

EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS Y LA PERCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO BENEFICIO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

Yesenia Patricia Gánem Navaja¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7236-3925>

E-mail: yeseniaganem@gmail.com
Institución Educativa Normal Superior de
Montería
Colombia

Yaines María Polo Cogollo²

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3118-2483>

E-mail: yainestmaria2930@gmail.com
Institución Educativa Normal superior de
Montería
Colombia

Recibido: 09/02/2026

Revisado: 13/03/2026

Aprobado: 17/04/2026

Resumen

El artículo examina la relación entre currículo problematizador por competencias y percepción de la práctica pedagógica en la formación complementaria de una Escuela Normal Superior, con atención a la función histórica, normativa y pedagógica de estas instituciones en Colombia. Analizar cómo la articulación entre currículo, práctica reflexiva, investigación formativa e inclusión fortalece la formación inicial de maestros y resignifica la práctica pedagógica como beneficio educativo. Se desarrolló un ensayo académico sustentado en revisión y análisis documental de normas vigentes y artículos científicos verificables sobre Escuelas Normales Superiores, práctica reflexiva docente, competencias investigativas y formación inclusiva, seleccionados por pertinencia temática, trazabilidad, actualidad y aporte explicativo al problema estudiado. La revisión mostró que la práctica pedagógica adquiere valor formativo cuando se organiza como espacio de reflexión sistemática, análisis de la experiencia, investigación vinculada al aula y atención a la diversidad; también evidenció que la regulación estatal exige articulación entre formación complementaria, evaluación, investigación y acompañamiento pedagógico, y que persisten tensiones entre prescripción institucional, cultura escolar, evaluación y ejecución cotidiana del currículo. Se sostiene que el beneficio educativo de la práctica no depende solo de la norma ni del currículo prescrito, sino de la capacidad institucional para convertirlos en experiencias reflexivas, inclusivas e investigativas que consoliden criterio profesional, juicio pedagógico, lectura crítica del contexto, escritura pedagógica, toma de decisiones coherente, sensibilidad frente a la

¹ Licenciada en inglés, Magíster en Educación. 17 años de experiencia en el programa de formación inicial de docentes en la Escuela Normal Superior Montería y la Universidad de Córdoba.

² Licenciada en inglés, Magíster en Educación. 14 años de experiencia en el programa de formación inicial de docentes en la Escuela Normal Superior Montería.

diversidad y compromiso formativo con las necesidades reales del estudiantado, escolares y comunitarias del proceso de formación inicial.

Palabras clave: competencias; currículo; Escuelas Normales Superiores; formación implementaria; práctica pedagógica.

THE COMPETENCY-BASED PROBLEMATIZING CURRICULUM AND THE PERCEPTION OF PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN EDUCATIONAL BENEFIT IN THE COMPLEMENTARY TRAINING OF A NORMAL SUPERIOR SCHOOL

Abstract

This paper examines the relationship between a competency-based problematizing curriculum and the perception of pedagogical practice in the complementary teacher education program of a Higher Normal School, focusing on the historical, regulatory, and pedagogical role of these institutions in Colombia. To analyze how the articulation among curriculum, reflective practice, formative research, and inclusion strengthens initial teacher education and redefines pedagogical practice as an educational benefit. An academic essay was developed through documentary review and analytical examination of verifiable legal sources and peer-reviewed studies on Higher Normal Schools, reflective teaching practice, research competencies, and inclusive teacher education, selected for thematic relevance, traceability, recency, and direct explanatory value in relation to the problem addressed. The review showed that pedagogical practice gains formative value when it is organized as a space for systematic reflection, experience-based analysis, classroom-linked inquiry, and attention to diversity; it also showed that state regulation requires coordination among complementary training, evaluation, research, and pedagogical support, while tensions remain between formal prescriptions, institutional culture, assessment, and daily curricular enactment. The educational benefit of practice depends not only on regulation or prescribed curriculum, but on the institutional capacity to transform them into reflective, inclusive, and research-oriented experiences that consolidate professional judgement, critical understanding of context, coherent pedagogical decision-making, pedagogical writing, sensitivity to diversity, and stronger links between training processes and school realities, school settings, and community dimensions of initial teacher education, with implications for professional identity and institutional coherence.

Keywords: complementary teacher education; competency-based curriculum; Higher Normal Schools; pedagogical practice; teacher education.

Introducción

La formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores exige una lectura que vincule historia institucional, regulación pública y práctica pedagógica. Muñoz Bravo (2020, pp. 55-56) advierte que comprender estas instituciones implica “seguir el proceso histórico” de su configuración y de los sentidos asignados a la enseñanza, a la investigación y a la formación profesional. En esa trayectoria, la práctica no ha sido un complemento accesorio, sino un espacio donde se condensa la identidad del maestro en formación. Por ello, estudiar la percepción de la práctica pedagógica como beneficio educativo exige relacionar la experiencia cotidiana con la organización curricular y con las finalidades explícitas de la formación complementaria.

El marco jurídico colombiano ubica esa discusión en un horizonte formativo preciso. La Ley 115 define el servicio educativo como un conjunto articulado de normas, programas, instituciones, recursos y procesos (Congreso de Colombia, 1994, pp. 1-2), y entre los fines de la educación incorpora el “desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica” del educando (Congreso de Colombia, 1994, p. 3). Esta formulación no solo orienta los currículos; también obliga a valorar si la práctica pedagógica favorece una formación integral y no una repetición mecánica de rutinas escolares. Desde esta perspectiva, la formación por competencias adquiere sentido cuando se articula con juicio pedagógico, investigación y comprensión crítica del contexto.

La reglamentación específica de las Escuelas Normales Superiores reforzó esa exigencia al definir las como instituciones autorizadas para formar docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria mediante el programa de formación complementaria.

El Decreto 1236 establece que su naturaleza se caracteriza por la articulación de niveles y por el reconocimiento del programa como “laboratorio de formación pedagógica” (Presidencia de la República de Colombia, 2020, p. 4). También incorpora la reflexión permanente sobre pedagogía, investigación, extensión y evaluación como rasgos constitutivos de la institución (Presidencia de la República de Colombia, 2020, pp. 4-5). En consecuencia, el análisis de la práctica pedagógica debe valorar si el currículo vivido corresponde con esa definición normativa o si permanece fragmentado.

En el plano pedagógico, la práctica reflexiva constituye un punto de apoyo para interpretar el beneficio educativo de la experiencia formativa. Lárez y Sobarzo (2024, pp. 1-2) sostienen que la relación entre práctica reflexiva y competencias investigativas es indispensable para el ejercicio profesional del futuro docente. Su planteamiento se apoya en la necesidad de pasar de la experiencia inmediata a una comprensión analítica de la acción, de modo que la práctica no se reduzca a presencia en aula, sino que produzca interpretación, ajuste y transformación. Esta premisa resulta central para un currículo problematizador por competencias, ya que dicho enfoque solo se legitima si la práctica permite construir decisiones pedagógicas fundamentadas.

La reflexión sobre la práctica no se limita al plano metodológico; también está ligada a la configuración del pensamiento crítico del docente. Mina (2024, p. 1) afirma que la reflexión sobre la práctica pedagógica es “camino para la deconstrucción del saber” y del quehacer docente, mientras que en sus conclusiones muestra que la práctica solo se transforma cuando la reflexión supera la descripción y se convierte en ejercicio sistemático, argumentado y crítico (Mina, 2024, pp. 17-18). Esta idea es relevante para

el estudio porque la percepción de beneficio educativo no depende únicamente de realizar prácticas, sino de la calidad reflexiva con la cual se procesan sus experiencias.

El problema también involucra la investigación formativa y la atención a la diversidad. Mármol, et al. (2024, pp. 240-241) documentan debilidades en formulación de objetivos, identificación de problemas, uso de bases de datos y escritura académica en docentes en formación, mientras que Román, et al. (2021, pp. 93-94) subrayan que una formación inclusiva bien orientada permite reducir obstáculos y optimizar recursos pedagógicos. A partir de estos aportes, el presente ensayo analiza cómo un currículo problematizador por competencias puede reorganizar la práctica pedagógica como experiencia de investigación, inclusión y formación crítica dentro de una Escuela Normal Superior.

Desarrollo

La formación inicial docente se configura como un proceso institucional atravesado por disposiciones normativas, enfoques curriculares y prácticas pedagógicas que no siempre mantienen coherencia interna. Díez (2020, p. 45) concibe la práctica pedagógica como un espacio de análisis crítico donde el futuro docente confronta saberes teóricos con situaciones reales de enseñanza, lo cual tensiona los modelos prescriptivos del currículo. Esta perspectiva se articula con la profesionalización entendida como experiencia formativa situada, en la que la reflexión adquiere sentido operativo dentro del aula y no como ejercicio aislado (Bolívar, 2021, p. 153) Desde esta mirada, el desarrollo temático reconoce que la práctica no reproduce de forma lineal el

currículo formal, sino que lo reconfigura según condiciones institucionales y decisiones pedagógicas.

El marco legal colombiano establece orientaciones que delimitan la acción de las instituciones formadoras, pero no garantiza por sí mismo coherencia pedagógica en los procesos de formación. El Congreso de Colombia (1994, pp. 1-3) define principios generales de la educación que orientan fines y responsabilidades del sistema educativo, con efectos directos en la organización curricular. Sin embargo, la regulación específica de las Escuelas Normales Superiores introduce exigencias administrativas y académicas que condicionan la práctica formativa diaria (Ministerio de Educación Nacional, 2008, art. 1) En este contexto, el desarrollo temático sitúa la formación docente como un campo regulado que convive con márgenes de interpretación institucional.

Los estudios recientes sobre Escuelas Normales Superiores muestran una heterogeneidad significativa en enfoques formativos y en la implementación del currículo. Muñoz (2020, p. 55) expone cómo la trayectoria histórica de estas instituciones evidencia cambios estructurales que afectan su identidad formadora y su relación con el sistema educativo. De manera complementaria, los análisis de producción académica señalan vacíos en la sistematización de experiencias pedagógicas y en la articulación entre teoría y práctica (Gómez, 2023, p. 117) Estos antecedentes permiten comprender que el desarrollo temático del estudio no parte de un modelo homogéneo, sino de escenarios institucionales diferenciados.

La práctica reflexiva emerge como un eje transversal que articula formación pedagógica y desarrollo de competencias investigativas en el profesorado en formación.

Lárez y Sobarzo (2024, p. e3191) sostienen que la reflexión sistemática sobre la práctica fortalece la capacidad de análisis y de toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. Esta aproximación se vincula con la práctica entendida como proceso que favorece el tránsito del análisis crítico hacia acciones educativas concretas, orientadas por el pensamiento pedagógico (Mina, 2024, p. 17249) El desarrollo temático incorpora esta relación para delimitar el enfoque analítico del estudio.

La investigación propone que existe una tensión estructural entre el currículo prescrito y el currículo vivido en la formación inicial docente, mediada por la práctica pedagógica desarrollada en las Escuelas Normales Superiores. Vargas (2021, p. 3) identifica que las regulaciones institucionales influyen en las prácticas formativas, pero no determinan de manera directa su concreción en el aula. En este sentido, la proposición plantea que las decisiones pedagógicas cotidianas redefinen el alcance real del currículo, más allá de su formulación normativa (Congreso de Colombia, 1994, art. 109)

Asimismo, se propone que la incorporación de enfoques reflexivos e inclusivos en la formación docente fortalece la coherencia entre formación teórica y práctica pedagógica. Román, et al. (2021, p. 96) señalan que la formación orientada a la inclusión incide en transformaciones observables de la práctica docente. De manera complementaria, el desarrollo de competencias investigativas se asocia con una mayor capacidad de análisis crítico de la experiencia pedagógica y de ajuste de las acciones formativas (Mármol et al., 2024, p. 231) Esta proposición orienta el análisis hacia la comprensión de la práctica como espacio estratégico de resignificación curricular.

Díez (2020, p. 45) sitúa la práctica pedagógica como núcleo de la formación inicial docente, porque ahí convergen planificación, mediación didáctica, evaluación y toma de decisiones frente a grupos reales. Esa convergencia exige coherencia interna entre lo que la institución declara y lo que el estudiante ejecuta en el aula, ya que la práctica opera como verificación del sentido formativo. La práctica también delimita límites del discurso curricular, dado que confronta contenidos y estrategias con condiciones materiales y temporales de la escuela. En ese marco, la profesionalización no se reduce a acumular teoría, sino que demanda un criterio pedagógico operable, con capacidad de ajustar secuencias y metas. La experiencia formativa instala ese criterio cuando integra reflexión con acción pedagógica situada (Bolívar, 2021, p. 153) El argumento central sostiene que la investigación debe observar la práctica para identificar tensiones curriculares con evidencia y no con declaraciones.

Bolívar (2021, p. 153) describe la profesionalización como un proceso que se construye con experiencias de formación, acompañamiento y evaluación que articulan saber disciplinar y saber pedagógico. La experiencia no se agota en la vivencia, necesita una lectura formativa que traduzca lo ocurrido en aprendizajes para la intervención educativa. Esa traducción requiere dispositivos institucionales y criterios de seguimiento, porque el estudiante aprende cuando conecta decisiones con resultados observables en el aula. La norma educativa en Colombia también configura ese proceso porque define fines y responsabilidades institucionales que orientan la acción educativa y la formación de maestros (Congreso de Colombia, 1994, art. 109) El argumento sostiene que la profesionalización depende de una relación operativa entre marcos normativos, diseño

curricular y práctica acompañada. Esa relación muestra discontinuidades cuando la institución prioriza cumplimiento documental por encima de la formación situada. La investigación debe identificar qué se hace, cómo se hace y qué se aprende, con trazabilidad de prácticas y decisiones.

El Congreso de Colombia (1994, pp. 1-3) fija fines de la educación y responsabilidades institucionales que afectan la forma en que una institución formadora diseña su propuesta curricular y define su perfil de egreso. La ley establece un marco de deberes y propósitos que orientan la planeación, la evaluación y la organización escolar, con implicaciones directas en la formación docente. Ese marco general no define la operación específica de las normales, por eso las instituciones deben traducir principios a rutas formativas concretas. La regulación específica de las Escuelas Normales Superiores establece condiciones organizativas y académicas que inciden en la estructura formativa y en su funcionamiento (Ministerio de Educación Nacional, 2008, art. 1) El argumento sostiene que la traducción normativa produce márgenes de interpretación institucional que generan diferencias entre normales. Esas diferencias se vuelven visibles en la práctica pedagógica, donde el currículo vivido adquiere rasgos propios. La investigación debe describir esa traducción como proceso institucional, con efectos sobre la formación y la práctica.

El Ministerio de Educación Nacional (2008, p. 1) regula la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, lo cual introduce requisitos que atraviesan la planeación académica, la práctica pedagógica y el seguimiento formativo. La regulación define condiciones de operación que orientan el trabajo institucional, pero

no resuelve el problema de coherencia entre currículo prescrito y práctica real. Por eso, la institución debe asegurar que la práctica no funcione como trámite, sino como eje de aprendizaje profesional con acompañamiento y evaluación consistente. La historia de las normales evidencia cambios y retos que han reconfigurado su identidad formadora y su relación con el sistema educativo (Muñoz, 2020, p. 55) El argumento sostiene que la investigación debe reconocer la institución como sistema formativo con capas normativas e históricas que influyen en las prácticas actuales. Esa influencia no actúa como determinismo, más bien condiciona decisiones de diseño curricular y de organización de la práctica. La investigación debe analizar esas condiciones para interpretar hallazgos sin simplificar la realidad institucional.

Muñoz (2020, p. 55) expone un trayecto histórico de las Escuelas Normales Superiores marcado por reformas, ajustes institucionales y retos persistentes, lo cual incide en sus modelos de formación. Ese trayecto revela tensiones entre demandas del sistema educativo y capacidades internas de las instituciones para sostener procesos de formación con calidad y continuidad. La historia ofrece argumentos para entender por qué ciertas prácticas se estabilizan, por qué algunas innovaciones no se consolidan y por qué se mantienen brechas entre discurso y acción. Un estado del arte sobre normales en Colombia permite identificar líneas de investigación, vacíos y patrones recurrentes que orientan el análisis actual (Gómez, 2023, p. 117) El argumento sostiene que la investigación requiere ubicarse sobre esa evidencia previa para delimitar el aporte propio, sin repetir descripciones generales. La revisión de antecedentes también permite seleccionar categorías analíticas para observar la práctica y su articulación curricular. La

investigación debe sostener una lectura crítica de la institución desde su trayectoria y desde su producción académica reciente.

Gómez (2023, p. 117) sistematiza parte de la producción sobre Escuelas Normales Superiores y muestra heterogeneidad en enfoques formativos, mecanismos de seguimiento y énfasis curriculares. Esa heterogeneidad genera escenarios donde la práctica pedagógica cumple funciones distintas, en algunas instituciones opera como espacio de reflexión y en otras se reduce a cumplimiento de horas. El argumento sostiene que la investigación debe describir la práctica con criterios comparables, para evitar que la heterogeneidad se convierta en ruido interpretativo. La práctica pedagógica adquiere valor formativo cuando permite evaluar decisiones didácticas y reconocer efectos sobre aprendizajes y convivencia escolar (Mina, 2024, pp. 1-2) La investigación debe sostener indicadores observables y criterios de análisis que conecten intervención, evidencia y reflexión. Esa conexión permite explicar por qué una práctica fortalece competencias profesionales o solo produce registros administrativos. El argumento conduce a diseñar instrumentos de análisis centrados en acciones, evidencias y criterios pedagógicos, más que en declaraciones.

Díez (2020, p. 45) sostiene que la reflexión crítica en la práctica requiere analizar decisiones y resultados, no solo narrar experiencias. Esa exigencia lleva a estructurar la práctica con preguntas formativas, criterios de observación y rutinas de retroalimentación que orienten el aprendizaje profesional. La reflexión se vuelve operativa cuando el estudiante identifica un problema didáctico, propone una intervención, implementa acciones y revisa resultados con evidencia. La práctica reflexiva también se asocia con

el desarrollo de competencias investigativas, porque orienta al estudiante a recolectar información, analizarla y usarla para ajustar su intervención (Lárez y Sobarzo, 2024, p. e3191) El argumento sostiene que la investigación debe tratar la práctica como proceso de indagación formativa, no como relato. La práctica se convierte en un laboratorio pedagógico cuando el estudiante registra datos, identifica patrones y toma decisiones justificadas. Ese enfoque permite construir argumentos robustos sobre el currículo vivido y sobre las condiciones institucionales que lo configuran.

Lárez y Sobarzo (2024, p. 191) vinculan práctica reflexiva con competencias investigativas en formación inicial, con énfasis en el uso de la reflexión como mecanismo para sostener decisiones pedagógicas. Esa vinculación aporta un soporte para estudiar cómo la institución promueve habilidades de análisis, sistematización y evaluación de la propia práctica. La investigación debe explorar si la normal instala rutinas de indagación en la práctica, o si deja ese desarrollo a la iniciativa individual del estudiante. El pensamiento crítico se activa cuando la práctica exige argumentar decisiones, identificar limitaciones y reconocer efectos reales sobre los estudiantes (Mina, 2024, p. 7249) El argumento sostiene que la calidad formativa depende de la estructura del acompañamiento, porque el estudiante necesita retroalimentación situada para transformar su actuación. Una práctica reflexiva sin criterios se vuelve narración extensa sin mejora clara. El estudio debe identificar qué componentes de la práctica generan aprendizaje profesional y cuáles generan carga documental sin impacto.

Mina (2024, p. e17249) plantea que la práctica pedagógica transita de la reflexión al pensamiento crítico cuando el docente en formación conecta experiencia con criterios,

evidencia y decisión. Esa conexión exige reconocer que la práctica ocurre en escenarios con restricciones, como tiempos limitados, recursos escasos, heterogeneidad de aprendizajes y demandas institucionales. La investigación debe analizar cómo el estudiante responde a esas restricciones, ya que ahí se observa su criterio profesional en construcción. El marco normativo también crea restricciones y obligaciones institucionales que influyen en la organización de la práctica y en los mecanismos de evaluación (Ministerio de Educación Nacional, 2008, art. 1) El argumento sostiene que el currículo vivido no surge por azar, emerge de interacciones entre reglas, cultura institucional, acompañamiento y contexto escolar. La investigación necesita describir esas interacciones, con énfasis en cómo moldean decisiones didácticas y formas de evaluación. Ese análisis ayuda a explicar diferencias entre instituciones y entre cohortes, sin trasladar la responsabilidad solo al estudiante.

El Ministerio de Educación Nacional (2008, p. 1) estructura condiciones de operación para las normales, lo cual influye en la planeación de la práctica, en la asignación de roles y en la organización académica. La investigación debe estudiar cómo la institución interpreta esas condiciones y cómo las traduce en procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación de la práctica. La traducción institucional se vuelve más compleja cuando se integra una normativa posterior que reglamenta organización y funcionamiento de las normales dentro del sistema educativo vigente (Presidencia de la República de Colombia, 2020, art. 2.3.3.7.24) El argumento sostiene que la actualización normativa puede alterar rutinas institucionales, porque exige ajustes de estructura, de procesos y de formas de articulación. Esos ajustes suelen generar períodos de transición

con variación en la implementación y con reacomodos internos. La investigación debe reconocer esos períodos para interpretar hallazgos con contexto. También debe observar si la actualización fortalece la práctica como eje formativo o si incrementa la carga administrativa.

La Presidencia de la República de Colombia (2020) reglamenta aspectos de organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, lo cual afecta la gestión del currículo y la práctica pedagógica. Esa reglamentación demanda articulaciones internas para sostener coherencia entre estructura institucional, ruta formativa y evaluación de la práctica. La investigación debe analizar si la institución logra integrar lo normativo con lo pedagógico, o si separa ambos planos y reduce el trabajo pedagógico a cumplimiento. En el debate sobre tensiones entre regulación y prácticas institucionales, se observa que la norma influye, pero las instituciones conservan márgenes de decisión que determinan el modo de implementación (Vargas, 2021, p. 3) El argumento sostiene que el currículo vivido depende de la capacidad institucional para convertir lineamientos en prácticas formativas coherentes. Ese proceso requiere liderazgo pedagógico, acompañamiento y seguimiento, no solo documentos. La investigación debe describir indicadores de coherencia entre lo declarado y lo practicado.

Vargas (2021, p. 3) registra tensiones entre regulación y prácticas institucionales en formación de maestros, con énfasis en el modo en que las instituciones interpretan y ejecutan lineamientos. Esa tensión se vuelve visible cuando la práctica pedagógica se evalúa con formatos que no capturan decisiones didácticas ni resultados de aprendizaje. La investigación debe discutir la evaluación de la práctica como instrumento de formación

y no como requisito de registro. La ley general de educación establece propósitos y responsabilidades que deben materializarse en prácticas pedagógicas coherentes, con enfoque formativo y con responsabilidad institucional (Congreso de Colombia, 1994, art. 109) El argumento sostiene que la coherencia se mide en acciones y resultados, no en enunciados. Por eso, el estudio debe identificar cómo se planifica, cómo se acompaña y cómo se evalúa la práctica, y qué aprendizajes profesionales se generan. Ese análisis permite proponer mejoras fundamentadas en evidencia, sin depender de opiniones generales.

El Congreso de Colombia (1994, pp. 1-3) define fines educativos que exigen formación docente con capacidad de responder a necesidades del contexto escolar y social. La investigación debe conectar esos fines con la práctica pedagógica, porque ahí se concreta el trabajo educativo y se observan efectos reales sobre estudiantes. El argumento sostiene que la práctica debe formar para tomar decisiones didácticas y éticas en condiciones reales, no para reproducir formatos. La inclusión se ha incorporado como eje de la formación docente porque exige competencias para atender diversidad, ajustar metodologías y sostener ambientes de aprendizaje equitativos. Una revisión sobre formación del docente inclusivo vincula procesos formativos con transformación de la práctica, lo cual orienta el análisis de cambios y ajustes en la intervención pedagógica (Román, et al., 2021, p. 96) La investigación debe examinar si la práctica integra criterios inclusivos en planificación, evaluación y mediación. Ese examen requiere evidencias de adaptación curricular, de estrategias diferenciadas y de seguimiento a aprendizajes.

Román, et al. (2021, p. 96) argumentan que la formación para la inclusión incide en la transformación de la práctica, porque demanda que el docente ajuste estrategias, materiales y formas de evaluación según diversidad de necesidades. La investigación debe reconocer que la inclusión no se limita a discursos, se expresa en acciones y decisiones concretas dentro del aula. Por eso, el estudio debe observar evidencias de ajustes didácticos y de seguimiento individual y grupal. El desarrollo de competencias investigativas fortalece esa capacidad de ajuste, porque permite diagnosticar, implementar acciones y evaluar resultados con información sistematizada (Mármol, et al., 2024, p. 231) El argumento sostiene que la investigación debe integrar inclusión y competencias investigativas como dimensiones conectadas por la práctica. Cuando la práctica carece de indagación, la inclusión se vuelve intención sin mecanismos para sostenerla. El estudio debe identificar qué condiciones institucionales facilitan esa integración y cuáles la obstaculizan.

Mármol, et al. (2024, p. 231) enfatizan competencias investigativas como componente formativo para el docente, porque estas competencias sostienen decisiones basadas en evidencia dentro de contextos educativos. La investigación debe analizar cómo la normal integra esas competencias en la práctica, si las sitúa como requisito académico aislado o como herramienta para resolver problemas pedagógicos reales. El argumento sostiene que la competencia investigativa se valida cuando el estudiante usa datos del aula, registra resultados y ajusta decisiones de enseñanza. La práctica reflexiva contribuye a ese uso de datos, dado que instala hábitos de análisis, sistematización y revisión de decisiones (Lárez y Sobarzo, 2024, p. 191) En ese sentido, el estudio debe

describir cómo se enseñan y se evalúan capacidades de indagación durante la práctica. También debe analizar la calidad de los registros y su relación con decisiones didácticas. Este enfoque permite sostener argumentos sobre formación docente con evidencias, no con declaraciones.

Lárez y Sobarzo (2024, p. e3191) proponen que la práctica reflexiva potencia competencias investigativas porque orienta al docente en formación a problematizar su actuación y a fundamentar decisiones. La investigación debe traducir esa propuesta en criterios de observación, tales como formulación de problemas, construcción de registros, análisis de evidencias y ajustes de intervención. El argumento sostiene que la práctica adquiere valor formativo cuando integra ciclos de planificación, acción, evaluación y retroalimentación. La profesionalización se consolida cuando la institución organiza experiencias que permiten al estudiante construir criterio profesional con acompañamiento y evaluación formativa (Bolívar, 2021, p. 153) El estudio debe examinar la calidad del acompañamiento porque este componente define si la práctica se convierte en aprendizaje profesional o se queda en ejecución repetitiva. La presencia de tutorías, retroalimentación y criterios claros determina la profundidad de la reflexión. La investigación debe documentar esa presencia con evidencia de interacción formativa.

Bolívar (2021, p. 153) ubica la experiencia y la reflexión como ejes que aportan a la profesionalización docente en formación inicial, porque articulan saber teórico con problemas reales del aula. La investigación debe identificar cómo la institución organiza esas experiencias, con qué criterios y con qué mecanismos de seguimiento. El argumento sostiene que una experiencia sin reflexión guiada deja aprendizajes dispersos

y poco transferibles a nuevos contextos. La práctica pedagógica exige decisiones sobre contenidos, secuencias y evaluación, por lo cual demanda análisis de resultados y revisión de supuestos didácticos (Mina, 2024, pp. 1-2) El estudio debe observar el modo en que el estudiante justifica decisiones y cómo ajusta su actuación ante evidencia del aula. Esa observación permite describir desarrollo de criterio pedagógico en lugar de medir solo cumplimiento de actividades. El argumento también implica que la práctica constituye un espacio donde se revelan tensiones curriculares, ya que el estudiante actúa en el cruce entre prescripción y realidad.

Díez (2020, p. 45) plantea que la práctica pedagógica funciona como espacio de reflexión crítica, y esta reflexión exige reconocer relaciones de poder, supuestos curriculares y efectos de la enseñanza sobre aprendizajes y participación. La investigación debe considerar que la práctica ocurre en instituciones con cultura escolar propia, con reglas explícitas e implícitas que moldean decisiones y expectativas. El argumento sostiene que el currículo vivido incluye esas reglas y hábitos, por eso no se entiende solo con documentos curriculares. La regulación sobre organización de las normales también influye en esa cultura, al definir estructuras y procesos institucionales que se reflejan en la vida académica diaria (Presidencia de la República de Colombia, 2020, art. 2.3.3.7.24) En consecuencia, el estudio debe describir cómo se conecta lo normativo con la práctica, y si esa conexión favorece reflexión crítica o refuerza formalismo. El análisis requiere evidencias sobre planificación, acompañamiento y evaluación. Esa evidencia permite sostener inferencias sobre condiciones institucionales y sobre aprendizaje profesional.

La Presidencia de la República de Colombia (2020) promueve un marco de organización que pretende fortalecer funcionamiento de las normales dentro del sistema educativo vigente, lo cual introduce exigencias de articulación institucional. La investigación debe analizar si esa articulación se traduce en coherencia curricular y en fortalecimiento de la práctica como eje formativo, o si incrementa carga administrativa sin impacto pedagógico. El argumento sostiene que la institución enfrenta tensiones de implementación cuando ajusta procesos, roles y criterios de evaluación bajo nuevas disposiciones. Los análisis sobre tensiones entre regulación y práctica muestran que la implementación depende de capacidades institucionales, liderazgo pedagógico y cultura organizacional (Vargas-González, 2021, p. 3). Por ello, el estudio debe observar prácticas concretas de gestión de la práctica, no solo documentos de cumplimiento. La evidencia puede mostrar discontinuidades entre lineamientos y acciones, o puede mostrar coherencias que explican buenos resultados formativos. La investigación debe sostener argumentos con base en registros y observaciones.

Vargas (2021, p. 3) expone tensiones que aparecen cuando la institución intenta alinear regulación con prácticas internas, y esas tensiones se expresan en la formación de maestros. La investigación debe tratar esas tensiones como objeto analítico, porque revelan condiciones que facilitan o limitan la formación profesional. El argumento sostiene que la práctica pedagógica se convierte en punto de choque entre lo que la institución exige y lo que el contexto escolar permite. La práctica también opera como escenario donde el futuro docente desarrolla pensamiento crítico cuando interpreta problemas reales y ajusta decisiones con criterio (Mina, 2024, p. 7249) En ese marco, el

estudio debe valorar evidencias de análisis crítico en la práctica, tales como identificación de necesidades, ajustes de estrategias y evaluación de resultados. La investigación no debe confundir reflexión crítica con extensión de relato, requiere indicadores de decisiones y cambios. Este argumento orienta la construcción de categorías analíticas y criterios de revisión del desempeño en práctica.

Mina Urrutia (2024, p. 7249) propone que la práctica pedagógica orienta un tránsito hacia pensamiento crítico cuando el docente en formación logra vincular reflexión con intervención, y esa intervención se somete a evaluación. La investigación debe observar si el estudiante formula criterios y si reconoce límites de sus decisiones, porque ahí se expresa construcción de criterio profesional. El argumento sostiene que la institución debe sostener condiciones para que ese tránsito ocurra, como acompañamiento, tiempo de análisis y espacios de retroalimentación. Un estado del arte sobre normales permite ubicar esas condiciones como tema recurrente en la literatura reciente, con variaciones según institución y contexto (Gómez, 2023, p. 117) Este encuadre permite justificar la relevancia del estudio, ya que responde a una necesidad de comprender cómo se configuran prácticas formativas en normales. La investigación debe evitar generalizar resultados a todas las normales, debe describir el caso con detalle y con criterios transferibles. Así, el estudio aporta comprensión de procesos, no solo de resultados finales.

Gómez (2023, p. 117) muestra que la discusión sobre Escuelas Normales Superiores requiere análisis situado porque las instituciones difieren en estructura, recursos, cultura pedagógica y modelos de práctica. La investigación debe desarrollar

una lectura institucional que explique cómo se organiza la práctica y cómo se evalúa, para sostener conclusiones con contexto. El argumento sostiene que el currículo vivido surge de esas decisiones institucionales y de interacciones con escuelas de práctica. La historia de las normales evidencias que los cambios institucionales generan reacomodos y redefinen prioridades formativas, lo cual influye en el modo en que se concibe la práctica (Muñoz, 2020, p. 55) Este antecedente fortalece el argumento de continuidad y cambio, dado que las prácticas actuales heredan rutinas y criterios de épocas previas. La investigación debe documentar esa herencia cuando aparezca en instrumentos, discursos y procedimientos. Esa documentación ayuda a interpretar por qué una práctica se conserva o se transforma. El estudio debe articular historia institucional y análisis de práctica para explicar hallazgos.

La articulación entre currículo problematizador y práctica pedagógica también demanda una lectura del contexto escolar como problema formativo y no como simple escenario de aplicación. Muñoz (2020, pp. 85-86) insiste en que el maestro debe reconocer condiciones cognitivas, sociales y emocionales del estudiante y del aula, así como las desigualdades que atraviesan la experiencia educativa. Esa perspectiva obliga a desplazar la idea de competencia entendida como lista cerrada de desempeños y a concebirla como capacidad de leer situaciones, ponderar opciones y responder con pertinencia. La percepción positiva de la práctica aumenta cuando el estudiante advierte que la formación complementaria le ofrece herramientas para comprender realidades diversas y no solo para repetir secuencias previamente definidas.

Desde una perspectiva histórica, las Escuelas Normales no surgieron solamente para aumentar cobertura educativa, sino para modelar modos de enseñar y formar maestros en condiciones concretas de país. Muñoz (2020, pp. 60-62) expone que el normalismo colombiano se vinculó tempranamente con la idea de normalizar métodos, lenguajes y prácticas de enseñanza, lo que explica por qué el debate curricular nunca ha sido neutro. En la actualidad, un currículo problematizador por competencias no puede repetir esa lógica de estandarización sin crítica; debe reconocer la herencia institucional, pero también revisar sus límites. La tensión entre uniformidad y contextualización sigue siendo uno de los nudos que condicionan la percepción de la práctica pedagógica por parte de los maestros en formación.

La propuesta de mejora debe partir de una premisa institucional: la práctica pedagógica no puede evaluarse únicamente por asistencia, entrega de planificaciones o cumplimiento horario. Debe valorarse como proceso de integración entre observación, intervención, análisis y reconfiguración de la enseñanza. En coherencia con el Decreto 1236, que concibe el programa de formación complementaria como articulación de formación, investigación, extensión y evaluación (Presidencia de la República de Colombia, 2020, pp. 4-5), la Escuela Normal Superior debería organizar la práctica mediante ciclos claramente diferenciados de preparación, ejecución, documentación y retroalimentación. Cada ciclo tendría productos concretos: planificación comentada, registro de aula, análisis de incidentes críticos y decisiones de ajuste. Este esquema permitiría que el currículo por competencias se traduzca en evidencias reales de desempeño pedagógico.

Un segundo componente de la propuesta consiste en instalar la reflexión guiada como mediación obligatoria de la práctica. Lárez y Sobarzo (2024, pp. 10-11) muestran que los modelos reflexivos más fértiles incorporan reconstrucción del hecho, análisis estructurado y nueva planificación; por ello, cada experiencia de aula debería ser acompañada por una tutoría breve centrada en preguntas analíticas: qué ocurrió, por qué ocurrió, qué saberes estuvieron implicados y qué debe modificarse. La finalidad no es incrementar carga documental, sino asegurar que la experiencia produzca criterio profesional. La práctica dejaría así de depender de intuiciones aisladas y se convertiría en una secuencia sistemática de aprendizaje profesional reflexivo.

Un tercer componente requiere articular investigación formativa y práctica desde el inicio del trayecto. Los resultados de Mármol et al. (2024, pp. 240-241) revelan debilidades en formulación de objetivos, uso de bases de datos, estadística y escritura académica; por eso la propuesta debe distribuir esas competencias a lo largo del currículo y no concentrarlas en una fase final. Cada periodo de práctica debería incluir una pregunta de indagación asociada a un problema concreto del aula, un pequeño ejercicio de búsqueda documental y una síntesis escrita de resultados. Esta dinámica fortalecería la lectura crítica de la experiencia y permitiría que la percepción de beneficio educativo se vincule con progresos observables en capacidad analítica, uso de evidencia y construcción de argumentos pedagógicos.

El cuarto componente se orienta a la inclusión. Román, et al. (2021, pp. 93-94) sostienen que la formación inclusiva transforma la práctica cuando ofrece herramientas para responder a diferencias individuales con propuestas innovadoras. En consecuencia,

la propuesta curricular debe exigir que cada planificación de práctica incorpore ajustes, criterios de acceso, estrategias diferenciadas y evidencias de seguimiento a la diversidad del grupo. No se trata de añadir un apartado formal al plan de clase, sino de situar la inclusión en el corazón de la toma de decisiones. Una práctica que no problematiza barreras, recursos y trayectorias diferenciadas difícilmente puede ser percibida como formativamente beneficiosa en contextos reales de enseñanza.

El quinto componente debe reforzar la identidad profesional del futuro maestro. Muñoz (2020, pp. 80-81) resalta que la formación complementaria compromete a las ENS con la preparación de un profesional de la educación sostenido por pedagogía, praxis reflexiva e investigación formativa. A partir de ello, la propuesta requiere un portafolio acumulativo de práctica en el que el estudiante documente progresivamente su evolución: fundamentos de sus decisiones, cambios introducidos, tensiones encontradas y aprendizajes obtenidos. Este portafolio serviría no solo para evaluar resultados, sino para mostrar continuidad entre las distintas experiencias de práctica y consolidar conciencia de trayectoria profesional.

Finalmente, la propuesta debe incorporar una evaluación centrada en calidad de la reflexión y no solo en cumplimiento instrumental. La Ley 115 atribuye al sistema educativo fines relacionados con investigación, formación crítica y mejoramiento de la calidad de vida (Congreso de Colombia, 1994, pp. 2-3); por ello, evaluar la práctica exige observar si el maestro en formación logra interpretar problemas, diseñar respuestas y justificar pedagógicamente sus decisiones. En este marco, la práctica pedagógica sería considerada beneficio educativo cuando evidencie crecimiento en autonomía,

argumentación, sensibilidad inclusiva, uso de evidencia y capacidad de transformación. Ese criterio permitiría al currículo problematizador por competencias demostrar su valor no en el enunciado, sino en la experiencia concreta del futuro docente.

Una decisión complementaria consiste en reorganizar el acompañamiento docente de la práctica como mediación colegiada. Mina (2024, pp. 17-18) concluye que la reflexión pierde profundidad cuando no existe sistematicidad, mientras Lárez y Sobarzo (2024, pp. 14-15) subrayan el valor de integrar investigación, práctica y reflexión. De ahí que la propuesta contemple espacios de coanálisis entre tutor de la Normal, docente cooperador y estudiante en formación. Esta triangulación permitiría contrastar expectativas curriculares, demandas del aula y decisiones efectivamente adoptadas. Además, ofrecería una base más sólida para que la evaluación de la práctica se apoye en evidencias compartidas y no en impresiones aisladas.

La práctica pedagógica adquiere sentido formativo cuando deja de ser una obligación administrativa y se convierte en objeto de análisis. Lárez- y Sobarzo (2024, pp. 5-6) explican que la práctica reflexiva demanda una operación intelectual consciente sobre la experiencia y no solo una evocación espontánea de lo vivido. Desde esta base, la observación de clases, el registro de incidentes, la reconstrucción de decisiones y la revisión de resultados deben formar parte del trabajo académico de la formación complementaria. Si esos dispositivos faltan, la práctica corre el riesgo de ser percibida como exigencia externa, no como experiencia que produce comprensión profesional.

El vínculo entre práctica y pensamiento crítico también permite delimitar la naturaleza de las competencias esperadas. Mina (2024, pp. 10-12) muestra que los

niveles de reflexión no son equivalentes: existe una reflexión descriptiva, otra de articulación pedagógica y otra de carácter crítico, esta última asociada con posicionamientos éticos, políticos y educativos. Para un currículo problematizador, esta distinción es decisiva, porque no toda práctica genera por sí misma transformación. El valor educativo de la práctica depende del tránsito desde la descripción hacia formas de análisis que permitan comprender por qué se enseña de cierta manera, qué efectos produce esa enseñanza y cómo puede modificarse.

Las competencias investigativas cumplen una función mediadora entre currículo y práctica. Mármol et al. (2024, pp. 231-235) plantean que estas competencias no se activan únicamente cuando el estudiante inicia un trabajo de investigación formal, sino en el conjunto de actividades de aula y en el análisis de problemas concretos. Por ello, la formación complementaria no debería reservar la investigación para una asignatura terminal o para un requisito de graduación. La práctica pedagógica, cuando se orienta por preguntas, evidencias y contrastes, se convierte en escenario de investigación formativa y fortalece la autonomía intelectual del futuro maestro.

El hallazgo empírico más exigente del estudio de Mármol et al. (2024, pp. 240-241) radica en que una proporción significativa de estudiantes reporta debilidades en identificación de problemas, uso del método científico, manejo de bases de datos especializadas y escritura académica. Estos resultados permiten interpretar que el discurso de competencias investigativas puede quedarse en el plano declarativo si no se traduce en secuencias didácticas sostenidas. En términos de currículo problematizador, la consecuencia es clara: la práctica pedagógica debe dejar rastros analíticos, productos

escritos y decisiones justificadas; de lo contrario, la percepción de beneficio educativo se debilita porque el estudiante no logra reconocer avances concretos en su desempeño profesional.

El enfoque inclusivo introduce otra dimensión decisiva. Román et al. (2021, pp. 93-94) afirman que la formación docente en perspectiva inclusiva transforma la práctica pedagógica porque obliga al maestro a pensar el aprendizaje desde las diferencias individuales y a diseñar respuestas innovadoras orientadas a minimizar barreras. Esta contribución es central para el objeto del ensayo, ya que una práctica pedagógica percibida como beneficiosa no es solo aquella que enseña a planificar y ejecutar clases, sino la que permite interpretar contextos heterogéneos, adaptar mediaciones y sostener trayectorias de aprendizaje diversas.

La noción de beneficio educativo, por tanto, debe ser entendida en varios niveles. En el nivel institucional, existe beneficio cuando la práctica ayuda a verificar la coherencia entre el proyecto de formación y la realidad escolar. En el nivel pedagógico, el beneficio aparece cuando la experiencia se convierte en criterio para revisar estrategias, secuencias y formas de evaluación. En el nivel profesional, el beneficio se expresa en la adquisición de una capacidad reflexiva que permite al futuro maestro justificar decisiones y modificar su actuación. Esta triple lectura se encuentra respaldada por la convergencia entre la función histórica de las ENS descrita por Muñoz (2020, pp. 80-81), la dimensión reflexiva analizada por Mina (2024, pp. 17-18) y el vínculo entre práctica e investigación desarrollado por Lárez y Sobarzo (2024, pp. 14-15).

El componente normativo también incide en la percepción de la práctica porque fija expectativas institucionales sobre calidad, formación y evaluación. La Ley 115 asigna al Estado la responsabilidad de atender factores que favorecen el mejoramiento educativo, entre ellos la cualificación de los educadores, la innovación y la investigación educativa (Congreso de Colombia, 1994, pp. 1-2). A su vez, la norma incluye como fin formativo el fortalecimiento de la capacidad crítica y la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas (Congreso de Colombia, 1994, p. 3). Cuando estas disposiciones se leen junto con la práctica pedagógica, se entiende que la experiencia en aula no debe limitarse a reproducir contenidos, sino a formar criterio y capacidad de intervención.

El Decreto 1236 profundiza esa orientación al establecer que las ENS deben articular formación, investigación, extensión y evaluación, además de reconocer el desarrollo integral de la infancia como centro de la formación impartida (Presidencia de la República de Colombia, 2020, pp. 4-5). Este mandato obliga a pensar la práctica pedagógica como experiencia situada en la que el futuro docente aprende a observar procesos de desarrollo, a leer necesidades educativas y a producir respuestas pedagógicas pertinentes. En consecuencia, un currículo por competencias será problematizador solamente si organiza la práctica como escenario donde tales exigencias se vuelven visibles y evaluables.

Desde el punto de vista histórico, la formación complementaria representa una reorientación del normalismo hacia un profesional de la educación con saber pedagógico, capacidad reflexiva y autonomía. Muñoz (2020, pp. 80-81) sostiene que las ENS deben

garantizar un nuevo profesional fortalecido por su praxis pedagógica y por la investigación formativa como herramienta de autoformación. Esta formulación permite comprender que la práctica no es un momento periférico del currículo, sino el espacio donde se valida la consistencia de toda la trayectoria formativa. La percepción positiva de la práctica depende entonces de que el estudiante advierta su aporte a la consolidación del saber pedagógico y no solo al cumplimiento de horas o formatos.

Una consecuencia directa de esta lectura es la necesidad de revisar el modo en que se enseña a reflexionar. Lárez y Sobarzo (2024, pp. 10-11) describen modelos de práctica reflexiva que incorporan reconstrucción del hecho, análisis individual estructurado y planificación de nuevas intervenciones. Estos modelos muestran que la reflexión no surge de manera automática, sino que requiere mediaciones pedagógicas, preguntas orientadoras y tiempos específicos de elaboración. En una Escuela Normal Superior, esta exigencia se traduce en tutorías, diarios de práctica, portafolios, seminarios de análisis y evaluación formativa continua.

Del mismo modo, Mina (2024, pp. 17-18) concluye que las prácticas reflexivas observadas en formación inicial todavía reproducen, con frecuencia, modelos tradicionales que dificultan una reflexión profunda y sistemática. Esa observación aporta un criterio crítico para evaluar el currículo problematizador por competencias. No basta con declarar competencias reflexivas o investigativas en documentos curriculares; es indispensable observar si las experiencias de práctica efectivamente exigen argumentación, contraste teórico, lectura del contexto y toma de decisiones sustentadas. Allí se juega la diferencia entre currículo prescrito y currículo vivido.

La formación inclusiva se fortalece precisamente cuando la práctica obliga al futuro maestro a reconocer singularidades sin perder la perspectiva colectiva del aula. Román Meléndez et al. (2021, p. 93) señalan que la formación docente inclusiva se convierte en un recurso importante para transformar la práctica pedagógica, mientras en sus conclusiones sostienen que una buena formación puede producir “minimización de los obstáculos y optimización de los recursos” (Román, et al., 2021, p. 94). En el marco del ensayo, esto significa que el beneficio educativo de la práctica también se mide por la capacidad del maestro en formación para ajustar mediaciones, prever barreras y diversificar estrategias.

Desde la investigación formativa, la escritura académica ocupa un lugar que no debe subestimarse. Los hallazgos de Mármol et al. (2024, p. 240) muestran deficiencias relevantes en escritura y en formulación de objetivos, lo cual sugiere que muchos estudiantes participan en prácticas sin consolidar lenguajes analíticos suficientes para interpretar lo observado. En una lógica problematizadora, escribir no es un trámite final, sino un proceso mediante el cual la experiencia se vuelve concepto, problema y decisión pedagógica. El beneficio educativo de la práctica crece cuando el estudiante puede narrar, analizar y justificar lo que hace con precisión conceptual y respaldo documental.

En síntesis, la formación complementaria de una Escuela Normal Superior exige que currículo, práctica, inclusión e investigación dejen de operar como componentes aislados. La historia del normalismo colombiano, los fines de la educación, la reglamentación actual de las ENS y los estudios recientes sobre práctica reflexiva e investigación formativa convergen en una misma dirección: la práctica pedagógica solo

se percibe como beneficio educativo cuando produce comprensión, transformación y autonomía profesional.

Propuesta

En términos operativos, conviene formular una intervención académica e institucional orientada a fortalecer la formación inicial docente en Escuelas Normales Superiores mediante el alineamiento entre currículo prescrito, currículo vivido y práctica pedagógica. La propuesta organiza acciones operativas, instrumentos y mecanismos de seguimiento que permiten mejorar la coherencia formativa, robustecer la práctica reflexiva y consolidar competencias investigativas en el profesorado en formación. El diseño se estructura por componentes, fases, responsables, productos verificables e indicadores; incorpora un sistema de calidad y un esquema de gestión del riesgo para asegurar trazabilidad, continuidad y mejora basada en evidencias.

Esta relectura obliga a pasar de la descripción general a una secuencia argumentativa en la que el beneficio educativo de la práctica se demuestra por medio de acompañamiento, registro y contraste entre lo planeado y lo ejecutado. Bajo esa lógica, la práctica deja de ser un requisito terminal y se convierte en un criterio para valorar la coherencia entre el currículo escrito y la experiencia de formación que vive el normalista superior.

Muñoz (2020, p. 55) destaca que las normales han enfrentado desafíos de identidad y de articulación con el sistema educativo, lo cual afecta sus dinámicas formativas. La investigación debe reconocer que esa identidad influye en el currículo, en la evaluación y en la valoración de la práctica pedagógica como eje. El argumento

sostiene que la institución forma docentes bajo un marco de demandas sociales y normativas que cambian, y eso introduce ajustes y tensiones internas. La ley general de educación define fines y responsabilidades que se conectan con la formación docente y con la función social de la escuela (Congreso de Colombia, 1994, art. 109) Por eso, el estudio debe considerar la relación entre fines educativos y prácticas de formación, con evidencia de cómo se traducen en actividades y criterios. El argumento también sostiene que la institución debe responder a esos fines con propuestas pedagógicas coherentes, no solo con cumplimiento formal. La investigación debe observar si la práctica integra esos fines en objetivos, estrategias y evaluación del aprendizaje.

Desde esta lógica, el propósito consiste en establecer un modelo implementable de fortalecimiento de la práctica pedagógica en la formación inicial docente, con foco en la reflexión sistemática y en el uso de evidencia para la toma de decisiones didácticas. La propuesta busca producir cambios observables en la planificación, en la mediación de aula, en la evaluación formativa y en la documentación de la práctica. Los resultados esperados se expresan en productos institucionales estandarizados, en mejoras de desempeño durante la práctica y en un sistema de seguimiento que permita identificar brechas y orientar ajustes.

La dimensión histórica no cumple una función decorativa dentro del ensayo. Su valor reside en mostrar que las dificultades actuales no surgieron de manera reciente, sino que responden a trayectorias institucionales largas, a ajustes normativos sucesivos y a la necesidad de resituar la identidad pedagógica de las normales frente a nuevas exigencias de calidad y de aseguramiento de la formación complementaria.

El Congreso de Colombia (1994, pp. 1-3) propone fines educativos que demandan procesos formativos capaces de responder a contextos sociales diversos y a necesidades de aprendizaje diferenciadas. La investigación debe analizar cómo la normal traduce esos fines en el currículo y en la práctica pedagógica, dado que ahí se concretan expectativas formativas. El argumento sostiene que esa traducción se vuelve visible en decisiones didácticas, en modos de evaluación y en estrategias de mediación. La formación inclusiva constituye un marco que exige ajustes en práctica, y la evidencia revisada vincula inclusión con transformación de la actuación docente cuando se integra en la formación inicial (Román, et al., 2021, p. 96) Este vínculo permite argumentar que la práctica debe incluir criterios inclusivos, no como tema aislado. La investigación debe buscar evidencias de adaptaciones, de seguimiento y de evaluación pertinente. Esa búsqueda permite sostener argumentos sobre coherencia entre discurso inclusivo y práctica real.

En esa dirección, el alcance comprende el fortalecimiento de la práctica pedagógica en formación inicial dentro de la institución formadora y en las escuelas asociadas de práctica. La población objetivo incluye estudiantes en etapa de práctica, docentes tutores de la institución, docentes cooperadores de las escuelas y coordinación académica de práctica. La propuesta opera con criterios de inclusión que aseguran homogeneidad mínima en el seguimiento, sin excluir variabilidad contextual propia de cada escenario escolar.

El marco legal adquiere sentido cuando se conecta con decisiones verificables dentro del programa de formación complementaria. En esa medida, la norma deja de

leerse como simple referencia externa y se interpreta como criterio que organiza responsabilidades, orienta la práctica y delimita aquello que la institución debe garantizar para que el acompañamiento formativo tenga continuidad y consistencia.

Román Meléndez, et al. (2021, p. 96) enfatizan que la inclusión demanda competencias para transformar la práctica, y esa transformación se verifica en la capacidad del docente para ajustar procesos de enseñanza y evaluación. La investigación debe observar si la normal forma en inclusión con enfoque práctico, o si limita la inclusión a contenidos teóricos sin implementación real en aula. El argumento sostiene que la inclusión se evidencia en decisiones sobre participación, acceso a materiales, estrategias diferenciadas y evaluación ajustada. La competencia investigativa apoya esa evidencia porque permite diagnosticar necesidades, evaluar intervenciones y ajustar prácticas con datos del aula (Mármol, et al., 2024, p. 231) En consecuencia, el estudio debe integrar instrumentos de observación y registro que permitan analizar decisiones inclusivas y su impacto. La investigación debe describir cómo el estudiante recoge evidencia, cómo interpreta resultados y cómo ajusta estrategias. Ese análisis sostiene argumentos verificables sobre formación docente y práctica inclusiva.

Para su viabilidad, el planteamiento asume condiciones institucionales mínimas para operar el modelo. La coordinación académica debe disponer de un calendario anual de práctica; la institución debe asignar responsables por cohorte; las escuelas de práctica deben aceptar un protocolo de observación y retroalimentación. Para su viabilidad, el planteamiento asume disponibilidad de herramientas básicas de registro y

almacenamiento, y la existencia de lineamientos institucionales para protección de datos educativos y uso de evidencias de aula con fines formativos.

La atención a la inclusión exige, además, que la práctica permita reconocer diferencias de ritmo, de participación y de acceso a los aprendizajes. Por eso, la observación de aula y la retroalimentación no pueden limitarse al control de actividades; deben registrar cómo el futuro docente toma decisiones frente a la diversidad y cómo justifica esos ajustes con base en evidencias pedagógicas.

Mármol, et al. (2024, p. 231) sostienen que las competencias investigativas fortalecen la capacidad profesional del docente en formación, dado que permiten analizar contextos, identificar problemas y diseñar intervenciones sustentadas en información. La investigación debe analizar si la normal integra esas competencias en la práctica, porque ese espacio ofrece condiciones para desarrollar indagación con datos reales. El argumento sostiene que la indagación se vuelve formativa cuando se asocia a problemas concretos del aula, como dificultades de aprendizaje, gestión del tiempo o convivencia. La práctica pedagógica, entendida como espacio de reflexión crítica, exige esa asociación para evitar que la investigación se vuelva ejercicio académico desconectado del aula (Mina, 2024, pp. 1-2) Así, el estudio debe examinar la relación entre registros, análisis y decisiones didácticas. También debe revisar la calidad de la retroalimentación que orienta la interpretación de datos. Este argumento justifica que la investigación centre su análisis en prácticas observables y en evidencias de aprendizaje profesional.

La traducción institucional puede organizarse en cuatro componentes integrados: gestión curricular de la práctica, acompañamiento pedagógico reflexivo, desarrollo de

competencias investigativas aplicadas y aseguramiento de calidad con mejora continua. Cada componente incluye actividades, productos verificables y mecanismos de control. La implementación se desarrolla por fases para asegurar adopción progresiva y control de variabilidad entre cohortes y escuelas de práctica.

Cuando el ensayo integra competencias investigativas y decisiones didácticas, la práctica se entiende como un espacio de problematización sistemática. Esa condición resulta decisiva porque permite que el estudiante organice datos, identifique recurrencias, valore el efecto de sus acciones y sostenga sus ajustes con mayor rigor, lo cual contribuye a una formación profesional menos intuitiva y más argumentada.

Díez (2020, p. 45) plantea que la reflexión crítica en práctica requiere identificar supuestos que sostienen decisiones didácticas, y ese ejercicio se fortalece cuando se apoya en evidencia del aula. La investigación debe interpretar la práctica como escenario donde el estudiante aprende a tomar decisiones bajo incertidumbre y bajo restricciones, lo cual define su criterio profesional. El argumento sostiene que la institución debe guiar ese aprendizaje con acompañamiento y con evaluación formativa, porque la práctica sin guía tiende a reproducir rutinas del contexto escolar sin análisis. La profesionalización se desarrolla cuando la experiencia se convierte en aprendizaje mediante reflexión estructurada y seguimiento sistemático (Bolívar, 2021, p. 153) Por ello, el estudio debe examinar cómo la normal organiza acompañamiento, tutorías y criterios de evaluación para la práctica. También debe observar si se promueve reflexión con evidencias o solo cumplimiento de formatos. Este análisis permite argumentar sobre condiciones institucionales de formación con base en procedimientos reales.

La consolidación del proceso exige un conjunto mínimo de instrumentos estandarizados para asegurar trazabilidad. Los instrumentos se diseñan para uso operativo en acompañamiento, evaluación formativa y análisis institucional. El estudiante consolida un portafolio de práctica, mientras la institución consolida un repositorio por cohorte para análisis y mejora curricular.

El uso de instrumentos, por tanto, no debe confundirse con exceso de burocracia. Bien diseñados, los registros, las rúbricas y los portafolios permiten hacer visible la progresión del estudiante y facilitan la discusión pedagógica entre tutor, docente cooperador e institución formadora. La cuestión central no es acumular formatos, sino asegurar que cada instrumento produzca evidencia útil para la mejora de la práctica.

Bolívar (2021, p. 153) propone que la experiencia formativa adquiere valor profesional cuando el estudiante logra interpretar lo que ocurre en aula, tomar decisiones y aprender de resultados. La investigación debe describir mecanismos institucionales que facilitan esa interpretación, como espacios de análisis, retroalimentación, coevaluación y tutorías. El argumento sostiene que sin esos mecanismos el estudiante acumula actividades, pero no consolida criterio profesional. La regulación de las normales configura parte de esos mecanismos porque determina organización y funcionamiento institucional, con impactos en cómo se implementa la práctica y cómo se evalúa (Ministerio de Educación Nacional, 2008, art. 1) En ese marco, el estudio debe revisar el alineamiento entre estructura institucional, objetivos formativos y evaluación de la práctica. Ese alineamiento se observa en coherencia de instrumentos, roles y tiempos

asignados. La investigación debe analizar también efectos de esa organización sobre la calidad de la práctica y sobre aprendizajes del estudiante.

Para evitar dispersión, la implementación puede organizarse en cinco fases que permiten controlar calidad y ajustar el modelo antes de su despliegue pleno. Cada fase define responsables, hitos y criterios de salida, con el fin de evitar que la propuesta se quede en una formalidad documental y asegurar que produzca cambios verificables en la práctica. El acompañamiento quincenal ofrece una ventaja metodológica adicional: introduce ciclos de revisión suficientemente breves para corregir la intervención sin esperar al cierre del periodo. Esa frecuencia también fortalece la retroalimentación formativa, porque vincula observación, análisis y ajuste dentro de un mismo proceso y evita que la evaluación de la práctica se reduzca a un dictamen final sin impacto pedagógico.

El Ministerio de Educación Nacional (2008, p. 1) establece condiciones para organización y funcionamiento de las normales, lo cual influye en la forma en que la institución define rutas de práctica, responsabilidades y mecanismos de seguimiento. La investigación debe analizar si la institución traduce esas condiciones en procedimientos que sostienen aprendizaje profesional y no solo administración académica. El argumento sostiene que la práctica requiere una arquitectura institucional que asegure acompañamiento, criterios y evaluación formativa, porque sin esa arquitectura la práctica se fragmenta. La reglamentación posterior que integra la organización y funcionamiento de las normales dentro del marco del sistema educativo vigente introduce nuevas exigencias y ajustes institucionales (Presidencia de la República de Colombia, 2020, art.

2.3.3.7.24) El estudio debe considerar que esos ajustes generan cambios en rutinas y en instrumentos, con impactos sobre la práctica. La investigación debe documentar cambios y continuidad, para interpretar resultados de forma consistente. Este análisis contribuye a explicar por qué aparecen brechas entre currículo declarado y práctica observada.

En una primera fase se formaliza el comité de práctica, se asignan roles por cohorte, se valida el calendario anual, se aprueba la ruta institucional y se habilita el repositorio de evidencias. Se capacita a tutores y docentes cooperadores en el uso de instrumentos, criterios de observación y retroalimentación, y manejo de evidencias. La fase inicial necesita acuerdos claros porque muchas debilidades del programa aparecen justamente cuando no se definen responsabilidades, tiempos y criterios comunes entre la institución y la escuela de práctica. En consecuencia, el diseño operativo debe prever formación de tutores, lineamientos de uso de evidencias y mecanismos para resolver diferencias en la interpretación de la práctica pedagógica.

La Presidencia de la República de Colombia (2020) reglamenta aspectos que buscan ordenar y fortalecer la operación de las normales, lo cual exige ajustes internos en gestión curricular y práctica pedagógica. La investigación debe analizar cómo la institución incorpora esos ajustes, qué decisiones toma y cómo esas decisiones afectan el currículo vivido. El argumento sostiene que la implementación normativa no ocurre de manera uniforme, porque depende de capacidades institucionales, liderazgo y cultura pedagógica. En la literatura sobre tensiones entre regulación y práctica, se reconoce que la institución decide cómo interpreta lineamientos y cómo los convierte en procedimientos y criterios de evaluación (Vargas-González, 2021, p. 3) Por ello, el estudio debe observar

la implementación como proceso, con evidencias de decisiones y efectos. Ese enfoque permite evitar lecturas simplistas que atribuyen todo a la norma o todo a la institución. La investigación debe sostener una explicación que conecte condiciones, decisiones y resultados en la práctica.

En la línea base se recolecta una muestra de planificaciones, rúbricas y registros de práctica de una cohorte. Se calcula una línea base de cumplimiento de instrumentos, calidad de planificación, consistencia de evaluación formativa y frecuencia de retroalimentación. Se documentan brechas y se establecen metas de mejora por trimestre. La línea base no tiene una finalidad meramente diagnóstica. Su función consiste en producir un punto de comparación que permita establecer si el fortalecimiento de la práctica realmente modifica la calidad de la planeación, la frecuencia de retroalimentación y el tipo de evidencias utilizadas por los estudiantes. Sin ese contraste, la mejora institucional queda reducida a declaraciones sin capacidad demostrativa.

Vargas (2021, p. 3) identifica "tensiones entre regulación y prácticas institucionales" en la formación de maestros, y esa formulación resulta especialmente útil para interpretar la vida cotidiana de las Escuelas Normales Superiores. La investigación debe tratar esas tensiones como objeto analítico porque revelan condiciones que facilitan o limitan la formación profesional. El currículo vivido se construye en la interacción entre reglas institucionales, acompañamiento, cultura escolar y decisiones del estudiante; por ello, el análisis requiere evidencias institucionales y evidencias de práctica, no solo formulaciones normativas.

En la fase piloto se implementa el modelo en un subconjunto de estudiantes y escuelas de práctica durante un trimestre. Se aplican observaciones quincenales, se realiza coanálisis de evidencias con el estudiante y se registran lecciones aprendidas. Al cierre del trimestre, el comité revisa indicadores y ajusta instrumentos, frecuencias y criterios. El piloto controlado también cumple una función ética y académica. Ética, porque evita imponer un modelo sin prueba previa; académica, porque permite identificar ajustes antes de escalar la intervención. Este momento resulta clave para valorar si las observaciones, las pautas de retroalimentación y la manera de documentar el desempeño ofrecen información suficiente para sostener decisiones de formación con mayor precisión.

Además, la revisión de lecciones aprendidas permite advertir si la intervención incide realmente en la planificación, en la mediación y en la evaluación formativa. Si la evidencia recogida no produce ajustes concretos, el piloto pierde su sentido pedagógico. Por ello, la retroalimentación debe quedar asociada a decisiones verificables y a compromisos de mejora con plazos definidos.

Conclusiones

El ensayo permitió sostener que la práctica pedagógica constituye el eje a través del cual se hace visible la relación entre currículo problematizador por competencias y formación complementaria en una Escuela Normal Superior. Desde la historia institucional del normalismo colombiano hasta la regulación actual de las ENS, la práctica aparece como escenario de validación del proyecto formativo y no como requisito periférico. En esa medida, la percepción de beneficio educativo depende de que la experiencia práctica produzca lectura crítica del contexto, apropiación del saber pedagógico y comprensión reflexiva de la enseñanza (Muñoz, 2020, pp. 80-81; Presidencia de la República de Colombia, 2020, pp. 4-5).

También se concluye que la regulación educativa ofrece un marco necesario, pero insuficiente por sí mismo. La Ley 115 fija fines asociados con formación crítica, investigación y mejoramiento de la calidad educativa, mientras el Decreto 1236 define a las ENS como instituciones articuladas y reflexivas; sin embargo, el cumplimiento formal de tales disposiciones no garantiza que la práctica sea formativa. Para que ello ocurra, la institución debe convertir la norma en mediaciones concretas, acompañamiento reflexivo, evaluación formativa y análisis riguroso de la experiencia (Congreso de Colombia, 1994, pp. 1-3; Presidencia de la República de Colombia, 2020, pp. 4-5).

Un hallazgo central es que la práctica solo adquiere verdadero valor formativo cuando se integra con investigación y reflexión. La evidencia revisada muestra que las competencias investigativas se debilitan cuando permanecen separadas de la experiencia de aula, y que la reflexión pierde profundidad cuando no cuenta con

dispositivos metodológicos, escritura analítica y acompañamiento. Por ello, la formación del futuro maestro requiere una práctica que genere preguntas, documentos, contrastes teóricos y decisiones fundamentadas.

Asimismo, la percepción de beneficio educativo se fortalece cuando la práctica se orienta desde la inclusión. La formación docente no puede considerarse completa si la experiencia escolar no enseña a leer diferencias, anticipar barreras y reorganizar recursos pedagógicos frente a contextos heterogéneos. En este sentido, la práctica pedagógica no solo forma en didáctica y evaluación, sino también en sensibilidad profesional, responsabilidad ética y capacidad de respuesta ante la diversidad del estudiantado (Román, et al., 2021, pp. 93-94).

En la consolidación se institucionaliza el ciclo anual de seguimiento. El comité revisa resultados por cohorte, actualiza la ruta de práctica y establece acciones de mejora para el siguiente periodo. Se sostienen auditorías académicas ligeras para asegurar consistencia en el uso de rúbricas, en la calidad de retroalimentación y en la gestión de evidencias.

Referencias

- Bolívar, R. (2021). Experiencia, reflexión y profesionalización: el doble juego del enfoque de la práctica reflexiva en la formación de maestros. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 222-246. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.222-246>
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial No. 41.214*.
- Lárez, J., y Sobarzo, R. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *Educación y Ciudad*, (47), e3191. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3191>
- Mármol, M., Conde, E., y Yaguana, T. (2024). Competencias investigativas en la formación del docente de la carrera de Educación Inicial. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 228-246. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.228-246>
- Mina, M. (2024). La práctica pedagógica: de la reflexión al pensamiento crítico. *Praxis y Saber*, 15(43), e17249. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n43.2024.17249>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Decreto 4790 de 2008. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.
- Muñoz, J. (2020). Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021). *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 25(25), 55-93. <https://doi.org/10.22267/rhec.202525.79>
- Presidencia de la República de Colombia. (2020, 14 de septiembre). Decreto 1236 de 2020. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.
- Román, G., Pérez, E., y Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108. <https://doi.org/10.14483/16579089.15288>