PRAXIS PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN PRINCIPIOS Y VALORES DE LOS DOCENTES ESTATALES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MUNICIPIO DE ARJONA 2025-2026

Recibido:27/09/2025

Aprobado:25/04/2025

Yenis del Socorro Piña Montero
Yepimo10@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0760-8110
Universidad Pedagógica Experimental - UPEL

RESUMEN

El artículo busca proponer un modelo de praxis pedagógica desde la complejidad, en la construcción de identidad en principios y valores de los docentes estatales de educación básica en el municipio de Arjona, y sus posibilidades para que responda a las condiciones de multiculturalidad, diversidad, transformación y compromiso social desde la educación en el contexto actual. Con una metodología mixta de tipo sociohermenéutico, basada en el uso de técnicas e instrumentos como escalas Likert, matrices de evaluación del desempeño, entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis del discurso, mediante los cuales se logró establecer que el principal factor de construcción de la praxis pedagógica en principios y valores es el desarrollo de competencias disciplinares y ético-profesionales a partir de las cuales se generan discursos en torno a la responsabilidad, el compromiso, la libertad y la participación del educador en la cultura de su institución y, de manera general, en el quehacer de la enseñanza. El modelo de praxis pedagógica crítica para la formación continua del docente se construye desde la dinámica de principios y valores consensuados y su articulación con la investigación, la práctica sociocultural y la innovación, orientadas a los pilares del humanismo liberador: identidad, dignidad y diversidad.

Palabras claves: Praxis pedagógica, Formación docente, Principios, Valores, Práctica de enseñanza, Discurso crítico.

ABSTRACT

This article proposes a model of pedagogical practice based on complexity, focusing on the construction of identity in principles and values among state teachers in basic education in the municipality of Arjona. It explores the model's potential to respond to the conditions of multiculturalism, diversity, transformation, and social commitmen twith in the current educational context. Using a mixed socio-hermeneutic methodology, based on techniques and instruments such as Likert scales, performance evaluation matrices, in-depth interviews, focus groups, and discourse analysis, the study established that the primary factor in construct in pedagogical practice based on principles and values is the development of disciplinary and ethical-professional competencies. These competencies, in turn, generate discourses surrounding responsibility, commitment, freedom, and the educator's participation in the culture of their institution and, more generally, in the practice of teaching. The model of critical pedagogical praxis for the continuous training of teachers is built from the dynamic of agreed principles and values and their articulation with research, sociocultural practice and innovation, oriented to wards the pillars of liberating humanism: identity, dignity and diversity.

Keywords: Pedagogical praxis, Teacher training, Principles, Values, Teaching practice, Critical discourse.

Introducción

El objetivo de este artículo es proponerel modelo de praxis pedagógica crítica desde la complejidad, en la construcción de identidad en principios y valores de los docentes estatales de educación básica en el municipio de Arjona, y sus posibilidadespara que responda a las condiciones de multiculturalidad, diversidad, transformación y compromiso social desde la educación en el contexto actual. De allí que la principal contribución desde la investigación se sitúe en el terreno teórico y trasciendan al ámbito de lo práctico, incidiendo en el quehacer pedagógico de los docentes a la hora de construir su experiencia profesional, lo que se relaciona con aportes específicos como poder identificar los factores de la práctica docente que más influyen en la experiencia de construcción de la praxis pedagógica en los educadores y, por esta vía, ubicarse en torno a las percepciones que tienen, desde su rol didáctico-social, sobre los programas de formación en principios y valores.

Consecuentemente, se aporta también a clarificar los criterios, líneas de acción y competencias investigativas que contribuyen a la articulación de la praxis pedagógica con la experiencia de formación docente, lo que resulta esencial al momento de poder formular una perspectiva teórico-práctica que permita construir un perfil profesional común de acuerdo con los fines de la educación colombiana y cuya proyección coadyuva a determinar las bases para el diseño e implementación de los programas de formación en principios y valores para la integración de la praxis docente y la gestión de calidad en las instituciones educativas estatales del municipio de Arjona.

En atención a lo anterior, el punto de partida es la consideración de la formación docente a través de la praxis como el resultado de una acción de naturaleza holística, compleja y transdisciplinaria, es decir, surgida de un proceso que es continuo y que implica la toma de postura crítica del profesional desde su discurso y frente a su práctica. De esta forma, se descubren tres grandes categorías para la investigación sobre la praxis como escenario de formación docente: la reflexión pedagógica; los principios y valores, y la identidad profesional. Abordadas en su conjunto, estas categorías permiten ver qué, por qué, para qué y de qué manera, se construyen los elementos esenciales de la práctica y el discurso profesional de los docentes, razón por la cual es necesario hacer el rastreo de lo que ha sido su desarrollo investigativo y teórico en diversos contextos y desde variadas perspectivas del conocimiento pedagógico.

Ejercer la docencia, requiere pensar no solo en las capacidades y habilidades disciplinares en sus diferentes niveles (De Camilloni, 2012), sino también en aquellas referidas a la persona, considerando que las competencias pedagógicas son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, disposiciones y valores que se necesita poseer para intervenir en la formación integral de un individuo (Quintar, 2006).Como señala Gimeno Sacristán (2006), fortalecer, desarrollar y redefinir la formación pedagógica y humana del docente, es aportar a su cualificación, e incidir en la formación integral de los estudiantes, ya que la problemática educativa presente obliga a quienes tienen en sus manos la formación de los individuos a reflexionar sobre la práctica pedagógica que desarrollan al interior de las aulas (Tenti, 2011), esto implica que la formación permanente de los pedagogos en materia de competencias sea prioritaria y constante.

Hoy en día, adentrarse en el mundo de las competencias que fortalezcan el proceso de formación del docente resulta ser una importante fuente de interés y preocupación para desarrollar una práctica docente reflexiva (Gutiérrez Cuena, 2009), real y acorde a las necesidades sociales e institucionales. Las competencias del pedagogo, necesarias para desarrollar su actividad educativa se extienden a distintos campos: académicas, administrativas, humanas, sociales, etc. Esto implica, como lo señala Domínguez (2005), el desarrollo de conocimientos y habilidades específicas sobre la materia de especialidad, los métodos pedagógicos de vanguardia, la utilización como apoyo didáctico de equipos y tecnologías para la enseñanza-aprendizaje, así como los procesos y técnicas administrativas de la institución, todo ello con una visión integral, aprendiendo el manejo de grupos, de las tecnologías de la información para el aprendizaje, la elaboración de diagnósticos buscando la solución de problemas en contexto y la toma de

decisiones para la mejora pedagógica (González Velasco, 2017).

Formar a los profesionales de la educación en el campo teórico-práctico de las competencias pedagógicas, contribuyendo al perfil emergente necesario para desarrollarse en la actualidad pedagógica, implica poder integrar en su quehacer conocimientos, habilidades y destrezas en el desarrollo del currículum (Álvarez, 2015), de allí que una propuesta formativa a partir de las competencias incluya el análisis integral de las distintas vertientes pedagógicas que se han consolidado en la educación. La acción educativa demanda del profesor conocer la naturaleza del aprendizaje, y apropiarse de los conceptos básicos y actualizados de las disciplinas desde las cuales intervienen (Correa de Molina, 1999). Igualmente, de los procesos metodológicos para la mediación didáctica, tanto como del discurso sobre la enseñanza. Lo anterior requiere generar oportunidades y recursos para que el docente cuente con una formación disciplinar básica y continua.

Por otra parte, es preciso destacar que la formación permanente del docente implica un proceso ético para asumir las responsabilidades propias de la educación (Mejía, 2011). La comprensión ética de la docencia es una condición indispensable en el proceso de formación de los docentes (Giroux, 2001). Desde esta perspectiva, lo que se pretende es generar una conciencia crítica del maestro como sujeto expresivo de los valores, las virtudes y las actitudes positivas que comprometen la vocación al ejercicio de la docencia como discurso y como práctica de la enseñanza, para redefinir los quehaceres educativos en un mundo cada vez más complejo y demandante para la escuela, la familia y la sociedad. En este sentido, la postura de Kepowicz (2007) y Cullen (2002), muestran los elementos esenciales para la resignificación de la docencia desde los valores y la virtud ética que representa el enseñar.

En un primer momento, Kepowicz (2007) señala la esencialidad de la docencia como componente básico de la noción de una educación de calidad, para todos y apoyada en los pilares del ser, el conocer y el convivir. Lo anterior conduce a afirmar, junto con la autora, que: "La docencia que considera su condición de ser crítica y creativa está sujeta a la discusión epistemológica, teórica, política, ideológica, metodológica y técnica" (p. 53), por lo que la profesionalización del docente y su formación deben corresponder a las demandas y necesidades sociales, vinculando el ejercicio de la didáctica con una buena dosis de sentido humano, libertad y compromiso con los valores que construyen ciudadanía participativa y comprometida.

En este nuevo marco ético de la docencia, la formación en valores del maestro representa una prioridad a lo largo de toda la vida profesional, lo que conduce a reafirmar el valor mismo de la docencia como una interacción significativa entre las subjetividades que definen la educación como un acto comunicativo y de desarrollo integral de los sujetos; por ello, Cullen (2002) sugiere que: "Entender la docencia como virtud es entramar la profesionalidad con los hilos mismos que forman la urdimbre de la personalidad" (p. 55).

La experiencia del maestro desde los valores hace posible potenciar aspectos como la construcción conjunta de conocimiento mediante la reflexión y la crítica, la vinculación entre teoría y práctica educativa, y desarrollar capacidades intelectuales, actitudinales y metodológicas para poder responder a las necesidades específicas de sus comunidades, las familias y los educandos. En torno a ello, se puede afirmar que la docencia como virtud ciudadana le aporta a la construcción creativa de los valores a partir de la apropiación y significación de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para generar y consolidar el compromiso con la comunidad sus miembros; así, los valores del docente se proyectan hacia la responsabilidad, la solidaridad, el compromiso y la transformación social y educativa.

A través de esta visión se pone de realce un tema esencial en la formación y transformación del quehacer docente en el contexto de la educación para la sociedad del siglo XXI:la praxis pedagógica. La praxis pedagógica es esencialmente acción reflexiva sobre el saber y la práctica del docente (Perrenaud, 2007), orientada a la construcción de una identidad comprometida y dialogante con el contexto y la formación de principios y valores en el quehacer trans-

formativo de la educación para que ella misma sea crítica, liberadora y dignificante de la persona (Freire, 2000) a lo largo de toda la vida, holística y simbiótica, desde los cuatro pilares esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (Delors, 2001; Rodrigues, 2021).

En contraste, la situación de las instituciones educativas del país y a nivel local parece demandar una necesaria integración entre la praxis y la calidad didáctica y curricular (Boulan, 2021), frente a lo cual la apuesta se sitúa en la búsqueda de cómo aportar una alternativa significativa en la praxis pedagógica que haga posible la enseñanza crítica, innovadora y socialmente responsable (Castro, 2023), como señalan insistentemente los proyectos educativos institucionales implementados a partir de la Ley 115 de 1994 (Colombia, 1994) y las orientaciones estratégicas que se han definido a partir del Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2016) en lo concerniente a la formación, profesionalización y cualificación de los docentes.

La construcción dialéctica de la identidad docente desde los principios y valores que subyacen a su práctica, ponen de presente la idea de que se construya dialógicamente la praxis como espacio y como momento propicio para promover la conciencia emancipadora desde la educación (Freire, 2000), un aspecto que amerita atención y acciones investigativas desde la propia formación del docente en las facultades universitarias (Estupiñán, 2023) y luego dentro de la práctica profesional en la institucionalidad pública y privada, para contribuir a la calidad del desempeño profesional y por esa vía a la consolidación del sistema educativo. Se entiende, para los efectos de esta tesis, que la práctica docente es el conjunto de acciones teórico-discursivas y del ejercicio didáctico concreto que dan como resultado el acto educativo (López & Jiménez, 2020).

Al respecto, y desde lo dicho por Perrenaud (2007), la praxis pedagógica es una acción reflexiva sobre el saber y la práctica del docente quese construye dialógicamente como espacio y momento educativo y formativo(Freire, 2000). Esto significa, según el mismo autor, que se promueve la conciencia emancipadora desde la educación, brindando la expresión de una identidad comprometida y actuante del docente en la sociedad. De esta manera, y como lo resalta Perrenaud (2007), la praxis pedagógica se encuentraligada a la formación de principios y valores históricamente significativos, gracias a los cuales lo que pensamos y hacemos, dentro del saber y la práctica educativa cotidiana, adquiere un propósito y un sentido de compromiso con nosotros mismos y con los demás.

Desde luego, esta acción reflexiva no está exenta de una problematización permanente, que está relacionada, en primer lugar, con la búsqueda de una articulación coherente entre el currículo, la práctica y la crítica al saber y quehacer educativo, que es ni más ni menos el eje sobre el que gira la dinámica de la acción pedagógica que ejecutamos día a día (García-Reina, 2021). Así mismo, se cuestiona si es posible la definición de una identidad docente investigativa y transformadora, tan necesaria para el avance del saber pedagógico en nuestro tiempo, ante los acelerados cambios que experimenta y propicia la sociedad del conocimiento y la información.

Lo anterior se relaciona, a su vez, con la dificultad para dar la apertura necesaria a los espacios educativos más allá de lo convencional y cerrado, al tiempo que se reconoce la búsqueda de lo diverso y complejo en el escenario educativo, como una de las grandes apuestas transformativas de la pedagogía crítica. Entonces, todo esto lo podemos proyectar sobre esa cuestión esencial de la praxis pedagógica: Cómo conjugar principios y valores con una reflexión emancipadora del sujeto y la comunidad.Frente a ello, se encuentran distintas perspectivas y posibilidades para la praxis pedagógica integral, las cuales parten de impulsar la integración entre la praxis y la calidad didáctica y curricular, como lo propone Boulan (2021), lo que significa que las prácticas educativas cotidianas deberán conducir a la reflexión y documentación o escritura, por ejemplo, a través de los diarios de clase, para hacerse sistemáticas y evaluables.

Se trata de posibilitar la enseñanza crítica, innovadora y socialmente responsable desde las aulas(Castro, 2023), de tal manera que se presenten iniciativas, proyectos y estrategias de transformación de los contextos educativos par-

ticulares; lo que converge con la consolidación de la praxis pedagógica a través de acciones investigativas desde la universidad y las escuelas, asumiendo así un rol actuante y comprometido por parte del docente(Estupiñán, 2023). Entodo caso, se deben respaldar los proyectos educativos institucionales PEI, tal como lo contempla la ley general de educación (Ley 115 de 1994), con el propósito de ir construyendo espacios participativos de cambio pedagógico y dicho cambio, a su vez, deberá enmarcarse en las líneas estratégicas que se definen en el Plan Decenal de Educación PNDE 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2016) atinentes a la formación de los docentes.

Método

En las instituciones educativas del municipio de Arjona los procesos de evaluación y mejoramiento continuo se llevan a cabo siguiendo las directrices emitidas por el Ministerio de Educación Nacional. Estos procesos abarcan la gestión directiva, académica, financiera y comunitaria según lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, no se han realizado estudios que aborden el alcance e impacto de los programas de formación en principios y valores institucionales respecto al desarrollo de la praxis docente.

Ante la complejidad que presenta el estudio de la praxis pedagógica y su orientación hacia la formación de la identidad profesional en principios y valores, se consideróque la mejor alternativa para adelantar la investigación, y fundamentar metodológicamente la tesis, es el enfoque mixtocon análisis sociohermenéutico (Coca, 2017), que hizo uso de un método descriptivo y crítico para identificar, caracterizar y contrastar modelos de praxis pedagógica diversa y situada en distintos contextos educativos, lo que claramente contribuyó al debate y la reflexión sobre las prácticas y los saberes que construyen los docentes en su entorno. Para que esto se pueda llevar a cabo, hay que otorgarle al proceso una dimensión participativa, que tenga demarcación de roles, pero potenciando la dinámica de grupo y llegando hasta la creación de círculos de reflexión-acción que intervengan en contexto y sean capaces de construir investigativamente un perfil de principios y valores dentro de la praxis, lo que permitió identificar las siguientes categorías claves:

Tabla 1.Categorías identificadas

Objetivos	Categorías	Atributos
Identificarlos factores de la práctica docente que más influyen en la experiencia de construcción de la praxis pedagógica	Praxis pedagógica	-Práctica docente -Dominio disciplinar -Discurso crítico
Clarificarlos criterios, líneas de acción y competencias investigativas que contribuyen a la articulación de la praxis pedagógica con la experiencia de formación docente		-Competencia funcional -Competencia comportamental -Desempeño
Describir las percepciones que tienen los docentes, desde su rol didáctico-social, sobre los programas de formación en principios y valores	Formación docente	-Campo pedagógico -Continuidad y progresión -Innovación
Determinar las bases para el diseño e implementación de los programas de formación en principios y valores	Principios y valores	-Perfil profesional -Autonomía -Cultura institucional

Fuente: La Autora, 2025

La poblaciónobjeto de esta investigación estuvo conformada por los directivos docentes y docentes de las instituciones educativas estatales de Arjona y los sujetos participantes correspondieron a una muestra aleatoria representativa (+30%) de docentes de las instituciones educativas estatales de Arjona, a quienes se les aplicaron los instrumentos de recolección de información y cuyos aportes permitieron generalizar los hallazgos.

Dentro de la metodología mixta se atendió a dos fases: cuantitativa y cualitativa, para la selección de técnicas e instrumentos y la aplicación de los análisis respectivos. En la fase cuantitativa se aplicaron **técnicas e instrumentos que permit**ieran explicar el comportamiento estadístico de las variables en estudio, tales como:

- Cuestionarios con escala tipo Likert para medir percepciones sobre el impacto de la formación en principios y valores dentro de la praxis docente.
- Matriz de registro de los procesos de formación docente y calificación del desempeño.

En la fase cualitativa, por su parte, se utilizaron técnicas e instrumentos que aportaron a la construcción simbólica del objeto de conocimiento de la praxis pedagógica en principios y valores, con una perspectiva interpretativa y comprensiva, entre los que se encuentran:

- Entrevista en profundidad
- Grupos focales y de discusión pedagógica
- Análisis crítico del discurso

Tabla 2. Técnicas e Instrumentos

Categoría	Técnica	Instrumento
Praxis pedagógica	Entrevista en profundidad	Guion de entrevista
	Análisis crítico	Ficha documental/textual
Formación docente	Matriz de evaluación	Registro de desempeño
	Escala Likert	Cuestionario
Principios y valores	Grupos focales	Guía de entrevista
	Escala Likert	Cuestionario

Fuente: La Autora, 2025

Respecto a la validez y confiabilidad de los instrumentos, en la fase cuantitativa se diseñó una escala Likert de 5 puntos aplicada a un cuestionario para la medición de actitudes y valoraciones de la praxis pedagógica y la formación docente, a la cual se le aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor $\alpha = 0.890$, que se considera adecuado y positivo respecto a los objetivos de la investigación y la consistencia de los instrumentos. La matriz de registro, por su parte, se evaluó respecto a la confiabilidad y validez mediante la comparación con la guía de evaluación docente (Guía 31, MEN) definida por el Ministerio de Educación Nacional y los resultados de desempeño docente suministrados por la Secretaría de Educación Departamental (2023-2024), ambos han sido estandarizados por las autoridades educativas respectivas.

En la fase cualitativa, la credibilidad se determinó a través de la consistencia y fiabilidad,interna y externa, de los instrumentos respecto a las categorías analizadas y la fundamentación teórica existente, haciendo un énfasis especial en la coherencia discursiva que se presenta entre el fenómeno investigado: la praxis pedagógica, y el corpus discursivo y práctico de la formación docente desde el marco disciplinar e investigativo que se ha producido en los últimos años a nivel nacional e internacional.

En lo que tiene que ver con el análisis de los resultados, en la fase cuantitativa, se procedió a la recolección de datos cuantitativos y análisis estadístico descriptivo e inferencial no paramétrico, con el objetivo de proporcionar una explicación predictiva y confirmatoria del problema estudiado, para lo cual se aprovech**ó** la discusión de resultados de la medición y su proyección a la matriz de principios y valores, generando un modelo descriptivo de la praxis pedagógica. Por su parte, la fase cualitativa se utilizó el análisis e interpretación de los aportes discursivos de los docentes frente a lo que consideran como esencial en su praxis pedagógica desde la formación continua en principios y valores, con lo cual se construy**ó** un modelo representacional fenoménico en el que se priorizaron el sentido y alcance de las relaciones entre la práctica, el saber y la reflexión docente.Finalmente, se triangularon los resultados cuantitativos y cualitativos con la teoría de base para construir el modelo interpretativo de la praxis pedagógica parala formación docente en principios y valores.

Resultados

El análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos se orientó a partir de un marco común de criterios que se encuentran debidamente reconocidos dentro de los procesos de formación docente estipulados en la normatividad y líneas de acción para el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia, y que se relacionan especialmente con la evaluación del desempeño docente como instrumento para la construcción de una praxis pedagógica significativa en principios y valores, tal y como se ha asumido dentro de esta investigación. De esta manera, la identificación de los elementos claves para la praxis educativa crítica se hace posible a partir de la caracterización competente de la actividad docente, tal y como lo establece la Guía 31 del Ministerio de Educación Nacional:

Figura 1. Competencias funcionales de docentes y directivos docentes

SEGÚN EL ÁREA DE GESTIÓN

Área de Gestión	Competencias Docentes	Competencias Directivos docentes
Directiva		▪ Planeación y organización directiva ▪ Ejecución
Académica	▪ Dominio curricular ▪ Planeación y organización académica ▪ Pedagógica y didáctica ▪ Evaluación del aprendizaje	▪ Pedagógica y didáctica ▪ Innovación y direccionamiento académico
Administrativa	▪ Uso de recursos ▪ Seguimiento de procesos	▪ Administración de recursos ▪ Gestión del talento humano
Comunitaria	▪ Comunicación institucional ▪ Interacción con la comunidad y el entorno	▪ Comunicación institucional ▪ Interacción con la comunidad y el entorno

Fuente: Guía 31, MEN, 2008

Así mismo, se pueden considerar las competencias comportamentales de docentes y directivos docentes como una fuente válida de formación continúa dentro del ejercicio pedagógico, lo que está relacionado con los enfoques posibles para la praxis crítica referida a principios y valores que contribuyen a la construcción y fortalecimiento del perfil profesional docente. En este sentido, la Guía 31 determina un conjunto integrado de competencias comportamentales para los docentes y directivos docentes que se caracteriza por el manejo de un perfil profesional proyectivo hacia la cultura institucional abierta, democrática y participativa en las instituciones educativas estatales, que a su vez encuentra plena correspondencia con los lineamientos de la Guía 34 sobre mejoramiento institucional,

construcción del Proyecto Educativo Institucional y con las líneas de acción en la formación docente que están presentes en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026.

Figura 2. Competencias comportamentales de docentes y directivos docentes

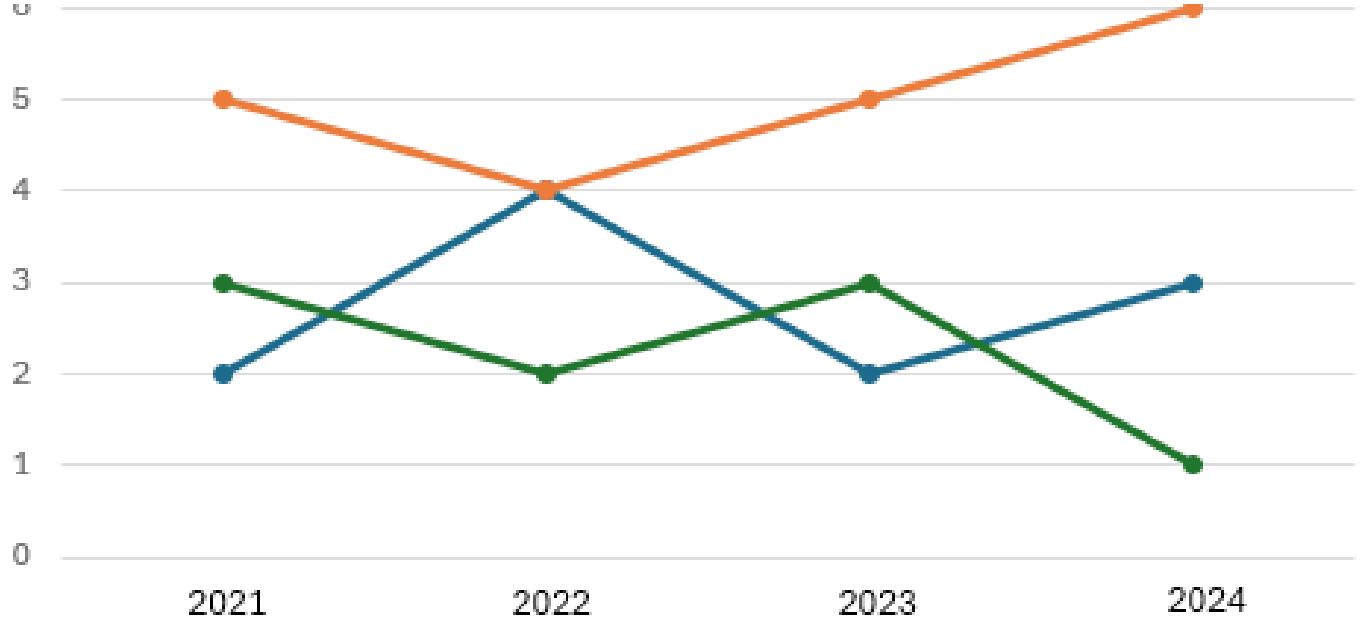
TABLA 2. COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

▪ Liderazgo	▪ Compromiso social e institucional
▪ Relaciones interpersonales y comunicación	▪ Iniciativa
▪ Trabajo en equipo	▪ Orientación al logro
▪ Negociación y mediación	

Fuente: Guía 31, MEN, 2008

A partir del análisis de los resultados obtenidos con la matriz de registro de evaluación del desempeño laboral docente, en la cual se incluyeron las estadísticas a nivel de las instituciones educativas públicas del municipio, correspondientes a los años 2021-2024, y que fueron recopiladasa través de la Secretaría de Educación Departamental, se observaron los siguientes indicadores evolutivos:

Figura 3. Evolución del desempeño docente en las IEdel municipio de Arjona



Fuente: La Autora, con base en Registros de evaluación docente de la Secretaría de Educación Departamental de Bolívar, 2021-2024.

Se observa que el nivel sobresaliente de desempeño (90-100 puntos) representa bajos indicadores en los años 2021 y 2023, presentando mejores resultados en el año 2022 y un repunte en 2024 respecto al nivel obtenido en el año inmediatamente anterior. Respecto al nivel satisfactorio, partiendo del año 2021 se experimentó un descenso en la vigencia siguiente para luego mostrar tendencia en aumento continuo para los años 2023 y 2024, lo que puede ser interpretado positivamente como un indicador de consolidación de procesos de formación y de mejoramiento del desempeño docente a partir de las iniciativas que se han emprendido desde las autoridades territoriales y las propias instituciones educativas.

En el indicador no satisfactorio, y en concordancia con los avances logrados en los demás niveles de desempeño, se observa una tendencia decreciente que se alterna entre los años 2021 y 2023, para luego mostrar una reducción aún más notoria para la vigencia 2024. En este sentido, y aunque los niveles de desempeño sobresaliente que se registran para el conjunto de los docentes estatales del municipio no son iguales o superiores a los que muestra el total departamental, debe considerarse que cualquier repunte va a proyectarse, a su vez, sobre los indicadores de calidad educativa y propiciar escenarios más adecuados para que la actividad docente pueda valorarse positivamente en términos de pertinencia, efectividad y construcción de mejores comunidades educativas.

En relación con lo anterior, se buscó establecer cuáles eran las áreas de formación que los docentes estatales del municipio consideraban como de más frecuente atención por parte de las autoridades educativas y directivas de las instituciones educativas, concentrándose los resultados en torno a cuatro temáticas claves que ocuparon la mayor atención en el período 2021-2024 y a partir de las cuales ellos (los docentes) habían percibido el mayor interés para la orientación de su praxis cotidiana. En la siguiente figura se ilustra la preferencia que dichas temáticas recibieron dentro de los procesos de formación docente, dedicación como elemento de práctica pedagógica e interés por parte de las instituciones educativas oficiales.

Figura 4. Áreas de formación continua a docentes en las IE del municipio de Arjona

Fuente: La Autora, con base en cuestionarios aplicados a docentes, entrevistas focales y planes de mejoramiento institucional.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en el año 2021 los procesos de formación docente se enfocaron preferentemente hacia la calidad educativa y los procesos curriculares, seguidos por la ética y el perfil profesional de los docentes y, de manera equitativa, por la capacitación en la gestión institucional y la participación social. En el año siguiente, se observa que el área de formación que más atención recibió fue la de ética y perfil profesional docente, aunque no al mismo nivel que registró la de calidad educativa y procesos curriculares el año inmediatamente anterior. De hecho, esta área, junto con la de gestión institucional ocuparon en conjunto el segundo indicador de preferencia, siendo la última la de participación social.

Para el año 2023, las evidencias apuntan a una mayor atención a las temáticasde la participación social docente

como elemento de formación continua, seguidas por la ética y el perfil profesional al igual que la gestión institucional y en último término, la calidad educativa y los procesos curriculares. En el año 2024, el interés formativo se desplazó, como se desprende del análisis de resultados hecho, hacia la gestión institucional, aunque su nivel de atención no logró ser tan significativo como el que mostraron los demás elementos en su momento. Para este año se ubicaron en su orden con menores indicadores la participación social, la ética y perfil profesional y, en último lugar, la calidad educativa y los procesos curriculares. Estos datos sugieren el desplazamiento gradual de los procesos formativos docentes hacia factores sociales y de construcción del perfil profesional, lo que puede deberse a la orientación de las prioridades del Plan Nacional Decenal de Educación y fenómenos coyunturales de política educativa que estánincidiendo, a su vez, sobre nuevas formas de comprensión y de construcción de la praxis pedagógica.

Es por ello por lo que, a través del cuestionario aplicado a docentes, se constataron los resultados en materia de principios y valores que son reconocidos e incorporados por los educadores en su práctica cotidiana, en el perfil profesional y en la gestión institucional, constituyéndose en formas de aproximación a una praxis pedagógica integradora, crítica y compleja que hace uso de las experiencias formativas continuas para consolidar mecanismos de mejoramiento educativo que involucran la reflexión y la acción en el entorno inmediato.

Tabla 3. Formación en principios institucionales

Procesos de Formación	Práctica docente	Perfil profesional	Gestión Institucional
Formación en liderazgo y autonomía	81.5	78.2	79.5
Formación en responsabilidad social y ambiental	82.3	90.3	74.2
Formación en equidad	81.7	89.2	74.2
Formación en diversidad humana	89.9	97.6	82.3
Formación investigativa y científica	87.1	90.3	83.9
Formación en innovación	87.1	89.5	84.7

Fuente: La Autora, con base en escalade formación docente en principios y valores.

Se puede observar, en el caso de la formación en principios, que los docentes reconocen una marcada presencia de estos en su perfil profesional, en tanto que su práctica docente y la gestión institucional presentan indicadores más moderados. Dentro de estos resultados, los factores más destacados están representados por la formación en diversidad humana, la responsabilidad social y ambiental y, la investigación dentro de su disciplina científica.

Tabla 4. Formación en valores institucionales

Procesos de Formación	Práctica docente	Perfil profesional	Gestión Institucional
Formación en responsabilidad	85.5	93.5	79.7
Formación en respeto	87.1	94.4	75.8
Formación en tolerancia	87.1	96.5	82.3
Formación en cuidado y protección	86.3	91.9	79.8
Formación en solidaridad	89.5	82.3	79.8
Formación en libertad	90.3	83.9	68.5

Fuente: La Autora, con base en escala de formación docente en principios y valores.

En cuanto a la formación de valores, los docentes destacan nuevamente el perfil profesional como el principal ámbito en que ella es posible y efectivamente asumida, seguida por los entornos de la práctica docente y la gestión institucional, en su orden. Respecto a los factores formativos más evidentes, las tendencias predominantes se refirieron a la tolerancia, el respeto y la responsabilidad, valores que están presentes de manera reiterativa en los instrumentos de planeación estratégica de las instituciones educativas y que forman parte central de los códigos deontológicos y

axiológicos de la profesión docente.

Por otra parte, los resultados del análisis crítico del discurso de los docentes sobre la praxis pedagógica y los procesos de formación en principios y valores en los cuales participan a nivel institucional permitieron el hallazgo de seis-conglomerados categoriales que presentaron los siguientes niveles de significatividad según la preferencia otorgada a cada uno de ellos:

Tabla 5. Discursos pedagógicos presentes en la praxis formativa

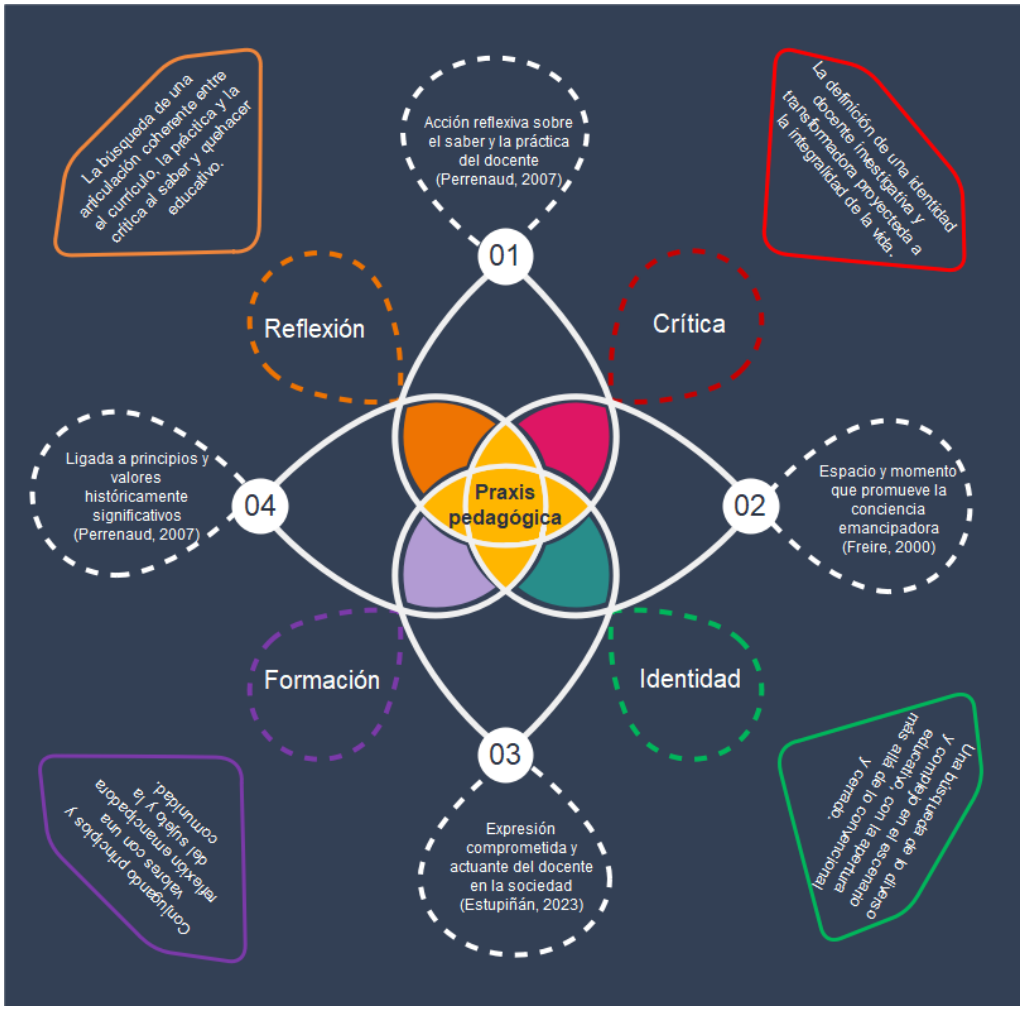
Categorías	Discursos	Valoración
Praxis pedagógica Formación docente Principios y valores	Gestión de procesos sociales y comunitarios	Supremamente significativa
	Comunicación y virtualidad	Altamente significativa
	Desempeño laboral profesional	Medianamente significativa
	Gestión y procesos institucionales	Significativa
	Capacitación y desarrollo del perfil profesional	Escasamente significativa
	Liderazgo	No significativa

Fuente: La Autora, con base en ficha deanálisis del discurso de los docentes

Los datos anteriores fueron resultado de una valoración cualitativa de los discursos pedagógicos de los docentes, en los cuales son evidentes el interés y la expectativa que existe en ellos frente a los procesos de transformación de su praxis cotidiana en relación con aquellas experiencias formativas y prácticas que les permitan consolidar su perfil profesional y orientarlo efectivamente a los ámbitos sociales y comunitarios en los que se ubican, a través de su institución, einteractúan desde la labor docente.

Siguiendo la técnica de triangulación asumida para la investigación: teoría-resultado cuantitativo – resultado cualitativo, se pudo determinar el modelo de praxis pedagógica para la formación docente en principios y valores, el cual constituye una propuesta de acción educativa de calidad para las instituciones del municipio de Arjona. Se trata de un modelo tetradimensional integrador y complejo, con cuatro componentes categoriales: reflexión, crítica, identidad y formación, que se articulan en torno a la praxis pedagógica como experiencia constructiva y dialéctica en el ser y quehacer del docente.

Figura 5. Propuesta de modelo tetradimensional de praxis educativa



Fuente: La Autora, con base en triangulación de resultados

El modelo tetradimensional de praxis crítica desarrolla cuatro núcleos teóricos:

- Acción reflexiva sobre el saber y la práctica del docente (Perrenaud, 2007);
- Construcción dialógica de un espacio y momento educativo y formativo que promueve la conciencia emancipadora desde la educación (Freire, 2000);
- La expresión de una identidad comprometida y actuante del docente en la sociedad (Estupiñán, 2023); y
- Resignificación y ligamiento de la formación de principios y valores históricamente significativos (Perrenaud, 2007).

Los anteriores núcleos teóricos se traducen, a su vez, en cuatro escenarios prácticos que van de lo inmediato al largo plazo, a través de un conjunto de acciones y procesos institucionales y sociales que vinculan el quehacer educativo:

- La búsqueda de una articulación coherente entre el currículo, la práctica y la crítica al saber y quehacer educativo;
- La definición de una identidad docente investigativa y transformadora que se proyecte a la integralidad de la vida;
- Una búsqueda de lo diverso y complejo en el escenario educativo, con la apertura más allá de lo convencional y cerrado; y
- Conjugando principios y valores con una reflexión emancipadora del sujeto y la comunidad

Discusión

La investigación sobre la praxis pedagógica en la formación docente de principios y valores se relaciona con la manera en que la propia actividad profesional se aprovecha como una fuente permanente de conocimientos y de experiencias para su desarrollo profesional. Cuando el docente se sitúa frente a su práctica en el aula, la analiza y reflexiona sobre ella, tiene la posibilidad de enriquecerla y concretarla a través de experiencias significativas de formación personal y profesional autónoma (Pérez Gómez, 2010), en especial a través de una valoración permanente de los propósitos y finalidades que tiene la actividad pedagógica. De acuerdo con la perspectiva crítica de la praxis pedagógica, se entiende que la sistematización de la práctica y la resignificación del discurso disciplinar bajo la idea de la integralidad humana, están orientados al mejoramiento de la formación docente, principalmente porque, a través de ellos, es posible identificar los logros, dificultades y necesidades del trabajo pedagógico.

En este sentido, se puede reconocer que la actividad investigativa en torno a la praxis pedagógica para la formación docente, ha impulsado el reconocimiento de la diversidad y la complejidad como bases para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje se oriente a una exploración y valoración profunda del contexto humano y social, desarrollando progresivamente las actitudes y los valores para una experiencia multicultural que garantice el reconocimiento del propósito educativo en cada contexto. El tratamiento de los diversos aspectos como la diversidad cultural, las diferencias entre las personas, la aceptación de la diferencia y la tolerancia, los derechos de los niños y la equidad social deberán propiciar dentro del aula una situación favorable para la convivencia y el aprendizaje integral, por lo que el docente, como agente del proceso, deberá apropiarlas primero.

De otro lado, se plantea que la razón por la cual el desarrollo de una praxis pedagógica en principios y valores es importante en la formación de todo docente, tiene que ver con la capacidad que se tenga para para reunir de manera efectiva los elementos teóricos, prácticos, tecnológicos y sociales que corresponden a la formación integral del maestro, haciendo posible, al menos, cuatro condiciones o aspectos esenciales:

a) Logrando que el aprendizaje sea posible en lo concreto, en las experiencias cotidianas y responda a la diversidad y la inclusión como aspectos claves de los nuevos modelos educativos y condiciones de desarrollo de la escuela y la comunidad.

b) Acercando a los miembros de la comunidad educativa a una forma de aprendizaje en el que estén vinculados varias fuentes de conocimiento, formas de aprender, de interactuar y de comunicarse, logrando que se produzca una capacidad significativa para resolver problemas inteligentemente.

c) Brindando condiciones para la aceptación, la participación y el encuentro con diversas formas de conocer y entender el mundo. Por ello, la práctica docente pone en juego diferentes estrategias para estimular los aprendizajes integrados, apoyándose en metodologías diversas que promueven la identidad y la tolerancia (Garnique, 2012).

d) Respaldando el trabajo innovador de los docentes, para lograr que los aprendizajes sean más integrales y de calidad,

pero también en el plano del compromiso social cuando se generan espacios para el dialogo y el compartir de experiencias, lo que da como resultado un proceso formativo que reconoce las necesidades educativas individuales y colectivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, y conforme a los procesos que deberán ser impulsados en la práctica docente cotidiana, la praxis pedagógica para la formación en principios y valores busca responder o enfrentar debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas derivadas de la dinámica educativa en las instituciones y de la propia formación del docente. Así, por ejemplo, a nivel de las dificultades se reconoce que es difícil lograr la integración entre los procesos pedagógicos tradicionales del aula y los lineamientos de la práctica docente sistemática e innovadora. Además, hay una tendencia a mantener el perfil del docente como "quien enseña únicamente", olvidando que el estudiante es activo constructor de los aprendizajes y conocimientos.

En cuanto a las oportunidades, se reconoce que, a partir de la sistematización de la práctica docente y la reflexión sobre el discurso y la experiencia educativa, es posible que se consoliden visiones más abiertas y flexibles, que contribuyan a materializar los fines de la educación y estén debidamente enfocadas a las líneas estratégicas definidas por el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, mejorando la autoformación disciplinar y la capacidad de aprendizaje en un entorno complejo que incorpora actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación orientadas a la integralidad de las dimensiones humanas.

Las fortalezas generadas dentro de un proceso de consolidación de la praxis pedagógica para la formación en principios y valores corresponden a mejorar las actividades dentro del aula con el seguimiento adecuado de los recursos y estrategias que se incluyen dentro de la práctica docente disciplinar, con lo que se logra generar mayor conocimiento y comprensión acerca de la manera como el contexto socio-cultural afecta el desarrollo de la educación y puede influir sobre la adopción de un modelo integrador para la atención de la diversidad, la calidad educativa y la transformación profesional de los educadores en un contexto glocal.

En lo relativo a las amenazas, es claro que estos riesgos y situaciones negativas para el desarrollo de la práctica docente tienen que ver con la falta de un compromiso decidido de los docentes frente al ejercicio profesional en un contexto de cambio, mejoramiento y reflexión crítica sobre sí mismos. En la medida en que se posibilite la incorporación de la praxis pedagógica continua a la formación en principios y valores dentro del perfil docente, se constituirá una amenaza adicional por la ausencia de una práctica disciplinar que cuestione, actualice e innove los procesos en el aula, lo que impide que se sinteticen y recojan las distintas experiencias claves en el camino hacia una educación de calidad.

Conclusiones

A través de la investigación se logró establecer que la praxis pedagógica en la formación docente en principios y valores contribuye a afianzar los significados, saberes, sentimientos, valoraciones y conductas propias de la educación de calidad como nuevo horizonte de desarrollo para las instituciones educativas del municipio y del país, gracias a lo cual se asumen y fortalecen todas las posibilidades de conocimiento y construcción disciplinar y compleja de la profesión docente, en especial al considerar que los maestros y maestras deben ser agentes de la transformación social como finalidad de la educación, a través de la investigación, la participación, la inclusión, la garantía de los derechos humanos y la acción social, cultural y política en nuestro tiempo.

Dentro de ella se incorpora el desarrollo del aprendizaje autónomo y la reflexión sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ya que las prácticas y discursos educativos que responden a la praxis pedagógica crítica favorecen el cambio de actitud, la apertura a los valores de la diversidad y la participación en todos los entornos escolares y sociales y, de una manera muy especial, se establecieron las bases para avanzar en la transformación de la actividad

docente.

Así mismo, a través de la investigación sobre praxis pedagógica en la formación docente de principios y valores, se promueve la pedagogía crítica y la innovación educativa, pues a medida que la práctica y el discurso profesional se consolidan en las bases de la educación de calidad y la sistematización y resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje avanzan, es más factible que la reflexión y la acción estén orientadas al reconocimiento de los valores y las actitudes de autonomía, la responsabilidad y el esfuerzo que demanda estar comprometidos con la educación de las nuevas generaciones y la revalorización del saber pedagógico (García, Loredo y Carranza, 2008). Son estas condiciones las que permiten vincular de manera creativa la práctica de enseñanza y la experiencia formativa permanente de los docentes con la realidad que hoy por hoy demanda inclusión, respeto por la diversidad, equidad y consolidación de competencias para la vida cotidiana.

Finalmente, el modelo de praxis pedagógica crítica para la formación continua del docente en principios y valores consensuados se construye desde la dinámica de las mismas comunidades educativas y su articulación con la investigación, la práctica sociocultural y la innovación en el ejercicio profesional, orientadas a los pilares del humanismo liberador: identidad, dignidad y diversidad, con base en las siguientes perspectivas:

Reconociendo y resignificando la práctica educativa emancipadoray el papel del educador dentro de ella (Freire, 2000);

Impulsando la integración entre la praxis y la calidad didáctica y curricular (Boulan, 2021);

Posibilitando la enseñanza crítica, innovadora y socialmente responsable (Castro, 2023);

A través de acciones investigativas desde la universidad y las escuelas (Estupiñán, 2023);

Respaldando los proyectos educativos institucionales PEI (Ley 115 de 1994)

Construyendo espacios participativos de cambio pedagógico(Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Referencias

Boulan, N. (2021). La recuperación de la praxis en el desarrollo curricular de la formación docente. El caso de la provincia de Buenos Aires. Práxis Educativa, no. 16, pp. 1–18. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16583.041

Camilloni, A. (2012) El saber didáctico. Barcelona. Paidós.

Castro, M. (2023). Modelo teórico de gestión metodológica para el fortalecimiento de la praxis pedagógica inclusiva en básica primaria (Tesis Doctoral). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1037/908

Coca, J. (2017). La Socio-hermenéutica Multidimensional como Teoría Social basada en los Imaginarios, la Irreali-

dad y la Utopía. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 22, no. 76, pp. 41-55. https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22519

Domínguez, J. (2005). Un currículo democrático para una escuela democrática. Federación de MRP de Madrid.

Estupiñán, F. (2023). Reflexión del profesorado sobre sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la neuroeducación en instituciones de educación superior (Tesis Doctoral). Panamá: UMECIT. https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstreams/123b3a5e-cb89-41cd-96fd-65e598074f08/download

Freire, P. (2000). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Tierra Nueva.

Gimeno Sacristán, J. (ed.) (2006) La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Morata.

Gutiérrez Cuena, L. et al (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en elPracticum de Magisterio. Revista de Educación, 350, septiembre-diciembre 2009, pp. 493-505. http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_22.html

Ley 115 de 1994 (Colombia, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. Guía No. 31. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes delEstatuto de Profesionalización Docente. Decreto Ley 1278 de 2002. MEN.

Perrenaud, P.(2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Grao.

Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. 3a. ed.Instituto Politécnico Nacional –IPECAL.

Tenti, E. (2011). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI.