zona rural alta y plana. Así pues, 10 IEO, las rurales, se sitúan dentro del contexto de tradición cultural afrodescendiente que se describió anteriormente; con su conglomerado de comunidad educativa, directivos docentes, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, cuidadores y comunidad en general. Por lo tanto, se sustenta que las políticas, programas, planes y proyectos educativos, requieren indispensablemente que asuman una perspectiva situada y diferencial, no solamente para la atención a la etnoeducación, sino también a toda suerte de brechas educativas de la zona rural, sus expectativas, necesidades y potencialidades.

### **2.1. Población beneficiaria**

El sector oficial de docentes directivos y docentes de la educación preescolar, básica y media en su totalidad está conformado, según datos oficiales de la Oficina de Nomina de la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí, con fecha de corte de abril 30 de 2023, así:

Tabla 2 Planta docente del sector oficial de Jamundí<sup>3</sup>

<b>Total planta</b>	<b>Decreto 2277</b>	<b>Decreto 1278</b>
768 educadores	215 educadores	553 educadores

*Nota:* Adaptado del registro institucional, Oficina de Nomina. Secretaría de Educación Municipal de Jamundí, 2023.

<sup>3</sup> Planta docente con nombramiento oficial en propiedad mediante el sistema de concurso de méritos. En esta tabla no se referencia la planta de docentes provisionales.

Dicha planta docente se encuentra distribuida entre las dieciséis (16) instituciones educativas oficiales – IEO de Jamundí, incluida la zona rural y urbana, en los niveles de educación preescolar, básica y media, al tratarse de un municipio definido normativamente como etnoeducador, los educadores oficiales de Jamundí tienen la denominación de etnoeducadores.

En la experiencia de aprendizaje de formación docente de cuyo objetivo fue el Fortalecimiento a las ES, participó de manera directa y permanente el siguiente equipo de educadores.

Tabla 3 Docentes y directivos beneficiarios de la experiencia de aprendizaje<sup>4</sup>

No.	Nombres	Apellidos	Cargo	IEO	Zona
1	Lilia Alexandra	Sanabria Munar		Central de Bachillerato	Urbana
2	Paola Andrea	Gálvez Vallecilla		Alfredo Bonilla Montaña	Sede Urbana
3	Juan Carlos	Cárdenas Martínez	Docente Tutor	General Santander	Rural
4	Alba Nelly	Zúñiga.	Programa Todos a Aprender – PTA.	Comunitaria Luis Carlos Valencia	Rural
5	Jorge Fernando	Castro		Presbítero Horacio Gómez	Rural
6	Sonia Patricia	Riascos Zúñiga		Litecom	Urbana
7	Patricia	Avendaño Payan	Rectora		Sedes urbanas y rurales.
8	María Eugenia	Ramírez Roldán		Alfredo Bonilla Montaña	Urbana
9	Onisa	Montenegro Puche.	Docente de área.		Rural
10	Patricia	Zamora Casarón			Rural
11	Judith	Caicedo	Rectora		
12	Jairo	Carvajal Martínez	Coordinador	Litecom	Urbana
13	Oswaldo	Ayala	Coordinador		

<sup>4</sup> Los cargos y filiaciones institucionales de los docentes referenciados se toman en cuenta durante su proceso de participación en la experiencia de aprendizaje con corte a diciembre de 2022. A la fecha de publicación de este documento algunos datos pudieron tener variaciones respecto a filiación institucional.

14	Gloria Inés	Calderón López	Coordinadora				
15	Jesús Antonio	Molano Medina	Docente de área.				
16	Inés	Mosquera Bazan					
17	Fabián	Fajardo Zapata	Docente de área	El Rodeo	Urbana		
18	Leidy Andrea	Lozano					
19	Traudel	Hurtado Valencia	Docente de área	Central de Bachillerato	Urbana		
20	Olga Milena	Ochoa					
21	Maricel	Hurtado Trujillo					
22	Adriana	Díaz Ospina					
23	Aimer	Paz	Coordinador				
24	Florcilena	Balanta Cantoñi	Docente de área	Presbítero Horacio Gómez	Rural		
25	Omar Pompilio	Bonilla					
26	Alida	Lucumí Díaz					
27	Patricia	Ferreros Fernández	Docente de área	General Santander	Rural		
28	Juan Carlos	Bainas.	Docente de área	Rosa Lía Mafla	Urbana		
29	María Daifi	Mosquera Gómez					
30	Carlos Alfonso	Sandoval	Docente de área	Comunitario Luis Carlos Valencia	Rural		

Como se puede observar en la Tabla 3, se conformó un equipo de treinta (30) educadores de los niveles preescolar, básica y media; con un rango de edades entre 30 y 50 años, con nivel de formación académica desde bachiller normalista superior hasta grado de maestría; ubicados en IEO urbanas y rurales; entre docentes de aula, directivos docentes (rectores y coordinadores) y docentes tutores del Programa Todos a Aprender, estas características muestran que el público de interés corresponde a una población heterogénea en todas sus dimensiones. Vale anotar que en la experiencia de formación docente participaron aproximadamente 50 educadores de manera esporádica, por lo tanto, se ha referenciado el equipo que participó de modo sistemático, permanente y de quienes se puede evidenciar más adelante, resultados de aprendizaje y sus percepciones respecto al proceso.

### **3. Problema de Sistematización**

#### **3.1. Objetivo de la sistematización**

Entenderemos la sistematización de la experiencia educativa, como una posibilidad de hacer interpretación crítica, en relación con el interés de problematizar - cómo interpretar críticamente desde diversas miradas una experiencia de formación docente - a través de un proceso permanente de pensamiento y escritura. En esta sintonía, la Unesco, (2016), nos indica que la sistematización “es una manera de mirarse a sí mismo y de ordenar lo vivido”, también enuncia de manera metafórica que la sistematización es “un recurso para hacer un alto en el camino”, entonces, consideramos esta, una valiosa oportunidad para detener el devenir de la cotidianidad en la vida escolar, de aquellas situaciones laborales y/o escolares que se atienden como emergencias y urgencias, entre reportes, planeaciones, informes y demás instrumentos, para pensar y repensar la práctica pedagógica que constituye un saber práctico acumulado y con un riguroso tratamiento puede convertirse en un conocimiento práctico, en este caso como una suerte de ruta para la formación de docentes.

En ese sentido, es pertinente considerar la sistematización de experiencias educativas como producción de conocimientos desde y para la práctica, a partir de los planteamientos de Barnechea y Tirado (2010), que argumentan desde variados autores que las experiencias educativas son procesos vitales de los que emerge una práctica que va construyendo saberes que alimentan las ya existentes; así pues, pretendemos nutrir conceptos y metodologías de la formación docente a partir de nuestra experiencia vital en la educación. Desde una postura ambiciosa, tal vez, podremos construir orientaciones ante los cuestionamientos, tensiones y falencias existentes en la práctica de la formación docente. Ahora bien, es indispensable que la formación docente, pueda dejar de formularse desde entidades u organismos centralizados y empiece a recoger y articular el sentipensar de la población para quien va dirigida, de este

modo, ya habrá cobrado sentido realizar la sistematización, aportando a superar mecanismos repetitivos y rutinarios hacia una transición a nuevos conocimientos prácticos y útiles a otros.

El objeto de la sistematización es la práctica educativa de formación docente que se desarrolló entre marzo y diciembre de 2022 y que aspira a generar nuevas perspectivas del conocimiento metodológico respecto a la formación de docentes en ejercicio; producir experiencia y empoderamiento en los actores que participamos de la práctica y posibilitar el avance del conocimiento situado y diferencial en el campo de la formación de y para docentes en ejercicio. Entonces, el desafío por enfrentar es recuperar la información, jerarquizarla, y como lo indica, Ghiso (2010), tematizarla, apropiarla, relacionarla sistémicamente, e históricamente y que los sujetos implicados en ella podamos comprenderla desde una postura reflexiva e interpretativa. Finalmente, el propósito es recuperar e interpretar el saber práctico que todavía no se conoce a sí mismo, para convertirlo en un conocimiento práctico, traducido en una suerte de ruta metodológica para la formación docente desde la perspectiva de la estrategia de acompañamiento situado y diferencial; y comunicarlo a otros, las entidades a cargo de formular y ejecutar programas de formación docente.

### **3.2. *Justificación de la sistematización***

¿Por qué y para qué sistematizar esta práctica educativa de formación docente?

En abril de 2022, cuando la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí, decidió adelantar un proceso de formación a docentes específicamente con el objetivo de fortalecer las experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí, se percibió en los educadores potenciales participantes, desinterés y falta de motivación por aquellos programas, planes y proyectos de formación a educadores en servicio, los argumentos manifiestos mediante conversaciones personales en las convocatorias de participación privilegiaron los siguientes aspectos: falta de tiempos institucionales para atender otros

compromisos ajenos a los explícitamente laborales; antecedentes de otros procesos formativos centralizados y estandarizados desde el Ministerio de Educación Nacional, que no respondían a las necesidades puntuales de cada territorio escolar; brechas de conectividad a internet; antecedentes de profesionales de formación docente sin la idoneidad suficiente en el campo de la educación y/o con desconocimiento del territorio escolar; en general, apatía y poco interés por participar.

Por otro lado, cuando observamos los niveles de participación de los años inmediatamente anteriores en el mismo proceso formativo (fortalecer las ES de las IEO), encontramos un número significativo de crecimiento en la participación (ver Imagen 10).

También se observan resultados en cuanto al logro de los resultados esperados de aprendizaje; mejoras cuantitativas y cualitativas en la evaluación; y por último pero no menos importante, la recuperación de sensación de bienestar frente a los procesos de formación docente, entendiéndolos como oportunidad de cualificación permanente para los docentes en ejercicio; compromiso, permanencia y sistematicidad en la participación de los docentes durante el proceso; finalmente encontramos en la evaluación de cierre del proceso formativo las percepciones de los participantes a favor de la estrategia ASD (ver imágenes 12 y 13).

Entonces, nos encontramos frente a un antes y un después; el estilo tradicional de formación docente versus la transformación de una práctica educativa. Por tanto, hallamos que la sistematización es una manera posible de rastrear y recuperar ¿qué ocurrió?, ¿por qué ocurrió de esa forma y no de otra?, ¿cuáles fueron los factores de transformación de la práctica educativa?, ¿cómo se logró la reivindicación de la formación docente?, ¿cuáles fueron los métodos, técnicas, estrategias y metodologías que favorecieron la experiencia?, ¿cuál fue el contexto y nivel de uso de las herramientas TIC en el proceso formativo?, ¿cómo recuperar los aprendizajes del proceso vivido?, ¿cómo posibilitar que ese saber acumulado se replique o se

trasfiera a otros? También y con pretensión analítica - crítica ¿cuáles fueron los desaciertos?, ¿qué se puede hacer mejor a futuro?

Así las cosas, “producir experiencia en los actores de la práctica y posibilitar el avance del conocimiento situado en el campo de la educación”. (Ávila, et al, 2019, p 6). En nuestro caso puntual, en el campo de la educación a docentes en servicio oficial. Se pretende recuperar los saberes conocer, ser y hacer logrados y convertirlo en conocimiento útil, como una suerte de ruta de acción, susceptible de ser comunicado a otros. ¿Qué otros? Los actores que diseñan, planifican y ejecutan los programas de formación docente, asimismo, a los educadores en servicio. Entonces, se hará la sistematización de esta práctica educativa para intentar que se conozca ese saber que aún no se conoce a sí mismo.

Lo anterior, entendido como “una aproximación sistemática a las prácticas con el fin de comprender y conocer dimensiones específicas de la misma, siempre guiados desde posturas reflexivas e interpretativas”. (Ávila, et al, 2019, p 7). Dado que se ha manifestado que existe un antes y un después, una evidente transformación, se quiere que los saberes acumulados en la práctica, no queden solo en las memorias de los actores participantes, y que se pierdan en la cotidianidad del quehacer docente, asumiendo que una práctica educativa significativa no le pertenece a una persona, educador o educando, sino que es el legado de una comunidad académica y, por tanto, debe estar al servicio de la misma, con posibilidad de replicarse, robustecerse, realimentarse, mejorarse, adaptarse, en fin ser útil.

Así pues, ¿para qué sistematizar esta práctica educativa? “para la ordenación académica de los procesos implicados en una práctica con el fin de darle sentido como unidad. De manera más específica, la sistematización procura develar, articulándolos, los elementos que constituyen la práctica como conjunto, con el fin darles orden y sentido para comprenderlos”. (Ávila, et al, 2019, p7). El sentido de unidad que se dará aquí es la visión,

percepción y vivencia desde los diferentes puntos de vista de todas las instancias implicadas en la práctica educativa, es decir, una misma experiencia desde diversas miradas.

Ahora bien, se trata de una práctica educativa de formación a docentes en ejercicio del sector oficial, particularmente docentes y directivos docentes de la educación básica y media, liderada por el Área de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí. La participación del público de interés fue voluntaria y obedeció meramente al interés de docentes de área, docentes tutores del Programa Todos a Aprender – PTA y directivos docentes, por cualificar y actualizar sus prácticas pedagógicas. En cambio, para las áreas de calidad educativa de las entidades territoriales, sí constituye una obligación adelantar procesos formativos para los docentes y directivos docentes de acuerdo con las necesidades más sentidas y evidenciadas en los diferentes procesos que hacen parte del fortalecimiento de la calidad educativa en una comunidad de comunidades educativas, como lo es un municipio; no obstante, la metodología y aplicación de planes, programas y proyectos de formación docente son potestad de cada equipo de calidad educativa de las secretarías de educación; siendo así, para este caso puntual se ha optado por la metodología de acompañamiento situado y diferencial, una apuesta que conforma el saber práctico que se pretende sistematizar.

Este tipo de formación docente, se complementa pero toma distancia de formaciones docentes consideradas tradicionales o habituales como lo son los diplomados, los cursos y las capacitaciones centralizadas en un escenario académico, una salón de clase, un auditorio, generalmente una universidad, dado que en esta estrategia se hace un esfuerzo por aterrizar contenidos, temáticas y didácticas a cada territorio y a cada cultura organizacional y escolar de cada comunidad educativa, es allí donde encontramos una especificidad, un saber práctico que no se conoce a sí mismo, una experiencia educativa particular que espera por conocerse a sí misma, para retroalimentarse, comunicarse, empoderar a los sujetos participantes y comunicarse a otros.

Ahora bien, esta experiencia educativa es atravesada por campos propios del contexto en el que se desarrolla, tales como: la etnoeducación, la ruralidad, los proyectos educativos institucionales o comunitarios; y el fortalecimiento de las experiencias significativas, esta última, eje transversal del presente documento.

### **3.3 Pregunta de sistematización**

¿De qué manera una estrategia de formación docente basada en el acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC favoreció la sistematización de prácticas docentes en el marco del fortalecimiento a las experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí?

## **4. Ejes de la Sistematización**

Los ejes de sistematización son aquellos hilos conductores que atraviesan toda la práctica educativa, por ende, un eje de sistematización puede ser formulado de distintas formas, o una misma experiencia educativa puede ser sistematizada desde diversos ejes, lo que puede ser enriquecedor para obtener multiplicidad de miradas de la práctica educativa. Incluso es posible sistematizar varias experiencias educativas a partir de un mismo eje de sistematización. Al respecto de la presente experiencia educativa, planteamos los siguientes ejes de sistematización, intentando que recojan toda la riqueza que encierra, pero también delimitando la experiencia para no desbordarse en ella, en tiempos, recursos o contenidos, comprendiendo que para el sujeto sistematizador que de algún modo ha sido actor protagónico de esta, no solamente por ser sistematizador sino por vivenciarla y apreciarla de tal manera que la percibe como susceptible de ser comunicada, dicha experiencia desborda de asuntos, temas y propósitos por tratar; sin embargo, debe delimitarse en algunos ejes puntuales, para no perdernos en la multiplicidad de elementos que la constituyen y así extraer de ella lo más

significativo, tal vez con la duda y/o la sensación de que muchos elementos importantes pueden escaparse.

A continuación, se plantean los tres ejes de sistematización definidos para describir, reflexionar e interpretar la práctica educativa:

Eje de sistematización 1. ¿Qué factores favorecieron y dificultaron el logro de la sistematización de las experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí?

Eje de sistematización 2. ¿De qué manera la estrategia de acompañamiento situado -diferencial favorece los procesos de formación docente?

Eje de sistematización 3. ¿De qué manera el uso pedagógico de las herramientas TIC favoreció la transformación de las prácticas en el proceso de formación docente?

Con la definición de los anteriores tres ejes de sistematización, se espera recoger y condensar los elementos constitutivos de la práctica educativa y sus transformaciones. Asumiendo que conforman lo más significativo de la experiencia, y/o que sirven de hilo conductor de los elementos que atraviesan la práctica y a los actores que hicieron parte de ella.

Con el primero, abordaremos el objetivo central de la práctica educativa, en términos de lo que fueron las competencias y los objetivos de aprendizaje que se formularon en el diseño de la experiencia de aprendizaje, a partir de la apuesta de formación docente de la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí para el año 2022; y las consignas de trabajo orientadas por el Ministerio de Educación Nacional, a saber: Fortalecer las experiencias significativas de las IEO de Jamundí. De allí, parte todo. Esa fue la premisa fundamental, el objetivo general, la meta por cumplir. Así pues, todo lo que se hizo, cómo se hizo y lo que no se hizo, para lograrlo.

El segundo eje, tiene que ver explícitamente con la estrategia académica que se diseñó, desarrolló y evaluó: El acompañamiento situado – diferencial; cuya puesta en marcha fue un factor de transformación pedagógica en la práctica educativa, así pues, se reflexionará sobre

por qué se seleccionó dicha estrategia y no otra, en que se diferencia esta de otras estrategias académicas tradicionales de la formación docente, y qué desafíos y oportunidades trajo consigo. Por ende, sobre este eje, se responderá a su base conceptual y metodológica, a la significación de dicha estrategia en la formación docente, en su repercusión en logro de competencias para el fortalecimiento de las experiencias significativas y en las percepciones de los educadores participantes sobre la misma.

El tercero y último eje, enfatiza en la mediación pedagógica del uso de las herramientas TIC en la práctica de la formación a docentes y en la estrategia de acompañamiento situado-diferencial, en articulación con el objetivo de aprendizaje de fortalecer las experiencias significativas de las IEO de Jamundí. Veremos en torno a este eje, el uso de cinco herramientas TIC en cada contexto, escenario, desafío y oportunidad del desarrollo de la práctica: cuál fue el nivel de uso pedagógico de cada una, en qué condiciones, cómo dinamizaron y favorecieron la experiencia de aprendizaje, teniendo en cuenta las brechas digitales y la resiliencia tecnológica de una población poco familiarizada con las TIC.

## **5. Marco de Referencia**

### **5.1. Antecedentes empíricos**

La práctica de la formación a docentes en ejercicio como campo educativo, consta de diversas posibilidades, enfoques, métodos y/o perspectivas; en la práctica objeto de esta sistematización se enfatiza en el acompañamiento situado - diferencial, como estrategia de formación docente, que generó transformaciones pedagógicas alrededor de una experiencia de aprendizaje; por lo tanto, y trasegando de lo general a lo particular, se considera oportuno, en primera instancia, acudir al mayor referente a nivel nacional de dicha estrategia, el Programa Todos a Aprender – PTA, orientado, coordinado y financiado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN.

### **5.1.1 Programa Todos a Aprender, una década al servicio de la formación docente**

El PTA es un programa a gran escala de formación y acompañamiento a docentes que se diseñó en 2011, se puso en marcha en 2012 y en 2022 cumplió 10 años, cuyo objetivo central es el mejoramiento de la calidad educativa, y anualmente acompaña a más de 90.000 docentes del país. (MEN, 2022, p 17).

Una década de experiencia en formación y acompañamiento a docentes en ejercicio en todo el territorio nacional evidencian su madurez, consolidación y permanencia. El PTA se ha mantenido vigente a pesar de los cambios en la administración central, y en las políticas educativas que pueden variar con cada administración, y ha sorteado cualquier tipo de dificultad que haya podido presentarse en una década.

Siguiendo la tesis de maestría de Silva (2018) el PTA, es una de las principales iniciativas de formación a docentes en servicio del Ministerio de Educación Nacional para los educadores de establecimientos educativos con más bajos resultados en pruebas de Estado. La puesta en marcha del PTA busca el mejoramiento de los aprendizajes mediante el mejoramiento de las prácticas de aula, desde una visión sistémica que indica “mejores prácticas de aula – mejores aprendizajes”. Para ello, se vale de la estrategia de acompañamiento situado a las prácticas de aula de los docentes, explicando que:

Se encuentra sustentado en actividades de acompañamiento al maestro y centrada en las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, enfoca la estructuración de oportunidades para que el colectivo de maestros reconstruya y potencie sus prácticas de aula; consecuentemente, su desarrollo en el marco del PTA, está relacionado con la creación, puesta en marcha y

mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles. (Silva, 2018, p, 25).

Esta perspectiva nos muestra que la formación docente no se realiza de manera homogénea o estandarizada, sino que, el PTA acude al territorio, hasta la propia aula de cada docente en formación para observar y vivenciar las problemáticas específicas de cada establecimiento educativo y de cada aula. Así pues, Silva (2018), puntualiza en que “la base desde la cual se construye el desarrollo efectivo del PTA para el mejoramiento de las prácticas de aula se encuentra en el desarrollo profesional situado, a través de su componente de formación situada, pues - la formación situada considera que los docentes pueden mejorar su labor a partir del acompañamiento entre pares, el diálogo y la crítica”. (p 25).

### ***5.1.2 Programa Ondas de Colciencias - 15 años de negociación cultural en los territorios escolares de Colombia***

Ondas es un programa bandera de la Dirección de Vocaciones y Formación en CTel, del Viceministerio de Talento y Apropiación Social del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. “Es la estrategia fundamental de Colciencias para el fomento de una cultura ciudadana y democrática en CTel en la Población infantil y juvenil colombiana, a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica-IEP”.

[https://legadoweb.minciencias.gov.co/programa\\_estrategia/programa-ondas](https://legadoweb.minciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-ondas)

Su apuesta formativa data de 2008, y sus premisas fundamentales han sido la negociación cultural y dialogo de saberes, en atención a que se pretende fomentar la investigación en ciencia y tecnología en la diversidad de todo el territorio nacional, zonas rurales, campesinas, étnicas y etnoeducadoras; por lo tanto, su estrategia ha sido el reconocimiento y la vinculación de los saberes propios de los territorios con la ciencia y la tecnología. Vale anotar que, su principal público de interés son los estudiantes; no obstante,

existe la mediación pedagógica del docente a cargo de cada grupo de niños o jóvenes con el equipo de asesores del Programa, asunto que nos convoca como proceso de acompañamiento formativo a docentes en servicio. Y que, por ende, se considera un antecedente y referente del acompañamiento situado a docentes en ejercicio y comunidades educativas.

De acuerdo con lo anterior, interesa aproximarnos a la perspectiva desde la que el Programa Ondas se acerca a los docentes para lograr sus fines misionales, al respecto, Plata (2016) indica que: “Principalmente es una concepción educativa construida desde la práctica, desde el quehacer docente, conectada a la experiencia de cómo viven niños, maestros, jóvenes, asesores y comunidades participantes de la investigación en la escuela. Experiencia que se teje con la cultura, el territorio, en cada una de las localidades, veredas y municipios donde estén los grupos”. (s.p).

Así pues, esta apuesta pedagógica para la investigación situada, en palabras de Plata (2016) “le permite al sujeto educador verse a sí mismo, dar a conocer y expresar su práctica a partir de la reflexión de lo que sucedió o dejó de suceder, como un relato que se teje desde el propio saber, que deja huella en el sujeto-maestro y que da cuenta de sus modos de ver, pensar y relacionarse con el mundo”. Esta mirada en torno a la experiencia del Programa Ondas de Colciencias, permite observar la relación de horizontalidad entre la investigación en ciencia y tecnología y el propio saber del territorio, y las formas de ser y hacer que se tejen en él.

Sobre esta estrategia que se desarrolla en los 32 departamentos del país, con estudiantes y docentes, la profesora Plata (2016), concluye que “las diversas dificultades vividas en nuestras escuelas, familias y comunidades, exigen hoy formas de conocer ya no universales, ni dicotómicas, basadas en una lógica racional; sino de formas alternas que hagan posible construir la integralidad de lo humano, en nuestros contextos”. De este modo, se sustenta que en la formación y acompañamiento a docentes en ejercicio y a las comunidades

educativas es menester privilegiar la comprensión del contexto de desarrollo del quehacer educativo sobre formas centralizadas y/o estandarizadas que tal vez no alcancen a recoger las vivencias, problemáticas y potencialidades del interior de las comunidades educativas.

Ahora bien, como se señaló anteriormente, esta aproximación a los antecedentes empíricos de la formación docente mediada por el acompañamiento situado, se hará desde lo general hacia lo particular, en ese sentido, vale acudir a tres propuestas, que constituyen un referente y antecedente de la práctica objeto de esta sistematización en la región – Valle del Cauca; esto, debido a cuatro factores principales: a. Incluyeron la estrategia de acompañamiento situado – diferencial en la práctica de formación docente; b. Su diseño e implementación se gestó desde las secretarías de educación, del mismo modo que la práctica que aquí nos convoca; c. Se desarrollaron en zonas escolares cercanas geográficamente a Jamundí, y en contextos educativos similares; y d. Su desarrollo fue reciente, entre 2019 y 2020, por tanto, se consideran perspectivas educativas vigentes.

### ***5.1.3 El PEI como Caleidoscopio. Diversas miradas de ser, hacer y saber en la escuela***

Este proyecto de intervención educativa para la formación docente, se desarrolló consecutivamente durante tres años, “en el periodo comprendido entre los años 2016 a 2019, la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali en conjunto con la Universidad del Valle, la Universidad Icesi y la EAN, apoyó el proceso de revisión, actualización y fortalecimiento de los PEI de las 91 IEO” (Trujillo, 2019, p 23), su objetivo fue el de contribuir a los procesos de caracterización institucional, y la identificación de modelos y prácticas pedagógicas. Durante sus tres años de ejecución vinculó la estrategia de acompañamiento situado - diferencial, y los principales hallazgos de ese periodo se sistematizaron en el libro *El PEI como Caleidoscopio*, publicado por la Universidad del Valle en 2019.

Dicha sistematización, se escribió a tres voces protagónicas y diversas, lo que representa multiplicidad de miradas de una misma experiencia, presenta varios acápites escritos por docentes y directivos docentes participantes; en segundo lugar, las reflexiones analíticas de la Universidad del Valle en representación de la academia; y, en tercer lugar, la aproximación conceptual y conclusiones de la Secretaría de Educación de Cali, todas aquellas voces enfatizando en la importancia de los PEI en la vida escolar, y de manera transversal se encuentra el aporte de la modalidad de acompañamiento situado y diferencial en la formación docente para el fortalecimiento de los PEI.

Esta publicación señala y reflexiona sobre los retos y desafíos que conllevan poner en juego la pluralidad de pensamiento, categorías y enfoques de cada uno de los actores participantes, respecto a la educación, la pedagogía, la cultura escolar, los PEI, la formación docente, entre otras, y como se lograron realizar concertaciones, poner en dialogo las diversas perspectivas, formas de relacionarse desde lo personal, lo administrativo, el territorio y demás factores en juego. Igualmente, explicita como finalmente se cumplieron los objetivos comunes y presenta los resultados del proceso.

Por las razones expuestas, este antecedente empírico es una referencia para actuales y futuros procesos de formación y acompañamiento docente, no solamente por sus estrategias pedagógicas sino por ser un proceso continuo y sistemático. Las reflexiones de los autores dejan ver que dichos procesos deben realizarse de manera situada y diferencial, es decir, no se recomienda establecer estrategias homogéneas sino, contextualizadas y ajustadas a cada comunidad educativa, teniendo en cuenta, si se trata de entorno rural o urbano, etnoeducativo, periférico, los sistemas de cultura organizacional, movilidad, condiciones sociales, económicas y ambientales. En suma, para este caso, la noción de formación docente mediada por el acompañamiento situado y diferencial constituye una estrategia que permitió el alcance de los objetivos del proyecto poniendo en dialogo horizontal todas las voces, de acuerdo con Trujillo,

(2019) “es un proceso de tejidos colectivo, que fue alcanzando su construcción de sentido a través de las reflexiones compartidas”; en la que prima el dialogo de saberes entre todos los actores y por lo tanto, conforma un punto de referencia para la experiencia que nos convoca como objeto de sistematización, en cuanto se comparte la comprensión del territorio escolar como fuente primaria de saberes.

#### **5.1.4. Experiencias transformadoras de la convivencia escolar en el Valle del Cauca**

En el año 2020 la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca, orientó un proceso de formación docente dirigido a las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados del Valle del Cauca, abarcando así un total de 149 instituciones educativas oficiales del territorio departamental. Este ejercicio se enmarcó dentro de la perspectiva del acompañamiento situado y diferencial a docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, cuyo resultado más tangible fue el diseño, elaboración y publicación de la primera revista departamental de experiencias significativas escolares: Experiencias Transformadoras de la Escuela, (2020) Gobernación del Valle del Cauca.

Este proyecto de inversión en intervención educativa se focalizó en el fortalecimiento de las experiencias significativas de las IEO de los municipios no certificados del Valle del Cauca, a partir de las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional en la Guía 37 de 2010, que en Colombia es el mayor referente conceptual y metodológico del campo de las experiencias significativas. La principal apuesta del proyecto formativo giro en torno a lograr elaborar y publicar la primera revista departamental de este campo educativo.

Esta apuesta formativa acompañó a educadores oficiales de todo el Valle del Cauca, desde la estrategia de acompañamiento situado diferencial, añadiendo lo que en su momento fue desafiante e innovador: realizar acompañamiento situado diferencial con la mediación de las herramientas TIC. A mediados de marzo de 2020, el entonces presidente de la república de

Colombia Iván Duque, sancionó el decreto de emergencia sanitaria debido a la pandemia del Covid – 19, luego la medida de confinamiento fue declarada en el Valle del Cauca, para ese momento ya se habían configurado todos los aspectos administrativos, jurídicos, logísticos y pedagógicos para poner en marcha el desarrollo del Proyecto para el fortalecimiento a las experiencias significativas entre la Secretaría de Educación del Valle del Cauca, la fundación Universidad del Valle y la Fundación Ave Fénix, en el que un equipo de asesores pedagógicos se movilizarían hacia a los territorios escolares, es decir, a cada IEO participante en los diferentes municipios no certificados del Valle del Cauca.

Con todo este escenario de aprestamiento y la disponibilidad presupuestal de recursos económicos y humanos, la Fundación Ave Fénix, replanteó la propuesta involucrando la mediación de las herramientas TIC para abordar el acompañamiento situado y diferencial, a través de grupos de mensajería instantánea de *WhatsApp*, el correo electrónico, micro sitios de *Drive* y *Google Meet*, para las reuniones y los encuentros formativos con los educadores.

Los modos de relación en esta experiencia de formación docente se dieron en un momento coyuntural para la educación a nivel mundial, el inicio de la pandemia del Covid-19, y la educación virtual, al respecto, dos observaciones: la primera, se perdió del conocimiento del territorio escolar y la interacción personal; la segunda, se destaca que a pesar de las dificultades que afrontaban docentes y directivos docentes, en especial de la población rural por sus dificultades de conectividad a internet, concedieron tiempo, espacio y esfuerzos para participar en esta iniciativa, de manera hipotética consideramos que aquello ocurrió por su interés y sensibilidad hacía comunicar a otros sus experiencias docentes significativas, también por sentirse acompañados de manera personalizada, aunque fuese de modo virtual.

Tosse (2020), coordinadora general de la experiencia, señala que, “para la ejecución del proyecto se propuso un acompañamiento diferenciado a las experiencias significativas que

promueve resignificar las relaciones interpersonales, sociales y los procesos de formación docente, generar estrategias para aprendizajes prácticos, y reconocer la diversidad cultural”.

En suma, esta experiencia se realizó completamente de manera virtual sincrónica y asincrónica con el apoyo de las herramientas TIC; sin embargo, conservó las nociones fundamentales del acompañamiento situado y diferencial, es decir, proporcionar a cada educador las herramientas diferenciales, particulares y suficientes para lograr las competencias necesarias en esta experiencia de aprendizaje, cuyo resultado más significativo es el diseño, elaboración y publicación impresa de la primera Revista Departamental de Experiencias Significativas de Convivencia Escolar, que incluyó 24 experiencias docentes.

#### ***5.1.5 La calidad educativa desde el fortalecimiento de la gestión pedagógica en el Valle del Cauca***

Esta referencia como la anterior, corresponde a una experiencia de formación docente a nivel departamental a partir de la perspectiva del acompañamiento situado diferencial: “un equipo de profesionales de acompañamiento a través de la metodología de acompañamiento situado y diferencial, visitaron cada una de las 149 IEO y entablaron un dialogo con docentes y directivos, para conocer la realidad institucional y las necesidades más sentidas que requieren un abordaje pertinente para mejorar la gestión pedagógica”. (Montoya y Trujillo, 2021, p 15). Su objetivo central fue el fortalecimiento de la gestión pedagógica mediante la revisión, evaluación, actualización y re significación de los Proyectos Educativos Institucionales - PEI.

Este proyecto se caracterizó y distinguió de otros de este tenor, por establecer criterios de evaluación, mecanismos de seguimiento, rubricas e indicadores para determinar el estado de desarrollo e impacto efectivo de la formación docente en las prácticas pedagógicas y organizacionales. Aquello se centró en el análisis y caracterización del antes y el después de la formación docente en las escuelas participantes, tales métricas de seguimiento se enfocaron según Montoya, C. y Trujillo, M. (2021), en las cuatro gestiones escolares, a saber: Gestión

directiva, gestión académica, gestión financiera, y gestión comunitaria; los niveles de desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales – PEI; experiencias exitosas y formas para evaluar el PEI. Aquello configura una perspectiva de objetividad, métrica y evaluación dentro de la modalidad de acompañamiento situado y diferencial.

Vale anotar su pertinencia en varios sentidos, el primero es su actualidad y vigencia, dado que se publicó en 2021, además agrega un componente de relativa novedad, el seguimiento, evaluación, métricas, indicadores de impacto y aprovechamiento de los proyectos de formación docente, igualmente, el texto genera una reflexión más allá de una evaluación instrumental, es decir, ¿Qué está pasando con las escuelas que no evidencian cambios luego de la formación docente? Desde una mirada reflexiva y sobre todo propositiva, en términos de indagar cuáles son las estrategias que se pueden adelantar con dichas escuelas.

Finalmente, es de la mayor importancia mencionar que posterior a la ejecución del proyecto de formación docente, se realizó un esfuerzo por sistematizar los logros, aciertos y reflexiones a manera de lecciones aprendidas de la experiencia de formación a docentes, en ese sentido el libro recoge los enfoques y puntos de vista de varias instancias, y de mano propia de los sujetos participantes, así pues, no es un análisis que hacen otros...sino entre todos, directivos, docentes, Secretaría de Educación Departamental, profesionales de acompañamiento docente, profesores universitarios, entre otros; generando una mirada plural del proceso de formación docente mediada por el acompañamiento situado y diferencial. En suma, el proyecto a través de un libro, recogió, ordenó y reconstruyó el proceso vivido, superando la entrega de resultados instrumentales de la ejecución del proyecto, y se convirtió en fuente de conocimiento para futuras experiencias del mismo tenor.

## **5.2. Aproximación Conceptual**

### **5.2.1 Formación docente**

La Ley General de Educación de Colombia – Ley 115 de 1994, constituye el principal marco normativo de la formación docente en el país. Todo aquello que se realice en las prácticas de la formación a docentes en ejercicio, aunque se situé y contextualice en cada territorio, debe estar amparado bajo lo estipulado por los artículos de dicha ley, que soportan, regulan y acreditan la formación de futuros profesores y en servicio.

De acuerdo con lo anterior, la formación docente está soportada en un marco legal el cual establece que la orientación y formación de niñas, niños, jóvenes y adolescentes debe estar a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y de alta calidad científica y pedagógica. La Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios han definido niveles de formación, las entidades responsables de impartirla y los organismos de apoyo. Así, de conformidad con el artículo 109 de la Ley 115 de 1994:

La formación de educadores tendrá como fines generales: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Entonces, la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de los educadores comprenderá la formación inicial y de pregrado, la formación de postgrado y la formación permanente o en servicio, esta última, la que nos ocupa en el presente trabajo. Así pues, esta responsabilidad implica que el Ministerio de Educación las secretarías de educación, deben tener una mirada integral y de responsabilidad institucional frente al proceso de formación permanente, para generar en los educadores nuevas perspectivas abiertas al cambio, a la actualización, cualificación y perfeccionamiento del saber pedagógico, el saber disciplinar, el dominio de las didácticas, las herramientas tecnológicas, la investigación y la

innovación, para ejercer con idoneidad y pertinencia la profesión docente. Dado que, en la sociedad del conocimiento, se requiere de educadores con formación técnica, científica, social y humanística, que sean capaces de dar respuestas a las progresivas exigencias a las que se enfrentarán en su vida profesional como ciudadanos y seres humanos para formar a otros.

El artículo 104 de la misma ley explicita que: “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. Es por ello que, el ejercicio de la profesión docente no se limita a los conocimientos y saberes adquiridos en los programas académicos de pregrado y/o posgrado, sino que es un ejercicio de formación continua, permanente, sistemática y a la orden de las demandas sociales, jurídico normativas, éticas y culturales de cada territorio, de cada temporada, de cada necesidad y de cada coyuntura social, política o ambiental.

Ahora bien, Bracamonte (2014), define la formación docente como “un proceso de aprendizaje que se realiza en varias fases de la vida, que combina el rol del docente con otras funciones. Puede definirse como la preparación que una persona recibe durante el transcurso de la carrera para ejercer la docencia”. (p. 337). Entonces, no se trata solamente del dominio de un campo disciplinar, que ciertamente es muy importante, pero no es suficiente; pues en el ejercicio, el docente ha de apropiarse competencias pedagógicas y otras que se imponen en la cotidianidad de su quehacer, ante las necesidades de acompañamiento emocional a estudiantes, padres y madres de familia y acudientes; manejo de situaciones de la convivencia escolar; conocer y apropiarse la normatividad vigente; ejercer el liderazgo; adaptarse a las nuevas tecnologías y didácticas del siglo XXI, entre otros del mismo tenor.

En palabras de Bracamonte (2014, p. 337) “La labor del docente es de gran responsabilidad y trascendencia, pero, por estar tan vinculada a lo cotidiano, no parece ser tan especial o tan profesional; sin embargo, existe un quehacer científico que respalda ese

trabajo pedagógico y cada vez se incrementa el arsenal de teorías, métodos y tecnologías al servicio de la educación y es necesario un profesional más competente y calificado”. La profesora Bracamonte, concluye que la labor docente es una práctica educativa y a la vez una práctica social. Esto nos lleva a considerar que, el docente ocupa un rol científico, académico, investigativo, pero también ético, social y político.

Por ende, el territorio que habita, sus características, problemáticas y potencialidades, permean la práctica docente, igualmente lo hace la experiencia vital de cada docente, entonces: “la formación docente es el proceso a través del cual se relacionan los conocimientos científicos, con la experiencia de la vida cotidiana y el docente se va adueñando de las creencias, teorías, valores para construir un conocimiento personal y enmarcar el rumbo profesional” (Bracamonte, 2014, p 347).

El docente es entonces, un agente de transformaciones sociales, culturales y políticas, en tanto, su formación en servicio debe ser permanente y delegada a profesionales de la misma idoneidad. Ahora bien, ¿Cómo ha de ser la formación a docentes en ejercicio? Desde la perspectiva de la sistematización que nos ocupa, se plantea como una estrategia posibilitadora y pertinente al contexto colombiano el acompañamiento situado, en atención a las profundas brechas educativas y tecnológicas que se encuentran en los territorios periféricos de Colombia, su diversidad étnica, las problemáticas sociales de las zonas urbanas, las desigualdades, entre otros factores sociales y económicos a los que se enfrenta el quehacer educativo.

### ***5.2.2 Acompañamiento situado diferencial***

En aras a realizar una aproximación conceptual respecto a la estrategia de acompañamiento situado como ruta o metodología para la formación a docentes en servicio, acudiremos a la perspectiva del Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado en adelante – MAS, entendida como la visión que al respecto aporta el Ministerio de Educación Nacional

desplegada para programas, planes y proyectos como el Programa Todos a Aprender, entre otros del mismo tipo. Primero, es menester distinguir que el acompañamiento situado es una posibilidad y alternativa a lo que aquí llamaremos la formación docente tradicional, entendida como cursos, capacitaciones, actualizaciones o diplomados que generalmente y como lo emana la Ley 155 de Educación, se orientan desde las universidades que tienen facultad de educación.

Tales programas formativos, serán llamados aquí tradicionales dado que se enmarcan dentro de una estructura curricular, asignación horaria y un espacio - tiempo presencial o virtual de un aula de clase, con la mediación del rol profesor – estudiante, con estrategias de evaluación formativa y sumativa que se ponderan para determinar el alcance de las competencias del estudiante y finalmente con una certificación. En cambio, el acompañamiento situado, se realiza en el territorio escolar, es decir, en la institución educativa, con alternativas de evaluación dialógicas relacionadas al cumplimiento de proyectos, y en especial la relación profesor – estudiante, cambia hacia la figura de profesional de acompañamiento, asumida como una relación horizontal de pares, colegas o compañeros que caminan juntos hacia la misma dirección por un periodo de tiempo y que a su vez comparten saberes pedagógicos.

Una vez hecha esta distinción, en Colombia un referente del acompañamiento situado para la formación a docentes en servicio es el MAS, el modelo se basa en principios como el diálogo intercultural, el reconocimiento de la diversidad y la participación comunitaria. Igualmente, en el acompañamiento educativo y familiar y su incidencia en el proceso formativo en la infancia, su relación con los ámbitos familiar y escolar, las responsabilidades obligaciones de la familia y la escuela en el acompañamiento educativo de los niños y las estrategias de acompañamiento educativo en el contexto familiar y escolar.

Según lo reseña el Ministerio de Educación Nacional (2022), este modelo se ha incorporado desde el año 2012, a la fecha ha acumulado más de una década de

implementación en todo el territorio nacional, y lo conceptualiza como una ruta de formación y acompañamiento a los docentes y directivos docentes en servicio. Este modelo se basa en ciclos en los que los tutores (acompañantes) diseñan y desarrollan contenidos y metodologías a aplicarse en cada ciclo y al final se realiza un balance. A lo largo del proceso se desarrollan talleres y sesiones de trabajo situado. En suma, se realizan espacios formativos bajo la metodología taller y sesiones de acompañamiento situado para profundizar en los logros y oportunidades de mejora.

El MEN, a través de la Nota Técnica del Programa Todos a Aprender (2022), ha definido el acompañamiento situado diferencial así:

Este consiste en un espacio formativo, presencial o remoto, según las condiciones de cada región y establecimiento educativo, en el que los tutores y los docentes interactúan como pares y reflexionan conjuntamente sobre la planeación de las actividades de clase o de las guías pedagógicas para los estudiantes, así como sobre lo observado directamente en el aula o en las guías de actividades, con miras a identificar fortalezas y oportunidades de mejora para seguir consolidando las prácticas pedagógicas. (P, 32).

Los ciclos y sesiones de acompañamiento situado producen como resultado por parte de los tutores (acompañantes) informes pedagógicos, a manera de realimentación que permiten analizar el alcance de los logros respecto a las metas fijadas, establecer compromisos y presentar recomendaciones de mejora a sus pares docentes acompañados.

Lo anterior, corresponde a una mirada quizá metodológica del asunto, por tanto, es menester relacionar que la ruta formativa del acompañamiento situado proviene de otras corrientes, que nos permiten conceptualizar y reconocer sus antecedentes y horizonte formativo. El profesor Trujillo (2021), relaciona el acompañamiento situado diferencial a docentes en servicio a partir de la perspectiva de la investigación situada, como referente

conceptual y metodológico, al respecto expresa que “en este proceso es fundamental la revisión del contexto sociocultural, a partir del ejercicio de visión colectiva” (p. 253). Es decir que, la formación docente situada diferencial “plantea una mirada del conocimiento desde lo contextual y situado, para encontrar una visión epistemológica, histórica y corporal, que incluye la intención y el discurso”. Entonces, el conocimiento esta contextualmente situado, asimismo, es influenciado por la actividad, los actores participantes, la cultura y los elementos del entorno.

Así pues, complementar la formación docente tradicional, concebida como el aula de clase, y acudir al territorio escolar en una suerte de diálogo de saberes, en palabras del profesor Trujillo (2021), incentiva el trabajo en equipo y la integración de acciones y visiones colaborativas, tomando distancia de la formación centralizada o estandarizada, lo que atribuye y agrega a la práctica educativa de la formación docente mediada por el acompañamiento situado diferencial tres elementos claves, a saber: pertinencia, participación y praxis.

### **5.2.3 Experiencia significativa**

En el ámbito educativo colombiano, una experiencia significativa es: una buena práctica pedagógica que ha recorrido la ruta del saber hacer. Se le confiere el calificativo de “buena” en tanto ha demostrado suficientemente y a partir de ciertos criterios de evaluación, un impacto positivo en la comunidad educativa en la que está inmersa; y se entiende como práctica pedagógica, “la materialidad de un discurso y de un saber particular en un contexto determinado. En esa medida, práctica y saber se asumen como condición de posibilidad en el proceso del conocimiento” (Trujillo, 2021, p. 254).

El Ministerio de Educación Nacional, concibe que una buena práctica pedagógica se convierte en una experiencia significativa en adelante – ES, si ha logrado transformar la vida escolar de una comunidad educativa. Al respecto, el MEN ha conceptualizado las experiencias significativas así:

Es una práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias. Se retroalimenta permanentemente mediante el autorreflexión crítica, es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, cuenta con una fundamentación teórica y metodológica coherente, y genera un impacto positivo en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa; posibilitando así, el mejoramiento continuo del establecimiento educativo y fortaleciendo la calidad educativa. (MEN, 2010, p. 7).

En sintonía con lo propuesto por el MEN (2010), una experiencia significativa ha de cumplir con cinco atributos fundamentales, ser: 1. Concreta, 2. Sistemática, 3. Evidenciable, 4. Autorregulada, y 5. Contextualizada. Ser concreta porque se sitúa en un espacio tiempo determinado, desarrollando actividades identificables; ser sistemática porque tiene un orden lógico y organización interna; evidenciable, en tanto consigue sus objetivos y posee mecanismos para demostrarlos; autorregulada, porque analiza críticamente sus fortalezas y oportunidades de mejora; y contextualizada porque sus acciones responden a las necesidades sentidas de la comunidad educativa que atiende.

Entonces, una experiencia significativa puede ser: una experiencia de aprendizaje; una práctica de aula; un proyecto pedagógico transversal; un proyecto educativo institucional; una innovación educativa; una investigación educativa; entre otros. Que en ciertas condiciones recorre un trayecto, hacia lo que el MEN ha nombrado metafóricamente El Camino de la Significación, es decir, todo aquello que deberá trasegar para ser significativa. Siguiendo la línea metafórica, el MEN ha denominado - Las Rutas del Saber Hacer. Experiencias Significativas que Transforman la Vida Escolar - al marco de referencia conceptual y metodológico que ha diseñado y publicado mediante la Guía 37 de 2010 para su circulación en todo el territorio nacional y que a la fecha está vigente.

Las Rutas del Saber Hacer del MEN, tienen como propósito fundamental – como deber ser – y objetivo central: fortalecer las experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales; tal fortalecimiento se hace desde su apuesta conceptual y metodológica, pero más aún desde el reconocimiento y la reivindicación de los saberes pedagógicos, didácticos, curriculares y de todo tipo que han acumulado los docentes en su quehacer educativo en el liderazgo y consolidación de las experiencias significativas.

Para lograr dicho fortalecimiento, el MEN, ha trazado el mencionado camino de la significación que consiste en una ruta de etapas, a saber: 1. Etapa de registro, en esta se diligencia un formato de registro disponible en el aplicativo de Colombia Aprende que consta de una suerte de aula virtual, también conecta con otros líderes de ES y a su vez se inicia el camino de la sistematización de la experiencia. El MEN, ha considerado que la sistematización integra de modo fundamental el camino a la significación.

2. Etapa de Evaluación, aquí se parte de la noción de evaluar para mejorar, y no de la evaluación en sentido instrumental o de poner a algunas experiencias en un nivel superior a otras en cuanto su saber o desempeño. Tal evaluación consta de los siguientes 10 criterios: 1. Fundamentación, 2. Pertinencia, 3. Consistencia, 4. Madurez, 5. Empoderamiento, 6. Evaluación y Seguimiento, 7. Resultados, 8. Transferencia, 9. Sostenibilidad, y 10. Innovación. La rúbrica de evaluación otorga 10 puntos a cada criterio para un total de 100 puntos, sobre esa base, clasifica las experiencias significativas en estados de desarrollo: Experiencia Aspirante, Aprendiz, Practicante, Guía o Maestra.

3. Etapa de Publicación: dice el MEN (2010), que para mejorar es necesario compartir a otros, esto refiere a lo que el MEN ha denominado la Transferencia, es decir, cuando un saber acumulado en una ES se registra, se sistematiza, se evalúa, se clasifica en un nivel de desarrollo, luego debe comunicarse a otros, para que pueda ser adaptado o replicado en otros escenarios educativos que compartan las mismas necesidades. Para dicha publicación de las

ES, el MEN dispone de diferentes enlaces virtuales y eventos académicos locales, regionales y nacionales, en los que la visibilización y exposición de cada ES, se realizará de acuerdo con su nivel de estado de desarrollo y consolidación.

4. Etapa de Acompañamiento: la etapa final tiene diferentes momentos, primero de sensibilización hacia los líderes de las ES, se socializan todas las posibilidades que presenta el sistema de acompañamiento; luego el fomento de las ES incipientes o principiantes; seguidamente el autorreconocimiento; en adelante la consolidación de la ES; y finalmente la divulgación de la ES en diferentes escenarios académicos, presenciales, escritos o multimedia.

Vale anotar que, para cada etapa y momento de la Ruta del Saber Hacer, el MEN ha diseñado y puesto en circulación toda suerte de recursos educativos, rúbricas, materiales de estudio, en fin, todo lo necesario para cursar el proceso. Ahora bien, para la etapa final de divulgación, entre otras estrategias, el MEN ha dispuesto la realización de foros educativos zonales, municipales, departamentales y el Foro Educativo Nacional anual, que se realiza en la segunda mitad del año, y es un evento académico de gran relevancia en la medida en que participan reconocidas autoridades del sector educativo, es de orden nacional, participan educadores y estudiantes de todas las regiones del país, y se diseñó especialmente para consolidar el camino de la significación, reconocer a los líderes de las ES y esencialmente divulgar las ES ante las comunidades educativas de todo el país.

Finalmente, es importante agregar dos asuntos aclaratorios. Primero, el MEN ha dispuesto de una ruta conceptual y metodológica para la identificación, registro, sistematización, divulgación, y todo ello que comprende el fortalecimiento de las ES; sin embargo, es una orientación que no es de carácter obligatoria para las instituciones educativas oficiales ni para los educadores, la participación es meramente voluntaria. Segundo, las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas, tienen la potestad y autonomía de valorar de qué manera harán el fortalecimiento de las ES, (también, pueden

decidir no hacerlo), cómo aplicarán en su territorio y condiciones la Ruta del Saber Hacer, qué tiempo dispondrán para ese ejercicio de formación docente, igualmente qué disponibilidad de recursos financieros y de talento humano podrán poner en servicio del fortalecimiento de las ES, es decir, la formación docente para la Ruta del Saber Hacer se contextualiza metodológicamente y logísticamente en cada municipio desde sus apuestas formativas a los docentes en servicio.

#### **5.2.4 Mediación de herramientas TIC**

Al respecto, el profesor Cesar Coll (2004), de la Universidad de Barcelona quien citando el informe de Bangemann, concuerda que:

Estamos asistiendo a la aparición de una nueva forma de organización económica, social, política y cultural, identificada como Sociedad de la Información (SI), que comporta nuevas maneras de vivir y trabajar juntos, y también de comunicarnos, de relacionarnos, de aprender e incluso de pensar. La información es la esencia de este nuevo orden, y el desarrollo espectacular experimentado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) durante la segunda mitad del siglo XX. (p.3).

La evolución de las sociedades ha estado signada por la creación de artefactos técnicos y de esto no escapa el campo de la educación. Especialmente en la relación con las tecnológicas para comunicar y transmitir la información, entonces “las TIC han sido siempre, en sus diferentes estadios de desarrollo, instrumentos utilizados para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos y los aprendizajes adquiridos” (Coll, 2004, p. 3).

Entendiendo las herramientas TIC como mediadoras de las prácticas pedagógicas, en cuanto a las posibilidades que ofrece su uso, en torno a contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación. Igualmente, para aproximarnos entre estudiantes y docentes geográficamente

distantes, en situaciones antes impensables respecto a la oportunidad de crear encuentros formativos sincrónicos y/o asincrónicos entre diferentes ciudades, países y continentes.

Ahora bien, los profesores Coll, Mauri y Onrubia (2007), refieren que los usos de las TIC si son planificados e intencionados tienen una función moduladora esencial en lo que concierne al impacto de las TIC sobre las prácticas pedagógicas. Así pues, según los autores la incorporación de las TIC en los procesos formativos tiene dos componentes, el tecnológico y el pedagógico (tecno-pedagógico) en sus prácticas y usos. Primero, debe existir un equipamiento tecnológico claro en sus posibilidades y limitaciones; segundo, debe existir la planificación de decisiones pedagógicas, curriculares y evaluativas; ambos componentes deben coincidir con el diseño de la experiencia de aprendizaje respecto a competencias, objetivos, actividades y estrategias de evaluación.

Siguiendo a los autores “en un proceso formativo concreto que incorpora las TIC, su diseño tecnológico resulta prácticamente indisoluble de su diseño pedagógico o instruccional” (Coll, Mauri, Onrubia, 2007, p. 4). Es así, como la disposición de herramientas tecnológicas deben ser suficientes, pertinentes y coherentes con lo que se pretende aprender y enseñar para que su uso sea efectivo. En suma, la incorporación de las TIC a la educación ha de justificarse en su capacidad para mejorar el aprendizaje. Y, las herramientas TIC habrán de tener, esencialmente un uso pedagógico, no fortuito, no limitado a lo tecnológico, no meramente instrumental. En consecuencia:

Los entornos de enseñanza y aprendizaje que incorporan las TIC no sólo proporcionan una serie de herramientas tecnológicas, de recursos y de aplicaciones de software informático y telemático, que sus usuarios potenciales pueden utilizar para aprender y enseñar. Por lo general, las herramientas tecnológicas van acompañadas de una propuesta, más o menos explícita, global y precisa según los casos, sobre la forma de

utilizarlas para la puesta en marcha y el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje. (Coll, Mauri, Onrubia, 2007, p. 5).

En ese sentido, la presente propuesta aborda el uso de herramientas TIC en la práctica educativa objeto de sistematización como una herramienta mediadora y facilitadora de la relación enseñanza – aprendizaje, que necesariamente incluye una suerte de planificaciones, instrucciones, orientaciones y procedimientos de uso formalizados, explícitos, y sobre todo intencionados para que su uso sea efectivo y significativo dentro del contexto de una experiencia de aprendizaje.

### **5.2.5 Etnoeducación**

Colombia, es un Estado – Nación pluriétnico y multicultural, y así lo reconoce nuestra carta magna en su Artículo 7. “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”. Por lo tanto, en los territorios colombianos que aún conservan tradiciones, usos, costumbres, formas de producción, gastronomía, expresiones artísticas y culturales, y saberes ancestrales propios de comunidades indígenas o de descendientes de africanos se ha de procurar la protección y promoción de dichos saberes, para que sean transmitidos de generación en generación como un legado y patrimonio de la nación. Al respecto la Constitución Política de Colombia define que “[...] Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” Artículo 68. Esta premisa fundamental se materializó, arraigó, profundizó y tomo mayor fuerza en el sector educativo con la puesta en vigencia de la Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación, que en el artículo 55, ha definido la etnoeducación así:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al

ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

En los aspectos constitucionales, jurídicos y normativos la etnoeducación se encuentra ampliamente amparada, además por decretos reglamentarios que disponen las orientaciones prácticas para la prestación del servicio educativo y el derecho de los territorios definidos como etnoeducadores. Es necesario realizar una distinción entre la etnoeducación para comunidades indígenas y para comunidades afrocolombianas, por tanto, es menester referenciar la especificidad a los grupos étnicos afrodescendientes, en tanto que la población participante en la práctica educativa en sistematización pertenece mayoritariamente a la comunidad étnica afrodescendiente; así pues, producto de la legislación colombiana, al respecto, la Ley 70 de 1993, dispone de mecanismos para la protección y desarrollo de la identidad cultural afrodescendiente:

Artículo 34. La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social.

Vale anotar que, el amparo y las regulaciones que hoy tiene la educación para comunidades étnicas (etnoeducación) ha sido producto de movilizaciones sociales, resistencia, y luchas colectivas e históricas de los pueblos indígenas y afrodescendientes por conservar su herencia cultural. De este modo, y según la normatividad citada, en las comunidades etnoeducativas toda propuesta, programa, plan, proyecto o práctica educativa debe ser

atravesada por estas nociones y concertada con los líderes y autoridades étnicas de cada región. Al respecto:

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (Decreto 805 de 1995).

De igual manera, que ha sido y es importante el reconocimiento jurídico normativo, lo es también sus principios pedagógicos y fines educativos, de este modo, uno de las nociones fundantes de la etnoeducación es la de posibilitar el respeto y la valoración de la diversidad cultural, y consolidar la convivencia y la armonía entre el hombre y la naturaleza; “se trata ante todo de entender el proceso y proyecto de vida de cada pueblo en una relación de interculturalidad y de reconocimiento de las riquezas y potencialidades colectivas e individuales desde la dinámica de los proyectos educativos” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 1996,p. 35).

La etnoeducación consta de dos raíces ahincadas profundamente, a saber, la noción de territorio, que es la fuente de la vida; y la comunidad o el sentido de lo comunitario, entendido como la reciprocidad, la solidaridad y la búsqueda conjunta de alternativas a las problemáticas y potencialidades educativas del territorio escolar y comunitario.

## **6. Marco Metodológico de la Sistematización**

La perspectiva de sistematización que ha asumido el presente trabajo es la referida en el artículo de reflexión: Lógica Práctica y Lógica Teórica en la Sistematización de Experiencias Educativas de la profesora Claudia Bermúdez Peña, este artículo constituye el norte y manera de abordar la práctica de formación docente susceptible a sistematizar, fundamentalmente,

porque comprende y explica la sistematización de experiencias educativas, como una manera de convertir el saber que emerge de una práctica y que no se conoce a sí mismo, en un conocimiento práctico puesto al servicio de otros, y así permitir que ese saber se conozca y reconozca, este es el horizonte, interés y motivación para ordenar el proceso vivido y lograr comunicarlo a otros. Reconocer el empoderamiento logrado en los sujetos participantes, que lo vivido no se pierda en el tiempo y los afanes de la cotidianidad, desde el legado aportado, tanto por los participantes como por la sistematizadora y facilitadora de la experiencia de aprendizaje. Sistematizar, es entonces, reivindicar un proceso formativo que acumuló saberes pedagógicos, didácticos y tecnológicos que pueden ser útiles a otros, especialmente a futuros procesos de formación a docentes del sector oficial de Jamundí.

Esta noción de reconocimiento y reivindicación, cobra mayor sentido, en cuanto, en occidente se ha generalizado la práctica como un saber secundario respecto del teórico, en la construcción de conocimiento; al respecto, Pierre Bourdieu citado en Bermúdez (2018, p. 4) “afirma que esta manera de asumir la relación entre teoría y práctica en términos de valor desde la jerarquización, ubicando la práctica por debajo de la teoría, no solo llevó a su desprecio y subvaloración sino que se constituyó un obstáculo que no permitió reconocer su contribución a la construcción de conocimiento social”; así pues, estas líneas modestamente, pretenden reconocer y reivindicar el saber acumulado de: los tutores del PTA de Jamundí, que participaron en la experiencia de aprendizaje y su imprescindible aporte al proceso; el saber pedagógico de las prácticas de aula de los docentes de área; el liderazgo directivo; e igualmente los saberes del territorio y las relaciones sociales que se tejen en su interior, es decir, los saberes ancestrales: usos, tradiciones y costumbres instalados en un espacio social determinado, que en este caso es Jamundí, un municipio etnoeducador que ha privilegiado y protegido sus culturas ancestrales desde la educación oficial.

## **6.1. Momentos de la sistematización**

Respecto al componente metodológico y las estrategias para recuperar la información se partió de las premisas del profesor Oscar Jara, (2018), autor que conceptualiza la sistematización de experiencias como: “un proceso permanente de pensamiento y escritura analítico-reflexiva”. Por tanto, el presente proceso de sistematización y los pasos que en él se siguieron se aproximan a este autor:

A. El punto de partida. Vivir la experiencia, la indispensable condición de que quien sistematiza, haya participado como actor protagónico en la práctica. B. Las preguntas iniciales. ¿Para qué queremos sistematizar?, ¿qué experiencia se va a sistematizar?, ¿qué fuentes de información vamos a utilizar?, qué procedimientos vamos a seguir. C. Recuperación del proceso vivido. Reconstruir la historia y ordenar y clasificar la información, en este caso formatos institucionales, rubricas de evaluación, testimonios de los participantes, elaboraciones de las actividades de aprendizaje de los participantes y registros fotográficos. D. Las reflexiones de fondo. ¿Por qué pasó lo que pasó? Este texto interroga e intenta responder, porque las cosas ocurrieron de un modo y no de otro, en clave de aciertos y desaciertos desde una mirada descriptiva, crítica y reflexiva. E. Los puntos de llegada. Formular conclusiones y recomendaciones; cada apartado del texto incluye una suerte de afirmaciones y consideraciones para futuras experiencias de este tipo. (Jara, SF. P. 9). Desde la perspectiva de cinco pasos para la sistematización, se organizaron los momentos o pasos para la presente sistematización, sin embargo, incluye la influencia de otros autores de referencia.

Ahora bien, la pregunta de sistematización de la presente experiencia pretende reflexionar críticamente recogiendo varias miradas del proceso, es por ello que también se considera pertinente la perspectiva de la UNESCO, que define la sistematización como:

“procesos de escritura que permiten ordenar lo vivido, evaluar críticamente y escribir de manera sistemática”, (UNESCO, 2016).

De acuerdo con lo anterior, a continuación, se presenta una tabla resumen de las perspectivas de sistematización que alimentan el enfoque asumido en el presente ejercicio y que se constituyen en elementos transversales del mismo:

Tabla 4. Resumen de las perspectivas conceptuales y metodológicas de la sistematización de experiencias.

Autor	Oscar Jara	Alfredo Ghiso	Claudia Bermúdez	UNESCO
Enfoque Metodológico	Ordenamiento y reconstrucción, descubrir la lógica del proceso vivido: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. Produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.	Relacionar sistémica e históricamente sus componentes teóricos-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas.	Comprender la práctica desde la sistematización. Ofrece una visión no jerarquizadora, en la que la práctica no se ubica bajo la teoría, sino como fuente de conocimiento y de cómo saber hacer. Es una manera de volver conocimiento una vivencia.	Es un recurso para ser críticos, para reconocer los avances y seguir aprendiendo. Integra la reflexión sobre la propia experiencia y es una oportunidad para crecer profesionalmente. Identificar proyecciones y mecanismos de sostenibilidad.
Referencias	Jara, O. (2018) La sistematización de experiencias: práctica y experiencia para otros mundos posibles. Bogotá: CINDE.	Ghiso, A. (2011) Sistematización. Un pensar el hacer que resiste a perder su autonomía. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.	Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. Pedagogía y Saberes, 48, 141-151.	UNESCO (2016). Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Lima: Serie herramientas para el trabajo docente.

Nota: Elaboración propia, 2023. Adaptado de Bermúdez (2018), Jara (2018), Ghiso (2011), y UNESCO (2016).

## 6.2. Instrumentos y procedimientos para la recolección de información

Tabla 5. Instrumentos y procedimientos para la recolección de información

Eje de sistematización	Instrumentos y procedimientos
¿Qué factores favorecieron y dificultaron el logro de la sistematización de las experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí?	Elaboraciones colectivas e individuales de los docentes participantes. Diseño de acompañamiento situado diferencial para la sistematización. Formato de evaluación externa de las competencias para la sistematización. Listas de chequeo – sistematización de experiencias significativas. Video clips y fotografías de evidencia.
¿De qué manera la estrategia de acompañamiento situado y diferencial favorece los procesos de formación docente?	Análisis comparativo de la frecuencia de participación docente años 2020, 2021 y 2022. Registros institucionales de asistencia. Encuesta del nivel de satisfacción de los educadores en actividades de formación y acompañamiento docente. Diagrama de frecuencia de resultados.
¿De qué manera el uso pedagógico de las herramientas TIC favoreció la transformación de las prácticas en el proceso de formación docente?	Testimonios Fotografías de evidencia del nivel de uso de las TIC. Elaboraciones colectivas e individuales mediadas por las TIC.

## 7. Descripción, Reflexividad e Interpretación de la práctica educativa

### 7.2. Eje de sistematización 1. ¿Qué factores favorecieron y dificultaron el logro de la sistematización de las experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí?

Sistematizar es hacer un alto en el camino para ordenar lo vivido, y volver conocimiento práctico un saber que aún no se conoce a sí mismo, para que sea útil a otros.

De acuerdo con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Guía 37 Rutas del Saber Hacer de 2010, documento que actualmente constituye el principal referente conceptual y metodológico en Colombia para el abordaje y fortalecimiento de las experiencias significativas; la sistematización de las mismas, conforma un proceso

imprescindible para su identificación, registro, evaluación, ordenamiento, transferencia y divulgación a otros. En ese sentido, desde el Área de Calidad Educativa de la SEM de Jamundí, en el año 2022, se consideró adelantar un proceso de formación docente para los docentes y directivos docentes líderes de las ES de las IEO de Jamundí; teniendo en cuenta las directrices del MEN, pero con ciertas condiciones particulares, a saber: sin la disponibilidad presupuestal para la contratación de una facultad de educación para realizar la formación docente; con las características propias del estado de cualificación de los docentes de un municipio etnoeducador; y con las dificultades de conectividad, acceso y movilidad de los docentes en un municipio 95% rural, con la mayoría de IEO ubicadas en zonas rurales (11 IEO rurales, 5 urbanas).

Así pues, la Guía 37 del MEN, enfatiza en la importancia de sistematizar las ES, indica este paso como sustancial para el fortalecimiento de las ES, define qué es sistematizar una ES y para qué hacerlo; sin embargo, propiamente no explicita cómo hacerlo. No presenta una línea metodológica o una suerte de secuencia didáctica para realizarlo, ni una serie de condiciones de particularidad para los territorios escolares etnoeducativos como lo es Jamundí.

Para iniciar el proceso de formación docente para la sistematización de las ES, es menester poner de manifiesto dos asuntos; el primero, como facilitadora de la experiencia de aprendizaje ¿Qué se entendió por sistematizar? Y ¿Cuáles son las características particulares del público de interés en un territorio etnoeducador?

Respecto al asunto inicial, ¿Qué se entendió por sistematizar? Vale anotar que Ávila et al (2019), reconocen lo aún polisémico del término “sistematizar”, y presentan un modelo que “concibe la sistematización como una perspectiva investigativa potente que, mediante un proceso reflexivo, permite que los distintos actores educativos construyan un relato colectivo sobre una práctica educativa en contexto” (P. 4). Esta perspectiva presentada por Edukafé de la Universidad Icesi, concibe la sistematización de prácticas educativas “como estrategia

metodológica, que involucra cuatro dimensiones que la constituyen, y que deben tenerse en cuenta: práctica, teoría, epistemología y metodología”. (P.6).

Asumiendo entonces que “la sistematización como metodología permite una aproximación sistemática a las prácticas con el fin de comprender y conocer dimensiones específicas de la misma, siempre guiados desde posturas reflexivas e interpretativas”. (Ávila et al, 2019, P. 7).

Ahora bien, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura – UNESCO, en 2016 presenta una serie de herramientas de trabajo docente para la sistematización de experiencias educativas innovadoras. En este documento de trabajo, se explicita el valor de la sistematización para el mejoramiento de la calidad educativa, objetivo intrínseco de la experiencia de aprendizaje para el fortalecimiento de las ES, asimismo, el documento de trabajo identifica que son susceptibles de sistematización las buenas prácticas o las experiencias significativas.

Los docentes y equipos de las escuelas que aprenden y utilizan la metodología de sistematización, identifican y aprenden a valorar sus experiencias de cambio. Con la sistematización realizan la reconstrucción del proceso vivido durante el desarrollo de estas experiencias. Pero, además, analizan los componentes aplicados, las metodologías utilizadas e identifican los factores que han favorecido el cambio. (UNESCO, 2016, p. 11).

En sintonía con la pregunta inicial de este apartado, la UNESCO, 2016 considera que “la sistematización es un recurso valioso para “mirarse a sí mismo”, para ser críticos, para reconocer los avances y seguir aprendiendo. Integra la reflexión sobre la propia experiencia y es una oportunidad para crecer profesionalmente”. (p. 12). Así pues, estas nociones recogen el cometido de la experiencia de aprendizaje, puesto que, se buscó precisamente que los docentes líderes de las ES logran a través de la sistematización, ordenar lo vivido, recuperar

y organizar sus conocimientos, prácticas pedagógicas, ideas y datos, para redescubrir los saberes acumulados en el desarrollo y trayectoria de sus ES, que trascendieran de la mera actividad dispersa, espontánea u ocasional hacia mejorar su práctica educativa, evaluarla, mirarla críticamente y convertirla en un saber práctico para sí mismos y para otros miembros de la comunidad educativa.

Ahora bien, la Unesco y Edukafé de la Universidad Icesi, coinciden en afirmar que sistematizar es un término aún polisémico, “la sistematización como concepto y metodología no tiene un significado único” (Unesco, 2016, p. 12). Tal vez, ahí radica buena parte de su riqueza, puesto que, involucra distintos enfoques, y se puede adoptar el que más sirva al objeto de sistematización y a las herramientas disponibles en determinado contexto. Con esta claridad, la Unesco, 2016 presenta varias perspectivas del significado de sistematización, sin otorgar superioridad a ninguna sobre otra, de las cuales, y frente a nuestro objeto de trabajo asumimos la siguiente: “la sistematización es un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado”. (Martinic, 1984, citado en Unesco, 2016, p. 13). Entonces, nuestro horizonte se vislumbró hacia que los docentes lograran los saberes suficientes para ordenar y reflexionar de manera escrita sus ES.

Como ya se ha mencionado, en Colombia el principal referente para la sistematización de las ES, es la Guía 37 del MEN, una de las etapas propuestas por el MEN para el fortalecimiento de las ES, consiste en la divulgación, es decir la comunicación de las ES a otros, en otros escenarios escolares; para el MEN (2010), la posibilidad o mejor vía para hacerlo es la sistematización de las ES, se considera que una vez sistematizadas las ES, se crea significación en ellas, pueden transferir su saber acumulado y ser útiles a otros. En consecuencia, el MEN desde la perspectiva de la significación, define sistematizar así:

Proceso permanente de pensamiento y escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas. La sistematización es entonces una oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados. (MEN, 2016, p.12).

Con estas claridades conceptuales, recogidas de la Universidad Icesi, 2019; la Unesco, 2016; y el MEN, 2010; se plantearon los saberes a abordar en la estrategia de formación y acompañamiento docente.

Tabla 6. Formulación de los saberes para lograr la sistematización de las ES

Saber conocer	Identificar elementos conceptuales y metodológicos para sistematizar experiencias significativas.
	Reconocer el significado de la transferencia de las experiencias significativas en la comunidad educativa.
Saber hacer	Comunicar las experiencias significativas de manera escrita y en formatos multimedia.
	Aplicar competencias comunicativas textuales para sistematizar experiencias significativas.
Saber ser	Reflexibilidad crítica.
	Creatividad.
	Resiliencia tecnológica.

Nota: La tabla presenta la versión original de los saberes planteados al inicio de la experiencia de aprendizaje.

A partir de definir los saberes considerados pertinentes para lograr la sistematización de las ES, se formula la siguiente aproximación a diseño curricular.

Tabla 7. Diseño curricular de la experiencia de aprendizaje de formación docente

Unidades	Saberes	Objetivos de aprendizaje	Encuentros presenciales y temas de estudio.
Unidad 1.	Saber conocer	Identificar elementos conceptuales y metodológicos	Sesión 1. Seminario taller "ordenar lo vivido" El camino de

		para sistematizar experiencias significativas.	la sistematización. Bases conceptuales, autores de referencia y ejemplos regionales.
		Reconocer el significado de trasferir las experiencias significativas en la comunidad educativa.	Sesión 2. Seminario taller de apropiación de la Guía 37 del MEN.
Unidad 2.	Saber hacer	Comunicar las experiencias significativas de manera escrita y en formatos multimedia.	Sesión 3. Taller “La infografía como recurso para la síntesis y el ordenamiento y creatividad”.
		Aplicar competencias comunicativas textuales para sistematizar experiencias significativas.	Sesión 4. Taller de escritura creativa. “Soltar la mano y vencer el temor a la página en blanco” Se articuló con el manejo de normas Apa y demás cánones de la escritura académica.
Unidad 3.	Saber ser	Reflexibilidad crítica.	Este saber se abordó de manera transversal en las sesiones 1, 2, 3 y 4.
		Creatividad.	Sesión 5. Seminario taller para identificar herramientas TIC para la comunicación y el diseño.
		Resiliencia tecnológica.	

Nota: Esta tabla, recupera de manera sintética y en orden cronológico la relación de temas de estudio abordados durante la experiencia de aprendizaje. Formato original.

Esta aproximación a diseño curricular se materializó en cinco sesiones presenciales de cinco horas por sesión incluyendo breves recesos de descanso, combinadas entre exposiciones magistrales de la facilitadora y actividades de aplicación de ahí su denominación de seminario taller, antes, durante o después, según el caso, se entregó a los docentes participantes los materiales de estudio alojados en micro sitios de *Drive* y vía grupo de *WhatsApp*. A partir de cada sesión presencial de formación docente, provino un lapso de aproximadamente dos a tres semanas de acompañamiento situado diferencial en las IEO, por parte del equipo de tutores del PTA y la facilitadora, aspecto sobre el que se profundizará más adelante.

Luego de tal planeación, se partió del marco conceptual y metodológico para sistematizar ES, diversos autores de referencia y antecedentes de otros ejercicios similares de la región (Cali y Valle del Cauca) a modo de ejemplo y guía. Al iniciar la experiencia de

aprendizaje desde este punto, revisando críticamente el asunto, no se hizo una exploración de saberes previos respecto a: Competencias comunicativas textuales, manejo de las Normas Apa, normas editoriales para la escritura académica, ofimática y manejo de herramientas TIC básicas para la comunicación. Se partió del presupuesto que estos saberes estaban apropiados de antemano, considerando que los docentes mínimamente tendrían el nivel deseado; en esa instancia no se tuvo en cuenta hacer un diagnóstico para revisarlos, repasarlos o afianzarlos.

Luego de realizar el primer seminario taller, se diseñó un esquema o guía para la escritura del primer borrador de sistematización que a continuación se presenta bajo el formato original en que fue entregado a los docentes:

#### Formato 1. Guía para la sistematización de ES

Experiencias significativas que transforman la vida escolar de Jamundí

IEO:

Nombre de la ES:

Docente(s) líder (s):

a). Experiencia

Describir la experiencia a sistematizar, indicando explícitamente el interés del porqué es importante sistematizarla. ¿Qué se pretendía resolver o mejorar cuando inició la experiencia?

(10 líneas aproximadamente).

b). Contexto

Describir el contexto interno y externo en el que se sitúa la experiencia a sistematizar: lugar geográfico, situaciones sociales, políticas, ambientales, económicas...

(10 líneas aproximadamente).

c). Fundamentos

Presentación de los fundamentos conceptuales, teóricos, normativos, legales y/o metodológicos que sustentan la experiencia significativa. Es decir, los autores de la pedagogía y/o campo disciplinar en los cuales han apoyado la experiencia.

(15 líneas aproximadamente).

d). Análisis e interpretación

Las técnicas empleadas, los factores que influyeron positiva y negativamente, los aciertos y los errores, los cambios que se suscitaron sobre la marcha. Qué se pudo hacer diferente.

(10 líneas aproximadamente).

e). Resultados

Presentación de los resultados en términos de logros previstos e imprevistos y el por qué y cómo se alcanzaron, el rol o papel de los protagonistas, las nuevas necesidades. Aquí mostrar resultados, indicadores, entre otros.

f). Lecciones aprendidas

Presentación de las conclusiones en términos de lecciones aprendidas durante el desarrollo de la experiencia en sí y durante el despliegue del proceso de sistematización, en término de cambios suscitados, proyecciones o posibilidades de réplica y lo que quedó pendiente.

g). Referencias

Bibliografía empleada, en formato de norma APA séptima edición.

Nota: Este formato para la sistematización de las ES de las IEO de Jamundí se diseñó adaptando algunos datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura – FAO, (2005). La propuesta de volumen de páginas que se observa en el formato se dispuso solo para la entrega del primer borrador, luego se amplió y flexibilizó.

Con el diseño y entrega de este formato, se pretendió que todas las ES se escribieran de modo homogéneo, y se dispuso de un micro sitio de *Drive* para que los docentes alojaran los textos de avance en las fechas establecidas, dado que no era posible en el corto plazo tener más encuentros presenciales, debido a la carencia de tiempos institucionales, y la lejanía geográfica entre los corregimientos más rurales y la cabecera urbana. Aquí surge el primer resultado de no realizar exploración de saberes previos frente al uso básico de las TIC, muchos docentes no estaban familiarizados con la herramienta de Google Drive, entonces se dispuso que la entrega podría ser vía correo electrónico; no obstante, terminaron haciendo la mayoría de las entregas vía WhatsApp. Esta mínima orientación no fue atendida, pese a que estaba en la consigna de trabajo, entonces se sopeso el valor del ejercicio de escritura sobre un aspecto de forma respecto a la entrega.

Entre tanto, el micro sitio de *Drive*, también se dispuso como repositorio en el que se alojaron los materiales de estudio suficientes: Guía 37 del MEN, Guía de Normas Apa, guías de escritura académica, el formato de estructura de sistematización, los recursos educativos como presentaciones PPT y bibliografía empleada en los encuentros formativos, entre otros. Nuevamente algunos docentes tuvieron dificultades para acceder al *Drive* y descargar los diversos materiales de estudio, por tanto, se acudió nuevamente al grupo de *WhatsApp* para entregarlos. Para este momento, el *WhatsApp* que se había previsto como un canal para comunicaciones informales, logísticas y de consultas rápidas se convirtió en el dinamizador del proceso.

Al finalizar el plazo de entrega dispuesto para el primer avance de sistematización, se recopilaron algunos vía correo electrónico, pocos por la vía del micro sitio de *Drive* y la mayoría vía *WhatsApp*, la entrega fue de 16 textos en formato Word con toda suerte de volumen de páginas y estructuras, algunos incompletos. En esta fase, se observó de manera positiva el interés y cumplimiento de la actividad de aprendizaje, pero no estaba previsto que la

facilitadora del proceso, que no tenía suficiente tiempo para evaluarlos todos, no solamente por los criterios que asume el ejercicio de sistematización, también por el volumen de textos, y más por los diferentes saberes disciplinares que recogían dichos textos; puesto que las ES y su respectivo texto correspondían a muchas y variadas áreas del conocimiento disciplinar. Así pues, empieza a cobrar fuerza el sentido del acompañamiento diferencial, teníamos 16 textos de diferentes disciplinas del conocimiento, con diferentes niveles de escritura académica, diferentes niveles en el ejercicio de sistematizar y toda suerte de falencias en las normas editoriales propias de la escritura académica.

Entonces, para determinar el alcance o logro de la sistematización de las ES, debía diseñarse una estrategia de evaluación y prever los evaluadores, aquí se pone en servicio la estrategia de acompañamiento diferencial con la mediación de las TIC. Se procedió a:

seleccionar y categorizar las ES por disciplina o campo temático; luego a conformar un equipo de evaluadores acompañantes, tal equipo de evaluadores debía cumplir con un perfil muy específico de tres características fundamentales: a). dominio del campo del fortalecimiento de las ES; b). experiencia en formación y acompañamiento a educadores en servicio; y c). experiencia en sistematización de ES. Nuevamente, se hace presente la carencia de recursos financieros, un grupo de evaluadores de este nivel de cualificación y sobre todo especificidad implicaría honorarios profesionales. También se requería que tales evaluadores comprendieran que el ejercicio de evaluación implicaba acompañamiento. Al respecto de clasificar las ES por campo del conocimiento, se realizó la presente categorización:

Tabla 8. Categorización temática de las ES participantes

No.	Docente(s) líder(es)	ES	Campo temático
1.	Jesús Antonio Molano Medina.	Inteligencia artificial.	Educación mediada por las TIC.
2.	Jesús Antonio Molano Medina y Jairo Carvajal Martínez.	CEIMA: Centro de Integración de Medios Audiovisuales.	
3.	Gloria Inés Calderón	Notivideo	

4.	Olga Milena Ochoa D.	Diverclases con la Tiktoker	
5.	Florcilena Balanta, Omar Pompilio Bonilla y Jenny Patricia Mina.	Sendero AgroEcoEtno Turístico "Del dicho al hecho".	
6.	Patricia Zamorano.	Desarrollo de competencias con enfoque étnico a través del tejido macramé y/o crochet	Etnoeducación.
7.	Onisa Montenegro Puche	Caravana Ecoturística: Una Oportunidad de Aprendizaje desde el Contexto.	
8.	Patricia Avendaño Payan, María Eugenia Ramírez,	EVA	
9.	Maricel Hurtado.	Me construyo como buen ciudadano para mejorar la convivencia en la escuela.	Habilidades socioemocionales
10.	Fabián Fajardo.	Crearte, una manera de expresar lo que siento.	
11.	Jorge Fernando Castro, Juan C. Cárdenas, Paola Andrea Gálvez y Sonia Patricia Riascos.	PTA Jamundí: Una apuesta para el desarrollo de aprendizajes significativos y la formación docente.	Formación docente.
12.	Adriana Díaz.	Aprendiendo con las Aventuras de Guillermina y Candelario	Lectura y escritura.
13.	Juan Carlos Baines.	La Escuela: Un Lugar Seguro para la Inclusión y las Oportunidades	Inclusión educativa.
14.	Leidy Lozano.	Educando en Inclusión, Visibilizamos en Acción.	
15.	Patricia Ferrerosa.	Visita Virtual al Zoológico	
16.	María Daifi Mosquera	Fomento de la Cultura Ambiental en la Escuela, Uso Eficiente y Racional del Agua.	Primera infancia.

Nota: Con esta clasificación temática y/o disciplinar, surgieron siete categorías, y se procedió a buscar, gestionar y conformar un equipo de evaluadores con las características y perfiles ya mencionados, que a continuación de presentan:

Tabla 9. Comité evaluador externo y perfiles

No.	Evaluador-a	Perfil	Filiación institucional	ES asignadas
1	Estefany Londoño	Experta en formación docente, educación y TIC.	Universidad Autónoma de Occidente – Cali.	Educación mediada por las TIC.
2	Nelson Hernández	Asesor especializado en asuntos étnicos en la región.	Alcaldía de Santiago de Cali – Asesor de Asuntos Étnicos.	Etnoeducación.
3	Milton Trujillo	Investigador línea de formación y acompañamiento docente.	Universidad del Valle.	Formación Docente.
4	Helen Castrillón	Experta en formación docente y primera infancia.	Universidad del Valle.	Primera Infancia.
5	Néstor Alonso Sánchez.	Experto en formación docente y acompañamiento diferencial.	Universidad del Valle.	Habilidades socioemocionales.
6	Ana Lucía Medina.	Experta en inclusión social y educativa, y formación docente.	Universidad del Valle.	Inclusión Educativa.
7	Marili Tosse.	Experta en formación y acompañamiento docente.	Fundación Ave Fénix.	Lectura y Escritura.

Nota: El atributo de expertos que se ha otorgado aquí a los evaluadores, obedece a criterios como formación de posgrado en determinada área del saber, investigaciones, publicaciones y experiencia laboral relacionada a la formación de docentes en servicio. Que se conocían previamente a la invitación y posterior conformación del equipo.

Vale anotar que, ninguno de los evaluadores que cumplía con el perfil requerido y que manifestó la voluntad para participar *ad honorem*, residía en Jamundí, entonces se vislumbró que la mediación de las TIC para la comunicación sería imprescindible.

Una vez organizadas las ES en micro sitios de *Google Drive*, por categoría temática y evaluador, se procedió a hacer la entrega formal, y prontamente los evaluadores iniciaron el ejercicio, aquí cobro importancia el uso de *Google Drive* como herramienta TIC para la comunicación y repositorio de información, dado que: primero, permitió organizar los textos y su

asignación; segundo permitió que los evaluadores realizaran su función desde distintas ciudades fuera de Jamundí.

Ahora bien, lograr la sistematización como cometido para el fortalecimiento de las ES, planteada en el ejercicio de formación y acompañamiento docente, implicó diseñar una estrategia de evaluación, en sintonía con los objetivos y con la dinámica del acompañamiento, por ello, se diseñó un instrumento de evaluación, que también serviría como mecanismo de “control” de entrega y cumplimiento de ambas partes, tal se puede observar en la siguiente imagen:

Imagen 2. Rúbrica de evaluación de la sistematización de las ES



**Secretaría de Educación**  
ALCALDÍA DE JAMUNDÍ  
VALLE DEL CAUCA

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE JAMUNDÍ  
ÁREA DE CALIDAD EDUCATIVA  
FORTALECIMIENTO A LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS**

Formato de evaluación y acompañamiento a una aproximación a la sistematización y divulgación de las experiencias significativas de las Instituciones Educativas Oficiales de Jamundí.

Facilitadora: Julieth Pérez Paredes, Profesional Área de Calidad Educativa.

Nombre de la experiencia significativa:			
Institución Educativa Oficial:			
Docentes líderes-as:			
Evaluador-a:			
Breve perfil del evaluador-a:	Cinco líneas		
Correo electrónico del evaluador-a:			
Fecha de recepción del texto:	DÍA	MES	AÑO
Fecha de devolución de observaciones:	DÍA	MES	AÑO

El texto fue entregado a completitud por él-la o los-as docentes:	
SI	NO
En caso de NO entregar a completitud ¿cuál-es apartado-s faltaron?	



Descriptor	%	Satisfactorio	Aceptable	Parcial	Deficiente	Insuficiente	Observaciones y recomendaciones
		5	4	3	2	1	
<b>Experiencia</b>	20	Presenta una práctica educativa propia que incluye objetivos, problemática y evaluación.	Presenta claridad, cumplimiento y legibilidad, pero con limitaciones.	Presenta actividades importantes, pero no cumple los criterios de una experiencia significativa.	No logrado.	No elaborado/no entregado.	
<b>Contexto</b>	20	Presenta una caracterización geográfica, social, política, ambiental y económica de la comunidad educativa.	Presenta una caracterización importante, pero insuficiente.	Presenta una descripción que no trasciende a la caracterización.	No logrado.	No elaborado/no entregado.	
<b>Análisis e interpretación</b>	20	Presenta factores que influyeron positiva y negativamente, aciertos, desaciertos y los cambios que se suscitaron en la comunidad educativa.	Presenta hallazgos significativos, pero no una relación coherente de análisis e interpretación.	Presenta un texto que se limita a la descripción y no trasciende al análisis.	No logrado	No elaborado/no entregado.	
<b>Fundamentación</b>	20	Presenta referentes teóricos, conceptuales y metodológicos articulados entre sí y con la experiencia.	Presenta convenientemente algunos referentes, pero no una relación coherente con la experiencia.	Presenta algunos referentes, pero no son suficientes, relevantes ni pertinentes.	No logrado	No elaborado/no entregado.	
<b>Resultados</b>	20	Presenta logros obtenidos en relación con los objetivos, evidencia competencias alcanzadas, datos y cifras concretas.	Presenta una proyección de resultados, pero no evidenciables ni medibles.	Presenta actividades pero no resultados a corto, mediano o largo plazo.	No logrado	No elaborado/no entregado.	
<b>Calificación total en una escala de 1 a 5:</b>							
<b>Espacio para comentarios adicionales (opcional):</b>							

Nota: Formato en versión original. Este se entregó mediante *Google Drive* al comité evaluador externo.

El propósito de esta evaluación en principio no es acreditativo, en tanto no cumple con una función de aprobar con una calificación un curso, semestre o nivel escolar, (luego se replantea y se vuelve acreditativo), la pretensión fue establecer un criterio editorial y de calidad para los textos, dado que iban a ser divulgados en la comunidad educativa, mínimamente debían tener por lo menos una misma estructura; segundo, los evaluadores deberían tener los criterios básicos, es decir ¿Qué iban a evaluar? Con que métrica, y, por ende, los docentes debían conocer ¿Qué se les iba a evaluar? De ese modo, esta rúbrica de evaluación configuró exactamente los mismos ítems que había solicitado escribir a los docentes en el formato de sistematización, entonces se dispuso de una calificación de 1 a 5, en la que 1 indica el menor desempeño y 5 el mayor desempeño respecto a cada ítem.

A su vez, el componente de acompañamiento se configura en la columna de observaciones y recomendaciones, en ese aspecto los evaluadores hicieron acompañamiento disciplinar, editorial y propiamente del campo de la sistematización de prácticas educativas, ese acompañamiento no se limitó a lo escrito por ellos en la rúbrica, en todos los casos, tuvieron comunicaciones personales de asesoría, vía telefónica, mensajería de *WhatsApp* o videoconferencia. Sobre este aspecto, no existe un formato explícito, cronograma o figura preestablecida en el diseño de la experiencia de aprendizaje, puesto que, fue algo no previsto que se suscitó en el camino, es decir, tanto los evaluadores como los docentes sistematizadores, percibieron en algunos momentos que la entrega, devolución y realimentación no bastaba en la mera rúbrica, entonces cada par de evaluador- docente, autónomamente organizó los encuentros virtuales de acompañamiento para el mejoramiento de la sistematización.

Vale mencionar que, previo a poner en marcha la estrategia de evaluación, la facilitadora presentó la rúbrica a los docentes participantes y se aseguró que todos estuviesen de acuerdo con ¿qué se iba a evaluar?; también se dispuso de manera escrita, a modo de

concertación que se realizarían un mínimo de dos entregas y un máximo de cuatro entregas, y la condición para finalizar el trabajo de sistematización era lograr una calificación igual o superior a 4.5., es aquí donde se vislumbra la necesidad de configurar esta rúbrica también con función acreditativa, puesto que, se observó que los evaluadores y sobre todo la facilitadora deberían tener una métrica para identificar cuando un texto había cumplido con las condiciones necesarias. Entonces, se acordó que, si en la primera entrega la calificación del evaluador era de 4,5 puntos o más, dicho texto ya estaría dispuesto, o en la segunda entrega y así sucesivamente, hasta lograr una evaluación mayor a 4,5; lo anterior en un plazo de 5 meses calendario. Cuando se realizó esta disposición, la facilitadora consideró que con la primera entrega sería suficiente, esto no fue así y por ende se retrasó el cronograma previsto.

Una vez los evaluadores suministraron las evaluaciones de la primera entrega en el formato y tiempo dispuesto, se procedió a entregar dicha realimentación a los educadores, los resultados fueron des motivantes para los autores, puesto que la mayoría de calificaciones eran de 1 punto, 1, 5, 2,0 y un par de textos tenían calificación de 3.0 puntos solo en algunos de los ítems de la evaluación, más no en la evaluación total. (Ver tablas 14 y 15).

Al respecto, por parte de los docentes, hubo pronunciamientos fuertes y desalentadores, aquellos profesores genuinamente e inéditamente interesados en sistematizar sus ES incluso amenazaron con abandonar el proceso formativo y desertar del mismo. Algunos profesores, manifestaron, por ejemplo: “nunca tuve calificaciones tan bajas, ni siquiera cuando realicé mi licenciatura ni mi maestría”, y más comentarios de este tenor.

Sobre este asunto y a modo de práctica reflexiva de la facilitadora, recogiendo las voces de los docentes, se consideró que tal vez los evaluadores tenían estándares muy altos debido a sus niveles académicos y su desarrollo profesional en universidades o entidades reconocidas por su rigor académico; luego y bajo la misma sintonía de práctica reflexiva se decidió que los estándares de los textos de sistematización debían elevarse y no cambiar de evaluadores o

disminuir la calidad académica de los textos. No obstante, el equipo evaluador siempre estimó y valoró el saber pedagógico, disciplinar y/o didáctico que encierra cada una de las ES, su exigencia radicó en las normas editoriales de la escritura y la demanda del campo de la sistematización de prácticas educativas.

Entonces, un camino corto y excluyente pudo ser, simplemente aceptar y publicar aquellos textos que cumplieran con los criterios, normas editoriales y capacidad de sistematización, es decir, los docentes que en un corto plazo, alcanzaran la calificación de 4,5., no obstante; comprendiendo que la evaluación tiene una función acreditativa pero también una función pedagógica, en la que no hay supremacía de una sobre la otra, sino una relación de complementariedad, se consideró asumir la evaluación como proceso y no solo como instrumento. Por tanto, fue indispensable reconsiderar el diseño de la experiencia de aprendizaje, ajustar lo necesario desde su función pedagógica respecto al logro de la sistematización. Asumiendo que:

La función pedagógica de la evaluación exige comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje, no puede limitarse a emitir un juicio de valor sobre el aprendizaje de los alumnos, ya que, si la evaluación tiene que servir para reajustar este proceso, es imprescindible que los procedimientos e instrumentos que se utilicen para llevarla a efecto, permitan identificar aquellos aspectos que puedan explicar el mayor o menor logro de las competencias, yendo más allá de la mera constatación de si el aprendizaje se ha producido o no. (Pons, R., Serrano, J. 2012, p. 5).

Las evaluaciones cuantitativas y cualitativas del equipo evaluador, ya habían develado los puntos críticos del proceso, mayoritariamente los aspectos de las normas editoriales y sobre todo que la escritura no superaba el nivel de descriptivo; (Ver tablas 14 y 15). Por tanto, como solución al problema educativo que se suscitó, surge la iniciativa de robustecer la figura de acompañamiento situado y diferencial, que profundizaría aún más en cada ES, pero ahora,

dentro del territorio escolar en la que se desenvuelve cada ES; en examinar cada rúbrica de evaluación para hacer realimentación, sobre todo en las competencias, saberes previos, fortalezas y debilidades de cada uno de los docentes participantes.

Vuelve a ponerse sobre la mesa que Jamundí, contrario a otras entidades territoriales más grandes tienen otra disponibilidad presupuestal, y en este caso como ya se ha dicho no existe un presupuesto para contratación de profesionales de formación docente. Y, lo que fue una fuerte problemática inicial, se convirtió en la mayor fortaleza de la experiencia de aprendizaje en cuestión. Provino entonces la vinculación de un equipo de docentes tutores del PTA. Los tutores, tienen previamente una formación amplia en formación a docentes en servicio, que data de más de diez años, y experiencia vivencial del mismo lapso en acompañamiento situado diferencial; y, sobre todo, en especial, manifestaron la voluntad de realizar el acompañamiento pese a no estar establecido en sus obligaciones laborales.

En consecuencia, se realizó un rastreo para identificar los tutores PTA que se han destacado en sus competencias comunicativas textuales, sea como habilidad innata o por su formación académica, más aún por sus sensibilidades hacia acompañar a otros pares – colegas en el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas; luego se rastreó cuales tutores PTA estaban asignados actualmente o en el pasado a las IEO participantes, esto implicaba que ya conocían la cultura institucional de tales escuelas, sus fortalezas y debilidades, las dificultades de acceso, los riesgos sociales, las competencias de comunicación textual necesarias para la sistematización de los docentes, y lo más valioso e importante, conocían el quehacer pedagógico cotidiano de las ES a sistematizar.

Con este rastreo y claridades, se organizó un esquema para el acompañamiento situado diferencial para lograr la sistematización de las ES.

Tabla 10. Configuración de acompañamiento situado diferencial para la sistematización de las ES.

No.	Docente(s) líder(es)	IEO	Experiencia significativa	Acompañante de la sistematización
1	Jesús Antonio Molano Medina		Inteligencia Artificial	
2	Jesús Antonio Molano Medina y Jairo Carvajal	Litecom	Centro de Integración de Medios Audiovisuales	Tutora PTA 1.
3	Gloria Inés Calderón		Notivideo	
4	Adriana Díaz O, Leidy Laguna, Luz Dary Orozco, Sandra Isabel Penagos y Traudel Hurtado	Central Bachillerato Integrado	Aprendiendo con las aventuras de Guillermina y Candelario	
5	Olga Milena Ochoa D.		Diverclases con la TikToker	Tutora PTA 2.
6	Maricel Hurtado		Me construyo como buen ciudadano para mejorar la convivencia en la escuela	
7	Florcilena Balanta. Alida Lucumí. Omar Pompilio Bonilla y Jenny Patricia Mina	Presbítero Horacio Gómez G.	Sendero Agro Eco Etno Turístico "Del dicho al hecho"	Tutor PTA 3.
8	Patricia Ferrosa	General Santander	Zoológico virtual	
9	Carmen Amparo Rendón. Beatriz Parra y Leidy Andrea Parra	El Rodeo	Educación en inclusión. Visibilizamos en la acción.	Tutor PTA 4.
10	Fabián Fajardo		Crearte	
11	Patricia Avendaño Payan. María Eugenia Ramírez.		Eleva tu Corazón.	
12	Patricia Zamora Casara	Alfredo Bonilla Montaña	Desarrollo de competencias con enfoque étnico a través de tejido macramé y crochet	Tutora PTA 5.
13	Onisa Montenegro		Recuperación ancestral en fincas tradicionales y huertas caseras	
14	María Daifi Mosquera G.	Rosa Lía Mafla	Cultura ambiental en la escuela	
15	Juan Carlos Baines		Abriendo caminos hacia la integración a la diferencia	
16	Jorge Fernando Castro, Juan Carlos Cárdenas, Paola Andrea Gálvez y Sonia Patricia Riascos.	Programa Todos a Aprender - PTA	PTA Jamundí: una apuesta para el desarrollo de aprendizajes significativos y la formación docentes	Sin acompañante.

Nota: En la tabla se puede observar en la última columna a la derecha, el tutor o tutora PTA a cargo de acompañar el proceso de sistematización de las ES, también se puede notar en la fila 18, que los tutores PTA, paralelamente sistematizaron su propia práctica pedagógica de acompañamiento docente, aunque sin un acompañante a su escritura, pero sí tuvieron un evaluador, lo que implicó un doble ejercicio para el equipo PTA.

En total, en la estrategia de acompañamiento situado diferencial, participaron tres tutoras y dos tutores del PTA, de rehacerse o replicarse este ejercicio de formación docente se hace necesario evitar la sobre carga del PTA, y destinar a cada tutor PTA solamente una ES a acompañar. También se puede observar que, aunque se trató de sistematizar 16 ES, en varios casos participaron más de dos docentes por cada ES, incluso en los encuentros formativos presenciales asistieron los directivos docentes de las IEO, no obstante; se reflejan en la tabla solo los líderes visibles de cada ES.

De manera que, esta reorganización que se gestó por una necesidad sentida de falencias sobre la sistematización, las competencias escriturales y la imposibilidad de lograr ordenar lo vivido en las prácticas pedagógicas y trasegar del nivel descriptivo hacía el analítico, para los docentes, significó que un colega, un amigo, un compañero, un par, un profesor, con el que hombro a hombro habían sorteado logros y dificultades le acompañaría, no un agente externo que desde un escritorio le daría instrucciones y/o evaluaría su práctica o su texto. Entendiendo entonces, tal como lo argumentan (Pérez, Sánchez y Trujillo, 2023, P. 143), que el acompañamiento situado en la formación docente es “horizontalidad del saber pedagógico, entendido como acompañar, ir, ser o estar al lado de otro. No establecer una relación de verticalidad, mucho menos de superioridad intelectual, profesional, educativa o pedagógica, sino de complementariedad, de par, de colega”.

Fue hasta el momento solo un acto de fe, entre los docentes autores de la sistematización, los tutores PTA y la facilitadora del proceso. Era superior el descredito externo

manifiesto hacía lograr alcanzar el objetivo deseado, incluso un sector del Área de Calidad Educativa, tenía poca credulidad, dado que años anteriores en ejercicios diagnósticos había detectado previamente las falencias en la competencia de la comunicación textual y baja motivación para este tipo de ejercicios de formación docente. No obstante, no se había “puesto a prueba” una estrategia que permitiera:

Comprender que el docente o directivo docente es aquel que disfruta y padece las condiciones de la comunidad educativa, conoce sus estudiantes, su entorno y por qué ocurren las cosas de un modo y no de otro en cada IEO; así pues, el profesional de acompañamiento consta de una suerte de conocimientos, prácticas y, sobre todo, herramientas que puede compartir y socializar. (Pérez, Sánchez y Trujillo, 2023, P. 143).

Después de esta reorganización y configuración del acompañamiento situado diferencial, y una vez los tutores del PTA iniciaron visitas a las IEO, revisión y realimentación a los avances de la escritura de la sistematización, apropiándose de cada uno de los textos asignados, se consensuó que aquellos esfuerzos que desembocarían en la sistematización de 16 ES, tendrían que comunicarse a otros, tal como lo expresa la Guía 37 del MEN, y para hacer justicia al tiempo y esfuerzo invertido, entonces se decidió que la mejor manera de divulgar las ES sería una revista de carácter municipal, para ese fin se realizó un cronograma concertado, que permitiera la organización en los compromisos y tiempos.

Tabla 11. Cronograma para la sistematización y divulgación de las ES

Actividad	Responsables	Fecha inicio	Fecha cierre
Acompañamiento diferencial, elaboración y entrega de recursos educativos para la sistematización.	Área de Calidad- Julieth Pérez Paredes.	Abril	Junio
I Encuentro municipal de experiencias significativas – ICESI.			
Revisión I:	Equipo evaluador.	Julio 8	Julio 30
Talleres de fortalecimiento.	Área de Calidad- Julieth Pérez Paredes.	Agosto 3	Agosto 10
Revisión II:	Equipo evaluador.	Agosto 17	Septiembre 7
Acompañamiento situado PTA	Área de Calidad- Julieth Pérez Paredes.	Abril 01	Octubre 14
Revisión III:	Equipo evaluador.	Septiembre 23	Octubre 7
Diseño, fotografía y diagramación.	Área de Comunicaciones.	Agosto 10	Octubre 14
Presentación de la revista.	Área de Calidad- Julieth Pérez Paredes.	Octubre 3	Octubre 21

Nota: Este cronograma se presenta es su versión original, tuvo ajustes de fechas sobre la marcha de la experiencia de aprendizaje y las necesidades develadas en el proceso, lo que denota la condición de flexibilidad en el acompañamiento situado diferencial.

Metodológicamente, la estrategia de ASD fue cobrando sentido y presentando resultados que se medían en los avances en la escritura, tal hecho se evidenció en las entregas a los evaluadores que iban escalando la evaluación y acercándose a la evaluación de 5,0, y no solamente en el orden cuantitativo, sino también cualitativo, puesto que las rúbricas de evaluación empezaron a presentar observaciones, comentarios y recomendaciones más afortunadas. Sin embargo, el cronograma planteado se desdibujó, la previsión de octubre de 2022 para finalizar, tuvo que variar a diciembre de 2022, precisamente por la necesidad de realizar más entregas de avances, más acompañamientos y más realimentación de los evaluadores.

En el ejercicio cotidiano los tutores PTA encontraron falencias estructurales en las competencias docentes, se denomina acompañamiento diferencial, dado que cada tutor PTA acompañó de manera diferencial las necesidades y potencialidades particulares de cada docente acompañado en relación a sus competencias, saberes y debilidades. Respecto a esta

situación y retomando el asunto de la evaluación por parte del equipo de evaluadores externos, vale anotar que tal evaluación cuantitativa y cualitativa, tuvo la finalidad de apoyar el ordenamiento de lo vivido, el pensamiento crítico, la escritura editorial, como tal los saberes y competencias para la sistematización; no necesariamente la cualificación de la práctica pedagógica, nunca se puso en cuestión la metodología o resultados de las ES, ese es otro asunto, del orden de la evaluación de las ES y de otro proceso formativo que al repensarlo críticamente debió ser el principio antes de la sistematización; además el equipo de evaluadores desde el inicio comprendió y asumió que todas las ES participantes constaban de un valor, una trayectoria y un impacto en la comunidad educativa.

Entonces, el problema educativo de ese momento no fue, la cualificación o evaluación de las prácticas educativas que se convertirían en ES, sino que cada participante, líder o líderes de las ES, fueran capaces de sistematizar sus ES, para divulgarlas en diferentes escenarios educativos, tal como lo puntualiza la Guía 37 del MEN. Es decir, para que una buena práctica educativa se convierta en ES, debe ser sistematizada y comunicada a otros, ser capaz de comunicarse de tal manera que otros puedan replicarla o adaptarla.

Luego, cuando las ES ya tenían un fortalecido acompañamiento situado diferencial por parte de los tutores del PTA, la facilitadora del proceso, vislumbró la necesidad de una nueva rúbrica de evaluación, que tendría como fin, observar que criterios serían los suficientes para que el texto de una ES tuviese las condiciones necesarias para su divulgación, este se presentó, tanto a los docentes participantes como a los evaluadores.

Tabla 12. Instrumento de evaluación para la sistematización de las ES

Revisión	Criterios de evaluación	Acompañamiento
No. 1	<p>Completitud: El documento contiene todos los elementos presentes en la respectiva guía.</p> <p>Coherencia: Existe coherencia entre los distintos apartados del texto.</p> <p>Impacto: La experiencia educativa surge para resolver una problemática o potenciar una fortaleza de la comunidad educativa.</p>	<p>Se espera que acompañen a los docentes a hallar las fortalezas y potencialidades de su ES. Todo aquello que subyace en la experiencia educativa y puede ser comunicado a otros.</p> <p>Además de las sugerencias y recomendaciones de todo tipo que consideren realizar.</p>
No. 2	<p>Discurso reflexivo: Se evidencia un análisis reflexivo y crítico de la experiencia educativa.</p> <p>Estructura y extensión: Cumple con la estructura y número de palabras sugeridas.</p> <p>Estructura lógica: Hay relación entre las ideas centrales y las de apoyo.</p> <p>Normas APA: Las imágenes y tablas incluyen derechos de autor, márgenes, tipo y tamaño de fuente, sistema de citas y listado de referencias bibliográficas según las normas APA, 7<sup>a</sup></p> <p>Gramática y ortografía.</p>	<p>Este acompañamiento se enfocará más en los aspectos formales del texto, especialmente en las normas APA, la citación de referencias, la gramática y la ortografía.</p>
No. 3	<p>Organización formal del texto: El vocabulario, terminología y estructura de las oraciones es apropiado, adecuado, rico y efectivo, cumpliendo además con las normas elementales de corrección, limpieza y claridad del idioma.</p> <p>Se sustenta una reflexión crítica y se muestran aprendizajes sobre la propia práctica educativa que es adecuada para ser comunicada a otros.</p>	<p>Esta revisión se espera que sea en artes finales.</p>

Nota: Esta tabla se presenta en versión original, como fue entregada a los participantes. La primera columna a la izquierda refiere a lo esperado en cada texto de sistematización para el final de la experiencia de aprendizaje, y la última columna a la derecha, refiere al acompañamiento diferencial que se esperaba brindara el equipo evaluador.

Para este momento del proceso y a modo de práctica reflexiva, la facilitadora retomó los saberes conocer, hacer y ser, formulados al inicio, de ello se halló lo siguiente:

a). Saber Ser - Reflexividad crítica: aquí emergió una tensión entre la escritura descriptiva y la escritura analítica y crítica. Es decir, algunos educadores participantes no lograron la diferenciación entre ambas en la escritura de sus textos, por tanto, implicó mayores esfuerzos durante el acompañamiento situado diferencial y el equipo de evaluadores. –

Resiliencia tecnológica: Al principio se mencionó que muchos de los participantes no estaban familiarizados con las herramientas TIC para la comunicación y como repositorios de información, que se habían dispuesto. Al respecto, aunque no era el principal propósito formativo, se abordó de manera indirecta, de ello subyace la resiliencia, dado que los participantes vieron la necesidad de comunicarse con por lo menos una de las herramientas TIC dispuestas.

b. Saber Hacer: - Competencias comunicativas textuales: este asunto implicó el mayor desafío del proceso formativo. Identificamos ES de gran impacto en la comunidad educativa, cuyos líderes carecían de competencias en la escritura académica y no lograron escribirlas en los términos solicitados, y caso contrario de prácticas educativas de mediano a bajo impacto en la comunidad educativa, cuyos líderes, sí lograron una escritura de acuerdo con los cánones de la escritura académica. No obstante, mediante el acompañamiento situado diferencial, se logró sopesar y contrarrestar este asunto, profundizando asuntos como el manejo de las Normas Apa y otros cánones del mismo tenor.

c). Saber Conocer: - Identificar elementos conceptuales y metodológicos para sistematizar las ES. Durante el proceso, se dedicó la mayor parte del tiempo, esfuerzo y diseño de materiales de estudio, con la apropiación de la Guía 37 del MEN, la guía docente de la Unesco para la sistematización y otros autores de referencia. Sobre este asunto, se puede aseverar que la base conceptual y metodológica para la sistematización de las ES, fue apropiado por los docentes indistintamente de sus dificultades en el ámbito de escribir académicamente. Los recursos educativos y materiales de estudio diseñados, adaptados y/o alojados en los repositorios de micro sitios de *Google Drive*, así como entregados a los docentes por otros medios, como impresos o vía *WhatsApp*, se pueden considerar como una base o legado para otra cohorte de líderes de ES interesados en sistematizar sus ES. Igual, puede constituirse en un insumo base para la SEM Jamundí en futuros procesos de

sistematización de ES, independiente de la participación de los actores pioneros. Ahora bien, la rúbrica de evaluación y acompañamiento que se mostró en la Tabla 12, se tomó como referencia y se adaptó a manera de lista de chequeo, en coherencia entre el acompañamiento y los puntos a “chequear” para definir los textos de sistematización en las condiciones deseables para divulgar.

Imagen 3. Instrumento de evaluación lista de Chequeo



**Secretaría de Educación**  
ALCALDÍA DE JAMUNDÍ  
VALLE DEL CAUCA

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE JAMUNDÍ  
FORTALECIMIENTO A LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS**

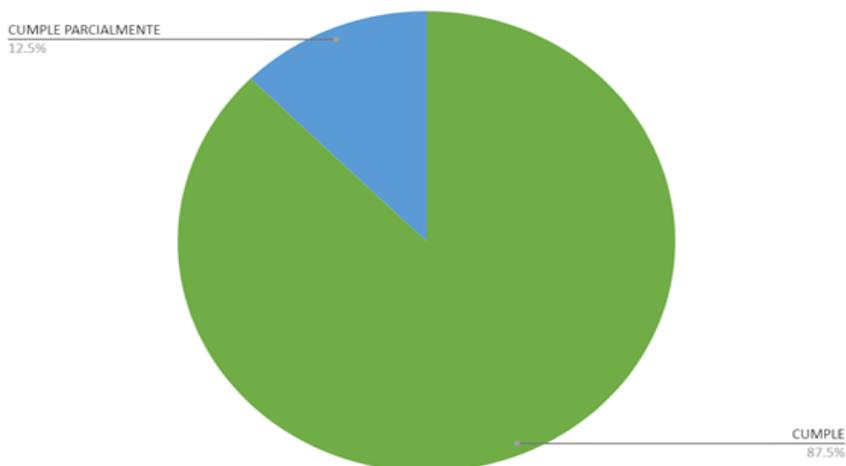
Lista de chequeo para verificar el estado del texto de sistematización para su publicación.  
Facilitadora: Julieth Pérez Paredes, Profesional Área de Calidad Educativa.

Nombre de la experiencia significativa:			
Institución Educativa Oficial:			
Docente (s) líder (es-as):			
Evaluador (a):			
Fecha de recepción del texto:	DIA	MES	AÑO

LISTA DE CHEQUEO: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA				
CRITERIO	REQUISITOS	Cumple	Cumple parcialment e	No cumple
Completitud.	El texto fue entregado a completitud con los cinco aspectos definidos en la consigna de la actividad.			
	El texto fue entregado en la fecha definida.			
	El texto cumple con la estructura y extensión de palabras definidas en la consigna de la actividad.			
Discurso reflexivo.	Se evidencia un análisis reflexivo y crítico de la experiencia significativa.			
	Se evidencia una estructura lógica del texto, hay relación entre las ideas centrales y las de apoyo.			
	Se evidencia marcos de referencia actuales, relevantes y pertinentes, y la experiencia educativa es susceptible de ser comunicada a otros.			
Organización formal del texto.	Se evidencia aprendizajes sobre la propia práctica educativa que es adecuada para ser comunicada a otros.			
	Se evidencia imágenes y tablas que incluyen derechos de autor, márgenes, tipo y tamaño de fuente, sistema de citas y referencias según las normas APA, 7ª edición.			
	Se evidencia coherencia y un hilo conductor entre los diferentes cinco apartados del texto.			
	Se evidencia vocabulario, terminología, normas ortográficas y gramaticales adecuadas.			
	Se evidencia redacción clara y normas elementales del idioma que permiten su fácil interpretación.			

Nota: Este fue el último instrumento de evaluación diseñado y empleado en la experiencia de aprendizaje para la sistematización de las ES, puesto que fueron los criterios establecidos y concertados para el estado editorial de cada ES y su posterior divulgación, y se presenta en su formato original. A continuación, se presentan los resultados:

Imagen 4 Grafica de resultados de la lista de chequeo al finalizar el proceso



Nota: La lista de chequeo se utilizó para la verificación de la completitud de los textos y sus aspectos formales, no tuvo lugar a la realimentación.

Se puede observar que luego del proceso de ASD, las evaluaciones del comité evaluador externo y sus respectivas realimentaciones, ajustes de los docentes a sus textos, mayoritariamente (el 87%) de los textos cumplieron y el (12%) cumplieron parcialmente, cuestión que no revistió de alguna problemática para su finalización del proceso. Esta lista de chequeo fue elaborada y diligenciada por la facilitadora, tomando en consideración los resultados de las evaluaciones externas, esta actividad tuvo una función de verificación de entrega, tiempo en el plazo de entrega y completitud, más no una función de evaluación pedagógica. No obstante, para iniciar una segunda fase con los mismos participantes, o continuidad del proceso, estos resultados pueden observarse de manera pormenorizada para diseñar la experiencia de aprendizaje, tomando en cuenta fortalezas y debilidades por criterio.

Posterior al proceso de ASD, los encuentros formativos presenciales y asistidos por las tecnológicas, la evaluación – acompañamiento del equipo de evaluadores externos, de tal cualificación docente, también se realizó un ajuste en los títulos de las ES, entonces a continuación presentamos los títulos iniciales y los finales que se divulgaron como artículos en la revista municipal de ES de Jamundí.

Tabla 13. Textos de sistematización de ES publicados en la Revista Jamundí, Saberes y Pedagogía.

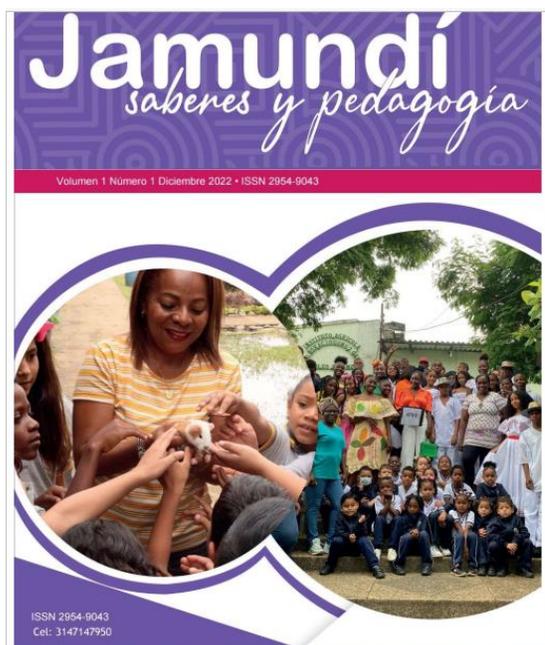
ES	Titulo inicial	Titulo final
1	Inteligencia Artificial	LBC - Lunch Biometric Control: El Uso de la Inteligencia Artificial dentro de los Procesos de Entrega del PAE.
2	Centro de Integración de Medios Audiovisuales	Del Aula para el Mundo: Centro de Integración de Medios Audiovisuales – CEIMA.
3	Notivideo	Notivideo Estrategia para la Enseñanza de la Filosofía en los Grados Décimo y Undécimo.
4	Aprendiendo con las aventuras de Guillermina y Candelario	Aprendiendo con las aventuras de Guillermina y Candelario
5	Diverclases con la Tik Toker	Diverclases con la Tik Toker
6	Me construyo como buen ciudadano para mejorar la convivencia en la escuela	Soy Buen Ciudadano para Mejorar la Convivencia en mi Escuela
7	Sendero AgroEcoEtno Turístico "Del dicho al hecho"	Del dicho al hecho edificamos vidas.
8	Programa Todos a Aprender "El Súper Yo"	PTA Jamundí: Una Apuesta desde las Estrategias Flexibles y las Experiencias en los Territorios para el Desarrollo de Aprendizajes Significativos de los Estudiantes y la Formación Docente
9	Zoológico virtual	Visita Virtual al Zoológico.
10	Educación en inclusión.	Educación en inclusión. Visibilizamos en la acción.

11	Crearte	Crearte: Una Manera de Expresar lo que Siento.
12	Eleva tu corazón	EVA: Un espacio para la producción textual y la convivencia en el aula.
13	Desarrollo de competencias con enfoque étnico a través de tejido macramé y crochet	Tejidos Ancestrales, Cultura y Formación.
14	Recuperación ancestral en fincas tradicionales y huertas caseras	Caravana Ecoturística: Una Oportunidad de Aprendizaje desde el Contexto.
15	Cultura ambiental en la escuela	Fomento de la Cultura Ambiental en la Escuela, Uso Eficiente y Racional del Agua
16	Abriendo caminos hacia la integración a la diferencia	La Escuela: Un Lugar Seguro para la Inclusión y las Oportunidades

Nota: En la última columna a la derecha se puede observar los títulos finales de los textos de sistematización de las ES. De la manera en que se publicaron en la Revista Municipal de Educación.

A continuación, se presenta el enlace institucional de la Alcaldía Municipal de Jamundí en el que se encuentra alojada la revista y se pueden observar los 16 textos producto o resultado de la experiencia de aprendizaje para la sistematización de las ES de las IEO de Jamundí y portadas de la misma: <https://www.jamundi.gov.co/Dependencias/Paginas/Revista-experiencias-significativas-Jamund%C3%AD.aspx>

Imagen 5. Portadas de la Revista Municipal de Experiencias Significativas “Jamundí, Saberes y Pedagogía”.



Jamundí Saberes y Pedagogía  
Título Abreviado: Jam. sabyped  
ISSN 0122-056X  
e-ISSN 2256-9035  
Periodicidad: Anual  
Enero - Diciembre 2022

Secretaría de educación de Jamundí  
Cra. 10 #9-74, Jamundí, Valle del Cauca  
Teléfono: 25190969  
Valle del Cauca, Colombia



Nota: Portada y contraportada de la Revista Municipal de Experiencias Significativas: “Jamundí, Saberes y Pedagogía”. ISSN 2954-9043, Vol. 1, diciembre de 2022.

Los 16 textos de sistematización, en coherencia con la disposición del MEN en la Guía 37 de 2010, se cristalizaron en el diseño, elaboración y publicación de esta revista, que da cuenta de los resultados de un ejercicio de formación docente que como experiencia de aprendizaje logró la sistematización de 16 ES; consecuentemente siguió los lineamientos del MEN, expuestos en la Guía 37 las Rutas del Saber Hacer, cuando advierte que las buenas prácticas pedagógicas para constituirse como experiencias significativas deben recorrer un camino en el que se sistematizan y se divulgan; así pues, nuestra experiencia de formación docente desarrollada con la estrategia de acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC, cumplió satisfactoriamente su cometido, en la medida en que se lograron los saberes para la sistematización y una vez sistematizadas se divulgaron para comunicarse a otros, para que otros puedan aprender de ellas, se generó entonces lo que el MEN ha denominado transferencia.

Es de la mayor importancia mencionar que a este ejercicio de formación docente mediado por el acompañamiento situado diferencial para fortalecer las experiencias significativas, subyace un hito a nivel municipal para Jamundí en el sector educativo, puesto que se trata de la primera revista municipal de educación de Jamundí, una experiencia pionera e inédita, resultado de la unión de voluntades, solidaridades, liderazgo, empoderamiento y gestión social, que en sí misma, puede constituirse también es una ES municipal.

Incluso la experiencia de aprendizaje en cuestión, es susceptible de convertirse en una ES, puede aspirar a ser una ruta metodológica compuesta por saberes, lecciones aprendidas, aciertos y desaciertos para su continuidad, para que, en lo sucesivo el municipio de Jamundí, con el liderazgo de sus autoridades educativas, pueda realizar un volumen anual de la misma, incluso con otras temáticas de interés, no necesariamente sus siguientes ediciones deben abordar las ES, tal ruta metodológica de acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC para la formación de docentes en servicio puede adaptarse a la sistematización y divulgación de otros problemas educativos, de otros asuntos, temáticas o áreas del conocimiento, de otros saberes que aún no se conocen a sí mismos y que pueden convertirse en un conocimiento práctico.

A manera de aspectos logísticos, pero indispensables para el logro del diseño, diagramación, elaboración y publicación de la revista, vale apuntar que, una vez logrados en las condiciones deseables los 16 textos sistematizados, volvió a cobrar fuerza el aspecto de la carencia de disponibilidad presupuestal, dado que se requiere de un equipo editorial y un profesional de diseño gráfico, ambos asuntos requieren de honorarios profesionales, un escenario ideal, implicaría que los participantes, tuviesen como única preocupación y ocupación los asuntos académicos para el fortalecimiento de las ES; sin embargo, en el escenario que nos correspondió, y recuperado aquí, como gestión social que puede replicarse, ambos inconvenientes se resolvieron así: para el equipo editorial, se solicitó el apoyo de dos

docentes tutoras del PTA de Jamundí, que voluntariamente invirtieron los conocimientos y tiempos necesarios para el proceso editorial, en términos de revisión de ortografía, redacción, revisión de derechos de autor - plagio, normas Apa y demás asuntos sensibles para una publicación académica, en este aspecto la facilitadora diseñó un contrato de cesión de derechos de autor, luego revisado por los abogados de la SEM, (ver anexo 1). Para resolver la necesidad de un profesional de diseño gráfico, mediante un ejercicio de gestión social, se acudió a la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, se les presentó la propuesta, y en hora buena, confiaron y vislumbraron las potencialidades de este ejercicio de formación docente, de este modo la Universidad Santiago de Cali, de manera voluntaria y *ad honorem* puso a disposición una profesional, para la diagramación y diseño de la revista.

Aunque no es el escenario ideal, y parece un asunto logístico, merece la pena mencionarlo para futuros procesos de este tipo en que no haya la disponibilidad presupuestal, pueda involucrarse la gestión social y la búsqueda de aliados de este tipo. En suma, sin establecer estas alianzas y unión de voluntades y solidaridades, si se hubiese logrado un resultado valioso de sistematización de 16 ES; sin embargo, no se hubiesen publicado en una revista académica, tal vez, su divulgación se habría realizado de modos más informales o en formatos multimedia de uso gratuito.

En este orden de ideas, se requirió también de un escenario académico con condiciones decorosas para el lanzamiento de la revista, entendido como un auditorio con un aforo amplio, sonido y luces profesionales, ayudas audiovisuales, entre otros, es decir un escenario que actualmente no tiene Jamundí, y que a la vez brinde un corte académico como lo es la revista, así pues, se realizó gestión social con la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi, que suministró las condiciones necesarias y decorosas, de esta manera el primero de diciembre de 2022, se realizó una gala de lanzamiento de la Revista “Jamundí, Saberes y Pedagogía”, la primera revista municipal de educación, con la participación masiva

de docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia, cuidadores, evaluadores, universidades y público en general. Aquel momento fue una reivindicación y celebración a los esfuerzos invertidos, donde cada participante sintió el protagonismo del valor de sus prácticas educativas, en el que se movilizaron desde las veredas más rurales de las zonas altas de Jamundí hacía un prestigioso escenario educativo para presentar sus ES sistematizadas, publicadas y prestas para divulgar a otros. Durante esta actividad, también se presentaron actos culturales de los estudiantes protagonistas de las ES, es decir, aquello consignado de manera escrita en la revista, se pudo observar como experiencia vivencial.

Ahora bien, un logro y resultado visible a nivel municipal fue la realización y presentación de la primera revista municipal de educación de Jamundí; no obstante, es necesario retomar los Resultados de Aprendizaje Esperados – RAE, que tuvo como mecanismo de evaluación la rúbrica de evaluación presentada en la Imagen 2, aquella en que se dispusieron los saberes a lograr para la sistematización de las ES, más allá de los criterios editoriales que tantos esfuerzos costaron. A modo de recuperar los avances sustanciales, el antes y el después, en una suerte de versus entre la primera evaluación antes del acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC, y después del mismo, al finalizar la experiencia de aprendizaje.

Tabla 14. Resultados de la primera evaluación del proceso de sistematización de las ES

<b>Resultados Primera Evaluación</b>						
ES	Experiencia	Contexto	Análisis e interpretación	Fundamentación	Resultados	Total
1	1	1	1	1	1	1
2	2.9	3	3.3	2.9	2.9	3
3	1.9	2	1.6	2	2.5	2
4	1	1	1	1	1	1
5	2	2.5	1	2	2.5	2
6	1	1	1	1	1	1
7	2.5	2	1.5	2	2	2
8	2	2	2	2	2	2
9	1	1	1	1	1	1

10	3	2.9	3	3	3.1	3
11	3	2.5	3	3	3.5	3
12	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1
14	2	2	2	1,5	1,5	2
15	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1
Promedio total por criterio	1.70625	1.68125	1.5875	1.66	1.766666667	1.6875

Nota: Se presentan las evaluaciones de la sistematización de las 16 ES identificadas con número, sin los nombres de los docentes participantes ni de las ES, para proteger la confidencialidad sobre sus evaluaciones. La tabla presenta los resultados de la primera evaluación, realizada por el comité de evaluadores externo y antes de la puesta en marcha de la estrategia de acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC.

Imagen 6 Promedio general de la primera evaluación según los 5 criterios a evaluar

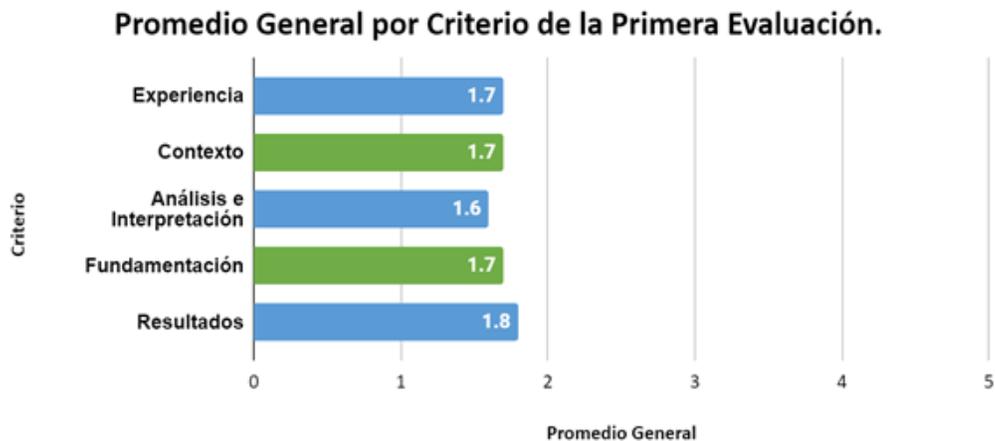


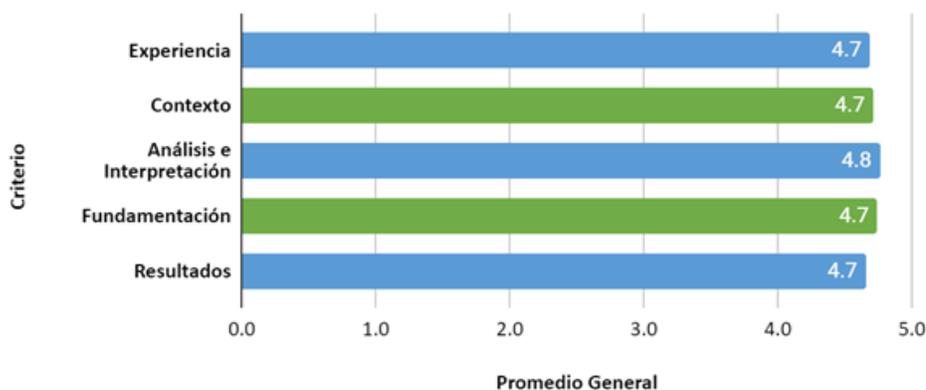
Tabla 15. Resultados de la última evaluación del proceso de sistematización de las ES

Resultados de la evaluación final						
ES	Experiencia	Contexto	Análisis e interpretación	Fundamentación	Resultados	Total
1	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5
3	5	4.3	4.7	4.5	4	4.5
4	4	5	4.3	4.8	4.4	4.5

5	4.9	4	4.2	4.8	4.6	4.5
6	5	5	5	5	5	5
7	4.8	4.6	4.7	4.4	4	4.5
8	4	4.9	4.3	4.6	4.2	4.4
9	5	5	5	5	5	5
10	5	5	5	5	5	5
11	4	4.5	4.9	4.2	4.9	4.5
12	4.9	4	4.2	4.9	4.5	4.5
13	5	5	5	5	5	5
14	5	5	5	5	5	5
15	4.4	5	4.9	4.2	4	4.5
16	4	4.1	5	4.5	4.9	4.5
Promedio total por criterio	4.6875	4.7125	4.7625	4.74375	4.65625	4.7125

Nota: la tabla representa los resultados de la evaluación final hecha por el comité evaluador, y posterior a la implementación de la estrategia de acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC. Para el momento de esta evaluación, las ES, estaban en los términos deseables para su publicación y divulgación.

Imagen 7 Promedio general de la última evaluación según los 5 criterios a evaluar



Las tablas 14 y 15 nos muestran claramente la evolución respecto a la primera evaluación cuantitativa que se realizó paralelamente a los encuentros formativos y las actividades de aprendizaje; y la última evaluación cuantitativa luego del acompañamiento

situado diferencial realizado. Esto nos evidencia la relevancia que cobró tal ASD con la mediación de las TIC en la experiencia de aprendizaje, que además correspondió a un criterio concertado para que el texto fuese publicado.

Imagen 8 Diagrama comparativo de la evolución en la evaluación cuantitativa



Nota: En este diagrama se puede observar las 16 ES y en las barras de color azul la evaluación inicial que oscila entre 1,0 y 3,0; y la evaluación final en las barras de color verde, correspondiente a la evaluación final, que oscila entre 4,5 y 5,0.

A manera de recuento de lo logrado a nivel de aprendizajes, saberes y competencias, en la evaluación cualitativa, a partir de las evaluaciones del equipo evaluador externo, en la columna de observaciones, comentarios, sugerencias y recomendaciones de la rúbrica de evaluación diseñada y puesta en marcha, en recopilación de tal realimentación cualitativa, se hace necesario agrupar en una suerte de categorías: Mediante la experiencia de aprendizaje de formación docente mediada por el acompañamiento situado diferencial para la sistematización de ES, los docentes participantes lograron respecto a sus prácticas educativas:

Análisis crítico: Capacidad de reconocer de manera crítica la información disponible y discernir los aspectos más relevantes o significativos. Esto requirió una comprensión profunda de las ES y la capacidad de identificar patrones, relaciones y tendencias.

Organización estructurada: La sistematización de las ES implicó organizar la información de manera estructurada y lógica. Esto involucró la creación de categorías, etiquetas, esquemas o diagramas que ayudaron a visualizar y entender mejor la información.

Documentación clara: Se logró la capacidad de organizar la información de manera clara y concisa, y la comunicación efectiva de los hallazgos o conclusiones.

Contextualización: La sistematización no solo se trató de recopilar datos o información de las ES, sino también de situarlas en su contexto adecuado. Esto implicó comprender cómo los elementos se relacionan entre sí y cómo se aplican en situaciones específicas.

Toma de decisiones informadas: Al sistematizar las ES, se brinda la base para tomar decisiones fundamentadas. La habilidad de resumir y sintetizar la información permite evaluar diferentes opciones y tomar medidas coherentes respecto a las ES.

Aprendizaje y mejora continua: La competencia de sistematización de las ES, también se relacionó con el aprendizaje continuo y la mejora de procesos. Al analizar experiencias significativas y documentarlas, se pueden identificar áreas de mejora y buenas prácticas para aplicar en el futuro.

Flexibilidad y adaptabilidad: La sistematización de las ES fue flexible para poder adaptarse a diferentes situaciones y tipos de información. No hubo un enfoque único, sino el que se ajustó a las necesidades, contexto situado y objetivos.

En la unidad 2, que tuvo por objetivo: fortalecer las competencias comunicativas textuales para sistematizar ES, se presentó la mayor complejidad para su alcance. Para el caso de dos IEO que evidenciaron las mayores dificultades, se profundizó el acompañamiento situado diferencial, se invitó a un profesor de la Universidad del Valle, experto en este campo para realizar directamente en las IEO dos talleres de escritura creativa, en el territorio en el que se desenvuelve la ES. Es decir que, a parte del acompañamiento situado diferencial del PTA, se reforzó de esta manera.

Vale anotar, que, en estos acompañamientos situados diferenciales, también se abordó el objetivo: comunicar las experiencias significativas de manera escrita y en formatos multimedia; dado que las falencias sentidas respecto a los cánones de la escritura académica, igualmente evidenciaron una escritura que se quedaba en lo meramente descriptivo y carecía del análisis crítico reflexivo propio del campo de la sistematización. Sucesivamente, para el resto de saberes, objetivos, unidades y temas, se focalizaron por grupos de docentes o por IEO para profundizar en las falencias detectadas que se iban develando en las entregas de avances de sistematización, de ahí la noción de acompañamiento diferencial, en otras palabras, frente a un mismo objetivo de aprendizaje para un mismo grupo de interés, se focalizaron y abordaron de distintas maneras, con otros tiempos de dedicación, con más visitas a las IEO y participación de otros actores como los evaluadores externos.

Este apartado se propuso describir, reflexionar e interpretar que factores favorecieron y dificultaron la sistematización de las ES de las IEO de Jamundí, por ello, para finalizar este apartado, se considera oportuno relacionarlos también de manera sintética y panorámica a manera de balance.

Tabla 16. Síntesis de los factores que favorecieron o dificultaron la sistematización de las ES de las IEO de Jamundí en el proceso de formación docente

Factores que favorecieron la sistematización de las ES	Factores que dificultaron la sistematización de las ES
De orden pedagógico	
Desarrollar una experiencia de formación docente.	Déficit de análisis de viabilidad de recursos financieros, didácticos, tecnológicos, humanos, logísticos, entre otros.
Implementar la estrategia de acompañamiento situado y diferencial.	Déficit de competencias comunicativas textuales en los docentes participantes.
Vincular a los docentes tutores del PTA como acompañantes de la experiencia de aprendizaje.	Déficit de acompañamiento a los tutores PTA y sobrecarga de docentes acompañados.
Vincular el uso pedagógico de las TIC para la comunicación y el diseño.	Déficit de exploración de saberes previos y diagnóstico.

Diseño e implementación de mecanismos de evaluación formativa y sumativa.	Resistencia de los docentes a la evaluación sumativa.
De orden administrativo	
Gestión social y articulación con entidades y aliados naturales.	Déficit de recursos financieros, humanos y logísticos.
Elaboración de circulares y oficios formales personalizados para el trámite de permisos para participación en actividades presenciales.	Déficit de tiempos institucionales, trabajo contra jornada.
De orden interpersonal	
Motivación de los docentes participantes.	Desmotivación frente al déficit de recursos financieros institucionales.
Trabajo colaborativo y solidario.	Déficit de criterios iniciales sobre la autoría de las ES.
Liderazgo de los participantes.	Apatía e incredulidad de la institucionalidad frente a las competencias de los docentes participantes.
Apoyo de los directivos docentes.	Déficit de canales de comunicación entre directivos y docentes participantes.

Esta tabla presenta de manera sintética la respuesta al interrogante central de este apartado, ¿Qué factores favorecieron o dificultaron la sistematización de las ES de las IEO de Jamundí? el primer ítem: desarrollar una experiencia de formación docente, que parece obvio, siendo la esencia misma de la experiencia objeto de sistematización, sin embargo; se sitúa en la tabla en el primer orden de relevancia, dado que, es un antecedente que la SEM de Jamundí, no había puesto en marcha una estrategia de formación docente para la sistematización de las ES, la orientación instalada y ofrecida constaba de suministrar documentos guía para la sistematización vía correo electrónico y las ES se reconocían y divulgaban en foros educativos, pero sin la etapa de sistematización, ni de cualificación de las ES mediante la formación y acompañamiento docente.

Así pues, los docentes que realizaron ejercicios de sistematización previos a esta experiencia de aprendizaje, lo hicieron de manera autónoma, porque tenían formación adquirida por otros medios, o intuitivamente, artesanalmente, en otros casos en sus tesis de

pregrado o posgrado pero no necesariamente sobre las ES, pero en ninguna ocasión a partir de un ejercicio de formación y acompañamiento docente situado y diferencial pensado y repensado para el contexto educativo de Jamundí, sino desde las orientaciones centralizadas y estandarizadas del MEN.

Por otro lado, a la luz de la reflexividad y la interpretación, luego de un tiempo suficiente a partir de la finalización de la experiencia de aprendizaje, si se tuviera que enfatizar en un aspecto puntual y crucial de mejora o de hacer las cosas de un modo y no de otro, se puntualizaría en - la exploración de saberes previos y/o ejercicio diagnóstico – respecto a todos los saberes y objetivos de aprendizaje, dado que al iniciar la práctica educativa, se dio por sentado que el grupo de interés al tratarse de un colectivo de docentes en ejercicio, constaban de unos mínimos o básicos que se asumieron erróneamente dominaban, ahora bien, esta afirmación no se realiza a modo de cuestionamiento sobre las competencias docentes de los participantes, sino en el sentido contrario, es decir de mirada crítica hacia la propia práctica docente.

Otro aspecto que se situó en el primer orden de relevancia, es el déficit de análisis de viabilidad, que conforma un deber ser antes de emprender una experiencia de aprendizaje de cualquier nivel, encontramos este ítem contradictorio, puesto que, en efecto debe realizarse, sin embargo; si se hubiese hecho, el resultado razonable de dicho análisis de viabilidad, muy seguramente indicaría como resultado que el proceso de formación docente no tenía viabilidad y no se hubiese realizado la experiencia de formación docente para la sistematización de las ES. Para finalizar, la intencionalidad de esta tabla es ver en panorámica que se puede replicar, que se puede adaptar y sobre todo que se puede fortalecer, evaluar y mejorar en futuras dinámicas de formación docente para el fortalecimiento a las ES mediante la sistematización, puesto que con aciertos y múltiples desaciertos se trata de una experiencia inédita en el sector oficial de educadores de Jamundí con resultados tangibles.

**7.3. Eje de sistematización 2. ¿De qué manera la estrategia de acompañamiento situado y diferencial favorece los procesos de formación docente?**

Acompañar es caminar al lado de otro, juntos, durante un trecho del camino...

En el apartado anterior, se planteó el interrogante ¿Cuáles son las características particulares para la formación docente en un territorio etnoeducador?, como un asunto central que nos convoca, este apartado se propone responder esta cuestión en relación con la estrategia de acompañamiento situado diferencial en la formación docente.

El hecho de que un municipio sea declarado etnoeducador, esencialmente indica que todas las políticas, programas, proyectos, planes y prácticas educativas deben girar en torno a proteger, preservar y promover los saberes, prácticas, usos y costumbres ancestrales de una comunidad, en el caso de Jamundí, un municipio habitado históricamente por población mayoritariamente afrodescendiente. Desde lo general se prevé desde los programas educativos municipales y en lo particular, en las prácticas de aula.

El MEN, mediante la Circular 019 de junio 9 de 2023, ha puntualizado dos condiciones de particularidad para declarar un territorio escolar etnoeducador, a saber:

a). Establecimientos Educativos Estatales ubicados en territorios colectivos habitados ancestralmente por comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, en los términos de la Ley 70 de 1993. (p. 2).

b). Establecimientos Educativos Estatales que atienden mayoritariamente estudiantes de las comunidades negras, afrocolombianas, raizal y palenqueras, caracterizados como etnoeducativos. (p. 3).

Para los territorios etnoeducadores, existe una normatividad diferencial que privilegia los saberes ancestrales sobre la cualificación académica occidental, esto incluye el sistema de nombramiento de la planta docente, es decir en los municipios etnoeducadores,

consecuentemente nombra docentes etnoeducadores. Por ende, un sector de docentes etnoeducadores no constan de formación académica propia de los docentes “convencionales”, entendida como pregrado - licenciatura y posgrados en el campo de la educación, según datos de la Oficina de Nomina de la SEM de Jamundí 2023, en Jamundí todavía hay diez docentes con nivel de formación – bachillerato, solamente en la planta docente con nombramiento en propiedad, esto sin considerar los docentes provisionales, cuyos datos son imprecisos por ser una planta flotante, no se referencian aquí. Sin el ánimo de generalizar, un sector de etnoeducadores no tienen formación amplia en los conocimientos occidentales, pero sí saberes ancestrales que se han transmitido de generación en generación. Esta comunidad portadora de saberes ancestrales, privilegia la trasmisión de conocimientos mediante la oralidad o el relato oral, sobre la escritura con cánones académicos.

Debido a esta razón concreta, se generaron los desafíos respecto al campo de sistematizar las ES que ampliamente se referenciaron en el apartado anterior; a modo de paréntesis: bajo estas condiciones, en un proceso de formación docente no siempre es viable establecer un dialogo horizontal entre formadores de docentes y docentes en servicio sobre campos como el diseño curricular, los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje, la evaluación formativa, entre otros del mismo tenor, dado que estos campos muy específicos de la educación, en general son apropiados por lo menos en el curso de una licenciatura o un posgrado en alguna área de la educación.

Vale reiterar que realizar la primera revista municipal de educación de Jamundí, significó un hito educativo para Jamundí, y de esta práctica subyace la complejidad que, para la facilitadora, los tutores PTA y el equipo evaluador tuvo el alcance de la escritura académica en un sector de docentes con débiles competencias comunicativas textuales, pero que tenían saberes pedagógicos valiosos acumulados de su experiencia vital y profesional, y que generan un impacto positivo en la comunidad educativa.

Al respecto, la vía rápida y cómoda, pudo ser elaborar una rúbrica de criterios al estilo de la generalidad de las revistas académicas y publicar aquellos textos que cumplieran tales cánones y criterios editoriales. Pero entonces, ¿en qué lugar quedaría el deber ser de la etnoeducación?, y el horizonte formativo etnoeducativo de Jamundí se hubiese desdibujado.

Ciertamente, asumir el reto implicó un cambio sustancial en el cronograma previsto, afectación en los recursos humanos disponibles, mayores tiempos de dedicación a las actividades de aprendizaje, reformulación de las estrategias evaluativas y en general modificar una y otra vez el diseño de la experiencia de aprendizaje, pero sobre todo, el centro de este apartado: involucrar la estrategia de acompañamiento situado diferencial, concretamente acompañar de manera diferencial a los etnoeducadores que evidenciaron en la evaluación formativa y sumativa debilidades en el proceso de la escritura de la sistematización de sus ES.

Aquí cabe señalar un ejemplo referido por uno de los evaluadores externos participantes: Si un campesino que ha dedicado toda su experiencia de vida al cuidado del ganado vacuno escribe “Baca” con “B” y un particular escribe “Vaca” con “V”, ¿quién tiene más conocimientos sobre el cuidado vacuno, prácticas de ordeño y tratamiento del ganado? Es valioso, es importante el saber práctico que tiene el campesino sobre los vacunos, es susceptible de comunicarse a otros, o no lo es porque escribe “Baca”.

Este ejemplo, invita a la reflexión sobre la reivindicación de otros saberes diferentes a los occidentales, y pone sobre la mesa las tensiones éticas sobre las desigualdades étnicas. Entonces, se parte de la premisa de que no todos los seres humanos somos iguales, todos poseemos destrezas, habilidades, talentos, fortalezas y debilidades distintas, entonces no basta con asumir o pretender la igualdad, así lo asiente Singer (1984), “cuando decimos que todos los seres humanos son iguales, sin tener en cuenta etnia o sexo, ¿qué pretendemos exactamente? Tanto racistas como sexistas o cualquier otro grupo que se oponga a la igualdad

han afirmado a menudo que, cualquiera que sea el criterio elegido, sencillamente no es cierto que todos los seres humanos sean iguales”. (p.21).

Entonces, asumiendo ya, que no todos somos iguales, cobra importancia la disposición de estrategias diferenciales, dado que, se debe poner el acento en las desigualdades de oportunidades para la realización del ser humano, por lo tanto, no se requiere igualdad, (en nuestro caso igualdad en los criterios de evaluación y de acompañamiento), todos los docentes fueron beneficiarios del acompañamiento situado de la facilitadora, los tutores PTA y los evaluadores; sin embargo, se requirió de un acompañamiento que hemos denominado situado-diferencial; diferencial no para la igualdad sino para la equidad de oportunidades dentro de un mar de diversidades físicas, étnicas y pluralidades de pensamiento. Asumiendo que tenemos derecho de no ser iguales, de ser diferentes y gozar de equidad en oportunidad para nuestro desarrollo personal, intelectual, artístico, deportivo, profesional y toda esfera en la que se pueda realizar el ser humano.

Aquella desigualdad evidenciada en las competencias comunicativas textuales para la escritura y la sistematización dentro de la cultura académica, debido a que un sector del grupo de interés pertenece a comunidades étnicas que privilegian el relato de los saberes mediante la oralidad, mientras que el otro sector de educadores consta de los conocimientos comunes de la academia occidental en relación a la comunicación escrita bajo normativas editoriales. Lo que generó un desnivel para el cumplimiento de los objetivos de la experiencia de aprendizaje, obligó a repensar ¿Cuáles son las estrategias pertinentes para fortalecer la participación incluyente de etnoeducadores en los procesos de formación docente del magisterio de Jamundí?, nuestra respuesta fue: el acompañamiento *in situ* y diferencial.

Ahora bien, el cierre de brechas respecto a las identidades étnicas en el contexto educativo, desde esta perspectiva, necesariamente debe ser atravesado por la alteridad y la diferencia, expresada por Vergara, (2013) así: “Entender la diferencia y respetar la diversidad

implica una profunda convicción ética que se traduce en acciones. No existe ninguna molécula que haga que un ser humano, por pertenecer a un grupo étnico, a un género determinado, o por tener diversas orientaciones sexuales, sea menos o más inteligente” (p. 356).

Una vez logremos conceptualizar y desarrollar estas nociones con nuestros docentes etnoeducadores y comunidades etnoeducativas habremos logrado allanar el camino para superar estereotipos y prejuicios. Pero más aún, para abrir espacios de posibilidad y oportunidad para dichas comunidades.

Explícitamente en Jamundí, municipio etnoeducador, se presentan tensiones derivadas de las identidades étnicas, por un lado, se ha avanzado en reconocer y reivindicar a dichas comunidades afrocolombianas a través de la normatividad; por otro lado, en escenarios prácticos – cotidianos de la cultura académica, pierden posibilidades de avance, mejora, reconocimiento y reivindicación cuando se enfrentan a retos como el de la escritura académica y la sistematización, asuntos clave en la vida escolar.

Entonces, hay una suerte de desventaja académica entre educadores y etnoeducadores que para y durante esta experiencia se pensó en dirimir mediante una intervención que configuró la noción de acompañamiento situado diferencial. Si hemos de reflexionar, porque se hicieron las cosas de un modo y no de otro, si nos hubiésemos ceñido a la estructura general para aprobar o desaprobar un texto para su publicación en la revista, basados meramente en los resultados de la rúbrica de evaluación, sin la mediación de las TIC en los territorios escolares rurales distantes y más aún sin la intervención del acompañamiento situado diferencial, aquellos saberes que se lograron sistematizar no se hubiesen convertido en un saber práctico y los etnoeducadores hubiesen sido excluidos del proceso.

Mejor aún, con el diseño y puesta en marcha de un ejercicio de cualificación a etnoeducadores, pensado y repensado, y sistemático que contribuyó a superar esta tensión, no solo se abordaron las debilidades en la comunicación textual, sino también en las del uso

pedagógico de las TIC, sin coartar o minimizar los saberes ancestrales que estas comunidades étnicas poseen y que nos enriquecen a todos; sino que se potenciaron y reivindicaron, se les dio un lugar, desde una perspectiva incluyente.

Ahora bien, habitualmente, “quienes dedican su labor profesional a la formación de docentes en servicio se categorizan como Formador, Formador de Formadores, Tutor, Instructor, o Asesor Pedagógico” (Pérez, Sánchez y Trujillo, 2023, p. 143). Desde esta perspectiva y en este contexto de la formación a docentes en servicio, consideramos más afortunada la denominación de profesional de acompañamiento. Esto, sitúa a ambas partes en una relación de horizontalidad de los saberes, y de complementariedad, uno acompaña al otro, ambos tienen saberes que puede compartir, en sintonía con Paulo Freire, “nadie lo ignora todo, nadie lo sabe todo, por eso aprendemos siempre”. Son distintas sabidurías que se complementan y enriquecen mutuamente. La noción de profesional de acompañamiento recoge la distinción de profesional, porque se trata de una persona capacitada profesionalmente para tal fin, y dotada de herramientas, instrumentos, técnicas, y más aún de sensibilidades, afinidades, disposición al cambio, y demás atributos que ha consolidado de manera profesional, y que desde el acompañamiento horizontal – uno al lado del otro- no uno superior al otro, brinda mayores posibilidades de favorecer los procesos de formación a docentes en servicio.

Evita conflictividades respecto a porque se hacen las cosas de un modo y no de otro en un territorio escolar, desde la imposición de conocimientos que trae de fuera del territorio, tal vez centralizados, y sortea la posible deserción de los docentes vinculados a programas y proyectos de cualificación. De esta manera lo afirman, (Pérez, Sánchez y Trujillo, 2023, p. 144).

Es común que se llegue a pensar que, en los proyectos implementados por docentes de las universidades en las instituciones educativas, incluso universitarias, haya una suerte de interpretación de estos como si se tratara de subjetividades revestidas de mayor autoridad de saber. Ese equívoco tan problemático tiende a

entorpecer la relación que acontece en cada encuentro y actividad que proponga el proyecto o programa, en la medida que este tipo de relación demanda consistencia en el respeto y valoración del aporte que cada persona realice; es más, para que los mutuos aportes circulen con fluidez.

Tales autores señalan que “es plenamente necesario el sentido de confianza de todos aquellos que entran en relación, desde el primer encuentro”. (p. 144). Esta condición de confianza, se genera y consolida desde aspectos como el esfuerzo por conocer y reconocer el territorio escolar en el que se desenvuelve el docente, por lo menos identificar las relaciones sociales, con la naturaleza, con el sector productivo, los liderazgos que se tejen, y otros aspectos del mismo tenor, que permitan identificar potencialidades y dificultades de un territorio escolar. En suma, visitar el territorio por lo menos una vez.

Ejemplos básicos y recurrentes son las condiciones de difícil acceso, la conectividad a internet, los riesgos sociales y ambientales, la cultura organizacional, este ejercicio se denomina “caracterización de la población atendida y caracterización del contexto” condición *sine qua non*, del acompañamiento situado y diferencial, pues permite la ambientación para diseñar experiencias de aprendizaje pertinentes y flexibles.

Además de la caracterización de la población atendida y de la caracterización del contexto, reflejadas en la visita al territorio o acompañamiento *in situ*, también deben identificarse las características de la cultura institucional y organizacional de cada IEO, a saber, canales de comunicación, horarios, mecanismos de resolución de conflictos, actividades culturales, fechas especiales, relaciones con la comunidad, estilos de liderazgo, entre otros que generan los elementos identitarios de cada comunidad educativa y que la hacen diferente a las demás.

Del mismo modo, es necesario identificar y diagnosticar los recursos físicos, didácticos y tecnológicos disponibles para la labor docente, igualmente, para mayor pertinencia en el diseño

e implementación del diseño curricular. A este asunto, podemos denominarle análisis de viabilidad.

En general las propuestas provienen del Ministerio de Educación Nacional, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio de las TIC, las Secretarías de Educación, entre otras entidades del mismo tenor, que, a su vez, se diseñan (mayoritariamente y sin el ánimo de generalizar), los programas de formación a docentes en servicio de modo estandarizado desde el centro del país. Entonces, el desafío principal del -profesional de acompañamiento- es lograr una articulación respetuosa y eficaz entre los cometidos del programa de formación docente con las condiciones de posibilidad del territorio escolar, y las características y expectativas de la población atendida sin detrimento de los recursos, el tiempo y las competencias formativas a lograr. El profesional de acompañamiento, o formador de docentes que asuma su labor desde esta perspectiva deberá propender por tejer, trenzar y transversalizar los lineamientos establecidos con las necesidades y capacidades del territorio escolar y su grupo de interés. Logrando un entramado entre lo esperado por las autoridades educativas y la comunidad educativa. Dicho esto, la estrategia de acompañamiento situado y diferencial desde esta perspectiva, favorece los procesos de formación a docentes en servicio. Dado que analiza todas las condiciones de posibilidad desde el diálogo de saberes, y otras alternativas como el uso pedagógico de las TIC desde la medida de su disponibilidad tecnológica y cognitiva.

Al respecto, el término acompañamiento, proviene de acompañar que, según el diccionario de la RAE, significa: “1. Estar o ir en compañía de otra u otras personas 2. Juntar o agregar algo a otra cosa.3. Existir junto a otra o simultáneamente con ella.

4. Existir o hallarse en una persona. 5. Participar en los sentimientos de alguien”.

Significados que ampliamente recogen el sentido de la estrategia. “El acompañamiento situado se constituye en un componente estratégico de formación que se centra directamente

en las actividades del aula para así mejorar las prácticas docentes en su entorno y con participación de actores claves en el proceso de aprendizaje”. (Alarcón, et al, 2020, p. 3).

Esto supone, que el docente en servicio ya consta de una formación, conocimientos, saberes, experticias y experiencia vital y profesional en su campo de acción, en su aula, en su escuela, en su cultural institucional, en su territorio, que el docente en ejercicio tiene modos de ser y de hacer las cosas de una manera y no de otra, dadas las condiciones de su contexto.

### **7.3.1. *Etapas del acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC***

Teniendo en cuenta esta perspectiva y las orientaciones de la Guía 37 del MEN para el fortalecimiento de las ES, en esta experiencia de aprendizaje se entrelazaron ambos asuntos del siguiente modo:

El fortalecimiento de las ES, según la Guía 37 del MEN (2010), implica trasegar por lo que metafóricamente el MEN ha denominado el camino de la significación, es decir, una práctica pedagógica debe caminar por una ruta denominada por la Ruta del Saber Hacer para convertirse en significativa. Dicho camino a la significación trazado, y la estrategia en particular implementada, constituye las siguientes fases, a saber:

a). Identificación: los directivos de las IEO y las secretarías de educación deben rastrear prácticas pedagógicas que impactan positivamente una comunidad educativa, establecer contacto con el líder o líderes de aquella práctica, recoger datos básicos de la misma y enlistarlas en una base de datos;

b). Registro: en este momento el líder o líderes de la práctica pedagógica, deseablemente con el acompañamiento y orientación de un funcionario del MEN o de la SEM, deberá diligenciar una ficha de registro, dispuesta por el MEN en la página web institucional de Colombia Aprende (ver anexo 2). Esta ficha es equiparable a la hoja de vida de la práctica educativa;

c). Evaluación: en esta etapa se pretende identificar y definir el nivel de desarrollo de la práctica educativa, para ello el MEN ha dispuesto de una rúbrica de evaluación conformada por diez criterios (ver anexo 3), cuyo puntaje de 1 a 100 delimita en qué estado se encuentra y así prever su acompañamiento y ubicarla en una categoría, en esta etapa se profundiza, dado que conforma un proceso complejo y sustancial en el que el MEN ha dispuesto un instrumento para identificar los niveles de desarrollo, que se presentan a continuación:

Imagen 9. Estados de desarrollo de las experiencias significativas



Nota: Adaptado de la Guía 37 Rutas del Saber Hacer, MEN (2010). Clasificación de Estados de Desarrollo de las Experiencias Significativas.

Esta clasificación consta de cinco niveles de desarrollo: Experiencia Aspirante, implica que existe y se ha identificado una buena práctica pedagógica pero aún no se ha registrado, ni ha iniciado la ruta del saber hacer, tampoco ha recibido un proceso de formación y acompañamiento. Experiencia Aprendiz, “la experiencia ha recorrido una parte del camino de la significación, posee atributos importantes como experiencia significativa, entiende su quehacer y lo asocia con la cotidianidad del establecimiento educativo”. (MEN, 2010, p. 26). Experiencia Practicante: “Conoce las características de una experiencia significativa y sabe que cumple con unos criterios importantes de desarrollo, pero también reconoce que aún no tiene liderazgo dentro del establecimiento educativo”. (MEN, 2010, p. 27). Experiencia Guía: “Es una experiencia cuyo desarrollo le permite convertirse en un apoyo integral al mejoramiento

institucional. Está en proceso de consolidarse e institucionalizarse en el establecimiento educativo”. (MEN, 2010, p. 28). Experiencia Maestra: “Es una experiencia altamente reconocida, que se puede transferir y adaptar a otros escenarios educativos, gracias a sus resultados y trayectoria. Es aquella que, a partir de los aprendizajes obtenidos en su desarrollo y en el establecimiento educativo, proyecta, trasciende y despliega sus conocimientos a otros escenarios escolares”. (MEN, 2010, p. 32).

Realizar esta clasificación de estados de desarrollo de una experiencia significativa es importante en varios sentidos, primero porque al identificar donde se ubica, los actores institucionales pueden reconocer los pasos a seguir para avanzar hacia el siguiente estado de desarrollo; porque evalúa sus potencialidades y oportunidades de mejora, porque a nivel municipal o nacional puede establecerse una banco de datos de las mismas según su estado de desarrollo; para reconocer si es susceptible de comunicarse a otros; y lo más importante para generar hacia ellas procesos pertinentes de formación y acompañamiento.

d). Publicación: Luego de que las experiencias son identificadas, registradas, evaluadas y ubicadas en un estado de desarrollo, se publican con el objetivo de reconocer la labor de sus líderes y, además, como una oportunidad de aprendizaje para las experiencias, pues son leídas por pares que pueden aportar a su desarrollo. (MEN, 2010, p. 34).

Esta etapa refiere específicamente a sistematizar las ES, para ser publicadas en formato multimedia, eventos académicos, revistas educativas, paginas institucionales, libros, cartillas, entre otros, de cualquier modo, que sea sistematizada para que pueda ser comunicada a otros que puedan aprender de ella. También como oportunidad para su propia reconstrucción, para recoger las lecciones aprendidas, identificar fortalezas y debilidades; y en sintonía con el MEN, para generar empoderamiento en sus participantes, es decir, que los actores protagónicos de la misma, evidencien que lo hecho tiene el valor del saber acumulado,

que la ES, es importante para la comunidad educativa, que esas formas de ser y hacer pueden servir a otros.

A este asunto, el MEN le ha denominado transferencia, quiere decir que, si una ES se sistematiza y publica, se transfiere a otros.

e). Acompañamiento: en esta etapa, las experiencias significativas ya han sido identificadas, registradas y evaluadas de acuerdo con la rúbrica de evaluación (ver anexo 3), tal acompañamiento consiste en apoyar su fortalecimiento implementando la Ruta del Saber Hacer, desde la formación conceptual, disciplinar o metodológica, también desde la formación y acompañamiento para su sistematización; y en la medida de lo posible según la disponibilidad presupuestal de la respectiva SEM, suministrando recursos económicos que sirvan para su fortalecimiento, tales como recursos educativos, didácticos o tecnológicos, según sea la naturaleza y necesidades de la ES.

Aunque, el MEN ha dispuesto la etapa de acompañamiento, hacía el final de la Ruta del Saber Hacer, antes y durante la práctica educativa que nos convoca, particularmente se ha considerado que el acompañamiento es un proceso transversal que surge y cobra sentido desde el momento inicial en que se identifican las prácticas pedagógicas y se enlistan para comenzar el proceso de registro, evaluación, y sistematización - publicación.

En consecuencia, con lo anterior, aquella -Ruta del Saber Hacer- conformada por las etapas: (Identificar, Registrar, Evaluar, Sistematizar, Publicar y Acompañar), y todos los procedimientos e instrumentos que a su vez conlleva cada etapa, es lo que el MEN ha denominado "Fortalecer las Experiencias Significativas". Y, es menester de SEM incorporar en su quehacer misional dicho fortalecimiento, de acuerdo con sus contextos, disponibilidad presupuestal, estrategias académicas y condiciones de posibilidad. (En nuestro caso, con el acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC).

De acuerdo con lo anterior, iniciando el año 2022, el equipo del Área de Calidad Educativa de la SEM de Jamundí, puso en consideración si podría poner en su plan de acción el fortalecimiento a las ES, priorizando la etapa de sistematización, pero sopesando que de antemano el panorama planteaba los siguientes factores: a). había nula disponibilidad presupuestal para este proceso; b) no había un equipo para la formación docente, solo una profesional que a su vez tenía a cargo otras actividades definidas como prioritarias; c). no existía previamente diseñada una ruta de formación y acompañamiento situada diferencial al territorio etnoeducativo de Jamundí; y d) poco interés manifiesto de los docentes hacia participar en este tipo de actividades que acarrearán tiempos y esfuerzos ajenos a sus obligaciones institucionales. El punto d), se puede comprender, inferir o asumir que en ese periodo recién se retomaba la modalidad presencial post pandemia Covid 19, con los desafíos educativos y emocionales que esto conllevó para el sector de la educación; y a poca motivación de los docentes en los procesos de formación docente, debido a carencia de recursos económicos y por ende sistematicidad de los mismos.

Este panorama, indicó en ese momento, que no era procedente iniciar el proceso, sin embargo; el equipo a cargo, considero que, a pesar de tal situación, el sentido misional del fortalecimiento a las experiencias significativas, según lo explicita la Ley 115 de 1994 es: “Reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación”, del mismo modo, constituye un espacio de reconocimiento, empoderamiento, reivindicación y socialización de las ES de las IEO municipales. Entonces, con casi todo en contra y cierta obstinación se pensó en generar por lo menos, unas mínimas condiciones y espacios de reconocimiento a los docentes que lideran las ES.

En marzo de 2022 se inició esta primera etapa, para ello no se realizó un rastreo formal de identificación en cada una de las IEO dadas las condiciones de imposibilidad ya expuestas;

sino que se ubicaron las ES identificadas en los años inmediatamente anteriores, 2020 y 2021. Se enlistaron con datos de contacto y se procedió a enviar vía correo electrónico una convocatoria mediante una circular oficial, esta convocatoria no tuvo ningún eco, por lo que se procedió a realizar llamadas telefónicas personalizadas, la respuesta a dichas llamadas tampoco fue positiva por parte de los docentes, por lo que se les solicitó de modo muy insistente participar de una reunión informativa presencial, de este modo si se logró el interés inicial de los docentes.

Así, se generó el primer encuentro entre los docentes líderes de las ES y la facilitadora en representación de la institucionalidad. Este tuvo por objetivo socializar, convocar e invitar a los docentes a participar. Previo al encuentro formativo se diseñó como recurso educativo una presentación PPT con las orientaciones de la Guía 37 del MEN y se realizó la exploración de saberes previos al respecto del conocimiento de dicha guía y su implementación.

Durante el encuentro formativo, la agenda dispuso un espacio con preguntas dinamizadoras tomadas de la misma guía. El primer hallazgo percibió que solo un sector de docentes tenía un menor conocimiento sobre la Guía 37, y que su anterior participación en el proceso (años 2020 y 2021), consistió en socializar de manera anecdótica sus buenas prácticas pedagógicas; el segundo hallazgo de tal exploración demostró que el resto de los participantes desconocían la guía y, por tanto, no la habían implementado. (Tomado de las intervenciones verbales de los docentes).

Luego el espacio de socialización, tomó un giro no planeado, hacia la exposición acalorada de los malestares e inconformidades de los docentes frente a la formación docente en Jamundí, argumentaron de modo verbal que: el municipio no había dispuesto suficiente recurso presupuestal para las ES ni para otros procesos de cualificación; que en los procesos de formación docente se habían presentado profesionales sin cualificación y desconocedores de las realidades escolares. Los docentes intervinieron con razones y reclamos de corte política

frente a la actual y a las anteriores administraciones municipales; seguidamente reclamaron que la facilitadora del proceso (la suscrita sistematizadora) es advenediza, puesto que no es raizal de Jamundí y viene de otra ciudad, y así el diálogo se convirtió en un momento para que los docentes expresaran sus inconformidades, con la condición que luego deberían aportar propuestas de oportunidad de mejora.

La facilitadora recogió las intervenciones reiterativas a modo de conclusiones, y presentó su experiencia como formadora de docentes en varios municipios de la región y los logros obtenidos (no desde una pretensión vanidosa, sino para acreditar su idoneidad profesional como educadora y formadora de docentes con experiencia certificada); esto despertó una incipiente credibilidad en la formadora - facilitadora; y finalmente presentó una propuesta de formación docente que principalmente consistió en lograr dos asuntos, que los docentes asumieron como una promesa de confianza:

1. Divulgar las ES en escenarios académicos locales y regionales, y así, reconocer los saberes pedagógicos de los docentes líderes de las ES;
2. Sistematizar las ES para ser comunicadas y útiles a otros. Ambos asuntos, contemplados como un deber ser de las ES en la Guía 37 del MEN. Como conclusión del primer encuentro formativo quedó la “promesa” de adelantar un proceso formativo contextualizado y situado como condición innegociable para la participación de los docentes.

A continuación, se presenta la identificación de las ES participantes en los años 2020 y 2021, que participaron en el primer encuentro formativo de socialización.

Tabla 17. Identificación de experiencias significativas 2020 – 2021

	2020	2021
Experiencias Significativas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La ciudad de los sueños.</li> <li>2. Principios claves de la motivación en una estrategia de Gamificación.</li> <li>3. 3.Inclusión escolar en tiempos de pandemia.</li> <li>4. Virtualmente lectores.</li> <li>5. Cyberclases con la TikToker</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crearte una estrategia que transforma el aula.</li> <li>2. La educación virtual como estrategia de motivación, retención y preparación hacia el regreso a la presencialidad en tiempos de pandemia.</li> <li>3. Educando en inclusión visibilizamos en la acción.</li> <li>4. Juegos y enseñanzas sin límites.</li> <li>5. Fomento de la cultura ambiental en la escuela uso eficiente y racional del agua.</li> <li>6. Hommo ludens: estrategias lúdicas de intervención para trabajar la convivencia en la escuela.</li> <li>7. Evaluación remota: Una oportunidad para superar adversidades.</li> <li>8. Visita virtual al zoológico de Cali.</li> </ol>

Nota: Elaboración propia. Adaptado del archivo institucional de la Secretaría de Educación Municipal (2023).

En la tabla se observa que, en el año 2020 participaron cinco (5) ES y en el año 2021 participaron ocho (8). En ambos casos igual número de ES por igual número de IEO. En relación con un municipio de 16 IEO y una planta de 768 educadores, se puede inferir una escasa participación. Así pues, fueron 8 IEO participantes en el primer encuentro formativo, dado que las ES que participaron en 2020 fueron las mismas que en 2021.

Posterior al encuentro formativo, empezaron a comunicarse docentes de varias IEO, solicitando participar “se había corrido la voz” en el gremio de docentes. Dichas comunicaciones se dieron por los canales institucionales y celular personal de la facilitadora; prontamente se vio la necesidad urgente de convocar a un segundo encuentro formativo, dada la solicitud de otros docentes para conocer la información y participar, a este encuentro asistieron 45 docentes y directivos docentes.

El clima era otro, ya no se presentaron reclamos y malestares de situaciones anteriores, sino un genuino interés por participar. Acudieron al encuentro docentes de las IEO de las zonas rurales altas, que no habían sido convocados, y que se habían distinguido por no ser participativos en este tipo de escenarios, debido a la lejanía geográfica o cualquier otro factor.

El escenario se desbordó tanto en las condiciones logísticas, como en las pedagógicas, puesto que se había preparado para menos participantes. Para este momento que pretendía construir colectivamente un escenario para seguir las disposiciones de la Guía 37, se tornó más hacia la idea de sistematizar y divulgar las ES, es decir, saltarse algunos pasos iniciales que dispone la Guía 37 del MEN, como la evaluación y evaluación del estado de desarrollo de las ES. Rápidamente se configuró la idea de divulgar las ES en una revista educativa; siguiendo el ejemplo de los otros municipios de la región que anualmente realizan este ejercicio.

La facilitadora desconoció en ese momento que Jamundí en su historia reciente no había realizado una revista educativa municipal, tampoco se había realizado un proceso de sistematización a nivel municipal, así que asumió intuitivamente que, igual que otros municipios de la región, ya existían antecedentes de este tipo de publicaciones académicas. Al finalizar el encuentro formativo se descubrió que sería una experiencia inédita y los docentes se mostraron aún más interesados en participar.

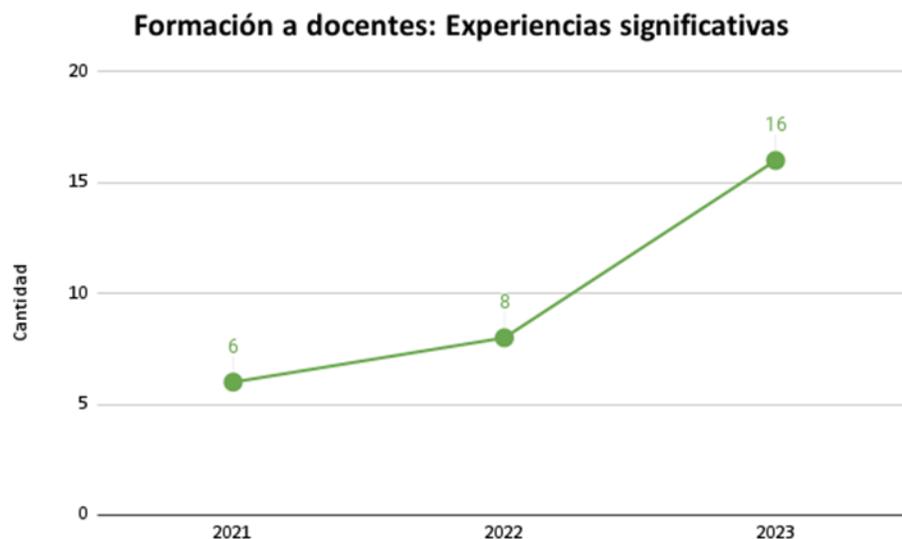
Posterior al encuentro formativo, a modo de práctica reflexiva se consideraron tres asuntos: primero se debía generar un diseño curricular, actividades de aprendizaje, estrategias de evaluación, en sí diseñar una experiencia de aprendizaje, cuestión de la que no existía un antecedente municipal, para que los participantes en un tiempo relativamente corto (5 a 6 meses), estén en capacidad de sistematizar una práctica educativa, se menciona un tiempo corto debido a que a nivel administrativo existe la vigencia del año fiscal para desarrollar ciertas actividades de los planes de acción, además porque el MEN había solicitado la inscripción de las ES para agosto de 2022; segundo, ya existía una inédita motivación y movilización de un

sector de docentes para sistematizar y divulgar sus ES; tercero, no existía una ruta metodológica para tal ejercicio, ni antecedentes municipales, tampoco disponibilidad presupuestal para el recurso humano de formadores para las competencias textuales, la sistematización, ni el diseño, diagramación, corrección de estilo, entre otros asuntos que implica la elaboración y publicación de una revista.

En esta instancia, se procedió a crear un grupo de mensajería instantánea - *WhatsApp*, para establecer un canal de comunicación no oficial, pero eficaz, teniendo en cuenta que para el momento participaban más de 45 docentes de distintas IEO de diferentes corregimientos y veredas rurales. Este medio fue muy acertado, dado que, entre las reclamaciones iniciales de los docentes, argumentaban que las convocatorias a los procesos de formación para las ES, se dirigían a los canales institucionales y los directivos docentes no siempre les transmitían la información y perdían la oportunidad de participar en este tipo de escenarios formativos (se presume que, aquello se presenta porque los directivos no alcanzan a ver y atender a tiempo todas las comunicaciones que reciben o porque no pueden licenciar a un docente y desescolarizar su grupo de estudiantes). Con este canal de comunicación se facilitó la comunicación personal y colectiva, ya que era directa y rápida.

Como se ha mencionado reiteradamente, con la puesta en marcha de la estrategia de acompañamiento situado diferencial, se incrementó la confianza, interés y motivación, esto se evidencia en el incremento en la participación de docentes en el proceso de fortalecimiento a las ES, respecto a los dos años anteriores.

Imagen 10. Incremento de la participación de los docentes años 2020, 2021 y 2022.



Nota: en la imagen se puede observar que en el primer año participaron 6 docentes, en el segundo año 8 docentes y en el tercer año 16 docentes. No obstante, la participación total en los encuentros formativos y actividades de aprendizaje fue de 35 docentes, sin embargo; en la imagen se ha tomado como referencia el número de ES que participaron en la sistematización y publicación de la revista.

### ***7.2.2. Divulgación de las experiencias significativas en escenarios académicos***

El inicio de este apartado refirió que los docentes incrementaron su motivación e interés a partir de la expectativa de divulgar sus ES en escenarios académicos con perspectiva de reconocimiento y reivindicación de sus saberes pedagógicos, en sintonía con los lineamientos de la Guía 37 del MEN, respecto a la etapa de divulgación de las ES. De acuerdo con lo anterior, se describen los escenarios de divulgación de las ES logrados durante la experiencia de formación docente.

Primer Encuentro Municipal de Experiencias significativas

Ante la necesidad de escenarios de divulgación y sobre todo de hacer un intercambio de saberes entre los líderes de las ES, que pese a ser colegas docentes del mismo municipio, no necesariamente se reconocían unos a otros en sus prácticas pedagógicas, se realizó el primer encuentro de socialización de ES de Jamundí en el Laboratorio de Experimentación Pedagógica de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi el 26 de mayo de 2022, con la presentación de 16 ES. Para esta presentación los líderes de las ES, diseñaron una infografía por cada ES, que luego se imprimió en gran formato y a modo de recorrido de poster se expusieron en la Universidad Icesi. Esta actividad implicó que cada grupo de docentes de las ES, costeará de su pecunia propia la impresión de los posters y los gastos de desplazamiento.

La actividad académica dispuso también de una ponencia de la facilitadora del proceso que versó sobre el fortalecimiento de las ES y el programa formativo que se estaba iniciando para la sistematización de las mismas. Igualmente, se realizó la presentación de un acto cultural representativo de las comunidades afrodescendientes denominada Bunde, que consistió en una muestra artística de danza, vestuario típico, canto e interpretación de instrumentos. Para este encuentro se desplazaron docentes, directivos docentes, padres y madres de familia, estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas de veredas y corregimientos de las zonas rurales hasta la ciudad de Cali donde se ubica la Universidad Icesi.

Para los participantes, aquello significó que sus saberes ancestrales eran valiosos y susceptibles de reconocimiento en un escenario académico, en una universidad prestigiosa de la región, que sus culturas afrodescendientes eran valoradas desde otras miradas fuera de lo local. A continuación, se presenta un código QR y enlace a *Drive* en el que se puede observar: Agenda de la jornada, videoclip del acto cultural, piezas comunicativas de la SEM de Jamundí y de la Universidad Icesi.



[https://drive.google.com/drive/folders/1WXpenHKGtqndlgC7J13XVTgX2nLP11Jj?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1WXpenHKGtqndlgC7J13XVTgX2nLP11Jj?usp=drive_link)

Foro Educativo Municipal Jamundí 2022 “Experiencias significativas que transforman la vida escolar de Jamundí”

El MEN direcciona que anualmente las entidades territoriales certificadas, dispongan de una convocatoria con la organización académica y logística para identificar las ES de cada municipio y así generar un espacio de reflexión y socialización de las mismas. Previo al Foro, se selecciona un jurado evaluador impar, conformado por autoridades educativas y/o expertos en el campo de la formación docente para seleccionar la ES que una vez revisada, evaluada y observada su exposición, represente al municipio a nivel nacional. El Foro Educativo Municipal 2022, se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Icesi.

A partir del proceso formativo que se venía desarrollando, se propició la inclusión de ES ubicadas en las IEO de las zonas rurales, cuyas ES se distinguían por el fomento de la etnoeducación, según lo relataron verbalmente los docentes participantes se marcó un hito con la presentación y oportunidad de concursar de ES rurales, campesinas, etnoeducativas y hasta el momento poco visibilizadas en este tipo de escenarios. Lo anterior, fue posible debido a que de antemano se estaba desarrollando un proceso de fortalecimiento a las ES, aquellas ya se habían identificado y habían tenido una suerte de fogueo en el Primer Encuentro Municipal de

ES de Jamundí, igualmente participaban ya en el proceso de sistematización de las ES, lo que permitió que para el momento habían ordenado y analizado críticamente sus ES.

Otro elemento diferenciador de este Foro, respecto a los anteriores, según lo relataron verbalmente los participantes, fue su desarrollo en medio de un escenario académico regional como lo es la Universidad Icesi. Para los docentes fue una distinción y una perspectiva del docente como académico, intelectual e investigador, debido a que el Foro fue acompañado por ponencias, reflexiones, un jurado calificado, diversos actos artísticos propios de la identidad cultural de Jamundí. Según el mismo relato verbal de los docentes, los anteriores foros se habían desarrollado en los auditorios de las IEO del municipio con escasas condiciones logísticas y manteniendo un ámbito local.

Respecto al acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC, al finalizar el Foro, como cierre del mismo, los docentes líderes de las ES seleccionadas, manifestaron públicamente como cierre del Foro, algunas apreciaciones, que a continuación se presentan a modo de testimonios:

“La divulgación de las prácticas educativas en espacios académicos, reivindicó a los educadores y educadoras de Jamundí como profesionales, investigadores e intelectuales de la educación” Rectora de IEO urbana.

“El proceso de formación y acompañamiento docente fue empático, diferencial y contextualizado a las diversidades, sueños y expectativas de cada territorio escolar” Docente líder de ES de la IEO Central de Bachillerato.

“Llevo más de 20 años de docencia, me he inscrito a todos los foros municipales, pero nunca me habían permitido presentar mi experiencia significativa porque no clasificaba. Ahora creo que ya me puedo jubilar tranquila y agradeciendo a la profesora Julieth por vernos con otros ojos y darnos la oportunidad” Docente IEO Rosa Lía Mafla.

“La maestra Julieth supo entender que nuestras comunidades ancestrales somos de la oralidad y que nos cuesta escribir como lo exige la academia, pero no por eso subvaloro nuestros saberes y prácticas, nos acompañó situadamente en nuestro territorio étnico de manera diferencial y por eso hoy estamos aquí” Docente líder de la ES ganadora, seleccionada para representar a Jamundí en el Foro Educativo Nacional 2022.

A continuación, se presenta un código QR y enlace a *Drive* en el que se puede observar: Agenda de la jornada, videoclip del acto cultural, piezas comunicativas de la SEM de Jamundí y de la Universidad Icesi.



[https://drive.google.com/drive/folders/1i\\_bB8rUIT\\_Cc9dRsA9cCIQEcSEimVGex?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1i_bB8rUIT_Cc9dRsA9cCIQEcSEimVGex?usp=drive_link)

Foro Educativo Nacional 2022 “Educación, Potencia de Vida y Paz”

El MEN expresa que la misión de los foros educativos nacionales es generar diálogos y reflexión entre representantes de todos los actores educativos del país para “garantizar más y mejores espacios para la enseñanza y el aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes se evidencia en cada rincón de nuestro país”. (MEN, 2022). Igualmente, que es un espacio para el reconocimiento de “cientos de educadores que día a día dan lo mejor de sí para impactar positivamente y dejar una huella indeleble en el ser de sus estudiantes demuestran que la educación es la herramienta más poderosa para la transformación social”.

Bajo estas premisas se realizó el Foro 2022 en Bogotá, cuya dinámica principal es la socialización de las ES de cada entidad territorial en mesas de trabajo y en el escenario principal las ponencias de autoridades educativas, reconocidos investigadores del país, el ministro de educación y los viceministros. Entre tanto, la facilitadora realizó gestiones con los funcionarios del MEN organizadores del evento, y finalmente la ES de Jamundí fue la seleccionada para presentar el acto cultural central del Foro. La muestra artística presentada fue la única ES a la que se le permitió presentarse y esta consistió en la puesta en escena de 30 personas entre estudiantes y docentes, músicos, interpretes, cantadores, bailadores y pregoneros; que presentaron una muestra de la danza y el canto heredado de los descendientes de africanos que se han transmitido de generación en generación en las zonas étnicas de Jamundí. Luego, se presentó un desfile étnico, en el que docentes y estudiantes presentaron el vestuario étnico de Jamundí. Ambas puestas en escena tuvieron lugar en el escenario principal del Foro, ante la presencia de las delegaciones de todo el país y la transmisión en vivo por televisión nacional (de los medios de comunicación institucionales) y las redes sociales del MEN.



[https://drive.google.com/drive/folders/1162nl8Ou-1IriyybLuUI5\\_QgH7uElk47?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1162nl8Ou-1IriyybLuUI5_QgH7uElk47?usp=drive_link)

## V Encuentro Nacional por la Inclusión Educativa

Este evento académico fue organizado entre la Universidad Icesi de Cali y la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, se llevó a cabo del 29 al 31 de agosto de 2022. No fue direccionado desde la SEM de Jamundí. Sin embargo, a raíz del vínculo que se había establecido entre la Universidad Icesi y los docentes de Jamundí, sumado al proceso de cualificación que estaban experimentando los líderes de las ES, fácilmente se pudo rastrear las ES de inclusión educativa que, además habían fortalecido sus ES en términos de ordenarlas y lograr comunicarlas en ese tipo de escenarios pedagógicos. Así pues, de las 16 ES participantes se seleccionaron dos: 1. Educando en Inclusión, Visibilizamos en Acción de la IEO El Rodeo, y 2. La Escuela: Un Lugar Seguro para la Inclusión y las Oportunidades de la IEO Rosa Lía Mafla. Su participación se dio bajo la metodología de taller, la significación de este momento implica que los docentes líderes de tales ES, y los demás asistentes de Jamundí pudieron socializar sus experiencias para que otros las puedan conocer y aprender de ellas, igualmente participaron como espectadores de las conferencias centrales y talleres con los aprendizajes que ello implica. En el enlace a continuación se puede observar la principal información del evento académico en relación.

<https://drive.google.com/drive/folders/1YDu9KHlv22Rd4JrtBqVQeEyKwZrkfi9L?usp=sharing>

En suma, “para mejorar es necesario compartir con otros” (MEN, 2010, p. 19). Según la perspectiva del fortalecimiento a las ES, la divulgación de las mismas en tales escenarios académicos regionales, propicio la transferencia y el empoderamiento de la comunidad educativa, desde la visión del (MEN, 2010, p. 20) el empoderamiento ocurre cuando la ES, “Proyecta e implementa el proceso de movilización de la experiencia en el establecimiento educativo y fuera de él, a través de la participación y liderazgo activo de los actores de la

comunidad educativa”. De este modo, “la socialización, retroalimentación y seguimiento a las experiencias no sólo son estrategias para reconocer y dignificar la labor del docente, sino que permiten un acompañamiento juicioso a la comunidad educativa que está siendo beneficiada” (p. 22). Dichos espacios inéditos para la comunidad educativa de Jamundí, generó en los participantes, empoderamiento, reconocimiento y reivindicación, se otorgó al docente un lugar como profesional, intelectual e investigador, como actor protagónico de la calidad educativa; los docentes participantes, supieron que sus prácticas pedagógicas cotidianas constan de un valor y un saber práctico y dignificación de su quehacer docente.

En suma y en sintonía con la experiencia de aprendizaje, acompañamiento situado o in situ, corresponde a la forma presencial física o presencial asistida por la tecnología, entendiendo que los beneficiarios del acompañamiento no asisten a un espacio formativo diferente, sino que el acompañante se vincula con el territorio escolar, la institución educativa o el aula donde el beneficiario ejerce su quehacer pedagógico; acompañamiento diferencial, implica que se vinculan modelos pedagógicos, estrategias didácticas, decisiones curriculares, decisiones tecnológicas y estrategias de evaluación diversas, según se generen las necesidades particulares, dentro de un mismo grupo de participantes, en torno a los mismos objetivos de aprendizaje y/o competencias.

Los puntos clave del proceso vivido, se pueden observar gráficamente en la siguiente línea de tiempo:

Imagen 11 Línea de tiempo de los momentos claves de la experiencia de aprendizaje



Nota: imagen presentada en versión original. Se observa que el proceso de formación docente inició en marzo de 2022; el tiempo de dedicación de mayor intensidad en la sistematización de las ES entre junio y septiembre; los eventos académicos de divulgación de las ES; y el momento de cierre con la presentación de la revista al terminar el año 2022.

### **7.2.3 Evaluación de los docentes participantes a la estrategia de acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC**

Para finalizar este apartado es necesario recuperar la mirada de los docentes participantes de la formación docente, puesto que, hasta el momento la descripción, reflexividad e interpretación no ha involucrado sus voces. Al tratarse de una estrategia diseñada e implementada para un sector de docentes oficiales de Jamundí, ad portas de concluir la experiencia de aprendizaje, se convocaron a los participantes a una jornada de evaluación y realimentación del proceso en general, que incluyó una suerte de conversatorio en el que todos los docentes debían socializar su experiencia personal, aciertos y oportunidades de mejora, la jornada se realizó en un espacio de 3 horas y al finalizar, cada uno respondió una encuesta del nivel de satisfacción que se rediseñó para tal fin.

Imagen 8. Evaluación de los docentes a la estrategia ASD mediado por las TIC



### MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL (LA) EDUCADOR (A) SOBRE ACTIVIDADES DE FORMACION Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE.

Fecha	Día	Mes	Año

Canal	Presencial	
	Virtual	

Organismo: Secretaría de Educación Municipal de Jamundí – Área de Gestión de la Calidad Educativa.

Nombre del (la) facilitador (a): Julieth Pérez Paredes.

Nombre del procedimiento: Acompañar el fortalecimiento de las experiencias significativas de las instituciones educativas oficiales de Jamundí.

Educador (a): Solicitamos su colaboración respondiendo las siguientes preguntas para evaluar la actividad en la que acaba de participar. Su opinión es muy importante para nosotros pues nos permite mejorar nuestro desempeño y servicio. En el siguiente formulario encontrará los principales aspectos de evaluación según la actividad realizada, la cual debe calificar de 1 a 5, siendo 1 = Muy insatisfecho, 2 = Poco satisfecho, 3 = Ni Satisfecho Ni Insatisfecho 4 = Satisfecho y 5 = Muy Satisfecho.

ÍTEM A EVALUAR	1	2	3	4	5
1- ¿Se dio a conocer el objetivo de la actividad?					
2- ¿Se cumplió el objetivo de la actividad?					
3- ¿Los contenidos brindados fueron coherentes con el objetivo planteado?					
4- ¿Los temas se desarrollaron en el tiempo previsto?					
5- ¿El trato del(la) facilitador(a) fue cordial y respetuoso?					
6- ¿El (la) facilitador (a) fue puntual?					
7- ¿La metodología utilizada por el (la) facilitador(a) permitió el entendimiento de los contenidos?					
8- ¿El (la) facilitador (a) demostró el dominio del tema brindado?					
9- ¿Durante el desarrollo de la actividad se propició la participación de los asistentes?					
10- ¿Durante la capacitación se generó espacio para la solución de inquietudes?					
11- ¿Los contenidos desarrollados en la actividad contribuye a su desarrollo docente?					
12- ¿El material utilizado permitió el entendimiento del tema?					
13- En general, ¿cómo se sintió con la actividad de capacitación realizada?					

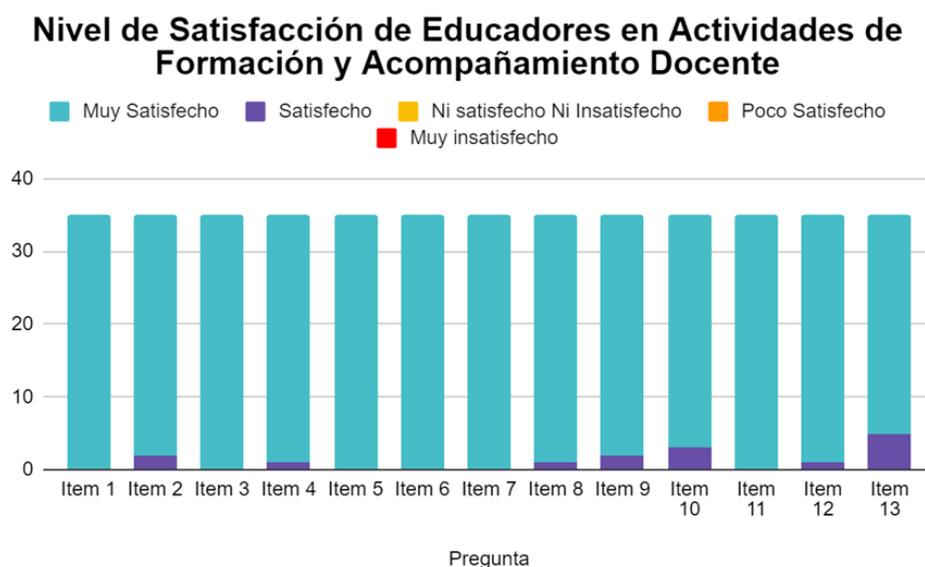
**Observaciones:**


**Nota:** Los datos e información personal aquí consignados, se les dará tratamiento especial de acuerdo con lo establecido en la Ley Estatutaria 1581 del 17 de octubre de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales".

Nombre completo:	
Institución Educativa Oficial:	
Numero de cedula:	
Correo electrónico:	
Firma:	

Nota: Este instrumento de recolección de información fue adaptado en algunos de sus componentes del Formato de Evaluación de Asistencia Técnica de la SED de Cali. Se modificó en atención a las necesidades de la experiencia educativa propia.

Imagen 13 Gráfica de frecuencia de resultados de la evaluación de los docentes participantes hacía la estrategia ASD para formación de docentes en servicio.



Nota: en la encuesta participaron 35 docentes beneficiarios de la experiencia de formación docente. Se realizó en formato impreso y en una sesión presencial.

Resultados de la encuesta:

1- ¿Se dio a conocer el objetivo de la actividad? La totalidad de los 35 docentes encuestados respondieron la opción muy satisfecho.

2- ¿Se cumplió el objetivo de la actividad? Dos docentes de 35 encuestados respondieron la opción satisfecho.

3- ¿Los contenidos brindados fueron coherentes con el objetivo planteado? La totalidad de los 35 docentes encuestados respondieron la opción muy satisfecho.

4- ¿Los temas se desarrollaron en el tiempo previsto? Un docente de 35 encuestados respondió la opción satisfecho.

5- ¿El trato de la facilitadora fue cordial y respetuoso? La totalidad de los 35 docentes encuestados respondieron la opción muy satisfecho.

6- ¿La facilitadora fue puntual? La totalidad de los 35 docentes encuestados marcaron la opción muy satisfecho.

7- ¿La metodología utilizada por la facilitadora permitió el entendimiento de los contenidos? La totalidad de los 35 docentes encuestados marcaron la opción muy satisfecho

8- ¿La facilitadora demostró el dominio del tema brindado? Un docente de 35 encuestados, respondió la opción satisfecho.

9- ¿Durante el desarrollo de la actividad se propició la participación de los asistentes? Dos docentes de 35 encuestados, respondieron la opción satisfecho.

10- ¿Durante las capacitaciones se generó espacio para la solución de inquietudes? Dos docentes de 35 encuestados, respondieron la opción satisfecho.

11- ¿Los contenidos desarrollados en la actividad contribuye a su desarrollo docente? La totalidad de los docentes encuestados marcaron la opción muy satisfecho.

12- ¿El material utilizado permitió el entendimiento del tema? Un docente de 35 encuestados respondió la opción satisfecho.

13- En general, ¿cómo se sintió con la actividad de capacitación realizada? Cuatro de 35 docentes encuestados respondieron la opción satisfecho.

La encuesta contempló 13 preguntas, que abordaron todo el proceso de acompañamiento situado diferencial mediado por las TIC, en el diagrama de resultados se puede observar de manera contundente la favorabilidad de la estrategia para el proceso de formación docente, dado que, la mayoría de las respuestas marcaron la opción “muy satisfecho” y un menor porcentaje “satisfecho”, no se presentó ninguna respuesta desfavorable.

### **7.3 Eje de sistematización 3. ¿De qué manera el de uso pedagógico de las herramientas TIC favoreció la transformación de las prácticas en el proceso de formación docente?**

Las TIC están transformando escenarios educativos tradicionales, al tiempo que están haciendo aparecer otros nuevos. (Coll, 2004).

En el marco del contexto actual colombiano que se enfrenta a desafíos educativos relacionados con la calidad educativa, la equidad en los sistemas de formación nacionales y cualificación profesional docente que permita la incorporación de nuevas competencias, habilidades y saberes; el Ministerio de Educación Nacional (2013) “ha llevado a cabo una política consistente para integrar las tecnologías de la información y de la comunicación – TIC en su sistema educativo, dado que son un elemento eficaz para propiciar equidad, amplitud de oportunidades educativas y democratización del conocimiento”. Ante este escenario, en el que se han realizado estrategias para cualificar y articular las TIC en la educación, se trazó un camino que permitiera acompañar a los docentes del municipio, independientemente de su ubicación geográfica y que permitiera participar activamente a las comunidades etnoeducativas en espacios para incentivar, impulsar y favorecer estas experiencias.

Para propiciar espacios que cumplieran este propósito se propuso un escenario formativo y acompañamiento situado diferencial cuya presencialidad no fue suficiente y se incluyó, una mediación de las TIC que aportara al cuarto desafío expresado en el Plan de Desarrollo 2016-2026, relacionado con la consolidación de políticas para la formación de docentes, donde se establece que:

Para garantizar una formación más pertinente a los fines del desarrollo humano individual y colectivo, de la nación y la construcción de paz, teniendo en cuenta los contextos, la diversidad de niveles y modalidades a través de los cuales se realiza el

proceso educativo. Un sistema educativo llega hasta donde llegan sus docentes, por ello, hay que cualificar su selección y fortalecer su formación. (MEN, 2019)

En este ejercicio de planeación y puesta en marcha del proceso formativo se tuvo como referencia la conceptualización del conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido en el marco de la sistematización de ES. En este referente se tienen en cuenta las relaciones sinérgicas que se establecen entre el contenido que se quiere enseñar, en este caso los conceptos que se abordan en la sistematización de ES, la pedagogía desde donde se planean las técnicas y estrategias didácticas andragógicas para la enseñanza del contenido y la tecnología desde donde se establecen y seleccionan las herramientas más apropiadas para aplicar las técnicas y estrategias didácticas andragógicas en la enseñanza del contenido (Candela, B.F., 2016).

Imagen 14. Sinergia del conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido



Nota: Adaptado de Candela, B.F. (2016)

En tal sentido, la integración de dispositivos, aplicaciones y plataformas tecnológicas representó una estrategia valiosa y pensada para superar barreras geográficas y mejorar la calidad de la formación y la comunicación. En tanto, en este acompañamiento consideramos

que la mediación tecnológica permitió que los docentes ubicados en la urbanidad y ruralidad de comunidades etnoeducadoras pudieran acceder a recursos digitales que enriquecieron sus conocimientos y establecieron redes de colaboración facilitando el intercambio de experiencias y buenas prácticas. Además, fomentó la flexibilidad en el proceso formativo, adaptándose a las necesidades y tiempos de cada docente, lo que resultó esencial en entornos donde las distancias son un desafío constante, igual de escasos que los tiempos institucionales para la formación docente.

En concordancia, se tuvo en cuenta la situación del contexto geográfico del municipio en cuanto a brecha digital, entendida como “la línea o distancia que separa al grupo que puede acceder a las TIC del grupo que no” (Ramírez, Iván y Gutiérrez, 2008) y que genera desigualdad de posibilidades para acceder a la información, al conocimiento y la formación mediante las TIC. En este aspecto era evidente una brecha digital temprana o brecha de acceso en la que los corregimientos y veredas de Jamundí presentan dificultades para conectarse y acceder a información a través de internet. En este sentido, y como parte de repensar la planeación inicial del proceso se optó por el uso de herramientas de comunicación accesibles e intuitivas que se pudiesen utilizar desde un celular *Smartphone* de gama media a baja hasta un computador de última generación.

Sin embargo, y como se mencionó en el eje de sistematización 1, no se consideró un ejercicio de diagnóstico de saberes previos y de habilidades en el dominio de otras herramientas TIC que evaluaran la brecha digital primaria o brecha de uso y la brecha digital secundaria o brecha de calidad de uso. Así pues, se supuso que los docentes impactados ya conocían, usaban y manejaban las herramientas con las que se pensaba realizar el acompañamiento y formación, lo cual generó una oportunidad de mejora en el proceso que se logró atender simplificando y flexibilizando los protocolos de comunicación y entrega de compromisos desde aquellas herramientas que fuesen de uso cotidiano para los docentes,

como lo es el *WhatsApp*. Asimismo, para aquellas acciones y actividades que requerían el uso de herramientas con las que la población no se sintiese familiarizada se optó por el envío de tutoriales que explicarían de forma comprensible el uso de éstas.

Este ejercicio de mediación tecnológica afortunado y no dimensionado se puede categorizar en tres dimensiones: (1). Mediación de las herramientas TIC entre los docentes y el contenido, (2). Mediación de las herramientas TIC entre la facilitadora y los contenidos, (3). Mediación de las herramientas TIC entre los docentes y la facilitadora; las cuales se describen a continuación:

### **7.3.1 Mediación de las herramientas TIC entre los estudiantes y el contenido**

Al iniciar el proceso de sistematización de las ES dentro del proceso de acompañamiento situado diferencial, se detectó que los docentes presentaban dificultades para ordenar lo vivido, organizar las ideas, sintetizar, seleccionar lo relevante de la ES, identificar lo sustancial de la ES; pues se trataba en algunos casos de experiencias desarrolladas desde hace varios años atrás y con resultados amplios en su despliegue que no habían sido documentados adecuadamente. Ante esta situación, se debió buscar estrategias que permitieran que los docentes logaran de manera sencilla y ágil organizar la información más importante de sus ES, de modo que logaran comprender en la práctica el primer momento para la sistematización de ES que consiste en la reconstrucción y ordenamiento del proceso de la experiencia.

Asimismo, consideramos que el resultado de dicha reconstrucción y ordenamiento debería ser útil para la posterior comunicación y divulgación de las ES que los docentes presentaran. Por tanto, se privilegió el diseño de la infografía, entendida como una estrategia que permite cumplir con el doble propósito de la actividad. De acuerdo con esto, las infografías se concibieron como representaciones visuales de información que combinan texto e imagen

para transmitir un mensaje de manera clara y concisa, por lo que, su potencial radicaría en la capacidad para simplificar los conceptos más importantes de la ES y hacer que la información de ésta fuese comprensible y atractiva para quien la leyera.

En este orden de ideas, la actividad cobra relevancia en el proceso, al considerar lo planteado por López (2012) donde se define que “las infografías posibilitan el que los estudiantes reflejen su proceso de construcción de conocimiento e interrelación de ideas cuando plasman en alguno de estos organizadores un tema que están estudiando”. Así entonces, la infografía se convirtió en un dinamizador de la formación de los docentes al generar un espacio para potenciar:

- Personalización de un contenido: al permitir adaptar la información para atender necesidades puntuales y obtener un producto con la información suficiente que se requiera para lograr una meta. Esto, permitió que crearan infografías que se ajusten al nivel de comprensión del público al que se dirigen.
- Síntesis de la información: al evidenciar en el proceso de creación la necesidad sintetizar la información de manera efectiva. Esto les ayudó a comprender mejor el contenido y a comunicarlo de manera más clara.
- Desarrollo de habilidades de comunicación visual: al gestionar la capacidad de comunicar información de manera efectiva a través de imágenes y gráficos en un contexto más visual.

Para conseguir esto, el reto al que nos enfrentábamos consistía en diseñar una actividad de aprendizaje que aprovechara el potencial de la infografía en el proceso de sistematización de las ES, permitiéndoles sintetizar y comunicar información de las mismas.

Para ello, el objetivo de la actividad de aprendizaje fue el ordenamiento de las ideas, la síntesis de información y la selección de los aspectos más relevantes de la ES. Sin embargo, al

asumir que los docentes tenían la capacidad tecnológica de elaborar infografías con cualquier herramienta disponible, o consultar tutoriales (asumiendo que hacer infografías es rutinario y normal dentro de nuestro campo de la profesión docente), se presentó una sobre carga cognitiva en ellos, porque no conocían la forma de hacer infografías ni las herramientas TIC para realizarlas. Es decir, el desafío de ordenar lo vivido, categorizar, identificar información relevante, sintetizar y buscar imágenes se juntó con el reto tecnológico de hacer una infografía.

Dicha situación se logró mitigar con la elaboración de una consigna de actividad de aprendizaje, en la que se describía la meta del ejercicio y los pasos para conseguir el resultado solicitado (ver imagen 15).

Aunque la consigna de actividad no fue atendida y seguida como guía por parte de todos los participantes, si permitió explicar de manera más detallada y a modo de ruta la actividad propuesta a los docentes. Sin embargo, para fortalecerla fue necesario pensar dos estrategias adicionales: (1). Elaborar un videoclip que enfatizara y ejemplificara lo que debían realizar; y (2). Estandarizar un formato gráfico para la presentación de la infografía, de modo que los docentes se enfocaran en la síntesis de la información de su ES. A continuación, se presentan algunos resultados de la actividad.

Imagen 15. Consigna de actividad de aprendizaje: Elaboración de una infografía.

Experiencias significativas de las IEO de Jamundí		
<b>1</b>	<b>Contextualización</b>	El Ministerio de Educación Nacional – Guía 37, ofrece orientaciones para el fortalecimiento de las experiencias docentes significativas y enfatiza que en primera instancia deben ser identificadas, luego descritas, posteriormente sistematizadas y finalmente comunicadas para que sean útiles a otras comunidades educativas. Hemos identificado en la exploración de los saberes previos que las dificultades frente al proceso son las siguientes: trasegar de la oralidad a la escritura y de lo anecdótico a la identificación y descripción. Consideramos que elaborar una infografía implica un primer ejercicio de escritura, capacidad de síntesis, de identificar los aspectos centrales de la experiencia y una ambientación hacia el uso de formatos multimedia para su comunicación. En ese sentido, el formato seleccionado para identificar y describir una experiencia de liderazgo en la gestión escolar será la elaboración de una infografía.
<b>2</b>	<b>Objetivo general</b>	Describir una experiencia significativa mediante una infografía.
<b>3</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>	Antes de proceder a realizar la infografía intente responder todas o algunas de las siguientes preguntas. Tenga en cuenta que son orientadoras y no constituyen un entregable. ¿Cuál problemática buscó resolver la experiencia docente significativa?, ¿Cuáles son los principales resultados?, ¿Cuáles son los mecanismos de sostenibilidad de la experiencia?
<b>4</b>	<b>Metódica</b>	<p><b>Fase 1. Identifique una experiencia significativa de su IEO</b> Para esta fase considere las orientaciones establecidas en la Guía 37 del MEN, Rutas del Saber Hacer.</p> <p><b>Fase 2. Escriba en un documento de office:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre de la experiencia docente significativa: se sugiere un título creativo, sugestivo y que indique de que trata la experiencia.</li> <li>- Nombre del autor: El líder o líderes de la experiencia docente significativa.</li> <li>- Contexto: lugar en el que se desarrolla, institución educativa, municipio, corregimiento o vereda. Explicite si es rural o urbana y algunas características del contexto.</li> <li>- Problemática: Cual fue el origen de la iniciativa, que se buscó resolver o dirimir con el desarrollo de la experiencia.</li> <li>- Objetivos: Qué se pretende lograr, redactar en verbo infinitivo.</li> <li>- Resultados: cual ha sido el impacto positivo de la experiencia. Mostrar cifras, indicadores y datos puntuales.</li> <li>- Seleccione una imagen o fotografía: de buena calidad, sobre todo que represente el proceso vivido.</li> </ul> <p><b>Fase 3. Elabore una infografía.</b> Debe incluir los siguientes 5 aspectos: - Nombre de la experiencia – IEO – Objetivo – Resultados – Una imagen o fotografía.</p> <p><b>Fase 4. Socializar, entregar y comunicar.</b> Socialice con un colega de su IEO su infografía antes de entregarla para recibir realimentación, realice los ajustes que considere oportunos. Entregue la infografía en el campus virtual de la Universidad del Valle disponible para la actividad. Comuníquese la infografía en la página web institucional de su IEO y/o redes sociales de su IEO y en el grupo de WhatsApp de su equipo de trabajo o IEO.</p>
<b>5</b>	<b>Criterios de Evaluación y fecha de entrega</b>	<p>Valoración cualitativa: Satisfactorio – Aceptable – No logrado.</p> <p><b>Criterios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Completitud de los 5 aspectos solicitados.</li> <li>- Claridad conceptual, redacción y ortografía.</li> <li>- Uso de imágenes, graficas o fotografías pertinentes a la experiencia seleccionada.</li> <li>- Cumplimiento de las condiciones de entrega.</li> </ul>
<b>6</b>	<b>Recursos educativos</b>	<p><b>Fase 1.</b> Documento orientador del Ministerio de Educación Nacional para identificar y fortalecer las experiencias docentes significativas: Guía 37 Rutas del Saber Hacer. Disponible en: <a href="https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&amp;lTipo=viewpdf&amp;id=22535">https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&amp;lTipo=viewpdf&amp;id=22535</a></p> <p><b>Fase 2.</b> Consulte el enlace a micrositio de Drive para observar infografías que puede tomar como ejemplo o guía, elaboradas por otros docentes del procedimiento. <a href="https://drive.google.com/drive/folders/1CLHH2dIJFyeoj-OvNJySLLv8G3to2gS?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1CLHH2dIJFyeoj-OvNJySLLv8G3to2gS?usp=sharing</a></p> <p><b>Fase 3.</b> Repase los videotutoriales para elaborar infografías en Canva. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8cCmpt526Kc">https://www.youtube.com/watch?v=8cCmpt526Kc</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uGzVpZHWQzc&amp;t=245s">https://www.youtube.com/watch?v=uGzVpZHWQzc&amp;t=245s</a></p> <p>Ingrese al siguiente enlace para registrarse y crear infografías de manera gratuita en Canva: <a href="https://www.canva.com/es_co/crear/infografias/">https://www.canva.com/es_co/crear/infografias/</a></p>

Imagen 16. Elaboraciones de la actividad de aprendizaje realización de una infografía de la ES



Nota: Dos elaboraciones individuales de los docentes participantes. En total se realizaron 16 infografías, una por ES en proceso de sistematización.

Al finalizar la actividad evidenciamos como los docentes lograron identificar los elementos más relevantes de las ES, aprendiendo indirectamente las fases para la construcción de una infografía. Con esto se inició un ejercicio de acercamiento a los estándares ISTE que “son lineamientos que indican qué habilidades y competencias necesita desarrollar el estudiante para interactuar en entornos virtuales y para desarrollarse de manera personal y profesional” (Murales, M.R., 2020). Así pues, con relación a el estándar de - Diseñador Innovador, se logró que los docentes reconocieran la importancia del uso de las herramientas

TIC para crear soluciones a situaciones que se presentan en el quehacer pedagógico y que tengan como resultado un producto creativo y novedoso. También, se logró dinamizar el estándar del docente como - Comunicador Creativo al propiciar un escenario de aprendizaje en el que se desarrollaron las capacidades para generar y comunicar las ideas de las ES de manera sintética y comprensible, usando imágenes. Finalmente, se dinamizó el - Pensamiento de Diseño al interactuar con un enfoque metodológico y creativo para abordar problemas y desarrollar soluciones innovadoras.

Como instancia final, es conveniente destacar que el ejercicio se extrapoló a una actividad de divulgación en las que las elaboraciones de todas las ES se expusieron en el Primer Encuentro Municipal de Experiencias Significativas en la Universidad Icesi en mayo de 2022. La actividad se configuró como un espacio que permitió el reconocimiento del esfuerzo realizado por los docentes en la consolidación de sus ES y la realización de una infografía como parte del ejercicio de sistematización. Esto, permitió no solo ver la trayectoria de las ES de manera organizada, sintética y fácil de comunicar a otros, sino movilizar y motivar a los docentes que iniciaron el proceso, mostrándoles la posibilidades e impacto que tiene comunicar las experiencias exitosas que desarrollan en sus IEO.

Imagen 17 Exposición de infografías en la Universidad Icesi



Nota: Se puede observar una de las 16 infografías realizadas que fueron impresas a full color en gran formato en banner un material de alta resistencia, por lo que las infografías pueden perdurar varios años exhibidas en las IEO. Esta exposición de las infografías se realizó a manera de recorrido de poster en el Laboratorio de Experimentación Pedagógica de la Universidad Icesi en mayo de 2022.

Imagen 18 Primer Encuentro Municipal de ES de las IEO de Jamundí, certificación de docentes líderes de las ES.



Nota: se puede observar a los docentes participantes, quienes recibieron una certificación de la Universidad Icesi y la SEM de Jamundí. Tal certificación contribuyó al empoderamiento de los líderes de las ES y su motivación hacía continuar con el camino de la sistematización, y formalmente la certificación constituye una cualificación importante para sus hojas de vida.

### **7.3.2 Mediación de las herramientas TIC entre los estudiantes y la facilitadora**

De acuerdo con Sánchez (2020) “hay tres fundamentos en la educación para el aprendizaje: el vínculo, la interacción y la comunicación” en donde “lo cognitivo, emocional y social guardan un equilibrio que debe ser atendido para que el aprendizaje se pueda dar”. En ese sentido, resultaba fundamental para el proceso de acompañamiento situado diferencial que existiera un canal de comunicación eficiente desde el cual se dinamizaran las comunicaciones del proceso formativo, por lo que entre las numerosas herramientas TIC disponibles, la mensajería instantánea, *WhatsApp* en particular, jugó un papel destacado en relación con otras herramientas como el correo electrónico, demostrando ser una herramienta esencial por su fácil acceso y uso para la comunicación con y entre los docentes. Asunto que no se previó, dado

que se tenían contemplados medios de comunicación formales como el correo y el *Drive* institucionales, así pues, el uso del *WhatsApp*, cobró importancia espontánea e inesperada.

La intención inicial era que la facilitadora utilizara el canal de mensajería instantánea a través de un grupo de *WhatsApp* desde el que se informarían asuntos generales del proceso y se enviarían notificaciones de eventos y recordatorios. Para procesos específicos de la formación como el envío de consignas de trabajo, recursos educativos, materiales de estudio y demás documentación sobre el proceso se utilizaría canales formales como el correo electrónico institucional. Asimismo, se tenía previsto que las actividades entregadas y las realimentaciones del proceso se realizarían a través de un repositorio en *Google Drive*. Sin embargo, dado el incipiente uso y conocimiento sobre esta herramienta por parte de los docentes, al intentar mantener comunicaciones formales y realizar procesos académicos se evidenció una resistencia a su uso y una tendencia a aprovechar el *WhatsApp* para estos fines.

Ante esta situación y con el ánimo de agilizar los procesos y no generar tensiones adicionales al proceso de acompañamiento se optó por acortar distancias y conectar a los docentes a través *WhatsApp*, dejando trazabilidad de las comunicaciones para fines de seguimiento a través de correo electrónico. Con esto, se redefinió la comunicación interpersonal entre los docentes y con la facilitadora, permitiendo ejercicios de intercambio de información a través de mensajes de texto, imágenes, videos, documentos, mensajes de voz, y llamadas de voz y video a través de esta herramienta. Asimismo, *WhatsApp* impulsó la colaboración entre los docentes y la facilitadora proporcionando una vía eficaz para compartir información importante y brindar ayuda rápida.

En consecuencia, la versatilidad y accesibilidad de *WhatsApp* potencializó las formas de comunicación dentro del proceso, ejercicio en el que se puede clasificar la mensajería enviada en tres tipos de comunicaciones: pedagógicas, logísticas y motivacionales.

- Comunicaciones pedagógicas: Fueron aquellas desde las que se compartió información y se interactuó con el objetivo principal de facilitar el proceso formativo y la comprensión de los conceptos por parte de los docentes. Este tipo de comunicación permitió compartir consignas de trabajo, recursos educativos, materiales de estudio, entre otros; que abarcaron todas las formas en que se transmite información relevante para el aprendizaje de los docentes. Asimismo, se compartieron las realimentaciones del proceso formativo a través de mensajes que se caracterizaron por ser constructivos, específicos y orientados hacia el desarrollo de habilidades y conocimientos en el marco de la sistematización de las ES.

Imagen 19 Captura de pantalla de la comunicación pedagógica

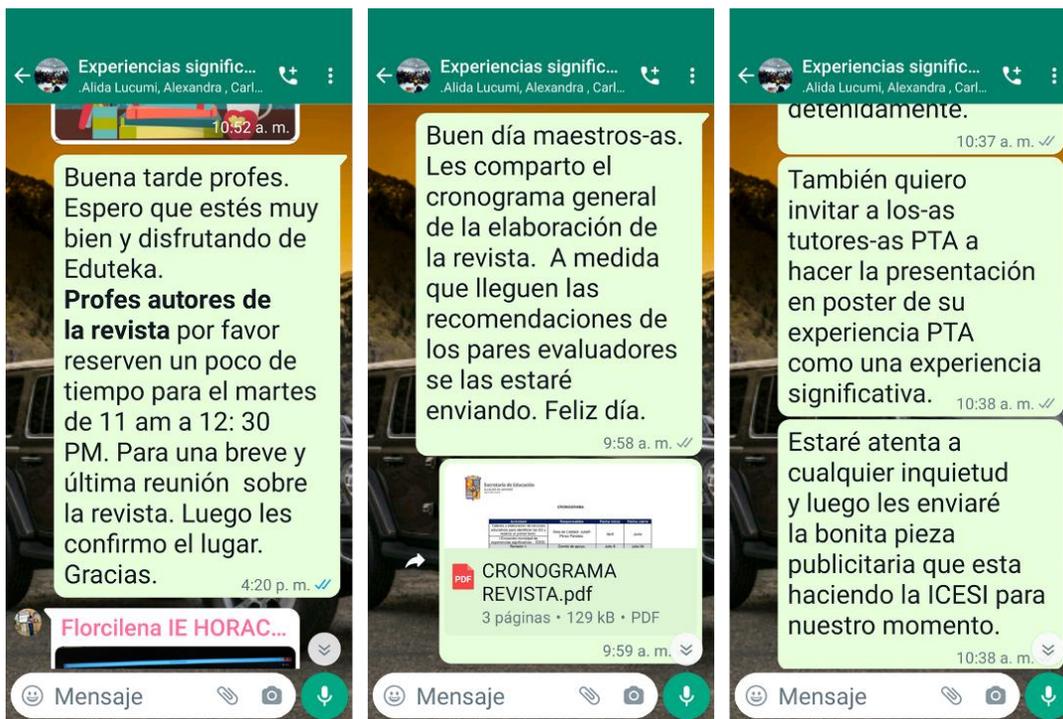


Nota: Ejemplos de comunicaciones pedagógicas entre la facilitadora y los docentes, vía *WhatsApp*.

- Comunicaciones logísticas: Que se centralizaron en el envío de circulares, oficios, citaciones, recordatorios, sitios de encuentro, fechas. Estas comunicaciones permitieron

la gestión y coordinación de la información relacionada con los eventos y fechas clave del proceso formativo, garantizando que todo se realizara de manera eficiente y sin mayores contratiempos.

Imagen 20. Captura de pantalla ejemplo de una comunicación logística



Nota: Ejemplos de comunicaciones logísticas entre la facilitadora y los docentes, *vía WhatsApp*.

- Comunicaciones motivacionales: Que se enfocaron en el envío de mensajes para inspirar, estimular, mantener la motivación y el compromiso de los profesores. Como se puede ver en la imagen 20 estas comunicaciones tuvieron como objetivo principal impulsar a los docentes a lograr las metas de formación, superando los desafíos y movilizandoiniciativas del proceso. Asimismo, se puede evidenciar como se desencadenó un ejercicio de motivación recíproco hacia la facilitadora por parte de los docentes, mediante mensajes de agradecimiento por el acompañamiento realizado se logró impactar la motivación en la facilitadora.

Imagen 21 Capturas de pantalla de la comunicación motivacional de parte de la facilitadora

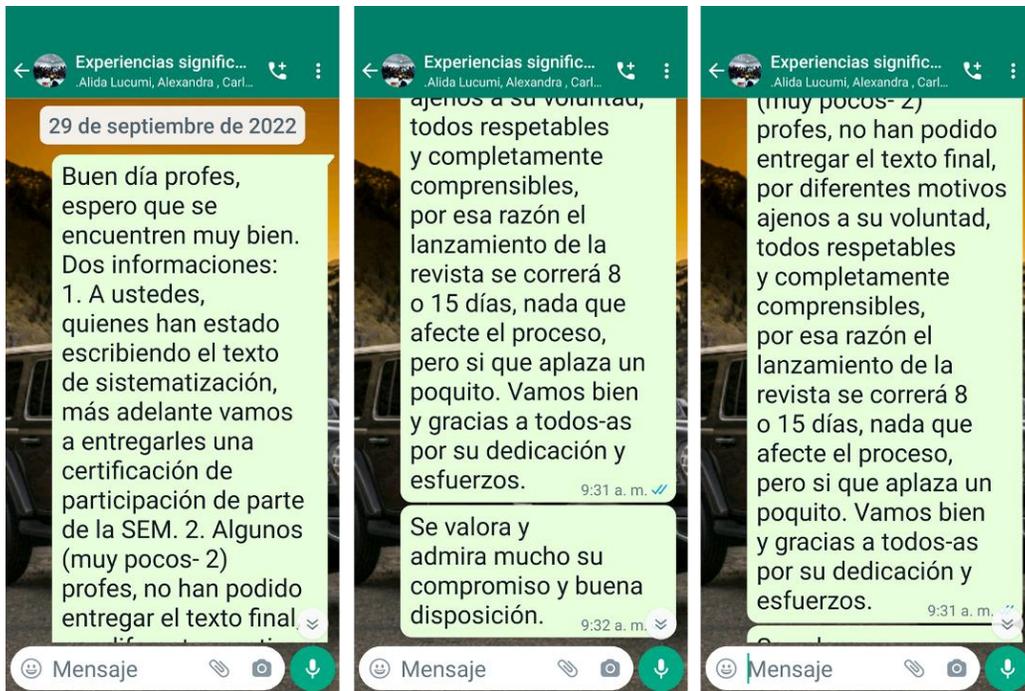
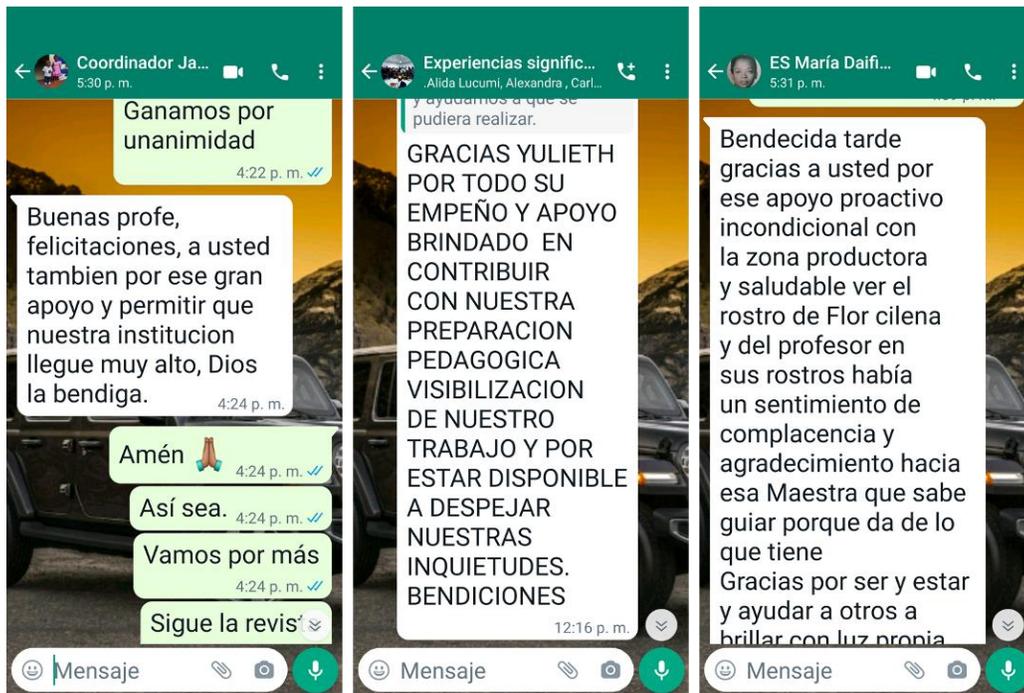


Imagen 22. Capturas de pantalla de la comunicación motivacional de parte de los docentes



### 7.3.3 Mediación de las herramientas TIC entre la facilitadora y los contenidos

Con el objeto de favorecer y afianzar los contenidos el proceso de acompañamiento situado diferencial, el ejercicio de mediación de las TIC debía permitir una interlocución

pertinente entre los actores que dinamizarían el proceso de acompañamiento situado diferencial. Atender este requerimiento, implicó entonces un ejercicio de alistamiento tecnológico que tuviera en cuenta que la integración de las TIC en los procesos de formación no se refiere únicamente a la utilización de aplicaciones y herramientas, sino que requiere que se comprenda el rol del facilitador y su forma de abordar y ajustar los contenidos, es decir establecer un nivel de uso de cada herramienta TIC.

Era fundamental que la facilitadora seleccionara adecuadamente las herramientas tecnológicas que les posibilitarían enriquecer, transformar, presentar, personalizar y comunicar los conceptos clave, contenidos y de más información relevante para el proceso. Este alistamiento tecnológico se construyó bajo la lógica de las TIC como herramientas que permiten la interacción ágil y eficiente entre participantes y recursos, constituyéndose escenarios digitales en los que la facilitadora, docentes participantes y evaluadores tuvieran acceso a recursos de información y a canales de comunicación. En tal sentido, el uso de las herramientas y plataformas se orientó de acuerdo con tres elementos fundamentales:

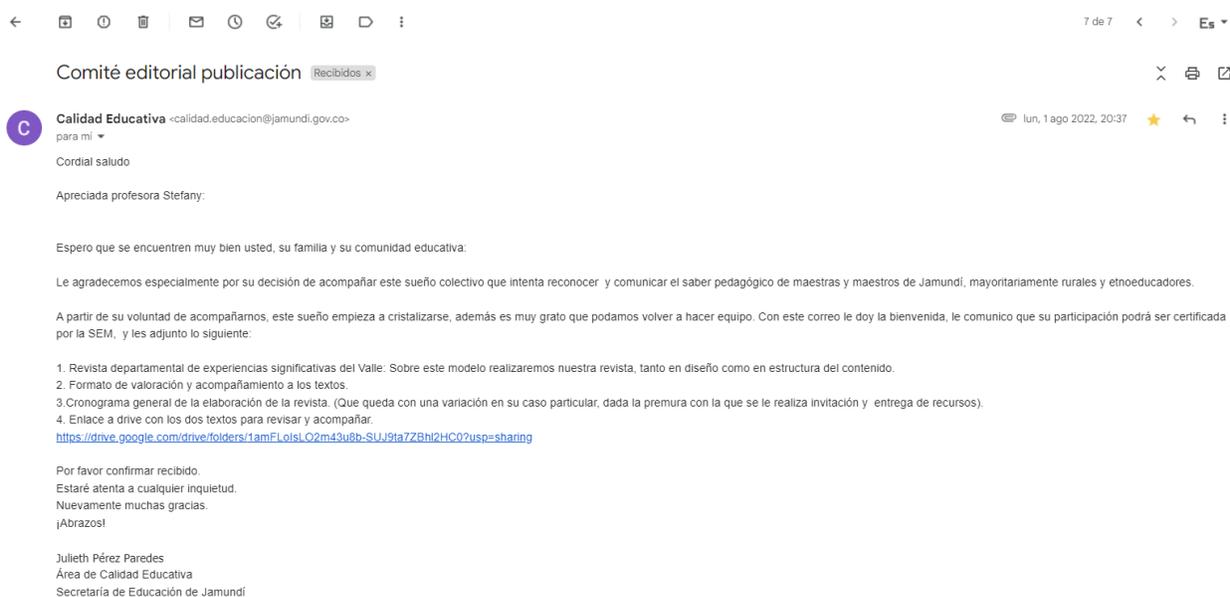
- Herramientas y medios para desplegar procesos formativos de interacción y comunicación entre la facilitadora, los docentes participantes y los evaluadores.
- Herramientas y medios para que la facilitadora diseñara y / o comunicara de manera apropiada las consignas de actividad dirigidas a los participantes.
- Canales y medios de comunicación para acceder a la información y a los contenidos del proceso de acompañamiento, así como para hacer seguimiento.

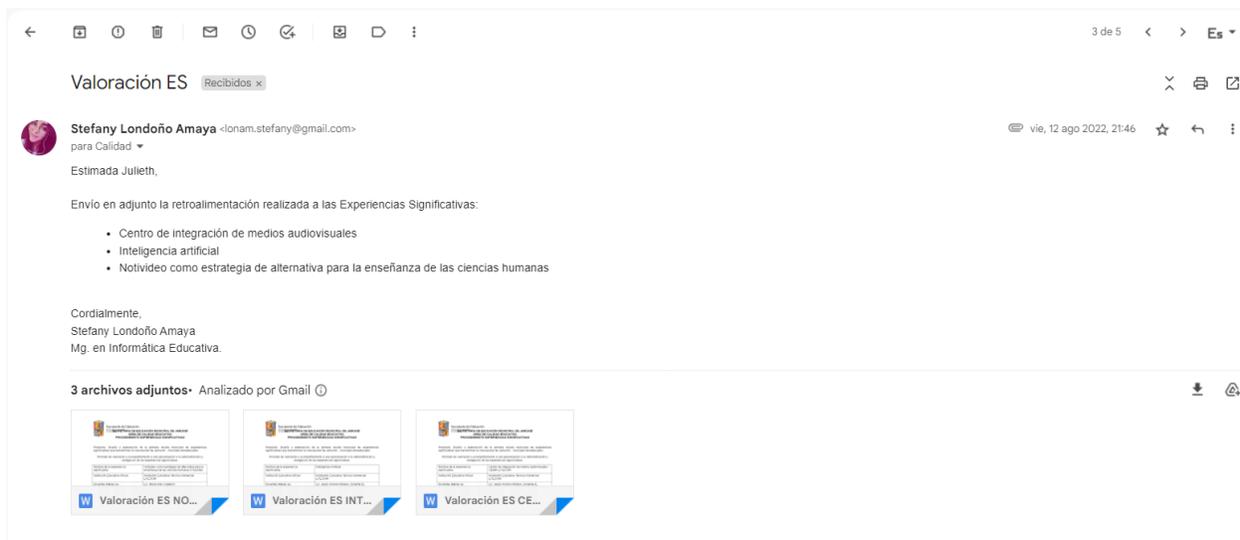
Es importante destacar que el alistamiento de herramientas y plataformas contempla aspectos del contexto, recursos y características de los actores que garantizaron el éxito del proceso de acompañamiento. Para ello, se priorizó la flexibilidad formativa con los docentes participantes y el uso de herramientas intuitivas y de acceso libre y gratuito para favorecer a

quienes tenían dificultades de acceso a las TIC y limitaciones en cuanto a las habilidades básicas en el uso de éstas. Además, se tuvo en cuenta que se debían establecer protocolos de comunicación e intermediación para los evaluadores externos, a quienes se les debía explicar y viabilizar el proceso para la valoración de las experiencias entregadas por los docentes. De este modo, se decidió generar un ambiente que motivase y permitiera la participación con las siguientes herramientas:

Correo electrónico institucional del Área de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí: que cumplió la función de gestionar los comunicados oficiales de la facilitadora hacia los docentes participantes y hacia los evaluadores externos. Ahora bien, teniendo en cuenta que se dinamizó mucho más el uso de *WhatsApp* con los docentes, el correo electrónico se aprovechó como plataforma de soporte y evidencia formal a los comunicados del proceso. Caso contrario a la comunicación con los evaluadores externos del proceso para los que el correo institucional fue la línea directa de comunicación sobre los ejercicios de valoración (ver imagen 23).

### Imagen 23 Comunicado para el equipo de evaluadores externos.





Nota: Todos los miembros del equipo evaluador externo, residen en ciudades diferentes a Jamundí, por lo que, fue indispensable el uso de herramientas TIC como el correo electrónico y *Google Drive* como repositorio. Caso contrario que con los docentes, con el equipo evaluador se logró comunicación por canales institucionales y el *whatsApp* fue usado minimamente. Denotando que el equipo evaluador si tenía familiaridad con dichas herramientas TIC y con el estilo de comunicaciones formales e institucionales.

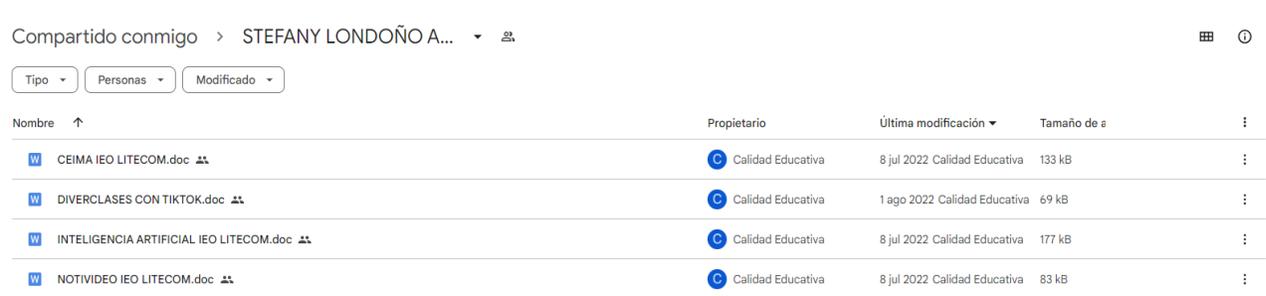
*Google Drive*: como repositorio de información y para el trabajo colaborativo, y de fácil acceso cuyas funciones fueron: (1). Alojamiento de recursos educativos y materiales de estudio para los docentes, (2). Repositorio para entregar las actividades de aprendizaje relacionadas a la sistematización de las ES, (3). Alojamiento de los documentos de las ES para evaluación por parte de los evaluadores externos.

En función del alojamiento de recursos educativos y materiales de estudio para los docentes y como espacio para entregar las actividades relacionadas a la sistematización de las ES, no fue posible aprovechar las potencialidades de la herramienta, aunque si se utilizó parcialmente para el alojamiento formal de las actividades desarrolladas. Esto, porque algunos de los docentes participantes desconocían el funcionamiento de la herramienta, o les pareció

más difícil o tedioso usarlo, lo que dificultó establecer la confianza para realizar las entregas en el repositorio y se flexibilizó el uso de *WhatsApp* para ambas funciones.

Ahora bien, en función del alojamiento de los documentos de las ES para la evaluación por parte de los evaluadores externos, la herramienta se consolidó como el repositorio oficial para el equipo de evaluadores desde donde se compartió una carpeta a cada evaluador que contenía los documentos de las experiencias asignadas y se trabajó en línea las rúbricas de evaluación de cada una (ver imagen 24).

Imagen 24. Carpeta compartida a los evaluadores externos.

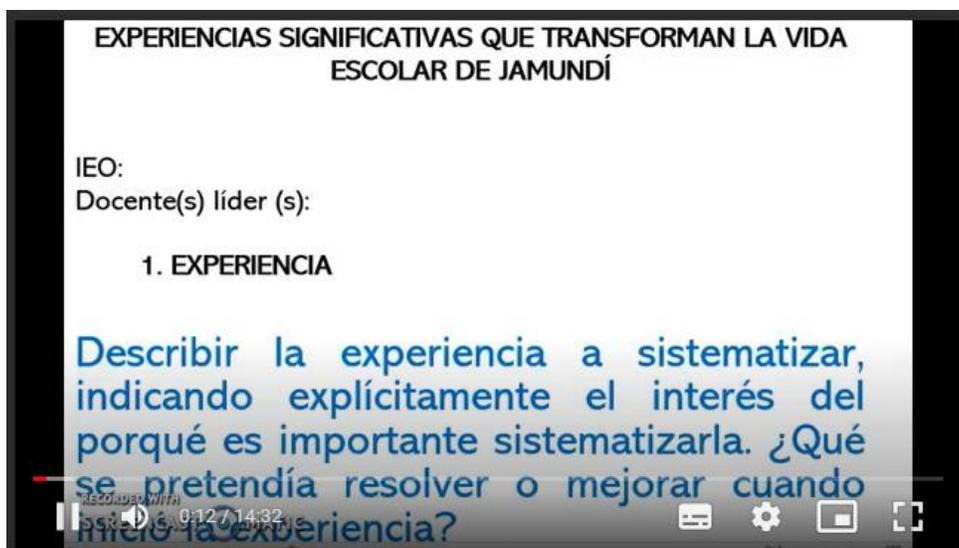


Nombre	Propietario	Última modificación	Tamaño de e
CEIMA IEO LITECOM.doc	Calidad Educativa	8 jul 2022 Calidad Educativa	133 kB
DIVERCLASES CON TIKTOK.doc	Calidad Educativa	1 ago 2022 Calidad Educativa	69 kB
INTELIGENCIA ARTIFICIAL IEO LITECOM.doc	Calidad Educativa	8 jul 2022 Calidad Educativa	177 kB
NOTIVIDEO IEO LITECOM.doc	Calidad Educativa	8 jul 2022 Calidad Educativa	83 kB

Nota: en esta imagen se puede observar la disposición de los textos de avance de sistematización de las ES elaborados por los docentes, para una de las evaluadoras externas.

Screencast o Matic: herramienta de creación de contenido multimedia en la versión de uso gratuito, que se utilizó por parte de la facilitadora para crear videoclips, para afianzar los contenidos, explicar y ejemplificar las consignas de actividad de aprendizaje, lo que permitió que los docentes comprendieran de otros modos y de mejor manera las actividades que debían realizar al privilegiar la visualización de lo que se esperaba ejecutaran.

Imagen 25. Videoclip entregado con la consigna de actividad sobre el diseño de la infografía.



Nota: se puede ver a manera de ejemplo, la captura de pantalla de un videoclip con el mismo contenido de una de las actividades de aprendizaje en la que se orientó el formato de sistematización para la entrega del primer avance.

En la medida en la que iba avanzando el proceso y se evidenciaba en un sector de docentes un desgaste de los educadores, en términos de poder cumplir con sus obligaciones laborales a la vez que las actividades de aprendizaje, situación en que dicho sector de docentes aludían falta de tiempos institucionales o agotamiento para leer los materiales de estudio, la facilitadora considero oportuno realizar en videoclip las mismas consignas que se habían entregado previamente por escrito, para que pudiesen escucharlas en lugar de leerlas, si así lo sentían más cómodo y fácil. Con la puesta en marcha de este modo de acompañamiento diferencial (diferencial porque fue para un sector de docentes); fluyó nuevamente el proceso, al respecto los educadores afirmaron lo siguiente: “profe, yo escucho los vídeos de sus explicaciones mientras lavo los platos después de cenar”; “profe, yo escucho sus explicaciones mientras conduzco el carro hacía mi casa”; “profe, cuando llegó cansado de trabajar me da pereza leer, gracias por los vídeos, siga haciéndolos así”; “Profe para mí ha sido mucho más fácil entender los videos”; “ profe, gracias por los vídeos, son un refuerzo a las consignas escritas”; “ profe, en mis horas libres de clase me pongo los audífonos y escucho sus

explicaciones”. Así sucesivamente, este tipo de testimonios del apoyo focalizado para un sector de docentes, afianzan la pertinencia del acompañamiento diferencial en la experiencia de aprendizaje con la mediación de las TIC, específicamente con el uso de videoclips de refuerzo a las consignas de trabajo escritas.

## **8. Conclusiones**

En el proceso de descripción, reflexión e interpretación – DRI de la experiencia vivida, se logró identificar que las ES que se desarrollan en la escuela, constituyen un motor para el mejoramiento de la calidad educativa, dado que, se generan a partir de la búsqueda de respuestas y soluciones a necesidades sentidas por docentes y directivos docentes, para resolver o contrarrestar problemáticas de diversas causas: dificultades en los procesos de enseñanza – aprendizaje, convivencia escolar, problemáticas comunitarias, medioambientales, culturales, curriculares, entre otras muchas situaciones que pueden afectar a la calidad educativa. Asimismo, otras ES surgen para potencializar y consolidar las fortalezas institucionales y escolares de los escenarios de formación en un contexto determinado.

En este sentido, propiciar espacios interdisciplinarios y de diálogo de saberes como el desarrollado en el marco del proceso formativo con el ASD mediado por las TIC en el municipio etnoeducador de Jamundí, posibilita lugares de reconocimiento del saber pedagógico de las IEO, reivindican la profesión docente y evidencian la creatividad y liderazgo de ellos para afrontar las necesidades más sentidas de sus contextos escolares etnoeducativos.

Este ejercicio de formación a docentes en servicio, permitió identificar aciertos y oportunidades de mejora para que futuros proyectos de este tipo, generen mayores impactos en las comunidades etnoeducativas de Jamundí y, porque no, se puedan transferir a otros escenarios de la etnoeducación en Colombia.

En relación con los procesos de formación de educadores se puede concluir que existe una necesidad latente de cualificación docente en torno a las habilidades para desempeñarse

adecuadamente en el contexto global. Es decir, la etnoeducación y los saberes ancestrales, tradicionales y populares de las comunidades no puede reñir o distar de lo que la Unesco (2015, p. 7) ha denominado “alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre información, medios de comunicación y tecnologías para acceder, gestionar, integrar y evaluar la información”, deberá procurarse puntos de equilibrio.

De acuerdo con el ejercicio de integración de las TIC en este proceso, se puede concluir que la mediación tecnológica jugó un papel trascendental en la formación docente pues cobra fruto al acortar las distancias de contextos alejados entre los territorios rurales y urbanos, permitiendo que los docentes a impactar tengan acceso a los recursos educativos, se gesten un aprendizaje flexible y personalizado y se potencien las comunicaciones movilizando el trabajo colaborativo.

Asimismo, el ejercicio evidenció que los procesos de mediación tecnológica requieren un análisis previo de la brecha digital del territorio que se quiera impactar para evaluar las capacidades instaladas y fortalecerlas. No obstante, para que el diagnóstico de las brechas e identificación de posibilidades y levantamiento de necesidades y potencialidades sea adecuado se requiere una inversión de recursos financieros y humanos.

Además, en el contexto de desarrollo del ASD, se logró evidenciar una necesidad importante en fortalecer las regulaciones de profesionalización e idoneidad de los perfiles de los docentes etnoeducadores. Esto debido a que, actualmente son incipientes los procesos de seguimiento y evaluación del ejercicio educativo que se realiza en estas comunidades, situación que está afectando significativamente la calidad de la educación, el desarrollo del potencial de los estudiantes, la promoción de la equidad educativa, el mejoramiento de la gestión educativa de las IEO, así como el reconocimiento y valoración de la profesión docente etnoeducadora en otros contextos educativos.

Ahora bien, con relación al ASD mediado por las TIC, es importante destacar que en el proceso realizado con las comunidades etnoeducadoras de Jamundí, se adaptaron los lineamientos del MEN a las necesidades y características propias del contexto. Sin embargo, se debe poner el acento en que los lineamientos y regulaciones para estos ejercicios están caracterizados por su estandarización, homogenización y centralización que con dificultad se adaptan a los contextos colombianos etnoeducadores y en ruralidad máxima en las zonas rurales dispersas carentes de recursos didácticos e infraestructura tecnológica adecuada, lo que para este municipio representó en procesos previos la improcedencia de las acciones a ejecutar y en este proceso particular una inicial resistencia de los docentes a participar, que si bien se superó con éxito, puede volver a cobrar fuerza. Un ejemplo concreto es la Guía 37 del MEN para el fortalecimiento y sistematización de las ES, que siendo un documento orientador conciso en sus lineamientos conceptuales y metodológicos, como disposición general se emitió para todo el territorio nacional, esta como otras guías del mismo tenor, para diversos procesos de fortalecimiento a las gestiones educativas, no consta de particularidades diferenciales para el uso de las TIC en contextos sin conectividad, población étnica, rural, campesina, en zona de conflicto armado, social y político, entre otras variables que atañen a las IEO.

En cuanto a la escritura y la comunicación, se concluye que las formas de ser y hacer del público de interés, dista de la cultura académica, pero no precisamente porque existen errores, en su lugar, existen marcas diferenciales que se expresan diferente a la cultura académica, y no por ser distintas son equivocadas, son diferentes a las competencias globalizadas. En suma, las competencias de las comunidades étnicas son diferentes y fundadas en otros valores, pero igual de respetables y valiosas.

En sintonía con lo vivido en el ASD mediado por las TIC, si bien esta figura indica precisamente estar al lado del otro, acompañar al otro en los desafíos educativos, en futuras experiencias debe cuidarse este relacionamiento, dado que puede implicar hiper conectividad

del facilitador, desgaste emocional y físico, implicación de tiempos ajenos al laboral, disponibilidad de tiempo completo, cuestión que se puede sopesar con el establecimiento de reglas y horarios de respuesta para las comunicaciones vía mensajería instantánea para no afectar los tiempos personales del facilitador-acompañante.

El ASD, implica claves imprescindibles, a saber, la concertación; la construcción colectiva de acuerdos y compromisos; el sentido comunitario en la toma de decisiones; repensar y reformular una y otra vez las estrategias en torno a las necesidades que se suscitan en el camino. El ASD no admite estructuras rígidas ni inamovibles, sino flexibilidad, y generar un entramado de opciones. Metafóricamente es una espiral y un holograma que permite diversas formas de ver, ser y hacer desde cada particularidad. Es, en suma, el tejido colectivo de una red, un propósito común que trenza los objetivos de aprendizaje con la diversidad.

El profesional de acompañamiento, indispensablemente debe tener disposición social y cultural hacia la diferencia, de lo contrario las comunidades diversas de entrada serán excluidas en los procesos de formación docente dispuestos por las autoridades educativas como el MEN o la SEM.

Por otro lado, el ASD representa un proceso que reivindica la experiencia vital al servicio de la educación. Esto, debido a que un acompañamiento contextualizado, empático y flexible posibilita la visibilización de los saberes pedagógicos, ancestrales y/o populares en el contexto de país que movilizan en las comunidades el respeto por la diversidad cultural, la preservación del patrimonio cultural, el enriquecimiento del conocimiento global, la promoción de la equidad y justicia social, el aprendizaje intercultural y el empoderamiento de las comunidades ancestrales.

Sin embargo, estos procesos de acompañamiento requieren fortalecer la presencia de la institucionalidad de parte del Estado, pues el ejercicio profesional para ejecutar un proceso bien estructurado y con adecuados mecanismos de seguimiento implica capital humano y

económico que dignifique la labor de los facilitadores – acompañantes y los docentes. De este modo, este tipo de procesos de formación - acompañamiento permitirían establecer sistematicidad, continuidad, regulaciones y recursos que influyan positivamente en la calidad de los ejercicios con el establecimiento de estándares de calidad, programas de seguimiento, evaluación, y financiamiento de los recursos requeridos para ello.

## 9. Referencias

- Acuerdo No. 011 de 2005. [Concejo Municipal de Jamundí]. *Por el cual se declara a Jamundí municipio etnoeducador, productivo y saludable*. 31 de mayo de 2005.
- Alarcón, A., Bello, A. y Herrera, M. (2020). *Acompañamiento situado como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la formación docente*. Universidad de Cartagena.
- Alcaldía Municipal de Jamundí. (1 de junio de 2023). *Pasado, Presente y Futuro*.  
<https://www.jamundi.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Pasado-Presente-y-Futuro.aspx>.
- Alcaldía Municipal de Jamundí. [Plan de Desarrollo Municipal Jamundí 2020 - 2023. El Gobierno de los Ciudadanos]. 16 de mayo de 2020.  
<https://www.jamundi.gov.co/NuestraAlcaldia/SaladePrensa/Paginas/Plan-de-desarrollo-.aspx>
- Ávila, C., Castaño A., Bianchá H., López - García, J., Sáenz, J, y Segura J. (2019).  
Sistematización de Prácticas Educativas: Guía Conceptual para Educadores. *Edukafé, Documentos de Trabajo, No. 7*. Universidad Icesi.
- Bermúdez Peña, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Revista Pedagogía y Saberes*, 48.
- Bernechea García, M. y Morgan Tirado, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tend. Reto N.º 15*: 97-107. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Bracamonte, J. (2014). Una Mirada a la Formación y Prestigio Social del Docente. *ARJE Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 8 N° 14*.

- Candela, B. F. (2016). *La Ciencia del Diseño Educativo*. Universidad del Valle.
- Colombia Aprende. (sf). *Movimiento y Ritmo*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/>
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (1997). Algunas Reflexiones en torno a la Etnoeducación. *Boletín de Antropología*, Vol. 11, No. 28. Universidad de Antioquia.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. [Archivo PDF]. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Coll, C., Mauri, T., Onrubia, J. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología 2007*, vol. 38, nº 3, 377-400. Universidad de Barcelona.
- Constitución Política de Colombia. (7 de julio de 1991). [Const]. Art. 7 y 68. Congreso de la República de Colombia.
- Decreto 804 de 1995. (18 de mayo de 1995). *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- El Tiempo. (3 de julio de 1995). *Jamundí Valle*. Periódico El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-360143>
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Desicio*. [https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28\\_saber1.pdf](https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber1.pdf)

- Gil, H. A. P., Castro, K. A. C., y Bermúdez, G. M. T. (2017). La brecha digital en Colombia: Un análisis de las políticas gubernamentales para su disminución. *Redes de Ingeniería*, 59-71.
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y experiencia para otros mundos posibles*. CINDE.
- Ley 70 de 1993. (27 de agosto de 1993). *Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*. Congreso de la República de Colombia.
- López, J.C. (2012). *Uso de Infografías en Procesos Educativos*. Recursos Eduteka.  
<https://eduteka.icesi.edu.co/herramientas/20/153>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (S.F.). *Programa Ondas de Colciencias*.  
[https://legadoweb.minciencias.gov.co/programa\\_estrategia/programa-ondas](https://legadoweb.minciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-ondas)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Las Rutas del Saber Hacer. Experiencias Significativas que Transforman la Vida Escolar*. Guía 37. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia): Nota técnica*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf)
- Montoya, C. y Trujillo, M. (2021). *La calidad educativa desde el fortalecimiento de la gestión pedagógica*. Secretaria de Educación Departamental del Valle del Cauca.

- Morales, A. y Pérez J. compiladores. (2021). *Plan Territorial de Formación Docente 2021- 2023 Jamundí municipio etnoeducador*. <https://www.mineducacion.gov.co/portaal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Continua/319469:Planes-territoriales-de-formacion-docente-PTFD-vigentes>
- Muralles Bautista, M. R. (2020). *Estándares ISTE: integración entre tecnología, educación y contexto*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras*.  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5137>
- Pons, R., Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de Evaluación Educativa*, 1 (1).
- Plata, M.E. (2016). Formación en investigación en el departamento de Boyacá: aportes del Programa Ondas - Colciencias. *Revista Praxis & Saber*, vol. 7, 15. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.  
DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5725>
- Ramírez, I. y Gutiérrez, A. (2008) *Brecha Digital en Colombia*. Cintel.
- Real Academia Española (s.f). Acompañar. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 9 de septiembre de 2023, de <https://dle.rae.es/acompamamiento?m=form>
- Sánchez, B. (2020) *Recursos para la Educación Virtual* - Evento Eduteka 9.  
<https://www.youtube.com/watch?v=oCqYTVYgELs>
- Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca. (2020). *Experiencias Transformadoras de la Convivencia Escolar*. Gobernación del Valle del Cauca.

Silva Pérez, L. (2018). *Efecto del desarrollo del “Programa Todos a Aprender” en las prácticas pedagógicas de los docentes del centro educativo rural Cucutilla, Norte de Santander.*

[Tesis de Maestría].

[https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2654/2018\\_Tesis\\_Silva\\_Perez\\_Luis\\_Gonzaga.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2654/2018_Tesis_Silva_Perez_Luis_Gonzaga.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Singer, P. (1984). *Ética Práctica*. Segunda edición. Universidad de Monash.

Trujillo, M. (2019). *El PEI como caleidoscopio. Diversas miradas de ser, hacer y saber en la escuela*. Universidad del Valle.

Trujillo, M. (2021). Acompañamiento pedagógico para el desarrollo de la gestión curricular. *Revista Praxis Pedagógica*, 21(30), 247-267.

<http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.247-267>

Vergara, A. (2013). *Cuerpos y territorios vaciados ¿En qué consiste el paradigma de la diferencia? ¿Cómo pensamos la diferencia?* Colombia: Universidad Icesi.

## **10. Anexos**

Anexo 1. Contrato de cesión de derechos elaborado en la experiencia de aprendizaje para los docentes líderes de las ES y la publicación de sus textos de sistematización en la Revista Jamundí, Saberes y Pedagogía, Vol., 1. 2022.

Anexo 2. Ficha de Registro de las ES dispuesta por el MEN.

Anexo 3. Rúbrica de Evaluación de las ES para identificar su estado de desarrollo.



## Secretaría de Educación

ALCALDÍA DE JAMUNDÍ  
VALLE DEL CAUCA

### CONTRATO DE CESIÓN DE DERECHOS PATRIMONIALES DE AUTOR

Entre los suscritos a saber \_\_\_\_\_ mayor de edad, domiciliado en \_\_\_\_\_, identificado con cédula de ciudadanía No. \_\_\_\_\_ quien en adelante se denominará el **CEDENTE** y la Licenciada OTILIA OLAYA JIMENEZ, Secretaria de Educación Municipal, nombrada mediante Decreto No. 30-16-011 de fecha (24) de enero del 2022, obrando como secretaria del organismo adscrito al Municipio de Jamundí, según el artículo 314 de la Constitución Política, identificada mediante NIT: 890399046-0 y quien en adelante se denominará el **CESIONARIO**, hemos convenido en suscribir el presente contrato de **CESIÓN DE DERECHOS PATRIMONIALES DE AUTOR**, atendiendo a las siguientes:

#### CONSIDERACIONES

1. Que el Ministerio de Educación Nacional mediante resolución No. 058 del 14 de enero de 2010, reconoce al Municipio de Jamundí su calidad de Entidad Territorial Certificada.
2. Que la Secretaría Municipal de Jamundí, se ha planteado en su misión, Garantizar la formación integral de la primera infancia, la niñez, la juventud y los adultos con el desarrollo de competencia y actitudes que les permitan participar y aportar al desarrollo social, cultural y productivo del Municipio de Jamundí, teniendo en cuenta los principios de equidad con disponibilidad, acceso y permanencia en los procesos de formación; la igualdad con el respeto las características de género, etnia y condición social y la inclusión creando espacios para las personas con necesidades educativas especiales. Todos los procesos deben ser desarrollados con altos estándares de calidad.
3. Que la secretaría de Educación Municipal de Jamundí se caracteriza por impulsar procesos y/o proyectos en beneficios de los estudiantes y docentes de las Instituciones Educativas, es por esto que los educadores tendrán un espacio responsable en la escritura de textos académicos de sistematización de las experiencias significativas para su publicación en formatos multimedia, escritos para su difusión en escenarios y comunidades educativas.
4. Que sobre la producción en la cual intervenga el suscrito, como el contenido que se genere en la revista municipal de educación, incluyendo los artículos escritos por el cedente, cuyos derechos patrimoniales de autor se transfieren por este contrato.

#### CLÁUSULAS

**PRIMERA- OBJETO:** El **CEDENTE** transfiere de manera total y sin limitación alguna al **CESIONARIO**, los derechos patrimoniales de autor que ostenta por la creación de los artículos que se publiquen en la revista municipal de educación que a continuación se describe:

- Investigación Original
- Informes breves o Cartas
- Artículos de Revisión
- Resultados de experiencias educativas
- Relatos pedagógicos
- Estudios de Caso
- Metodologías o Métodos

En virtud de lo anterior, el **CESIONARIO** adquiere los derechos de uso, transformación, adaptación y comunicación pública de la obra.

El Editor podrá transferir los derechos de explotación del Artículo a terceros, siempre que éstos cumplan con las obligaciones suscritas por el Editor con respecto al Autor, tal como se describe en el presente contrato.

**SEGUNDA. DURACIÓN Y TERRITORIO:** La presente cesión se realiza a perpetuidad y aplica tanto en Colombia como en cualquier otro país, teniendo en cuenta el fin de las publicaciones a realizar en la revista municipal Jamundí, Saberes y Pedagogía.

**TERCERA. - REMUNERACIÓN:** La presente cesión se realiza a título gratuito.

**CUARTA. CONDICIONES Y LEGITIMIDAD DE LOS DERECHOS CEDIDOS:** El **CEDENTE** declara que es el único titular de los derechos patrimoniales que por este acto son cedidos y, en consecuencia, puede disponer de ellos sin ningún tipo de limitación o gravamen. Así mismo, declara que para la creación objeto de la presente cesión, no ha vulnerado derechos de propiedad intelectual de terceros.

**Parágrafo primero:** El **CEDENTE** manifiesta que las funcionalidades fueron realizadas sin violar o usurpar derechos de autor o cualquier otro derecho de terceros, y que es titular de la totalidad de los derechos patrimoniales de autor de



## Secretaría de Educación

ALCALDÍA DE JAMUNDÍ  
VALLE DEL CAUCA

aquellas y, en consecuencia, garantiza que puede contratar y transferir los derechos aquí cedidos sin ningún tipo de limitación, por no tener gravamen, limitación o disposición alguna.

**Parágrafo segundo:** En todo caso, **EL CEDENTE** responderá por cualquier reclamo que en materia de derecho de autor y propiedad intelectual o de otro tipo de derecho se pueda presentar, exonerando de cualquier responsabilidad a **EL CESIONARIO**.

Cada una de las partes se compromete a comunicar a la otra, en cuanto llegue a su conocimiento, la existencia de cualquier reclamación de un tercero relacionada con los derechos cedidos en este Acuerdo.

**QUINTA. EXONERACIÓN DE RESPONSABILIDAD EXTRA CONTRACTUAL.** El **CEDENTE** se obliga a responder penal y/o judicialmente por todas, las reclamaciones y gastos (incluidos los costos legales) que surjan de cualquier violación de esta garantía y de otras garantías al cesionario de este acuerdo, por lo tanto, queda totalmente excluida cualquier responsabilidad extra-contractual que derive de las publicaciones hechas por el cedente.

El Autor como garante de la autoría del material cedido, asume toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños y perjuicios, que pudieran ejercitarse contra la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí, por terceros que vieran infringidos sus derechos por cualesquiera de las acciones derivadas de las obligaciones que la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí contrajese directa o indirectamente en el presente Acuerdo.

En el supuesto de que la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí fuera condenada por infracción de derechos derivada del material objeto del presente acuerdo, toda la responsabilidad será asumida por el Autor, desde la primera reclamación, y ello con independencia de los derechos de repetición y resarcimiento inherentes a la cesionaria.

**SEXTA. DERECHOS A CEDER:** En virtud de lo anterior, se entiende que **EL CESIONARIO** adquiere el derecho de reproducción, transformación y comunicación pública.

El Autor, dada la exclusividad pactada, se obliga a no ceder a terceros los derechos de autor que hayan sido objeto de cesión a la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí mediante el presente acuerdo.

**SEPTIMA. NORMATIVIDAD APLICABLE.** En lo estipulado en el presente contrato se aplicará la ley 23 de 1982, Ley 1450 de 2011 y demás normas que las modifiquen, adicionen o complementen.

**OCTAVA. PERFECCIONAMIENTO.:** El presente contrato se perfecciona y es válido con la firma de las partes. **EL CESIONARIO** deberá inscribir este contrato en el Registro Nacional de Derechos de Autor, para efectos de publicidad y oponibilidad ante terceros, de acuerdo con lo ordenado en el artículo 183 de la Ley 23 de 1982 modificado por el artículo 30 de la Ley 1450 de 2011.

Dado en \_\_\_\_\_, a los \_\_\_\_\_ ( ) días del mes de \_\_\_\_\_ de dos mil \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
EL CESIONARIO

\_\_\_\_\_  
EL CEDENTE

**Proyectó y elaboró:** Alexander Salazar Ruiz – Área Jurídica Sec Educación.

**Revisó y Aprobó:** Abg. Carlos Mario Fernández Zarama – Profesional Universitario.

**Ficha de registro de experiencias significativas Foro Educativo  
Nacional 2023**

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL			
Nombre del establecimiento educativo (EE)			
Código DANE del establecimiento educativo			
Nombre del rector (a) o director (a)			
Municipio / Ciudad		Departamento	
Zona del EE	Rural ____ Urbano- Rural ____ Urbana _____		
Dirección			
Correos electrónicos institucionales			
Teléfonos de contacto			
Características del EE: Describa en máximocuatro líneas el establecimiento educativo: (número de sedes, cantidad de docentes, número de estudiantes, grados escolares que ofrece, entre otros)			
Entidad Territorial Certificada			

DATOS DEL LÍDER (ES) DE LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	
Nombre (s) y apellido (s)	
Documento de identidad	
Cargo	
Correo electrónico	
Teléfono (s)	
Breve descripción del perfil (Nivel de estudios, experiencia, ocupaciónactual)	

<b>IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA</b>							
Nombre de la experiencia significativa							
Líneas temáticas (Señale el(las) área(s) en las que se desarrolla la ES)	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;">1. Educación ambiental que potencia la diversidad de los territorios</td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr> <td>2. Equidad e interculturalidad en el marco de la diversidad</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Gestión Territorial para una educación de calidad en la diversidad</td> <td></td> </tr> </table>	1. Educación ambiental que potencia la diversidad de los territorios		2. Equidad e interculturalidad en el marco de la diversidad		3. Gestión Territorial para una educación de calidad en la diversidad	
1. Educación ambiental que potencia la diversidad de los territorios							
2. Equidad e interculturalidad en el marco de la diversidad							
3. Gestión Territorial para una educación de calidad en la diversidad							
Palabras claves (Máximo 5)							
Nivel(es), ciclo(s) y grado(s) en los que se desarrolla la experiencia significativa: (Puede señalar varias opciones)	Educación Inicial y Preescolar: _____ Primaria: _____ Grado(s): _____ Secundaria: _____ Grado(s): _____ Media: _____ Grado(s): _____ Otro(s): _____ Cuál (es): _____						
Grupo (s) poblacional (es) (Puede marcar más de uno).	Indígenas _____ Mestizos _____ Rom Afrocolombianos _____ Palenqueros Raizales _____ Comunidades negras _____ ¿Otro? _____ ¿Cuál? _____						
Tiempo de implementación (Indicar el tiempo de implementación y las fechas)	Adjunta Imágenes acompañadas del diligenciamiento del formato de autorización de uso de imagen y de propiedad intelectual  Si _____ No _____						

<b>COMPONENTES</b>	
<p><b>Problema o necesidad</b></p> <p>Describe la problemática o necesidad, que dio origen a la experiencia significativa, sus antecedentes, el escenario en el que se ha desarrollado y a quiénes beneficia.</p> <p>Enfatice en la relación con el contexto en el cual se circunscribe la experiencia significativa y las acciones que se plantean para dar respuesta a la problemática y a las necesidades identificadas en función del desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.</p> <p>Explique si en su origen se dieron diálogos con actores de la sociedad para dar respuesta a la problemática o necesidad y cuál fue el aporte de estos actores.</p>	
<p><b>Objetivo(s)</b></p> <p>Enuncie el (o los) objetivo (s) propuesto (s) para la experiencia significativa.</p>	
<p><b>Fundamentación</b></p> <p>Explicite los referentes pedagógicos, conceptuales y metodológicos que guían la experiencia significativa, describa cómo se articula con los referentes temáticos y conceptuales del FEN 2023 los componentes del PEI o PEC y su proyección en el PMI.</p>	

<p style="text-align: center;"><b>Metodología</b></p> <p>Describa las estrategias, acciones, mecanismos e instrumentos adoptados para cumplir los objetivos de la experiencia significativa en los procesos de planeación, implementación, comunicación y divulgación.</p> <p>Mencione cómo se ha transformado la experiencia significativa en aspectos conceptuales, metodológicos, instrumentales, entre otros, desde el análisis de la implementación o desde la adquisición de nuevos conocimientos, comprensiones, enfoques y métodos que contribuyen al mejoramiento de la práctica pedagógica.</p> <p>Explique cómo han participado y apropiado los integrantes de la comunidad educativa la experiencia significativa para su fortalecimiento.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Innovación</b></p> <p>Mencione si ha diseñado e implementado procesos educativos de manera novedosa, incorporando acciones, recursos tecnológicos o no tecnológicos, realizando cambios notables en el uso de materiales, métodos o contenidos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje para propiciar el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Describalos aportes al proceso de enseñanza – aprendizaje.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Seguimiento y valoración</b></p> <p>Describa la metodología y los mecanismos establecidos para el seguimiento, la valoración y la documentación de la experiencia significativa.</p> <p>Especifique qué tipo de análisis (cuantitativo y/o cualitativo) ha realizado al proceso y a los resultados obtenidos, para dar cumplimiento de los objetivos propuestos.</p>	

<p>Mencione cómo se ha transformado la experiencia significativa a lo largo del tiempo teniendo en cuenta los resultados autorreflexivos y evaluativos.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Resultados</b></p> <p>Especifique cuáles han sido los logros obtenidos de acuerdo con el (o los) objetivo (s) planteado (s) en la experiencia significativa.</p> <p>Enfatice cómo los líderes revisan los resultados obtenidos e introducen los ajustes a la experiencia significativa cuando sea necesario.</p> <p>Explique si estos logros han beneficiado a la sociedad civil y de qué manera se pueden evidenciar.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sostenibilidad</b></p> <p>Mencione las estrategias previstas para garantizar la continuidad, el fortalecimiento y la consolidación de la ES en el tiempo y si se ha vinculado a redes de paz, agremiaciones, organizaciones sociales, comunidades o pueblos étnicos, considerando las condiciones y contexto político, local, regional, técnico, humano y financiero.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Transferencia</b></p> <p>Especifique los procesos, metodologías, mecanismos o medios que permiten que la experiencia significativa haya sido replicada o transferida dentro del establecimiento educativo o fuera de él.</p> <p>Mencione si la ES ha sido transferida a otros sectores de la sociedad para generar reflexiones, conversaciones y</p>	

<p>diálogos que aporten a su expansión en otros espacios sociales o comunitarios.</p>	
<p><b>INFORMACIÓN DE APOYO</b></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Resumen</b></p> <p>En media página, como máximo, sintetice la experiencia significativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con una o dos palabras indique el tipo de experiencia significativa (programa, proyecto, plan, estrategia u otro).</li> <li>• En una frase de dos renglones el objetivo principal de la experiencia significativa.</li> <li>• En un texto de máximo 4 renglones escribir las principales acciones para cumplir el o los objetivos.</li> <li>• En un texto de máximo 4 renglones mencionar los principales resultados de la experiencia significativa.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>Objetivo(s)</b></p> <p>En máximo 3 líneas escriba una frase inspiradora o metáfora relacionada con la experiencia significativa.</p> <p>Si la frase es de un personaje deben incluir la cita.</p> <p>Si se incluye una cita debe ser pertinente y que tenga relación con la experiencia significativa.</p> <p>Si no se tiene frase inspiradora no es necesario incluirla. La frase debe ser inspiradora para los participantes de la experiencia significativa.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Testimonio (Opcional)</b></p> <p>En máximo seis líneas, escriba el testimonio de uno o dos integrantes de la comunidad educativa referido al impacto que ha tenido la experiencia significativa. Incluir el nombre del autor (es) de dicho (s)</p>	

testimonio (s).	
<p><b>Espacios de divulgación</b></p> <p>Registre los enlaces públicos donde se encuentra alojada la experiencia significativa (videos, blogs, página web)</p>	
<p><b>Recomendaciones</b></p> <p>A partir de las lecciones aprendidas con la implementación de la experiencia significativa, formule alguna(s) recomendación(es).</p> <p>Regístrela(s) en la(s) casilla(s) que corresponda(n)</p>	Dirigida(s) a los establecimientos educativos
	Dirigida(s) a las Secretarías de Educación
	Dirigida(s) al Ministerio de Educación
	Dirigida(s) a otro (s) ¿Cuál?
<p><b>Recomendaciones a la política pública</b></p> <p>En media página, como máximo, explique de qué manera su experiencia significativa ha generado conversaciones y reflexiones con la comunidad educativa y la sociedad en general, para la construcción de políticas públicas en su territorio.</p>	
<p>En media página, como máximo, explique qué aspectos movilizan su experiencia significativa para generar reflexiones en el marco de la política pública a nivel regional y nacional.</p>	

### Rúbrica de valoración de experiencias significativas

Nombre de la Experiencia			
Líder(es) de la experiencia			
Municipio		Departamento	
Entidad Territorial Certificada			
Prestador del servicio de educación inicial ciclo2, centro educativo o institución educativa			
Nivel(es), ciclo(s) y grado(s) en los que se desarrolla la experiencia			

Para la valoración se proponen nueve criterios y se describen de forma breve algunas pautas que le permitirán asignar el puntaje según corresponda. La suma total es sobre 100 y, como se observa en la tabla, cada criterio tiene un valor distinto según su importancia.

CRITERIOS		DESCRIPTORES	PUNTAJE
1	<b>Pertinencia</b>	Existe coherencia de la experiencia significativa con el contexto en el cual se circunscribe y cómo las acciones desarrolladas ofrecen respuestas consistentes a las necesidades y problemáticas identificadas y al desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.	(Asignar entre 1 a 10 puntos)
2	<b>Fundamentación</b>	Se evidencia articulación de los referentes pedagógicos, conceptuales y metodológicos que guían la experiencia significativa con los componentes del PEI o PEC, los planes de vida y de etnodesarrollo, así como su proyección en el PMI.	(Asignar entre 1 a 10 puntos)
3	<b>Innovación</b>	Hay evidencia concreta del diseño e implementación novedosa de acciones, recursos tecnológicos o no tecnológicos, la incorporación de cambios significativos en el diseño y uso de materiales, métodos, contenidos, entre otros, según el contexto y las características de las niñas, niños, jóvenes, adultos y adultos mayores para propiciar aprendizajes significativos, el desarrollo integral y transformaciones en las prácticas, culturas y políticas institucionales.	(Asignar entre 1 a 15 puntos)
4	<b>Resultados</b>	Presenta los logros obtenidos de la implementación de acuerdo con los objetivos propuestos y evidencia un impacto en la solución de las necesidades o problemáticas identificadas.	(Asignar entre 1 a 15 puntos)
5	<b>Empoderamiento</b>	Se evidencia, en las distintas fases del desarrollo de la experiencia, reconocimiento, aceptación, apropiación y participación por parte de estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia.	(Asignar entre 1 a 10 puntos)
6	<b>Seguimiento</b>	Existe una descripción de una metodología para el seguimiento y valoración de la experiencia con sus respectivos instrumentos.	(Asignar entre 1 a 10 puntos)

7	<b>Transformación</b>	Existe evidencia concreta sobre cómo la experiencia ha reorganizado y actualizado elementos conceptuales, metodológicos e instrumentales desde el análisis de la implementación y/o desde la adquisición de nuevos conocimientos, comprensiones, enfoques y métodos que contribuyen al mejoramiento de la práctica pedagógica.	(Asignar entre 1 a 10 puntos)
8	<b>Sostenibilidad</b>	Contempla estrategias y procesos que garantizan la permanencia y mejora continua de la experiencia.	(Asignar entre 1 a 10 puntos)
9	<b>Transferencia</b>	Existen procesos, metodologías o mecanismos que sirven de referencia para replicar la experiencia con buenos resultados dentro del establecimiento o en otros escenarios.	(Asignar entre 1 a 10 puntos)
<b>SUMATORIA TOTAL</b>			(Máximo 100 puntos)

<b>Fecha de la evaluación</b>	
<b>Nombre del evaluador</b>	
<b>Documento de identidad</b>	
<b>Firma</b>	