



PROYECTO

EDUCATIVO INSTITUCIONAL PEI

ESCUELA
NORMAL SUPERIOR
DEL QUINDIO
1967

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDÍO PROYECTO EDUCATIVO
INSTITUCIONAL
- PEI -**

Rector

Diego Fernando Mosquera Canizalez

Coordinadores

Maricel Restrepo Nasayó. Coordinadora PFC

Ana María Bustamante Castillo. Coordinadora Media y primera infancia

Isaías López Morales. Coordinador Básica secundaria

Teófilo Vega González. Coordinador Básica secundaria

Kelly Charlyn Ortiz Ariza. Coordinadora Básica primaria y secundaria

Francisco Javier López Sepúlveda. Coordinador Básica primaria

Equipo líder de verificación de las condiciones de Calidad

Maricel Restrepo Nasayó. Coordinadora PFC

David Mauricio Giraldo-Gaviria. Docente PFC

Indira Carolina Arias Vinasco Docente PFC

Sandra Milena Buitrago. Docente PFC

Giovanny Hernández Osorio. Docente PFC

Paula Marcela Barrera Londoño. Docente PFC

José Héctor Ortiz. Docente PFC

Armenia, Quindío

2026

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	4
CAPÍTULO I. CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDÍO (ENSQ)	5
1.1 Contexto sociofamiliar de la ENSQ	6
1.2 Componentes del análisis del contexto	10
1.3 Recorrido histórico-crítico institucional	14
1.3.1 Historia de las Escuelas Normales	14
1.3.2 Historia de la Normal Superior del Quindío	18
1.3. Símbolos institucionales	23
1.3.1 Escudo de la Escuela Normal Superior del Quindío	23
1.3.2 Bandera de la Escuela Normal Superior del Quindío	25
1.3.3 Himno de la Escuela Normal Superior del Quindío	26
1.3.3 Lema de la Escuela Normal Superior del Quindío	27
1.4. Referentes legales para las Escuelas Normales Superiores del país:	29
1.5. Ficha de registro institucional	32
CAPÍTULO II GESTIÓN DIRECTIVA	33
2.1. Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	33
2.1.1 Misión	35
2.1.2 Visión	35
2.1.3 Principios y valores institucionales	35
2.1.4 Propósitos institucionales	40
2.1.5 Metas institucionales	42
2.1.6 Perfiles del normalista	44
2.1.7 Políticas Institucionales	48
2.2. Gestión estratégica	50
2.2.1 Liderazgo	50
2.2.2 Estrategia pedagógica	52
2.2.3 Uso de la información para la toma de decisiones	54
2.2.4 Seguimiento y autoevaluación	55
2.3. Gobierno escolar	57
2.3.1 La comisión de evaluación y seguimiento	60
2.3.2 Funciones de la comisión de evaluación y seguimiento	61
2.3.3 Comité de Convivencia Escolar	62
2.3.4 Consejo estudiantil	63
2.3.5 Gobierno de aula	64

2.3.6 Personero estudiantil	65
2.3.7 Consejo de padres de familia	66
2.4. Cultura Institucional	67
2.5. Clima escolar	69
2.5.1 Ambiente físico	70
2.5.2 Relaciones con el entorno	73
CAPÍTULO III. GESTIÓN ACADÉMICA	77
3.1. Diseño Pedagógico	77
3.1.1 Plan de estudios	77
3.1.2 Enfoque metodológico	88
3.1.3 Recursos para el aprendizaje	94
3.1.4 Jornada escolar	95
3.1.5 Evaluación	98
3.2. Prácticas pedagógicas	99
3.2.1 Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos pedagógicos transversales.	99
3.2.1.1 La enseñanza desde la primera infancia y el desarrollo del pensamiento socio-crítico en la formación docente	102
3.2.1.2 Ciencias Naturales	104
3.2.1.3 Pedagogía	105
3.2.1.4 Área Multilingüe	111
3.2.1.5 Lengua Castellana	116
3.2.1.6 Educación Física, Recreación y Deportes	120
3.2.1.7 Tecnología e Informática	123
3.2.1.8 Educación Religiosa	126
3.2.1.9 Filosofía	128
3.2.1.10 Ética y Valores	133
3.2.1.11 Matemáticas	137
3.2.1.12 Ciencias Sociales	140
3.2.1.13 Educación Artística	143
3.2.1.14 Proyectos Pedagógicos Interdisciplinarios: estrategia articuladora de las áreas para el desarrollo del pensamiento socio-crítico	144
3.2.1.15 Proyectos transversales	148
3.2.2 Estrategias para las tareas escolares	149
3.2.3 Uso articulado de los recursos y tiempos para el aprendizaje	150
3.3. Gestión de aula	152
3.3.1 Relación y estilo pedagógico	152
3.3.2 Planeación de clases	154
3.3.3 Evaluación en el aula	155
3.4. Seguimiento académico	156
3.4.1 Seguimiento a los resultados académicos	156

3.4.2 Uso pedagógico de las evaluaciones externas	157
3.4.3 Seguimiento a la asistencia	158
3.4.4 Actividades de recuperación y nivelación	159
3.4.5 Apoyo pedagógico para estudiantes con barreras de aprendizaje	159
3.4.6 Seguimiento a los egresados	160
CAPÍTULO IV. GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA	163
4.1 Apoyo a la gestión académica	163
4.1.1 Proceso de matrícula	164
4.1.2 Estudiantes nuevos	165
4.1.3 Archivo académico	166
4.1.4 Informes académicos	166
4.2. Administración de la planta física y de los recursos	167
Tabla. Distribución de la planta física por tipo de ambiente	168
El Seguimiento al uso de los espacios en la ENSQ lleva registro del uso de los diferentes espacios pedagógicos e institucionales, entre ellos la biblioteca, terraza de lectura, aulas especializadas y el auditorio. Esto permite identificar los espacios más utilizados y sus necesidades de mantenimiento.	169
4.3. Talento humano	171
4.3.1 Código de ética	173
4.3.2 Bienestar del talento humano	174
4.4. Apoyo financiero y contable	174
CAPÍTULO V. GESTIÓN DE LA COMUNIDAD	177
5.1. Accesibilidad	179
5.1.1 Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación	179
5.1.2 Atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos	181
5.1.3 Necesidades y expectativas de los estudiantes	183
5.1.4 Proyecto de vida	184
5.2. Proyección a la comunidad	186
5.2.1 Oferta de servicios a la comunidad	189
5.2.2 Uso de la planta física y de medios	192
5.2.3 Servicio Social Estudiantil y práctica pedagógica	193
5.2.3 Centros de interés	194
5.3. Participación y convivencia	197
5.3.1 Participación de los estudiantes	198
5.3.2 Asamblea y consejo de padres de familia	198
5.3.3 Participación de las familias	199
5.4. Prevención de riesgos	200
5.4.1 Prevención de riesgos físicos	200
5.4.2 Prevención de riesgos psicosociales	201

5.4.3 Programas de seguridad	201
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205

INTRODUCCIÓN

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción
Paulo Freire

La Escuela Normal Superior del Quindío (ENSQ), consciente de la responsabilidad social que implica la formación inicial de maestros para la educación de la primera infancia, la educación básica primaria o directivo rural, presenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como el instrumento orientador que articula su identidad, organización y proyección estratégica. Este documento constituye la carta de navegación que orienta las decisiones pedagógicas, curriculares, investigativas, administrativas y comunitarias de la institución, en coherencia con las transformaciones contemporáneas de la educación y con el compromiso permanente de ofrecer una formación inicial docente de alta calidad. Su construcción es el resultado de un proceso participativo que involucró a los diferentes estamentos de la comunidad educativa, permitiendo consolidar una propuesta institucional sustentada en la reflexión crítica, la experiencia pedagógica y el mejoramiento continuo.

La formulación del presente PEI responde a los principios establecidos en la Constitución Política de Colombia, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, así como a las disposiciones específicas que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, especialmente el Decreto 4790 de 2008, el Decreto 1236 de 2020 y la Ley 2481 de 2025. Desde este marco normativo, la ENSQ proyecta un modelo institucional orientado al fortalecimiento permanente de la formación de educadores, que promueve procesos académicos, investigativos y de gestión que respondan a las necesidades del contexto local, regional y nacional. En esta perspectiva, la calidad educativa se comprende como el resultado de la articulación entre un currículo pertinente, docentes altamente cualificados, ambientes de aprendizaje adecuados, procesos permanentes de investigación, recursos físicos y tecnológicos suficientes, gestión institucional eficiente y participación corresponsable de las familias, el Estado y la sociedad en la formación de los futuros maestros.

En concordancia con los desafíos establecidos para las Escuelas Normales Superiores mediante el

Decreto 1236 de 2020, la ENSQ definió como campo de formación *Comunicación, Lenguaje y Multilingüismo*, articulado transversalmente con el *eje de Investigación Formativa*, decisión que fortalece y da continuidad a su trayectoria académica e investigativa. Esta apuesta reconoce el lenguaje como la capacidad humana fundamental para la construcción del conocimiento, la interacción social y el diálogo intercultural, trascendiendo su comprensión exclusivamente lingüística para concebirlo como un sistema simbólico que integra la cultura, la ciencia, la tecnología, las humanidades y las diversas formas de representación de la realidad. Desde esta perspectiva, la comunicación favorece la construcción democrática de saberes y el reconocimiento de la diversidad, mientras que el multilingüismo se asume como un enfoque que promueve el diálogo entre culturas, el respeto por las diferencias y el fortalecimiento de competencias comunicativas e interculturales indispensables para el ejercicio profesional del maestro del siglo XXI. Esta orientación se complementa con el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la innovación, la alfabetización digital, la investigación y la resolución de problemas, en correspondencia con las políticas nacionales y los referentes internacionales sobre formación docente y educación de calidad.

La propuesta educativa de la ENSQ parte del reconocimiento de que la formación de maestros constituye una responsabilidad compartida entre la institución, los estudiantes, las familias, el Estado y la sociedad. En consecuencia, el PEI orienta sus acciones hacia la formación de educadores comprometidos con la democracia, la inclusión, la ruralidad, la investigación pedagógica y la transformación de los contextos educativos mediante una práctica profesional ética, crítica y reflexiva. Esta concepción se fundamenta en los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, los cuales orientan el desarrollo de competencias personales, sociales, ciudadanas, pedagógicas e investigativas que permiten responder a los desafíos educativos contemporáneos desde una perspectiva humanista, intercultural y socialmente responsable.

Finalmente, el presente documento se estructura siguiendo los componentes de la Guía 34 para el Mejoramiento Institucional, integrando de manera articulada el Proyecto Educativo del Programa de Formación Complementaria (PEPFC) y las condiciones de calidad establecidas para las Escuelas Normales Superiores por el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, el primer

capítulo presenta la caracterización institucional, el contexto y los fundamentos históricos y normativos de la ENSQ; el segundo desarrolla la gestión directiva y el horizonte estratégico que orienta la institución; el tercero expone la gestión académica, en la cual se fundamenta el currículo, la investigación, la práctica pedagógica y la formación docente; el cuarto aborda la gestión administrativa y financiera como soporte para el desarrollo institucional; y el quinto presenta la gestión de la comunidad, evidenciando las estrategias de inclusión, bienestar, participación y proyección social. En conjunto, estos capítulos reflejan el enfoque socio-crítico que orienta la vida pedagógica institucional y debele un modelo de gestión integral que fortalece la identidad institucional, garantiza la articulación de sus procesos misionales y consolida a la ENSQ como una institución comprometida con la formación de maestros capaces de comprender, investigar y transformar las realidades educativas desde una perspectiva ética, crítica e innovadora.

JUSTIFICACIÓN

El PEI de la ENSQ resulta ser una propuesta *factible* porque se fundamenta en las capacidades académicas, pedagógicas, administrativas e investigativas que la institución ha consolidado a lo largo de su trayectoria como formadora de maestros. Su implementación es viable al articular el horizonte institucional, el currículo, la investigación formativa, la práctica pedagógica, los procesos de autoevaluación y las diferentes gestiones institucionales, en coherencia con el marco normativo vigente para las Escuelas Normales Superiores. De esta manera, el PEI trasciende su condición de documento orientador para convertirse en un instrumento de gestión que organiza las acciones institucionales y garantiza su desarrollo mediante procesos de planeación, seguimiento, evaluación y mejoramiento continuo.

Ahora bien, la propuesta educativa resulta *interesante* porque responde a las necesidades actuales de la formación inicial de maestros en un contexto caracterizado por profundas transformaciones sociales, culturales, científicas y tecnológicas. La ENSQ reconoce que el ejercicio docente exige profesionales capaces de comprender la complejidad de los territorios, promover la inclusión, fortalecer la convivencia democrática y generar procesos educativos pertinentes para las infancias contemporáneas. En este sentido, el enfoque pedagógico sociocrítico permite comprender la educación como una práctica social fundamentada en el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento, favoreciendo la formación de maestros con capacidad para interpretar críticamente la realidad y aportar a su transformación desde la escuela.

De igual forma, el carácter *novedoso* del PEI se evidencia en la articulación del campo de formación *Comunicación, Lenguaje y Multilingüismo* con el eje transversal de *Investigación Formativa*, apuesta institucional que fortalece la identidad académica de la ENSQ y responde a los lineamientos establecidos para las Escuelas Normales Superiores. Esta integración amplía la comprensión del lenguaje como una capacidad humana que posibilita la construcción de conocimiento, el diálogo intercultural y el reconocimiento de la diversidad, al tiempo que promueve el desarrollo de competencias comunicativas, investigativas, digitales e interculturales indispensables para el ejercicio profesional del maestro en los escenarios educativos del siglo XXI.

Desde una perspectiva *ética*, el PEI orienta la formación de maestros comprometidos con la dignidad humana, la equidad, la justicia social, la inclusión, el respeto por la diversidad y la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes. La institución concibe la educación como un proceso humanizador que trasciende la transmisión de conocimientos para promover el desarrollo integral de las personas y la construcción de una ciudadanía democrática. En coherencia con esta visión, la propuesta pedagógica se fundamenta en los cuatro pilares de la educación planteados por la UNESCO —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos—, lo que cristaliza el desarrollo de competencias éticas, sociales, investigativas y profesionales que orientan el desempeño del futuro maestro.

Finalmente, el PEI posee una alta *relevancia* porque orienta integralmente las decisiones estratégicas, académicas, administrativas y comunitarias de la institución, constituyéndose en el principal referente para el cumplimiento de su misión formadora. Su implementación fortalece la articulación entre la educación inicial, la educación básica, la educación media y el Programa de Formación Complementaria, garantizando coherencia entre el direccionamiento estratégico, la gestión curricular, la investigación, la práctica pedagógica y la proyección social. Asimismo, responde a las necesidades educativas del contexto regional y nacional, dado que contribuye en la formación de maestros capaces de liderar procesos de transformación pedagógica desde una perspectiva crítica, innovadora e intercultural, comprometidos con el mejoramiento permanente de la calidad educativa y el desarrollo de las comunidades con las cuales ejercerán su profesión.



CAPÍTULO I.

CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDÍO (ENSQ)



CAPÍTULO I. CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDÍO (ENSQ)

El conocimiento pedagógico es el producto de un proceso de construcción social

Realpe-Tabares (2003)

El presente capítulo ofrece una caracterización integral de la ENSQ como institución formadora de maestros, con el propósito de contextualizar su identidad, trayectoria y marco de actuación. Para ello, inicia con el análisis del contexto sociofamiliar y territorial en el que desarrolla su labor educativa, identificando las principales características demográficas, sociales y culturales de la comunidad educativa, así como las condiciones que orientan la formulación de estrategias pedagógicas, curriculares e institucionales acordes con las necesidades del entorno.

Posteriormente, se presenta un recorrido histórico-crítico que permite comprender la evolución de las Escuelas Normales desde sus antecedentes internacionales y nacionales hasta la consolidación de la ENSQ como referente regional en la formación inicial de maestros. Esta reconstrucción histórica se complementa con el marco situacional, los símbolos institucionales, los referentes legales que sustentan su funcionamiento y la ficha de registro institucional, elementos que, en conjunto, evidencian los fundamentos históricos, normativos e identitarios que orientan el proyecto educativo.

En su conjunto, este capítulo constituye el punto de partida para comprender la naturaleza, el contexto y la proyección de la institución. La articulación entre el análisis contextual, la reconstrucción histórica y el marco jurídico permite interpretar las condiciones que han configurado su identidad institucional y sustenta el desarrollo de los capítulos posteriores, en los cuales se exponen el direccionamiento estratégico, la gestión académica, la gestión administrativa y financiera, y la gestión de la comunidad como componentes integrales del Proyecto Educativo Institucional.

1.1 Contexto sociofamiliar de la ENSQ

La comprensión del contexto constituye un referente fundamental para la formulación, implementación y evaluación del PEI de la ENSQ, en la medida en que permite reconocer las características sociales, económicas, culturales y familiares que inciden en los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación docente. En este sentido, el análisis del contexto sociofamiliar se fundamenta, entre otras fuentes de información, en la *caracterización sociofamiliar* desarrollada con estudiantes, padres, madres de familia, cuidadores y acudientes, estudio liderado por la Secretaría de Educación Municipal y el Programa Escuela de Padres mediante una revisión cuantitativa, de corte transversal. La información obtenida se complementa con los procesos de seguimiento institucional, los diagnósticos realizados por las dependencias de orientación escolar, así como con la información derivada de la interacción permanente con la comunidad educativa.

Los resultados de esta caracterización permiten comprender las dinámicas familiares, sociales y económicas que configuran el entorno de los estudiantes y constituyen un insumo para la toma de decisiones pedagógicas, curriculares y administrativas. De igual manera, posibilitan identificar factores protectores y condiciones de vulnerabilidad que orientan la formulación de estrategias institucionales encaminadas al fortalecimiento de la permanencia escolar, la promoción del bienestar y la garantía del derecho a una educación inclusiva y de calidad. Para la ENSQ, institución formadora de maestros, este conocimiento reviste especial importancia, ya que favorece el desarrollo de procesos de formación contextualizados y fortalece la capacidad de los futuros docentes para interpretar las realidades sociales en las que ejercerán su práctica profesional.

En este orden de ideas, la ENSQ tiene su sede principal en el barrio Las Américas de la ciudad de Armenia, ubicada en la calle 21 con carreras 33 y 34. Funciona bajo calendario académico A y desarrolla su labor educativa en contexto urbano, ofreciendo los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria, educación media y el Programa de Formación Complementaria. Ahora bien, la Escuela Normal Superior del Quindío (Figura 1) es una institución educativa oficial conformada por cuatro sedes: Central, República de Uruguay, Ciudad Armenia y Gustavo Rojas Pinilla. La institución ofrece los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y Programa de Formación Complementaria (PFC), atendiendo una población aproximada de 2.079 estudiantes, pertenecientes principalmente a los estratos socioeconómicos 1, 2, 3 y 4. Para el desarrollo de su proyecto educativo cuenta con una planta de

107 docentes que orientan los procesos formativos en los diferentes niveles y modalidades. Particularmente, el PFC registra una matrícula de 155 maestros en formación, de los cuales 128 son mujeres y 27 son hombres, lo que evidencia el papel de la ENSQ como institución formadora de docentes y su contribución a la cualificación de la educación inicial, preescolar y básica primaria en la región.

Figura 1
Sedes de la Escuela Normal Superior del Quindío



Consciente de la importancia de la formación inicial de maestros y en desarrollo de sus funciones, la ENSQ propende por formar, profesionalizar y actualizar al personal docente, para que dé respuesta a las necesidades de la comunidad. La vida del Proyecto Educativo Institucional tiene su esencia alrededor del enfoque pedagógico socio-crítico, congruente con la misión y visión, en la cual subyacen postulados de carácter político, social y cultural, enmarcados en la piedra angular:

formar maestros para educación inicial, preescolar, básica primaria o como directivo rural.

En este orden de ideas, la ENSQ tiene como carta de navegación la formación inicial de maestros de la región; su punta de lanza se cristaliza en las acciones desarrolladas en el Programa de Formación Complementaria (PFC), por medio del cual egresan normalistas superiores para desempeñarse, según el decreto 1236 del 2020, en los niveles de “educación inicial, preescolar y educación básica primaria o como directivo docente - director rural, para responder a las necesidades de las niñas, niños, adolescentes y las comunidades, y contribuir al desarrollo regional y nacional desde los avances del conocimiento y las formas de prestación del servicio educativo” (MEN, 2020, p.3).

Al unísono con lo anterior, la caracterización sociofamiliar evidencia una comunidad educativa diversa tanto en su composición familiar como en sus condiciones sociales y económicas. Se identifican familias nucleares, monoparentales, extensas y hogares en los que el cuidado de niños, niñas y adolescentes es asumido por abuelos u otros familiares, situación que refleja la pluralidad de configuraciones familiares presentes en el contexto regional. Asimismo, la población estudiantil proviene de diferentes estratos socioeconómicos y contextos territoriales, con predominio de sectores urbanos.

De igual manera, la caracterización evidencia la presencia de estudiantes pertenecientes a grupos poblacionales que requieren apoyos específicos, entre ellos personas con discapacidad, trastornos del desarrollo, víctimas del desplazamiento forzado, estudiantes con talentos y capacidades excepcionales y población perteneciente a grupos étnicos. Estas características confirman la diversidad como un rasgo constitutivo de la comunidad educativa y fortalecen la necesidad de implementar acciones orientadas por el Diseño Universal para el Aprendizaje, los ajustes razonables, la flexibilización curricular y el acompañamiento psicosocial, en concordancia con la Política Institucional de Inclusión y con los principios de equidad, participación y reconocimiento de las diferencias.

En consecuencia, el contexto sociofamiliar de la ENSQ no constituye únicamente una caracterización descriptiva de la población atendida, sino un referente estratégico para la planeación institucional y el desarrollo del PEI. El conocimiento permanente de las condiciones

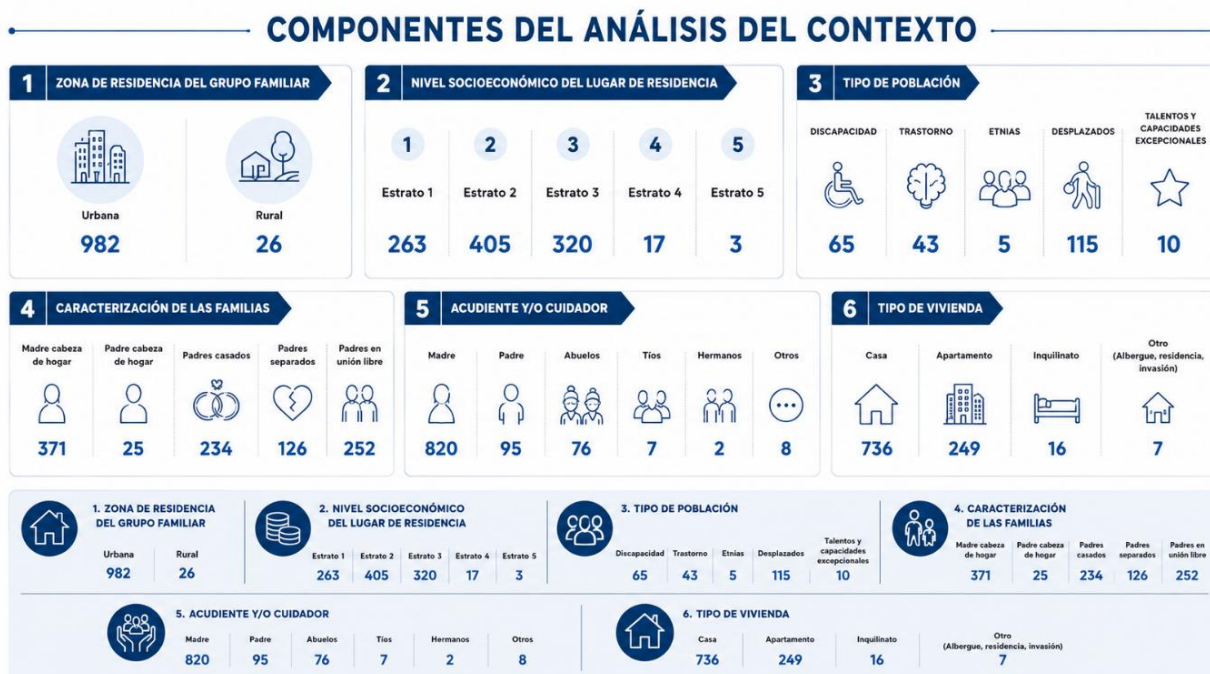
de vida, las dinámicas familiares y las transformaciones sociales del territorio permite orientar la gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria hacia la construcción de ambientes educativos inclusivos, democráticos y pertinentes. Al mismo tiempo, fortalece la formación de maestros con capacidad para comprender la complejidad de los contextos escolares, reconocer la diversidad como una oportunidad pedagógica y diseñar propuestas educativas que respondan de manera ética, crítica e innovadora a las necesidades de las infancias, las familias y las comunidades.

1.2 Componentes del análisis del contexto

Con el propósito de sintetizar y facilitar la comprensión de los principales resultados de la caracterización sociofamiliar de la comunidad educativa, a continuación se presentan dos figuras que reúnen los indicadores más representativos del análisis del contexto de la ENSQ. Si bien la institución atiende una población de 2.079 estudiantes, este análisis se realizó con una muestra de 1.008 miembros de la comunidad educativa con influencia directa en su proceso formativo, entre ellos estudiantes, padres, madres, acudientes y cuidadores, lo que permitió obtener información representativa sobre las condiciones sociales, familiares, económicas y territoriales que caracterizan el contexto institucional. La figura 2 expone las características demográficas, territoriales y familiares de la población estudiantil, mientras que la figura 3 profundiza en las condiciones socioeconómicas, educativas y de bienestar de las familias. En conjunto, ambas representaciones gráficas constituyen un recurso de apoyo para interpretar las dinámicas sociales que inciden en la vida institucional y fundamentan la toma de decisiones orientadas al fortalecimiento de la gestión educativa, la formación de maestros y el desarrollo de estrategias de inclusión, permanencia y atención pertinente a las necesidades de la comunidad educativa.

Figura 2

Componentes del análisis del contexto: características demográficas, territoriales y familiares de la población estudiantil



La figura 2 presenta los principales componentes del análisis del contexto de la ENSQ mediante una estructura modular que facilita la lectura comparativa de la información. La distribución en seis bloques temáticos (zona de residencia, nivel socioeconómico, tipo de población, caracterización de las familias, acudientes o cuidadores y tipo de vivienda) permite identificar las características más relevantes de la comunidad educativa.

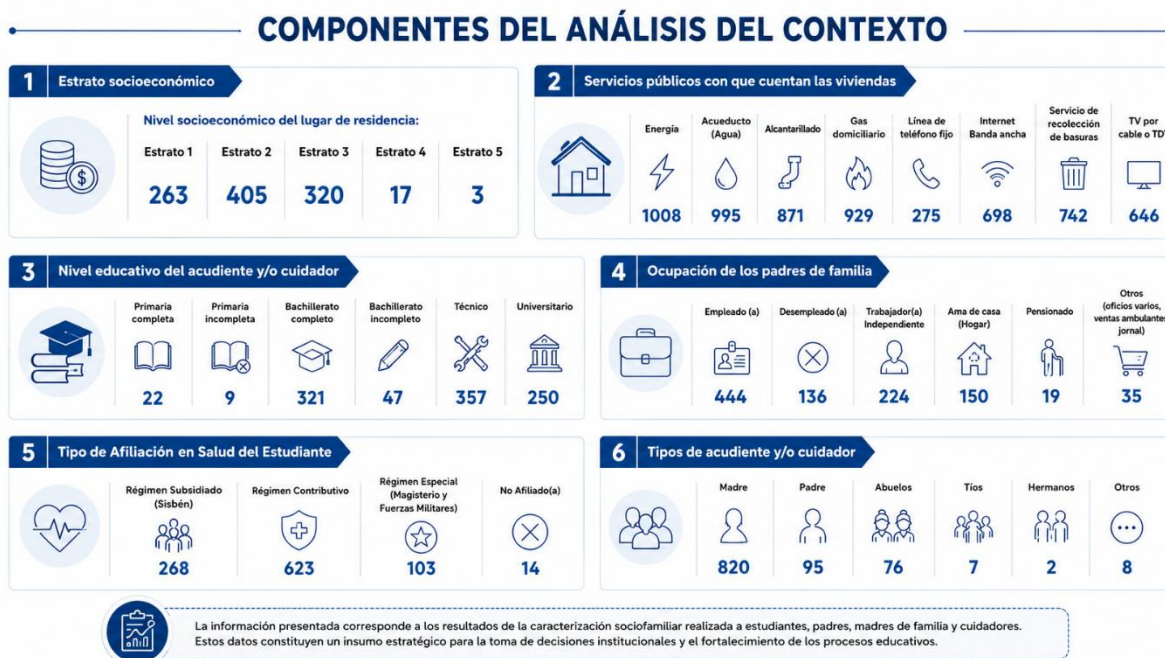
Los datos evidencian que la población atendida es predominantemente urbana (982 familias), con una representación reducida del sector rural (26 familias). Asimismo, la mayor concentración de estudiantes pertenece a los estratos socioeconómicos 2 (405), 3 (320) y 1 (263), lo que indica que la institución atiende principalmente familias de ingresos bajos y medios. La caracterización también pone de manifiesto la diversidad de la comunidad educativa, al registrar estudiantes con discapacidad, trastornos del desarrollo, víctimas de desplazamiento, talentos y capacidades excepcionales y pertenencia a grupos étnicos, aspectos que sustentan el desarrollo de políticas institucionales de inclusión y atención diferencial.

En cuanto a la composición familiar, es evidente una marcada diversidad en las estructuras de los hogares, con predominio de madres cabeza de hogar (371) y familias en unión libre (252). De igual forma, la madre constituye el principal acudiente o cuidador (820), seguida por el padre (95) y los abuelos (76), evidenciando el papel central que desempeñan las mujeres en el acompañamiento de los procesos educativos. Respecto a las condiciones habitacionales, predomina la vivienda en casa (736) y apartamento (249), mientras que las modalidades de vivienda temporal o precaria representan una proporción reducida de la población.

En conjunto, esta información constituye un insumo estratégico para la planeación institucional, pues permite comprender las condiciones sociales, familiares y territoriales en las que se desarrolla la acción educativa de la ENSQ. Estos resultados respaldan la formulación de estrategias orientadas a la inclusión, la permanencia escolar, el bienestar de los estudiantes y la formación de maestros capaces de interpretar e intervenir pedagógicamente en contextos diversos, fortaleciendo la pertinencia y el impacto social del PEI.

Figura 3

Componentes del análisis del contexto: condiciones socioeconómicas, educativas y de bienestar de las familias



Ahora bien, la figura 3 sintetiza los principales indicadores socioeconómicos de la comunidad

educativa de la ENSQ, permitiendo comprender las condiciones familiares que inciden en los procesos de formación y acompañamiento institucional. Los datos muestran que la mayor parte de los estudiantes provienen de los **estratos 2 (405), 3 (320) y 1 (263)**, mientras que la presencia de los estratos 4 y 5 es reducida. Esta distribución evidencia que la institución atiende principalmente población de ingresos bajos y medios, situación que orienta la implementación de estrategias de equidad, permanencia escolar y apoyo integral para garantizar el acceso a una educación de calidad.

En cuanto a las condiciones de bienestar, la información refleja una amplia cobertura de los servicios públicos básicos en las viviendas, especialmente en energía, acueducto, gas domiciliario y recolección de residuos, aunque se identifican diferencias en el acceso a internet de banda ancha. Asimismo, el nivel educativo de los acudientes evidencia un predominio de formación técnica (357), bachillerato completo (321) y estudios universitarios (250), condiciones que favorecen el acompañamiento de los procesos escolares. Desde el punto de vista ocupacional, predominan los padres y madres empleados (444) e independientes (224), aunque también se registran situaciones de desempleo (136) y dedicación exclusiva al hogar (150), aspectos que reflejan la diversidad de las dinámicas económicas familiares.

Finalmente, la mayoría de los estudiantes se encuentra afiliada al régimen contributivo de salud (623), seguida por el régimen subsidiado (268) y el régimen especial (103), siendo reducido el número de estudiantes sin afiliación (14). De igual manera, la madre continúa siendo el principal acudiente o cuidador (820), seguida por el padre y los abuelos, lo que pone de manifiesto el papel central de las familias, particularmente de las madres, en el acompañamiento de las trayectorias educativas. En conjunto, estos indicadores constituyen un referente estratégico para la planeación institucional, ya que permiten orientar acciones de bienestar, inclusión y formación docente acordes con las características y necesidades reales de la comunidad educativa.

En síntesis, el análisis del contexto sociofamiliar evidencia que la ENSQ desarrolla su labor educativa en un escenario caracterizado por la diversidad social, económica, cultural y familiar de su comunidad. Esta información trasciende el carácter estadístico para convertirse en un referente estratégico que orienta la planeación institucional, la organización curricular y la formulación de acciones pedagógicas, comunitarias y administrativas acordes con las realidades del territorio. De

esta manera, el conocimiento permanente de las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias fortalece la pertinencia del PEI y contribuye a la formación de maestros capaces de comprender, interpretar e intervenir pedagógicamente en contextos diversos, desde una perspectiva crítica, inclusiva y comprometida con el mejoramiento continuo de la calidad educativa y la transformación social.

1.3 Recorrido histórico-crítico institucional

1.3.1 Historia de las Escuelas Normales

La historia de las Escuelas Normales Superiores en Colombia constituye uno de los procesos más significativos en la consolidación del sistema educativo nacional y en la construcción de la profesión docente. Su evolución ha estado estrechamente ligada a las transformaciones políticas, sociales y culturales del país, respondiendo a las necesidades de formación de maestros para la educación inicial, preescolar y básica primaria. Desde su creación en el siglo XIX hasta las recientes reformas normativas, estas instituciones han transitado por diversas etapas que evidencian momentos de expansión, consolidación, crisis, renovación y fortalecimiento, manteniendo como propósito esencial la formación de educadores comprometidos con el desarrollo de la sociedad.

El origen de las Escuelas Normales se remonta al periodo republicano. El 6 de agosto de 1821, bajo el liderazgo del general Francisco de Paula Santander, se autorizó la creación de estas instituciones siguiendo el método lancasteriano, decisión ratificada mediante la Ley del 26 de enero de 1822 (Rátiva y Soto, 2025). Su propósito consistía en preparar maestros para la instrucción primaria y contribuir a la organización del naciente sistema educativo. Como señalan Sáenz et al. (1997), estas instituciones surgieron con la finalidad de “normalizar, uniformar el lenguaje, las formas de pensar y de sentir” (p.70), privilegiando la enseñanza de la moral, la lectura, la escritura y el cálculo como fundamentos de la educación pública.

Desde sus primeros años, las Escuelas Normales asumieron una función estratégica para ampliar la cobertura educativa y garantizar la preparación de docentes en las diferentes regiones del país. Olga Lucía Zuluaga (1996) explica que “las escuelas normales debían formar a los maestros para enseñar en las escuelas que se fundarían, al menos una en todas las ciudades, villas, parroquias y

pueblos que tuviesen cien o más vecinos. En ellas, la educación impartida por el maestro sería ‘la más generalmente difundida como que es la fuente de todos los demás conocimientos humanos’” (p.266). No obstante, esta etapa también estuvo marcada por limitaciones relacionadas con infraestructura, recursos materiales y condiciones laborales del profesorado, aspectos que dificultaron su consolidación (Rátiva, 2018).

Durante la segunda mitad del siglo XIX las Escuelas Normales experimentaron un importante proceso de desarrollo institucional. La Ley del 26 de junio de 1842 fortaleció su papel como entidades responsables de certificar “la aptitud para ejercer el oficio de maestro” (Rátiva, 2018, p. 12), estableciendo cursos normales de pedagogía, escuelas anexas para la práctica docente y programas diferenciados para maestros de escuelas elementales y superiores. Posteriormente, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 introdujo el método pestalozziano, inspirado en las misiones alemanas, privilegiando la observación, los centros de interés y una educación menos basada en el castigo y más orientada al estímulo del aprendizaje (Rátiva y Soto, 2025).

En este mismo periodo se impulsó la creación de Escuelas Normales femeninas, hecho que representó un avance significativo en la incorporación de las mujeres a la formación profesional docente. Sin embargo, el desarrollo de estas instituciones se vio afectado por las guerras civiles, la disminución de la matrícula, la utilización de las escuelas como cuarteles militares y el cierre temporal de numerosos establecimientos (Noval *et al.*, 2022). A pesar de estas dificultades, las Escuelas Normales consolidaron las bases del oficio docente y favorecieron la expansión de la educación hacia diferentes regiones del territorio nacional.

El inicio del siglo XX marcó una etapa de consolidación. Después de la *Guerra de los Mil Días*, la legislación dispuso que cada departamento contara con una Escuela Normal para hombres y otra para mujeres, ambas con escuelas anexas destinadas a las prácticas pedagógicas. Durante este periodo la formación comenzó a superar una visión exclusivamente metodológica para incorporar los principios de la pedagogía activa y la reflexión sobre la enseñanza. Paralelamente, mientras en varios países europeos las Escuelas Normales desaparecían para trasladar la formación docente a las universidades, Colombia fortalecía estas instituciones mediante la creación de facultades de educación y de la Escuela Normal Superior de Colombia, la cual otorgaba el título de licenciado y ampliaba las posibilidades de profesionalización docente (Figuerola, 2011).

La década de 1970 representó un periodo de crisis y transformación. Las reformas educativas modificaron la función tradicional de las Escuelas Normales al orientarlas hacia la formación de bachilleres pedagógicos, situación que debilitó su identidad histórica como instituciones especializadas en la formación inicial de maestros. La evaluación adelantada por el Ministerio de Educación Nacional en 1978 derivó en el cierre de numerosas escuelas y en cuestionamientos sobre la calidad de la formación ofrecida, especialmente por los resultados obtenidos en las pruebas nacionales (Rátiva, 2018). Esta etapa evidenció la necesidad de replantear el modelo de formación docente y fortalecer nuevamente el papel pedagógico de las Escuelas Normales.

El resurgimiento comenzó con la Ley General de Educación de 1994, que estableció un nuevo marco para la formación de maestros y exigió procesos de acreditación para garantizar la continuidad de las Escuelas Normales. El Decreto 3012 de 1997 creó el Ciclo Complementario, posteriormente transformado en Programa de Formación Complementaria mediante el Decreto 4790 de 2008, fortaleciendo la formación pedagógica, la investigación educativa, la práctica docente y la organización curricular por créditos académicos. Según Muñoz-Bravo (2020), estas transformaciones promovieron “las innovaciones en el campo educativo que fomenten la investigación y la estructuración de los planes de estudio en créditos académicos” (p. 66), consolidando un modelo de formación centrado en la reflexión pedagógica y la práctica investigativa.

Ahora bien, la expedición del Decreto 1236 de 2020 profundizó este proceso al redefinir la naturaleza de las Escuelas Normales Superiores como instituciones autorizadas para formar docentes de educación inicial, preescolar, básica primaria y directivo rural mediante el Programa de Formación Complementaria. La norma fortaleció la articulación entre todos los niveles educativos, situó el desarrollo integral de la infancia como eje de la formación, consolidó la práctica pedagógica como laboratorio permanente de aprendizaje y promovió una relación más estrecha entre investigación, extensión y evaluación educativa.

Una nueva etapa se inaugura con la Ley 2481 de 2025, la cual representa un reconocimiento histórico para las Escuelas Normales Superiores. Esta legislación las define como unidades académicas con régimen especial, amplía sus posibilidades de formación mediante la articulación con programas de licenciatura, fortalece el plurilingüismo, impulsa la investigación y las alianzas

nacionales e internacionales, favorece la movilidad académica y crea mecanismos para acceder a nuevas fuentes de financiación. Estas disposiciones amplían significativamente el alcance institucional y consolidan a las Escuelas Normales como actores estratégicos del sistema educativo colombiano.

En este nuevo escenario, los desafíos también se transforman. Rátiva *et al.* (2025) plantean la necesidad de “dejar de lado la reproducción de conocimiento; los aprendizajes memorísticos; la repetición de temas o contenido sin sentido; contribuir al desarrollo integral de los estudiantes articulando la realidad; brindando conocimiento para la vida; transformando las prácticas de los maestros” (p. 149). En consecuencia, las Escuelas Normales Superiores están llamadas a fortalecer la investigación pedagógica, la innovación didáctica, el uso de tecnologías, la educación inclusiva y la internacionalización, preservando su misión histórica de formar maestros críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación educativa y social del país. Este recorrido evidencia que las Escuelas Normales no solo han acompañado la evolución del sistema educativo colombiano, sino que continúan siendo instituciones fundamentales para garantizar la calidad de la formación inicial docente y responder a los retos contemporáneos de la educación.

Figura 4
Recorrido histórico-crítico institucional



1.3.2 Historia de la Normal Superior del Quindío

La historia de la Escuela Normal Superior del Quindío (ENSQ) se inscribe en el desarrollo de las Escuelas Normales en Colombia, instituciones creadas para responder a la necesidad de formar maestros con preparación pedagógica para la educación primaria y fortalecer progresivamente la calidad del sistema educativo nacional. En el departamento del Quindío, este propósito adquirió especial relevancia debido a la demanda creciente de docentes cualificados que, durante varias décadas, ejercían la labor educativa únicamente con título de bachiller y con limitadas posibilidades de acceder a procesos especializados de formación docente.

Como antecedente institucional, en 1965 las *Hermanas de la Anunciación*, con el apoyo del padre Francisco Betancourt, fundaron la Normal Quindiana de la Asunción para Señoritas, en la sede central que, actualmente ocupa la Escuela Normal Superior del Quindío. Esta iniciativa constituyó uno de los primeros esfuerzos regionales orientados a consolidar un proyecto educativo destinado a la formación de maestras para atender las necesidades educativas del departamento.

Posteriormente, gracias a la gestión del gobernador Ancízar López, del secretario de Educación Bernardo Ramírez Granada y del licenciado Hernán Pava Trejos se consolidó la creación de una Escuela Normal en Armenia. El 12 de septiembre de 1967 iniciaron las actividades académicas con una matrícula de 88 docentes bachilleres en proceso de profesionalización. En 1968 la institución obtuvo su aprobación oficial y, un año después, graduó su primera promoción de maestros. Finalmente, en 1970 se integraron diversas instituciones educativas, dando origen a la Normal Nacional Integrada del Quindío, antecedente directo de la actual Escuela Normal Superior del Quindío.

Desde entonces, la institución ha desarrollado una trayectoria caracterizada por su compromiso con la formación inicial de maestros para la educación preescolar y básica primaria, consolidándose como un referente académico y pedagógico en el departamento del Quindío. Su evolución institucional evidencia un proceso permanente de fortalecimiento de la calidad educativa, actualización curricular, innovación pedagógica e integración de los procesos de investigación, práctica pedagógica y proyección social.

A lo largo de su historia, la ENSQ ha contado con equipos directivos que, mediante el ejercicio del liderazgo académico y administrativo, han orientado los procesos de crecimiento institucional, consolidación de su proyecto educativo y fortalecimiento de la formación docente. La gestión de sus rectores ha contribuido a ampliar la cobertura educativa, fortalecer los procesos de calidad y posicionar la institución como referente regional en formación inicial de maestros. La figura 5 presenta el recorrido histórico de los rectores que han orientado el desarrollo institucional de la Escuela Normal Superior del Quindío.

Figura 5

Rectores que han orientado el desarrollo de la ENSQ



Ahora bien, en términos pedagógicas, en sus primeros años, el plan de estudios fue adoptado a partir de las orientaciones definidas por la Jefatura Nacional de Escuelas Normales, encabezada por la doctora Rosa López de Manigat. Paralelamente, la institución promovió programas especiales de formación dirigidos a docentes en ejercicio que aún no contaban con titulación pedagógica, organizados en tres niveles (A, B y C), cuyo propósito era otorgar el título de Maestro mediante procesos de nivelación académica y pedagógica.

Durante este período predominó un modelo pedagógico de carácter técnico e instrumental,

fundamentado en metodologías derivadas de las guías alemanas y en enfoques conductistas. La enseñanza privilegiaba la adquisición de habilidades específicas, la planificación rigurosa de la actividad docente, el seguimiento de programas previamente establecidos y la evaluación centrada en el dominio de contenidos. En este contexto, la práctica pedagógica constituía el eje de la formación del normalista, desarrollándose mediante una secuencia progresiva de aprestamiento, observación, ayudantía, práctica parcial y práctica integral, bajo el acompañamiento permanente del maestro consejero. Si bien este modelo permitió consolidar procesos sistemáticos de preparación docente, la formación privilegiaba la reproducción de procedimientos y contenidos, limitando el desarrollo de procesos de reflexión pedagógica, investigación educativa y construcción crítica del conocimiento, elementos que posteriormente serían fortalecidos mediante las reformas educativas nacionales.

Un momento de transformación institucional se produjo con la expedición del Decreto 1348 de 1990, mediante el cual se reorganizó el sistema especial de formación de maestros en Colombia. Esta reforma modificó la modalidad de formación de las Escuelas Normales y redefinió el perfil del bachiller pedagógico. Aunque representó una reorganización administrativa y curricular importante, también redujo la intensidad de las prácticas pedagógicas y transformó el papel que estas desempeñaban dentro del proceso formativo.

Durante la década de los noventa, los procesos académicos continuaron orientándose por enfoques pedagógicos predominantemente conductistas. No obstante, las transformaciones derivadas de la Constitución Política de 1991 y de la posterior Ley General de Educación impulsaron una revisión profunda de las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y formación docente, favoreciendo la transición hacia modelos pedagógicos centrados en la reflexión crítica, la investigación y el desarrollo profesional del maestro.

Un hito importante en la historia de la ENSQ, remite al terremoto ocurrido el 25 de enero de 1999 que representó uno de los acontecimientos más significativos en la historia reciente de la institución. La infraestructura de la sede principal, ubicada en la calle 22 con carrera 33, sufrió graves afectaciones, situación que obligó a reubicar temporalmente las actividades académicas en la sede Gustavo Rojas Pinilla y en otros espacios provisionales. Durante el año 2000, mientras

avanzaban las soluciones de infraestructura, se habilitaron aulas temporales en el sector del estadio de Armenia para garantizar la continuidad del servicio educativo. Finalmente, en 2002 fue entregada la actual sede central ubicada en el barrio Las Américas.

Figura 6

ENSQ - Sede Central: antes y después del terremoto de 1999



Las transformaciones normativas expedidas durante las últimas décadas han orientado el fortalecimiento institucional de la ENSQ. La expedición del Decreto 4790 de 2008 motivó la revisión del currículo del Programa de Formación Complementaria y la adecuación de los procesos académicos a las condiciones básicas de calidad establecidas para las Escuelas Normales Superiores. Posteriormente, en 2012 la institución recibió la visita de verificación de condiciones de calidad, proceso que permitió implementar un plan de mejoramiento institucional y obtener posteriormente la correspondiente acreditación. En 2018 se desarrolló una nueva verificación por parte del Ministerio de Educación Nacional, culminando con la aprobación de las condiciones de calidad mediante la Resolución 1442 del 7 de febrero de 2019.

En este orden de ideas, la expedición del Decreto 1236 de 2020 marcó una nueva etapa para la institución al redefinir la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones formadoras de docentes. En respuesta a esta normativa, la ENSQ emprendió

un proceso de actualización de su horizonte institucional, fortaleció la articulación entre los diferentes niveles educativos, consolidó el Programa de Formación Complementaria (Educación media y PFC) como escenario de construcción pedagógica, al integrar a la apuesta institucional el campo de conocimiento *Comunicación, Lenguaje y multilingüismo* y el eje de *investigación formativa* con el ánimo de impulsar procesos de mejoramiento académico, administrativo e investigativo acordes con los nuevos lineamientos nacionales.

Actualmente, la Escuela Normal Superior del Quindío desarrolla su misión educativa a través de cuatro sedes. La Sede Central ofrece educación básica secundaria y media; la Sede Gustavo Rojas Pinilla atiende los niveles de transición y básica primaria; la Sede Ciudad Armenia implementa el proyecto institucional de multilingüismo desde transición hasta la educación media y el Programa de Formación Complementaria y; la Sede República de Uruguay orienta los procesos de educación inicial mediante los niveles de prejardín, jardín y transición.

En coherencia con su horizonte institucional, la ENSQ ha consolidado un modelo pedagógico sustentado en el enfoque socio-crítico, transversal a todos los niveles de formación. Este enfoque se fortalece mediante convenios con instituciones de educación superior para procesos de homologación académica, el desarrollo de macroproyectos de investigación, la participación en redes nacionales de investigación estudiantil y la divulgación del conocimiento a través de la revista institucional *Pedagógicamente*, los Proyectos Pedagógicos Integradores (PPIInv), los Proyectos Pedagógicos Interdisciplinarios (PPI) y diversos escenarios académicos de apropiación social del conocimiento.

La trayectoria institucional evidencia un proceso permanente de transformación pedagógica y organizacional que ha permitido responder a las exigencias de la formación inicial docente en los diferentes contextos históricos. El reconocimiento de los aprendizajes construidos, de los desafíos afrontados y de las oportunidades de mejora constituye un referente para orientar la planeación estratégica y fortalecer el compromiso institucional con la calidad, la inclusión, la investigación pedagógica y la formación de maestros capaces de responder críticamente a las necesidades educativas del contexto local, regional y nacional.

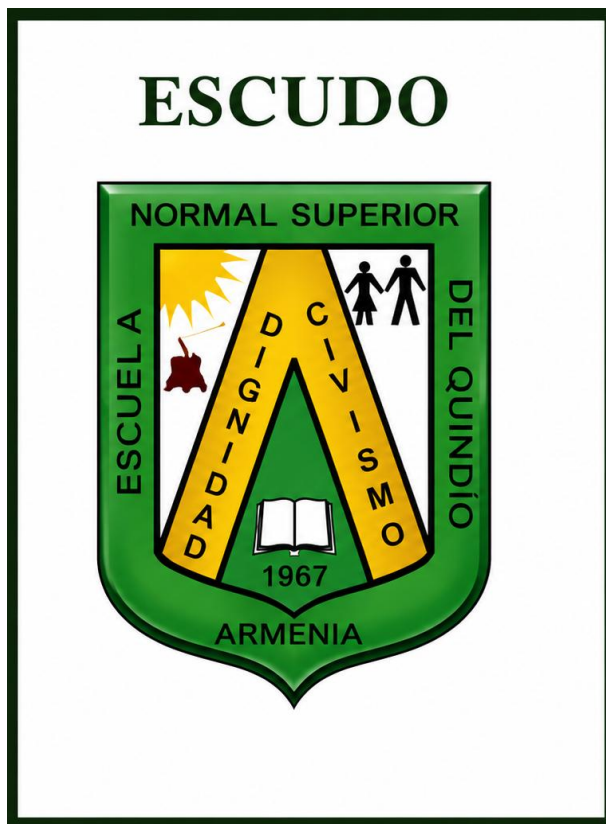
1.3. Símbolos institucionales

Los símbolos institucionales de la ENSQ constituyen la representación de su identidad, tradición y proyecto formativo, al expresar los valores, principios y propósitos que orientan la formación de maestros comprometidos con la transformación social. El escudo, la bandera, el himno institucional y el lema: *¡Lleva la Normal en el corazón!* conforman el patrimonio simbólico de la institución, fortaleciendo el sentido de pertenencia, la memoria histórica y la cohesión de la comunidad educativa. Cada uno de estos símbolos refleja la trayectoria de la ENSQ y su compromiso con la excelencia académica, la ética, la pedagogía y el servicio a la sociedad. Su apropiación y reconocimiento en los diferentes escenarios institucionales contribuyen a consolidar la cultura organizacional, reafirmando la identidad normalista y el compromiso de estudiantes, docentes, directivos, egresados y familias con los principios que orientan el PEI.

1.3.1 Escudo de la Escuela Normal Superior del Quindío

Figura 7

Escudo Escuela Normal Superior del Quindío



“LLEVA A LA NORMAL EN TU CORAZÓN”

El escudo de la Escuela Normal Superior del Quindío constituye uno de los principales símbolos de identidad institucional y, junto con la bandera, el himno y el lema institucional, representa los principios, la historia y la filosofía que orientan la formación de maestros. Su uso oficial por parte de la comunidad normalista en ceremonias institucionales, espacios académicos, escenarios de representación y en el uniforme fortalece el sentido de pertenencia y la identidad colectiva. Con el propósito de preservar su integridad gráfica y simbólica, el Consejo Directivo estableció una reglamentación que unifica sus características y garantiza una representación coherente en todos los contextos institucionales.

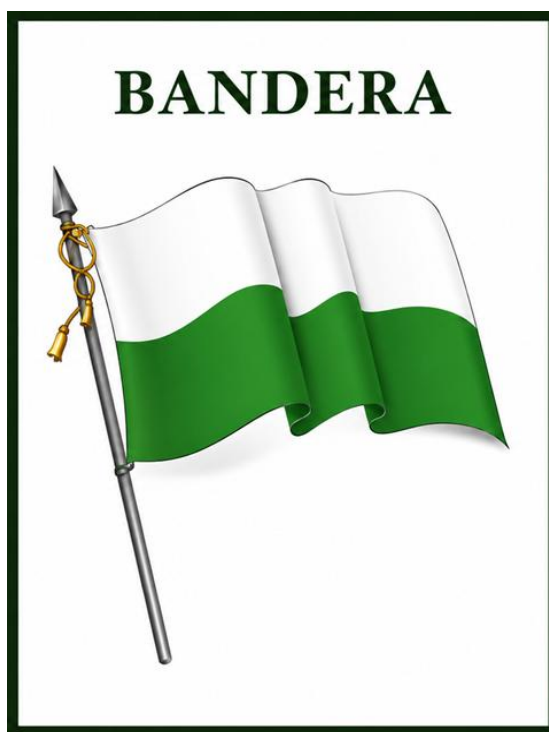
Cada uno de sus elementos posee un significado específico: el color amarillo, representado por el sol, simboliza la inteligencia y la ciencia; el verde expresa la esperanza, la fe y la dimensión espiritual; mientras que el blanco representa la integridad física, emocional, intelectual y espiritual de la persona. El sol simboliza la luz que orienta el camino de la institución; el hacha y el tronco evocan el esfuerzo, el trabajo y el legado de los fundadores; la fecha de creación recuerda el inicio del proyecto educativo y su compromiso con el progreso permanente; y la representación del padre y el hijo, o del maestro y el estudiante, expresa la importancia del acompañamiento solidario en el proceso formativo.

De igual manera, la letra V invertida incorpora los valores institucionales de dignidad y civismo, entendidos como principios inseparables que orientan la formación humana de los estudiantes; la cinta plateada que enmarca el escudo simboliza el reconocimiento al esfuerzo y al trabajo realizado en favor de la institución; las letras identifican a la Escuela Normal Superior del Quindío dentro del contexto educativo; y la forma del escudo, con su vértice inferior, representa simultáneamente la solidez de la formación humana y la apertura hacia un modelo pedagógico de enfoque socio-crítico, fundamentado en el pensamiento reflexivo, la participación y la transformación social.

1.3.2 Bandera de la Escuela Normal Superior del Quindío

Figura 8

Bandera Escuela Normal Superior del Quindío



La bandera de la Escuela Normal Superior del Quindío es un símbolo que representa la identidad, los valores y la misión formadora de la institución. El color blanco, ubicado en la parte superior, simboliza la pureza en las dimensiones física, emocional, espiritual e intelectual, fundamento de la formación integral de los futuros maestros. El color verde representa la esperanza, la fe y los principios que inspiran el compromiso con la educación y el servicio a la comunidad. El asta, con su punta orientada hacia arriba, expresa el crecimiento permanente del ser institucional y la búsqueda constante de la excelencia. La cuerda simboliza la unión entre la fuerza de voluntad y la esperanza como pilares para alcanzar los ideales institucionales. Finalmente, la ondulación de la bandera refleja la capacidad de la ENSQ para responder con flexibilidad a los desafíos educativos y a las necesidades de su comunidad, manteniendo siempre su esencia y compromiso con la formación de educadores íntegros.

1.3.3 Himno de la Escuela Normal Superior del Quindío

La identidad institucional de la Escuela Normal Superior del Quindío también se expresa a través de su himno, una composición que recoge los principios, valores y propósitos que orientan la formación de maestros. La letra y la música fueron creadas por el maestro Edison Hanrryr Garcerath, docente de la institución, cuya trayectoria y compromiso con la educación normalista permitieron plasmar en esta obra el sentido de pertenencia, la vocación de servicio y el ideal de excelencia que caracterizan a la comunidad educativa. El himno constituye un símbolo de especial significado para la ENSQ, ya que fortalece la memoria institucional, promueve la apropiación de los valores de dignidad, civismo, trabajo colaborativo y amor por el conocimiento, y reafirma el compromiso de estudiantes, docentes, directivos, egresados y familias con la misión formadora de la institución.

¡Oh! Normal Superior del Quindío En tus aulas he de aprender
A compartir las virtudes del alma Y a llevar por bandera el saber.

La Normal Superior del Quindío Es crisol de hermosa juventud
Sus honores por siempre rendimos y luchamos por su pulcritud.

Dinamismo, labor y alegría Es el lema de nuestro plantel, Trabajamos en grupos unidos
Con esmero y constante honradez.

¡Oh! Normal Superior del Quindío En tus aulas he de aprender
A compartir las virtudes del alma Y a llevar por bandera el saber

Llevaremos como lema el progreso Cual diadema a nuestra juventud Para dar por
ofrenda la patria
Un tesoro de amor y virtud

Letra y música: Edison Hanrryr Garcerath

1.3.3 Lema de la Escuela Normal Superior del Quindío

Figura 9

Lema Escuela Normal Superior del Quindío



El lema institucional ¡Lleva la Normal en tu corazón! sintetiza el sentido de pertenencia, identidad y compromiso que caracteriza a la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior del Quindío. Más que una expresión simbólica, constituye un principio orientador que invita a estudiantes, docentes, directivos, egresados, familias y personal administrativo a asumir la formación docente como un proyecto de vida fundamentado en la ética, la responsabilidad social y la vocación de servicio. Llevar la Normal en el corazón significa reconocer que la institución ha construido, a lo largo de su trayectoria histórica, una cultura académica y pedagógica basada en la formación integral, la investigación, la práctica pedagógica y el compromiso con la transformación de los contextos educativos. Este lema fortalece el vínculo afectivo con la institución y promueve una identidad normalista que trasciende la permanencia en las aulas para proyectarse en el ejercicio profesional y en la vida ciudadana.

“LLEVA A LA NORMAL EN TU CORAZÓN”

Al mismo tiempo, el lema expresa el compromiso de cada integrante de la comunidad educativa consigo mismo, al reconocer que la construcción de la identidad profesional comienza con la formación del ser humano. ¡Lleva la Normal en tu corazón! implica actuar con coherencia entre los valores institucionales y las prácticas cotidianas, evidenciando civismo, dignidad, respeto, solidaridad, responsabilidad y excelencia en todos los escenarios de actuación. En este sentido, el lema se convierte en un referente permanente para la toma de decisiones, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la consolidación de una cultura institucional que privilegia la reflexión crítica, la innovación pedagógica y el aprendizaje continuo. De esta manera, la Escuela Normal Superior del Quindío forma maestros que no solo representan a la institución por los conocimientos adquiridos, sino por la vivencia de sus principios y la capacidad de proyectarlos con convicción en los diferentes contextos sociales y educativos donde ejercen su labor.

1.4. Referentes legales para las Escuelas Normales Superiores del país:

El desarrollo histórico y la consolidación de las Escuelas Normales Superiores en Colombia han estado respaldados por un amplio marco constitucional, legal y reglamentario que define su naturaleza, organización y funciones como instituciones formadoras de maestros. Este conjunto de disposiciones ha orientado de manera progresiva la transformación de la formación inicial docente, estableciendo criterios de calidad, procesos de acreditación, condiciones para el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria y mecanismos de articulación con la educación superior. En este contexto, la Escuela Normal Superior del Quindío ha desarrollado su Proyecto Educativo Institucional en consonancia con la evolución de la política educativa nacional, incorporando los lineamientos expedidos por el Estado para fortalecer la calidad académica, la investigación pedagógica, la práctica docente y la formación integral de los futuros educadores. A continuación, se presentan los principales referentes normativos que sustentan el funcionamiento y la proyección institucional de las Escuelas Normales Superiores en Colombia y, particularmente, de la ENSQ:

- La Constitución de 1991 en su artículo 68 establece que la enseñanza debe estar a cargo de personas de reconocida idoneidad, ética y pedagógica, lo cual exige una cualificación de los procesos de formación de los educadores:
- La Ley 115 de 1994 () señala en el artículo 112 que las Escuelas Normales Superiores

debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores para los niveles de preescolar y básica primaria.

- Decreto único reglamentario del sector de Educación 1075 del 26 de mayo de 2015.
- Decreto 968 de 1995, modifica el Decreto 2903 de 1994 y establece los procedimientos y condiciones para la reestructuración de las Escuelas Normales. *“La Escuela Normal Superior ofrecerá obligatoriamente el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un ciclo complementario de formación docente de dos (2) años, con énfasis en un área del conocimiento aplicable a la educación básica primaria”*. Además, podrá ofrecer directamente o mediante convenio con otros establecimientos educativos, los niveles de preescolar y de educación básica.
- En 1996, el Plan Decenal de Educación, propuso para las instituciones formadoras de docentes, retos y acciones que contribuyan al desarrollo del país.
- El Decreto 709 de 1996 indicó las orientaciones generales para el funcionamiento de programas de formación inicial, profesional y continuada de educadores y los respectivos componentes curriculares.
- Los Decretos 3012 de 1997 y 301 de 2002 establecieron los procedimientos para la reestructuración de las Escuelas Normales del país, para lo cual ellas deben presentar su propuesta de cambio.
- Acuerdo No. 0064 de 2000, por el cual se crea y organiza el Programa de Escuelas Normales Superiores en Convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Decreto 642 de 2001 "Programa de Formación de Maestros".
- La Resolución 1225 de 2002, emanada del Ministerio de Educación Nacional, reconociendo la Acreditación previa de la Escuela Normal Superior del Quindío.
- El Decreto 2832 de agosto de 2005, que modifica decreto 3012 de 1997, el cual en el artículo 8 dice: *“Las Escuelas Normales Superiores podrán aceptar en el ciclo complementario, egresados de la educación media que acrediten un título de bachiller en cualquier modalidad.”*
- Resolución N°198 de enero 25 de 2006 – MEN, reglamenta la modalidad del ciclo complementario.

- Resolución N°12225 de junio 4 de 2002 – MEN, establece las características para la acreditación de los programas.
- Resolución N°4665 del 14 de agosto de 2007 por la cual se amplía la vigencia y acreditación de calidad para las Escuela Normales Superiores del país.
- Decreto 4790 de 2008 por medio del cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones. Establece las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales superiores y se dictan otras disposiciones.
- La organización y el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria ofrecido por la Escuela Normal Superior responderán a su proyecto educativo institucional y estará regido por la Ley 115 de 1994, la Ley 715 de 2001 y sus normas reglamentarias.
- Resolución 505 de febrero 1 de 2010, "por la cual se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones"
- Resolución No. 4660 de junio 13 de 2011, "por medio de la cual se establece la fecha de verificación de las condiciones de calidad de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores con autorización condicionada".
- Resolución 1442 de febrero 7 de 2019, “por medio de la cual se establece la renovación de la autorización de funcionamiento del PFC de la ENS ofrecido en metodología presencial en el municipio de Armenia- Quindío.
- Decreto 1236 de 2020 que reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.
- Ley 2481 de 2025 que fija el marco normativo de las Escuelas Normales Superiores (ENS) en Colombia, reconociéndolas como instituciones de educación preescolar, básica, media y autorizándolas para ofertar educación superior.

1.5. Ficha de registro institucional

La siguiente ficha de registro presenta la información general de identificación de la Escuela

Normal Superior del Quindío, constituyéndose en el referente institucional que permite reconocer su naturaleza jurídica, ubicación, cobertura territorial y datos oficiales de funcionamiento. En ella se consignan los principales elementos administrativos y legales que identifican a la institución, incluyendo el registro del Proyecto Educativo Institucional, los códigos DANE de cada una de sus sedes, el código ICFES, el NIT y demás datos oficiales que respaldan su reconocimiento dentro del sistema educativo colombiano. Esta información constituye el soporte básico para los procesos de gestión institucional, seguimiento, inspección y verificación de las condiciones de calidad, además de evidenciar la organización administrativa que sustenta el desarrollo de las funciones misionales de la Escuela Normal Superior del Quindío como institución formadora de maestros.

Tabla 1
Ficha de registro

Nombre del plantel: Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío	
Dirección: calle 21 carrera 33-34 esquina	Teléfono: 7312609
Fechas del registro del PEI: año 2002	Matrícula inmobiliaria No. 218337
Cédula catastral No. 01-3-070-001	Municipio: Armenia
Departamento: Quindío	DANE Sede Central: Nº 16.300.1000.345 Comuna 6
DANE Sede Gustavo Rojas Pinilla: Nº 163001002542 Comuna 6	DANE Sede Ciudad Armenia: Nº 163001001139 Comuna 7
DANE Sede República de Uruguay: Nº 163001000604 Comuna 4	Código ICFES No. 012922
Nit. No. 890-002-54-6	



CAPÍTULO II

GESTIÓN DIRECTIVA



CAPÍTULO II GESTIÓN DIRECTIVA

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción

Paulo Freire

2.1. Direccionamiento estratégico y horizonte institucional

La Escuela Normal Superior del Quindío orienta su direccionamiento estratégico y horizonte institucional hacia la formación inicial de maestros para la primera infancia y la educación básica primaria, en coherencia con la Ley 115 de 1994 y la normativa vigente que regula las Escuelas Normales Superiores. Su propuesta educativa se fundamenta en un enfoque pedagógico sociocrítico que integra la teoría y la práctica mediante la investigación formativa, promoviendo el desarrollo de competencias pedagógicas, comunicativas, científicas, tecnológicas y de multilingüismo. La misión institucional enfatiza la formación de docentes con sólidos principios éticos, académicos y sociales, capaces de responder de manera crítica, creativa e innovadora a los desafíos de diversos contextos educativos. En consonancia con ello, la visión proyecta a la ENSQ como una institución líder, reconocida a nivel regional, nacional e internacional por la calidad de su producción pedagógica, científica y didáctica, así como por el liderazgo y compromiso social de sus egresados. Por lo anterior, se este capítulo revisa de manera detallada los siguientes apartados: 1) Direccionamiento estratégico y horizonte institucional; 2) Gestión estratégica; 3) Gobierno escolar; 4) Cultura institucional; Clima escolar y; 6) relaciones con el entorno.

La ENSQ, atendiendo la Ley General de Educación 115 de 1994 y el decreto 1075 de 2015 y en especial el 4790 de 2008, el 1236 de 2020 y la ley 2481 de 2025 el 4790 de 2008 y el 1236 de 2020, en razón de su función social orienta su proyecto educativo a formar maestros participativos, creativos, con capacidad reflexiva sobre la práctica pedagógica, con dominio del saber pedagógico como eje fundamental para articular los programas educativos, tecnológicos, humanísticos y críticos en las dimensiones de competencia docente, desarrollo curricular, investigación y fundamentación teórica y conceptual.

En virtud de lo anterior, el campo *Comunicación, Lenguaje y Multilingüismo* articula procesos pedagógicos y didácticos que permiten la formación pedagógica fundamentada en la unidad teoría – práctica, permeada por el eje de investigación. La teoría pedagógica, desde el enfoque sociocrítico, es el medio que posibilita la relación entre los modos de pensar, sentir, actuar y convivir. En este sentido, este campo fortalece el desarrollo de competencias comunicativas, investigativas e interculturales que favorecen la formación de maestros críticos, reflexivos e innovadores, capaces de comprender las dinámicas de los diferentes contextos educativos y de contribuir, mediante la práctica pedagógica y la transformación de las realidades sociales desde una perspectiva ética, inclusiva y humanista.

La institución se proyecta, en un contexto filosófico de interacción social, de trabajo colectivo que facilita a sus integrantes su propio crecimiento y realización personal, su participación en la construcción del saber y de la sociedad. En consecuencia, fundamenta su razón de ser en la formación de un educador que haga uso racional de la tecnología como apoyo de su trabajo, abierto al cambio y a la innovación, respetuoso de la pluralidad y dinamizador de los procesos curriculares y argumentativos, investigador de las múltiples formas de cómo los niños y jóvenes interpretan y asumen el mundo; componentes esenciales en la construcción de consensos y discursos.

La proyección de la ENSQ, se visualiza a través del propósito de formar de la meta de orientar a los maestros para que puedan lograr el pleno desarrollo de sus competencias básicas, personales y profesionales y alcancen el éxito en su desempeño laboral (MEN, 2015). La razón de ser de la formación en la institución es contribuir al desarrollo integral de la niñez y la juventud, potenciando sus talentos, estimulando la imaginación, la curiosidad y el espíritu investigativo, al tiempo que amplía sus horizontes y fortalece su capacidad de análisis y participación en la realidad social. Para ello, promueve el desarrollo de los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO y el fortalecimiento de las habilidades para el siglo XXI descritas por Wagner (2010), entre las que se destacan el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la colaboración y el liderazgo, la agilidad y adaptabilidad, la comunicación oral y escrita, el acceso, análisis y uso de la información, así como la curiosidad y la imaginación (UNESCO, 2015).

2.1.1 Misión

La Escuela Normal Superior del Quindío es una institución de formación inicial de y para maestros de la primera infancia y la básica primaria, comprometida en educar normalistas con principios éticos, académicos, sociales y pedagógicos, competentes para desempeñarse en diversos contextos, quienes a partir de la práctica pedagógica en el marco de la investigación formativa, de manera crítico-reflexiva y el desarrollo de habilidades para la comunicación, el lenguaje, el multilingüismo, la ciencia y la tecnología, la sostenibilidad del medio ambiente y el desarrollo de otras habilidades del siglo XXI, capaces de participar en la transformación de las realidades sociales, desde los principios éticos y pedagógicos en toda la comunidad educativa.

2.1.2 Visión

La Escuela Normal Superior del Quindío tiene como visión para el año 2030 fortalecer su reconocimiento a nivel regional, nacional e internacional como institución líder en formación inicial de maestros en la educación de y para la primera infancia y la básica primaria, con una sólida conceptualización y producción pedagógica, científica y didáctica, producto de la investigación formativa, para que desde una dimensión crítico social, el normalista asuma su profesión con liderazgo, ética y sentido de transformación, en los diferentes contextos a desempeñarse.

2.1.3 Principios y valores institucionales

La ENSQ fundamenta su razón en la diversificación de alternativas para la formación de maestros integrales, contribuyendo a los procesos regionales y nacionales de ciudadanía cívica y digital, renovación pedagógica, desarrollo del pensamiento crítico, fortalecimiento de la investigación, fomento de alianzas y relaciones interinstitucionales, concienciación de la gestión ambiental, alfabetización en TIC, promoción de la diversidad e interculturalidad y producción oral y escrita eficaz. De esta manera, la ENSQ acoge su propuesta formativa desde pre jardín a PFC, fortaleciendo los procesos vocacionales desde el grado 10°, donde inicia el PFC.

Lo anterior se asume desde un enfoque educativo, centrado en los siguientes principios y valores:

Democrático: fomenta la conformación de una comunidad dialógica fundamentada en el respeto

por la diferencia, que ejerza la libertad y la tolerancia implícitas en el sistema democrático.

Participativo: promueve la comunicación, colaboración y participación de los colectivos que componen la comunidad educativa en todos los ámbitos de la vida institucional.

Pluralista: desarrolla actividades de respeto hacia el entorno, hacia las personas y hacia él mismo, educando en el ejercicio de la no violencia, la tolerancia, la solidaridad y los hábitos cívicos.

De diversidad: reconoce desde la inclusión a las personas de distintas razas, religiones, condiciones físicas y socio-económicas, sexo y orientaciones sexuales.

Innovador: desarrolla capacidad para la iniciativa, en los procesos académicos, prácticas pedagógicas y procesos de investigación que redunden en beneficio tanto personal como colectivo.

Dignidad: demuestra en su ser y saber hacer un comportamiento noble, leal y honesto.

Civismo: actúa con respeto y tolerancia, en pro de la sana convivencia.

Empatía: tiene la capacidad de relacionarse con el otro y ponerse en su situación para construir sociedad.

Responsabilidad: cumple con sus deberes, compromisos y obligaciones frente a sí mismo, frente a sus pares y frente a toda la comunidad educativa.

Libertad: asume su sentido de libertad con una actitud crítica, autónoma y responsable.

Verdad: demuestra actitud para mantener en todo momento la veracidad en las palabras y en las acciones.

Para alcanzar estos principios y valores la ENSQ, apropia algunas de las habilidades que se contempla en las competencias para el siglo XXI, propias de la formación inicial de maestros:

“Aprender a Ser” están relacionadas con las competencias sociales e interculturales. Estas competencias sociales permiten que las personas interactúen eficazmente con los demás, trabajen de manera eficaz en equipos diversos, estén abiertas a ideas y valores diferentes y utilicen las diferencias sociales y culturales para generar ideas, innovación y trabajo de mejor calidad (Luna, 2015).

“Aprender a vivir juntos” implica desarrollar la capacidad de respetar y valorar las preocupaciones, perspectivas y culturas diferentes a la propia, así como fortalecer las competencias sociales e interculturales que permiten comprender e integrar los puntos de vista de los demás (Barrett et al., 2004). Esta competencia también promueve el reconocimiento y la valoración de las diferencias

entre personas y comunidades, favoreciendo la construcción de relaciones basadas en el respeto, la inclusión y la convivencia (Pink, 2005). En este sentido, es fundamental que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje colaborativo que fortalezcan la comprensión, las competencias y los valores del estudiantado, preparándolo para participar en la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales, ambientales, políticas y culturales desde el diálogo y la cooperación (ONUNaciones Unidas, 2012). Asimismo, la dimensión intercultural de esta competencia supone la capacidad de comprender a otras personas y comunicarse eficazmente más allá de las diferencias culturales, condición indispensable para la convivencia democrática y el funcionamiento de sociedades diversas (Luna, 2015).

Desde esta perspectiva, la interculturalidad se configura como la capacidad de comprender a las demás personas y comunicarse con ellas más allá de las barreras culturales, condición indispensable para la convivencia democrática y el funcionamiento de sociedades diversas (Luna, 2015). En consecuencia, el multilingüismo trasciende el aprendizaje de una segunda lengua para convertirse en una expresión de la educación intercultural, entendida como una modalidad educativa orientada al reconocimiento del otro, al diálogo entre culturas y a la construcción de relaciones que enriquecen mutuamente a las personas y las comunidades (Williamson, 2012). De igual manera, esta visión se refleja en un currículo articulado en los ejes de la oralidad y la comunicación escrita, orientados a la enseñanza, promoción y valoración de las lenguas indígenas mediante el fortalecimiento de la tradición oral, la comunicación oral, la lectura y la escritura, favoreciendo el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural como un componente esencial de la formación integral (Williamson, 2012).

“Aprender a hacer” habilidad comunicación y colaboración. Las capacidades comunicativas también están integradas en las competencias relacionadas con la información, los medios de comunicación y las TIC (P21, 2007). Tomando en consideración la inmensa cantidad de mensajes que se transmiten a través de uno o varios dispositivos digitales, resulta importante considerar la manera en que las palabras y las imágenes se ven conformadas por la tecnología actual. En este contexto, unas buenas competencias de comunicación y colaboración pueden contribuir a evitar malentendidos y problemas de comunicación. (Luna, 2015).

En el desarrollo de esta competencia, los estudiantes aprenden juntos, trabajando de manera colaborativa en verdaderas tareas basadas en proyectos, y fortalecerán sus capacidades enseñando

a sus pares en grupo. En el mundo laboral del futuro, cabe esperar que las y los trabajadores entablen relaciones de colaboración con una marcada estructura de red, separados de sus compañeros de trabajo por una distancia considerable y lejos de la ubicación física de las fuentes de información (Facer, 2009). Tendrán que sentirse cómodos con las colaboraciones a distancia y no cabe duda de que recrear estas interacciones en el ámbito educativo resultará positivo” (Luna, 2015).

“Aprender a hacer”- habilidad: alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre información, medios de comunicación y tecnologías. Una persona con conocimientos básicos sobre los medios de comunicación (alfabetización digital) es alguien que usa las competencias de procesamiento de la información relativas a la percepción, el análisis, la reflexión y la acción para entender la naturaleza de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación. La actualidad del mundo lleva al ser a permanecer en constante cambio y actualización, el ser maestro no puede estar ajeno a dicha realidad. Para ello debe entre otras, tener habilidades en el uso y aplicación de las TIC; disponer de conocimientos básicos en materia de TIC significa contar con la habilidad para acceder, gestionar, integrar, evaluar y crear información fácilmente utilizando las tecnologías y la comunicación digitales.

Por todo lo anterior, se puede concluir que para Para lograr que los estudiantes adquieran los principios y valores antes enunciados es necesario:

Una formación integral para que el educando desarrolle sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales, comunicativas, artísticas y morales, logrando un avance progresivo en su desarrollo personal y social; para ello se fundamenta la formación hacia:

- Salvaguardar la vida
- Lograr el desarrollo de sus competencias.
- Participar como objeto y sujeto de su propia formación.
- Lograr la capacidad de indagar y de crear libremente.
- Integrarse y convivir con los demás con verdadero espíritu de servicio.
- Desarrollar la sensibilidad hacia los valores y asumirlos.
- Participar en la vida social, política y cultural del país, promoviendo la identidad nacional y realidad pluricultural del país.

- Capacitar al docente para que responda en la orientación escolar como asesor de los procesos pedagógicos del alumno en la comunidad
- Administrar responsablemente los programas curriculares en las diferentes áreas.
- Desarrollar proyectos comunitarios, como miembro activo de la comunidad.
- Vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con su entorno.
- Comunicar su pensamiento y afecto, ser creativo, sensible y comprensivo ante la comunidad.
- Afrontar crítica y creativamente la realidad educativa.
- Asumir el compromiso de su formación permanente.
- Ser resilientes para superar las dificultades en su cotidianidad.
- Desarrollar capacidades cognitivas y competencias comunicativas, a través del estudio de las diferentes teorías de la cognición, del desarrollo del pensamiento, de la pedagogía y la didáctica, conducentes a la formación de un maestro que responda a las exigencias del sector educativo y social en beneficio del ser humano y su comunidad.
- Planear, organizar y participar en foros educativos, encuentros pedagógicos, culturales, artísticos, deportivos, cívicos, ambientales, científicos y sociales, a nivel institucional, municipal y departamental en aras de una enseñanza y aprendizaje de calidad.
- Cultivar valores tales como la disciplina, el orden, la responsabilidad, el sentido de pertenencia, la solidaridad y la investigación, cualidades propias de los maestros-ciudadanos, para que sus propuestas contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida del grupo social en el que actúan.
- Desarrollar el razonamiento analítico y crítico con sentido creativo y para beneficio social, dentro de los parámetros de una libertad racionalizada y con enfoque de cambio.
- Direccionar acciones hacia la comunidad, a partir de los proyectos pedagógicos y la práctica docente como estrategias para la solución de los problemas en forma comunitaria.
- Impulsar el estudio de la pedagogía, la reflexión y discusión crítica para perfeccionar su quehacer docente que redunde en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Fortalecer el razonamiento lógico matemático y el comunicativo en diversos contextos y, al mismo tiempo, permitir el desarrollo de otras inteligencias como posibles potenciales de los estudiantes, para privilegiar la construcción de proyectos de vida.
- Valorar el rol y el estatus del educador como un profesional de la educación y como

miembro de un grupo social, de tal manera que pueda constituirse en líder, promotor y gestor de desarrollo humano y comunitario.

2.1.4 Propósitos institucionales

La Escuela Normal Superior del Quindío orienta la formación en sus diferentes niveles educativos de conformidad con lo establecido en los artículos 5, 13, 14, 16, 20, 21, 22, 30 y 33 de la Ley 115 de 1994. De manera particular, fundamenta su propuesta educativa en el objetivo señalado en el literal a) del artículo 20, el cual promueve una formación integral mediante el acceso crítico y reflexivo al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico, en relación con la vida social y la naturaleza, preparando a los estudiantes para la continuidad de su proceso educativo y su participación activa en la sociedad. En coherencia con este propósito, la ENSQ desarrolla un modelo de formación que articula el Programa de Formación Complementaria para maestros, el bachillerato académico con profundización en pedagogía y el proceso de multilingüismo implementado, lo que fortalece las competencias pedagógicas, comunicativas e investigativas que demanda la educación contemporánea.

Además, la ENSQ visibiliza, incorpora y fortalece sus procesos institucionales mediante la articulación del campo de Comunicación, Lenguaje y Multilingüismo, concebido como un eje transversal que integra las funciones de docencia, investigación, proyección social y gestión académica. Este campo promueve el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas e interculturales que favorecen la interacción en diversos contextos, el fortalecimiento de la práctica pedagógica y la construcción de conocimientos desde una perspectiva crítica, reflexiva e inclusiva. Asimismo, contribuye a la consolidación de una cultura institucional que valora la diversidad lingüística y cultural, fomenta el uso pedagógico de las lenguas y potencia el desarrollo de habilidades propias del siglo XXI, fortaleciendo la formación integral de los futuros maestros y el cumplimiento del horizonte institucional. Para alcanzar dichos objetivos, la ENSQ, se fundamenta en:

- Formar y capacitar a los maestros para los niveles de Preescolar y Básica Primaria, de acuerdo con las necesidades regionales y nacionales dentro del marco legal.

- Favorecer el desarrollo de la comunicación, el lenguaje y el multilingüismo, en los niños, niñas, docentes y comunidad educativa en general.
- Fortalecer la democracia en la vida política, mediante acciones que incentiven la participación ciudadana y ejercicio de sus derechos, mecanismos de protección y procedimientos democráticos.
- Crear una cultura de convivencia ciudadana e incluyente, que tenga como fundamento el aprendizaje y el respeto a las normas en todos los entornos de la cultura de lo público para fortalecer la identidad regional y nacional y el sentido de pertenencia; dentro de la solución razonada y pacífica de conflictos.
- Integrar de forma crítica los medios indirectos (medios masivos de comunicación y entornos virtuales) de educación que creen conciencia de ciudadanía, promoviendo un ambiente de respeto por el interés público y mejorando la calidad de la educación formal.
- Ser soporte y motor de la gestión y la dirección en su proceso de formación y capacitación de maestros, para la primera infancia y la Básica Primaria.
- Promover la formación integral, armónica y permanente de la comunidad educativa y en especial del alumno - maestro, con orientación humanista, democrática, nacional, crítica y creativa, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal.
- Promover la organización de un sistema educativo, justo, dinámico, participativo y auto determinante, capaz de llevar al educando a su auto realización.
- Contribuir a la creación de condiciones favorables al pleno desarrollo, actualización y perfeccionamiento integral de la comunidad educativa en todas sus dimensiones y facultades, así como de los grupos sociales de los que forma parte.
- Promover la conservación y el desarrollo del patrimonio, de los valores culturales propios de la región y del país, así mismo, fomentar el cuidado y preservación del medio ambiente.
- Propiciar espacios que promuevan la comunicación a través del multilingüismo, la creatividad y la innovación en toda la comunidad educativa a fin de generar ideas, hechos y contenidos culturales, científicos, ambientales y tecnológicos que lleven a ajustar la maduración en las acciones puestas al servicio de todos.
- Posibilitar los espacios necesarios para la investigación educativa dentro del contexto pedagógico y curricular.
- Ser guía para la planeación estratégica en cada uno de los estamentos institucionales.

2.1.5 Metas institucionales

En coherencia con la misión, la visión y los principios institucionales, la ENSQ establece un conjunto de metas orientadas a consolidar una formación integral y de calidad, que responda a las necesidades del contexto educativo y social. Estas metas orientan la gestión institucional y articulan las acciones académicas, pedagógicas, investigativas, administrativas y comunitarias, con el propósito de fortalecer el desarrollo de competencias, valores y habilidades que caracterizan al maestro en formación y a los demás integrantes de la comunidad educativa. En este marco, la institución se propone alcanzar los siguientes objetivos:

- Formar ciudadanos integrales con un espíritu investigativo e innovador, cultural y pedagógico, competentes en sus procesos comunicativos, respetuosos de la diversidad e interesados en la formación de los educandos, con un alto grado de creatividad, iniciativa y dinamismo.
- Educar ciudadanos que desarrollen habilidades propias del siglo XXI, fortaleciendo el liderazgo, con una actitud crítica, capaces de tomar decisiones, de proponer ideas y de efectuar los cambios que se requieren en su entorno.
- Integrar a la comunidad educativa en la planeación y desarrollo de todos los procesos institucionales
- Velar por la sana convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, a través de la vivencia del respeto, la solidaridad y pensamiento crítico, como valores fundamentales de la ENSQ.
- Propiciar un ambiente que favorezcan la igualdad de condiciones a cada uno los miembros de la comunidad normalista, sin hacer discriminación en razón de sexo, raza, preferencias políticas, culturales o religiosas.
- Desarrollar políticas que promuevan el sentido de pertenencia de la comunidad educativa respecto de la conservación y protección del medio ambiente, al igual que de gestión del riesgo.

Para alcanzar las metas institucionales, es fundamental que todos los integrantes de la comunidad educativa conozcan y participen activamente en las decisiones, acciones y procesos orientados al mejoramiento de la calidad educativa. Por esta razón, cada miembro de la institución tiene claramente definidas sus funciones y responsabilidades, las cuales asume con compromiso, sentido de pertenencia y corresponsabilidad en el cumplimiento del horizonte institucional. En este marco, la ENSQ organiza y proyecta sus planes, programas, proyectos y acciones mediante un calendario escolar unificado, construido a partir de los resultados de la autoevaluación institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y el Plan Operativo Anual (POA). De igual manera, cada área, proyecto y dependencia establece su planeación, la cual es socializada a través de los diferentes mecanismos de comunicación institucional, garantizando el acceso oportuno a la información por parte de la comunidad educativa. Anualmente, la institución realiza el seguimiento y evaluación de la articulación entre los planes, proyectos y acciones desarrollados, en relación con el direccionamiento estratégico y el horizonte institucional, con el propósito de identificar oportunidades de mejora, realizar los ajustes pertinentes y fortalecer continuamente sus procesos de gestión.

2.1.6 Perfiles del normalista

La comunidad educativa normalista se distingue por orientar su actuar conforme a los valores institucionales del civismo, la dignidad, el respeto y la responsabilidad, los cuales constituyen referentes permanentes de su formación humana, ética y profesional. Estos principios se manifiestan de manera consistente tanto en los escenarios internos de la institución como en los diferentes contextos sociales, académicos y comunitarios en los que participan sus integrantes, evidenciando comportamientos coherentes con la identidad institucional y el compromiso con el bien común.

Esta forma de actuar fortalece el sentido de pertenencia hacia la Escuela Normal Superior del Quindío y consolida una cultura institucional basada en el reconocimiento, la corresponsabilidad y la proyección social. En este sentido, el lema institucional “Lleva la Normal en tu corazón”, trasciende su carácter simbólico para convertirse en un principio orientador que expresa el compromiso de estudiantes, docentes, directivos, egresados y demás miembros de la comunidad

educativa con la representación digna de la institución y la vivencia cotidiana de sus valores dentro y fuera de ella.

Perfil del estudiante normalista

La formación que ofrece la Escuela Normal Superior del Quindío favorece el desarrollo de estudiantes con un sólido compromiso ético, académico y social, preparados para asumir los desafíos de los diferentes contextos educativos y contribuir a la transformación de sus comunidades. En coherencia con el horizonte institucional y el enfoque pedagógico socio-crítico, los estudiantes evidencian características que reflejan su formación integral y el fortalecimiento de las competencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y la futura profesión docente. Entre los principales aspectos que los caracterizan se destacan los siguientes:

De preescolar a quinto:

- Competente académicamente
- Demuestra postura crítica en sus procesos de comunicación
- Respeta la vida, la práctica de los derechos humanos y la convivencia en sociedad
- Interactúa con los demás en una sana convivencia.
- Manifiesta sentido de pertenencia por la institución.
- Tiene conciencia del cuidado medio ambiental.
- Se comunica asertivamente y vivencia las competencias ciudadanas.
- Se identifica con el sentido del ser maestro.

De sexto a once:

- Competente académicamente.
- Demuestra postura crítica en sus procesos de comunicación, en forma oral y escrita
- Respeta la vida, la práctica de los derechos humanos y la convivencia en sociedad
- Interactúa con los demás en una sana convivencia.
- Ejerce liderazgo en sus acciones.
- Manifiesta sentido de pertenencia por la institución.
- Tiene conciencia del cuidado medio ambiental.

- Se comunica asertivamente y vivencia las competencias ciudadanas.
- Desarrolla competencias que le permiten su desempeño como maestro en formación.
- Investigador
- Programa de Formación Complementaria (PFC)
- Creativo, con iniciativa y dinámico.
- Investigador
- Líder, con actitud crítica, propositiva y transformadora de su realidad.
- Vivencia los valores institucionales y de sana convivencia,
- Desarrolla competencias que le permiten su desempeño como maestro en formación
- Interactúa asertivamente, para expresarse y comunicarse con los demás en forma oral y escrita.

Perfil del maestro normalista:

El docente de la Escuela Normal Superior del Quindío se caracteriza por ejercer un liderazgo pedagógico fundamentado en el compromiso ético, la reflexión crítica, la investigación y la formación integral de los estudiantes. Su práctica profesional se orienta por los principios del Proyecto Educativo Institucional y el enfoque pedagógico socio-crítico, promoviendo ambientes de aprendizaje inclusivos, participativos e innovadores. Asimismo, evidencia competencias pedagógicas, didácticas, disciplinares e investigativas que le permiten comprender, analizar y transformar las realidades educativas desde una perspectiva contextualizada. La investigación constituye un eje transversal de su ejercicio profesional, favoreciendo la reflexión permanente sobre la práctica pedagógica, la producción de conocimiento educativo y la formulación de propuestas de innovación que contribuyen al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En coherencia con este perfil, el docente normalista fortalece el trabajo colaborativo, la actualización profesional continua y el compromiso con la calidad educativa, respondiendo de manera pertinente a las necesidades de los diversos contextos y contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y futuros maestros comprometidos con la transformación social. En este sentido, el docente normalista se distingue por las siguientes características:

- Fomenta la razón del ser maestro
- Tiene sentido de pertenencia por la ENSQ

- Demuestra capacidad de trabajo en equipo con una comunicación asertiva
- Evidencia excelentes relaciones interpersonales
- Promueve el desarrollo crítico en sus estudiantes.
- Manifiesta sus competencias pedagógicas y didácticas en el desarrollo curricular
- Cumple con los procesos institucionales
- Innova en sus prácticas pedagógicas
- Lidera procesos institucionales y de investigación
- Involucra a la comunidad en su desempeño laboral (padres de familia, sector productivo, estudiantes y familias)

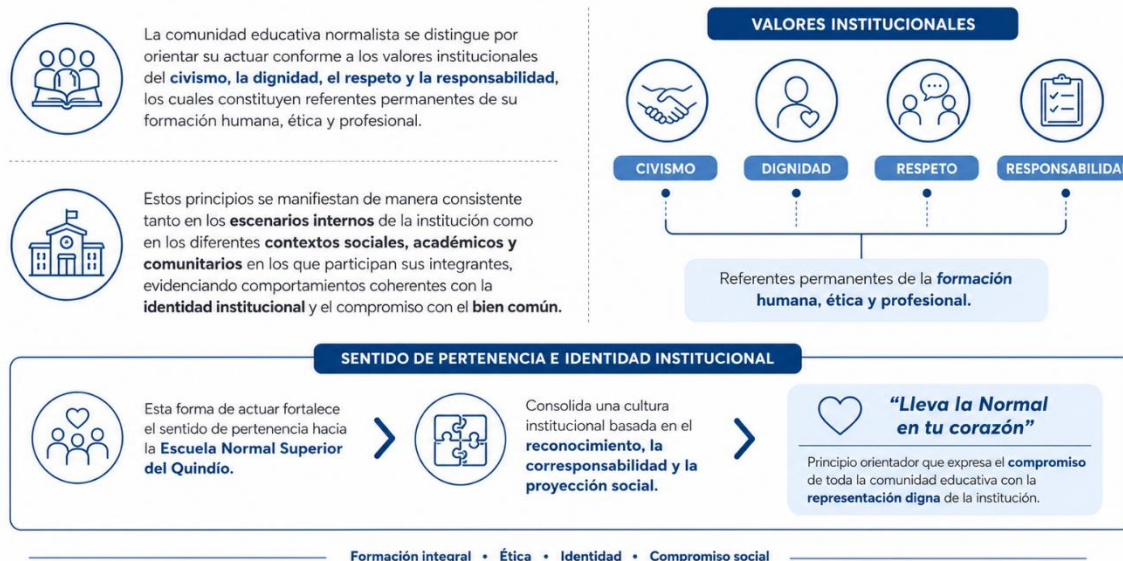
Perfil del egresado:

Además de las competencias propias del perfil del maestro normalista, al culminar su proceso de formación el egresado de la Escuela Normal Superior del Quindío evidencia un conjunto de competencias ciudadanas, éticas, investigativas y profesionales que fortalecen su desempeño en los diferentes escenarios sociales y educativos. Su formación integral le permite actuar con autonomía, sentido crítico y compromiso con la transformación de las realidades de su contexto, participando activamente en la construcción de una sociedad más democrática, incluyente y sostenible. Asimismo, demuestra la capacidad para analizar problemáticas educativas y sociales, proponer alternativas de solución fundamentadas en la investigación y asumir una actitud de aprendizaje permanente que favorece su desarrollo profesional y personal. En coherencia con estos propósitos formativos, el egresado se caracteriza por:

- Participa en las decisiones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales del entorno
- Evidencia en su actuar principios éticos y morales
- Es innovador en su campo de desempeño
- Demuestra competencias comunicativas destacadas en sus relaciones con la sociedad
- Continúa con su sentido de pertenencia por la institución

Figura 10
Perfil del normalista

PERFILES DEL NORMALISTA



2.1.7 Políticas Institucionales

La Escuela Normal Superior del Quindío (ENSQ) orienta su propuesta de formación a partir de un conjunto de políticas institucionales articuladas que buscan garantizar la preparación integral de los futuros maestros y maestras para responder de manera pertinente a las necesidades y desafíos de los diversos contextos educativos. En coherencia con su enfoque pedagógico y con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, la institución promueve el desarrollo de competencias profesionales que posibilitan el desempeño ético, crítico, investigativo y contextualizado de sus egresados, con especial énfasis en la educación inicial, la educación rural, la atención a la diversidad, la inclusión educativa y la investigación como eje transversal de la práctica pedagógica.

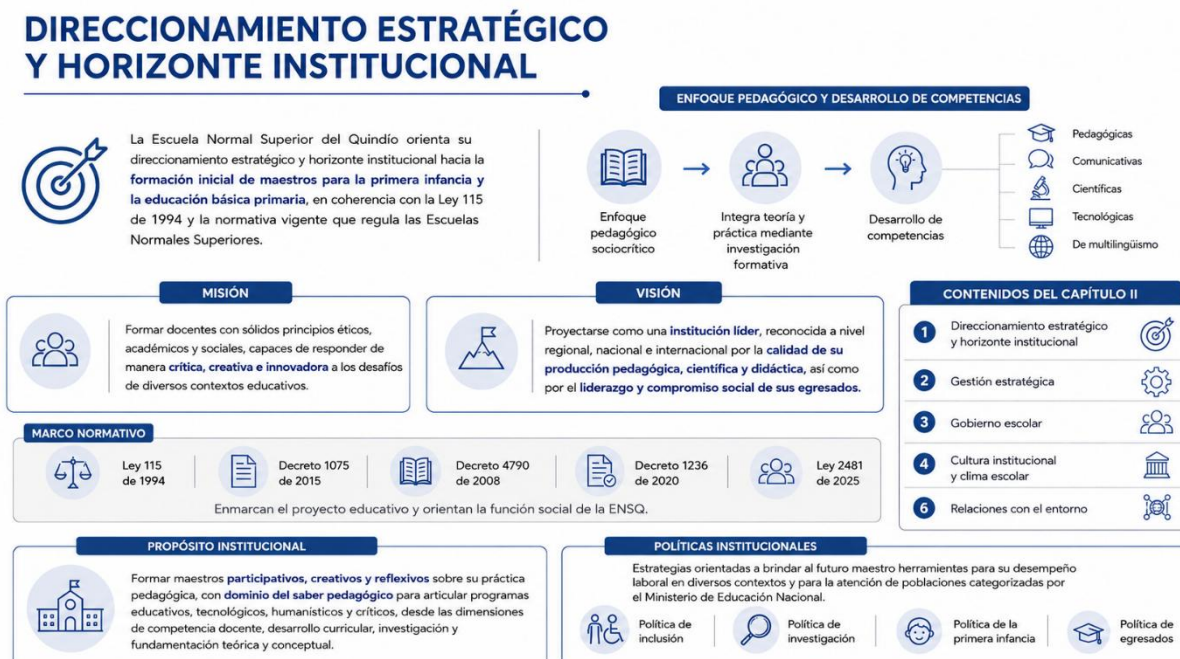
Esta orientación formativa reconoce que el ejercicio de la docencia exige comprender la complejidad de los territorios, las características socioculturales de las comunidades y las particularidades de las poblaciones priorizadas por la política educativa nacional. En consecuencia, el Programa de Formación Complementaria incorpora estrategias curriculares, pedagógicas e

investigativas dirigidas a fortalecer la capacidad de los futuros docentes para diseñar e implementar propuestas educativas pertinentes, inclusivas y socialmente comprometidas, en el marco del principio de una educación para todos.

Para garantizar este propósito, la ENSQ ha consolidado un conjunto de políticas institucionales que orientan de manera transversal los procesos académicos y formativos. Entre ellas se destacan la Política de Inclusión, que promueve el reconocimiento, la valoración y la atención de la diversidad en todas sus expresiones; la Política de Investigación, que fortalece la reflexión crítica, la producción de conocimiento pedagógico y la innovación educativa; la Política de Primera Infancia, que orienta la formación de maestros con competencias específicas para la atención integral de los niños y niñas desde una perspectiva de desarrollo humano; y la Política de Egresados, que favorece el seguimiento, el fortalecimiento profesional y la retroalimentación permanente del programa a partir de las experiencias de sus graduados. En conjunto, estas políticas constituyen referentes institucionales para la formación de educadores capaces de responder a las demandas contemporáneas de la educación y contribuir a la transformación de los contextos sociales y educativos en los que desarrollan su labor. (Política de inclusión, Política de investigación, Política de la primera infancia, Política de egresados)

Figura 10

Horizonte institucional



2.2. Gestión estratégica

La gestión estratégica de la Escuela Normal Superior del Quindío constituye un eje articulador que orienta el direccionamiento institucional hacia el cumplimiento de su misión como institución formadora de maestros. Desde una perspectiva de mejoramiento continuo, esta gestión integra procesos de liderazgo, planeación, organización, implementación, seguimiento y evaluación, los cuales garantizan la coherencia entre el horizonte institucional, las políticas educativas nacionales y las necesidades del contexto. En este marco, la toma de decisiones se fundamenta en el análisis sistemático de información proveniente de procesos de autoevaluación, evaluación interna y externa, favoreciendo la formulación de estrategias orientadas al fortalecimiento de la calidad educativa. De esta manera, el liderazgo institucional, la estrategia pedagógica, el uso de la información para la gestión y los mecanismos de seguimiento y autoevaluación se consolidan como componentes interdependientes que promueven una cultura organizacional basada en la participación, la corresponsabilidad, la innovación y el aseguramiento permanente de la calidad en todos los niveles y procesos de la institución.

2.2.1 Liderazgo

La Escuela Normal Superior del Quindío refleja un liderazgo concreto y determinado desde su organigrama, el cual se direcciona desde el liderazgo del rector, que ejerce todas sus funciones y para quien se reserva la autoridad en diversas decisiones propias de sus responsabilidades administrativas y legales. La comunicación de las decisiones que se toman desde las directivas institucionales se hace visible en la comunidad educativa por medio de los diferentes mecanismos de comunicación, a saber: resoluciones, circulares, correos, página institucional y la agenda semanal, en esta última, se refleja la programación de sesiones del equipo directivo y el cumplimiento del cronograma general que este dirige.

Es importante resaltar que el equipo directivo se caracteriza por mantener una comunicación asertiva y fluida evidenciado en el cumplimiento de los conductos regulares con profesores y demás miembros de la comunidad normalista; fomenta un clima de respeto por la labor docente siendo este aspecto relevante en el liderazgo proactivo y positivo, realiza el reconocimiento a las

oportunidades con que cuentan los profesores para plantear proyectos y ejecutar actividades innovadoras, propias del campo de Comunicación, Lenguaje y Multilingüismo y otras afines a la institución educativa. Por otra parte, en lo relacionado con el componente de liderazgo social, afectivo y personal, la ENSQ da cuenta de un manejo adecuado de las situaciones y problemáticas que demandan un conocimiento y seguimiento de protocolos y rutas de atención emanados por la reglamentación nacional, aspecto que refleja un liderazgo apropiado y provisto de conocimiento legal por parte de la comunidad educativa. Las proyecciones y los enfoques de este liderazgo concuerdan la responsabilidad social de una institución formadora de maestros. En este sentido, el Programa de Formación Complementaria en la ENSQ, se ubica como un programa contundente para la realización de la proyección social, por medio de los convenios con diferentes instituciones educativas de la región para el desarrollo de prácticas pedagógicas e investigativas, aspecto que aporta a la calidad educativa de la niñez y la juventud.

Por todo lo anterior, La Escuela Normal Superior del Quindío cuenta con una estructura organizacional que define de manera clara las instancias de dirección, coordinación, participación y apoyo para el desarrollo de los procesos institucionales. En el nivel superior del organigrama se ubica la Rectoría, responsable del direccionamiento estratégico de la institución y de la articulación con el Consejo Directivo y el Consejo Académico, órganos encargados de orientar las decisiones relacionadas con la gestión administrativa, académica y pedagógica. Dependiente de la Rectoría se encuentra el Equipo Directivo, instancia que coordina la implementación de las políticas institucionales y articula el funcionamiento de las diferentes dependencias. Desde este equipo se orientan los procesos desarrollados por el Programa de Formación Complementaria (PFC), las coordinaciones, el Equipo de Apoyo Escolar, el programa PTAFI 3.0, Orientación Escolar, los docentes y los demás actores que participan en la dinámica académica de la institución.

Es evidente que el liderazgo se atiende, también, desde la organización de los procesos de apoyo mediante el Equipo Administrativo y el Personal de Mantenimiento, responsables de garantizar las condiciones necesarias para el funcionamiento institucional. De igual forma, se incorporan las Comisiones de Evaluación y los Coordinadores de Área, que apoyan la planeación, el seguimiento y la evaluación de los procesos curriculares y académicos. La estructura de liderazgo contempla espacios de participación de la comunidad educativa a través del Gobierno Escolar, conformado

por la Personería, la Contraloría, el Consejo de Padres y el Consejo Estudiantil, así como los diferentes Comités Institucionales, entre ellos Convivencia, Inclusión, Ausentismo, CAE, Bajas y Auditoría de Matrícula. Estas instancias contribuyen al desarrollo de acciones relacionadas con la gestión institucional, la convivencia escolar, la permanencia estudiantil y el seguimiento de los procesos académicos y administrativos.

En conjunto, el siguiente organigrama refleja una organización funcional en la que se establecen relaciones de coordinación entre los diferentes niveles de dirección, gestión y participación. Esta estructura facilita la distribución de responsabilidades, la articulación entre las dependencias y el desarrollo de los procesos institucionales, permitiendo el cumplimiento de la misión de la ENSQ como institución formadora de maestros.

Figura 11
Organigrama de la ENSQ

ORGANIGRAMA



2.2.2 Estrategia pedagógica

En concordancia con la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, la ENSQ concibe las estrategias pedagógicas como el conjunto articulado de decisiones, acciones, metodologías y

recursos que orientan el desarrollo de los procesos formativos para garantizar el aprendizaje, el desarrollo de competencias y el logro de los propósitos definidos en el PEI. En esta perspectiva, las estrategias pedagógicas trascienden la aplicación de técnicas de enseñanza y se constituyen en un componente de la gestión estratégica institucional, estrechamente vinculado con el currículo, la evaluación, el liderazgo pedagógico y el mejoramiento continuo. Su formulación e implementación son, por tanto, una responsabilidad institucional que compromete a los diferentes niveles de gestión y no exclusivamente al docente en el aula.

En coherencia con esta concepción, la Escuela Normal Superior del Quindío cuenta con una estructura organizacional claramente definida que establece relaciones jerárquicas y funcionales para el direccionamiento, la coordinación y el seguimiento de los planes, programas y proyectos institucionales. Esta estructura favorece la articulación de los diferentes procesos académicos, administrativos y comunitarios, orientando la acción de todos los actores hacia el cumplimiento del horizonte institucional y el fortalecimiento permanente de la calidad educativa.

Desde esta lógica de gestión, la institución articula de manera sistemática planes, proyectos y acciones pedagógicas que son objeto de procesos permanentes de reflexión, seguimiento y resignificación, a partir de los resultados de la autoevaluación institucional y de los planes de mejoramiento. Este ejercicio garantiza la actualización continua de los procesos académicos y fortalece los diferentes componentes de la gestión institucional.

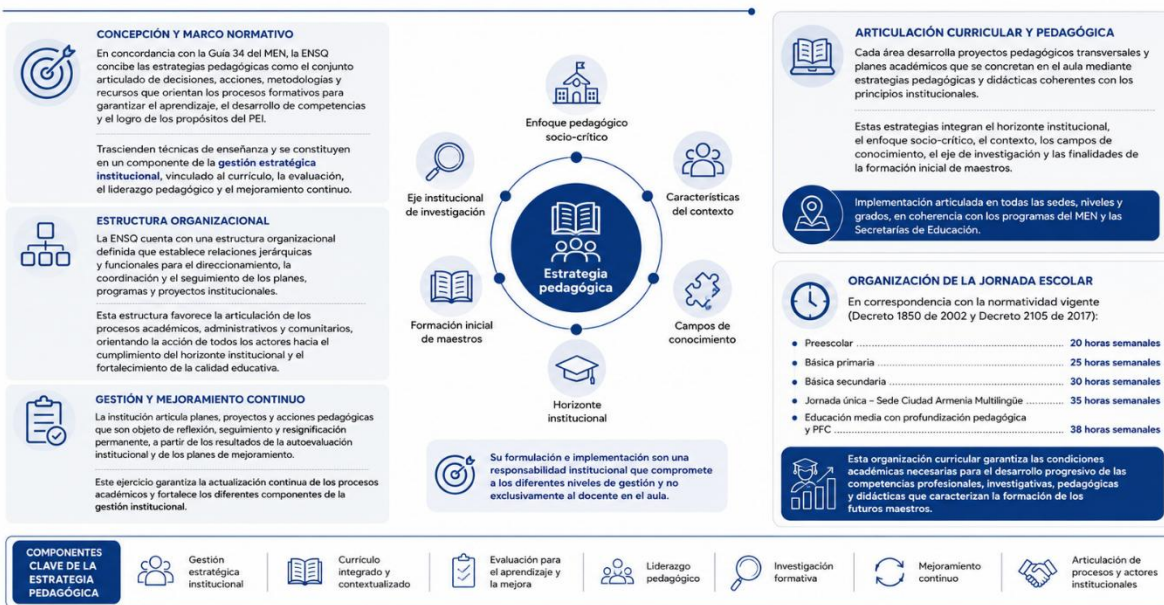
De igual manera, cada área del conocimiento desarrolla proyectos pedagógicos transversales establecidos por la normatividad vigente y planes académicos que se concretan en el aula mediante estrategias pedagógicas y didácticas coherentes con los principios institucionales. Dichas estrategias integran el horizonte institucional, el enfoque pedagógico socio-crítico, las características del contexto, las particularidades de los campos de conocimiento, el eje institucional de investigación y las finalidades propias de la formación inicial de maestros. Su implementación se realiza de manera articulada en todas las sedes, niveles y grados, garantizando la unidad de criterios pedagógicos y la coherencia curricular con los programas promovidos por el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación.

En correspondencia con estos propósitos formativos, la organización de la jornada escolar

responde a la normatividad vigente (Decreto 1850 de 2002 y Decreto 2105 de 2017) y se distribuye de acuerdo con las características de cada nivel educativo: veinte (20) horas semanales en preescolar; veinticinco (25) en básica primaria; treinta (30) en básica secundaria; treinta y cinco (35) horas en la jornada única de la sede Ciudad Armenia Multilingüe; y treinta y ocho (38) horas para la educación media con profundización pedagógica y el Programa de Formación Complementaria. Esta organización curricular garantiza las condiciones académicas necesarias para el desarrollo progresivo de las competencias profesionales, investigativas, pedagógicas y didácticas que caracterizan la formación de los futuros maestros.

Figura 12
Estrategia pedagógica de la ENSQ

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA



2.2.3 Uso de la información para la toma de decisiones

La Escuela Normal Superior del Quindío participa de manera sistemática en las evaluaciones externas promovidas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación Municipal (SEM), asumiendo estos procesos como una fuente estratégica de información para el fortalecimiento de

la calidad educativa. En este marco, las diferentes áreas académicas diseñan e implementan acciones de preparación que incluyen el análisis de las competencias evaluadas, la elaboración y aplicación de simulacros, el acompañamiento pedagógico a los estudiantes y el seguimiento continuo de los resultados obtenidos.

Los resultados de estas evaluaciones son analizados de manera colegiada en encuentros académicos por áreas, con la participación de docentes de los diferentes niveles educativos, lo que permite realizar una lectura integral de los desempeños institucionales, identificar fortalezas, reconocer oportunidades de mejora y establecer tendencias en los aprendizajes de los estudiantes. Este ejercicio de análisis favorece la toma de decisiones fundamentadas en evidencia y orienta la formulación de acciones de intervención pedagógica pertinentes.

Como resultado de este proceso, la institución consolida planes de mejoramiento en el marco del proyecto transversal [“En busca de la calidad educativa”](#), mediante el cual se definen estrategias orientadas al fortalecimiento de las competencias que presentan menores niveles de desempeño, la actualización de las prácticas de enseñanza, el ajuste de las planeaciones curriculares y el diseño de nuevas estrategias didácticas y de evaluación. Asimismo, los hallazgos derivados de las pruebas externas se articulan con los procesos de autoevaluación institucional y con los planes operativos de las áreas, garantizando un ciclo permanente de seguimiento, retroalimentación y mejoramiento continuo.

De esta manera, el uso sistemático de la información proveniente de las evaluaciones externas trasciende la medición de resultados y se convierte en un insumo fundamental para la gestión académica, la innovación pedagógica y el fortalecimiento de la calidad institucional, promoviendo una cultura de evaluación orientada al aprendizaje, la toma de decisiones informadas y el cumplimiento de los propósitos formativos de la Escuela Normal Superior del Quindío.

2.2.4 Seguimiento y autoevaluación

La ENSQ ha consolidado la autoevaluación institucional como un proceso permanente, sistemático y participativo, orientado al fortalecimiento de la calidad educativa y al cumplimiento de su misión como institución formadora de maestros. Este proceso constituye un eje fundamental de la gestión institucional, al permitir la valoración permanente de los resultados alcanzados, la identificación

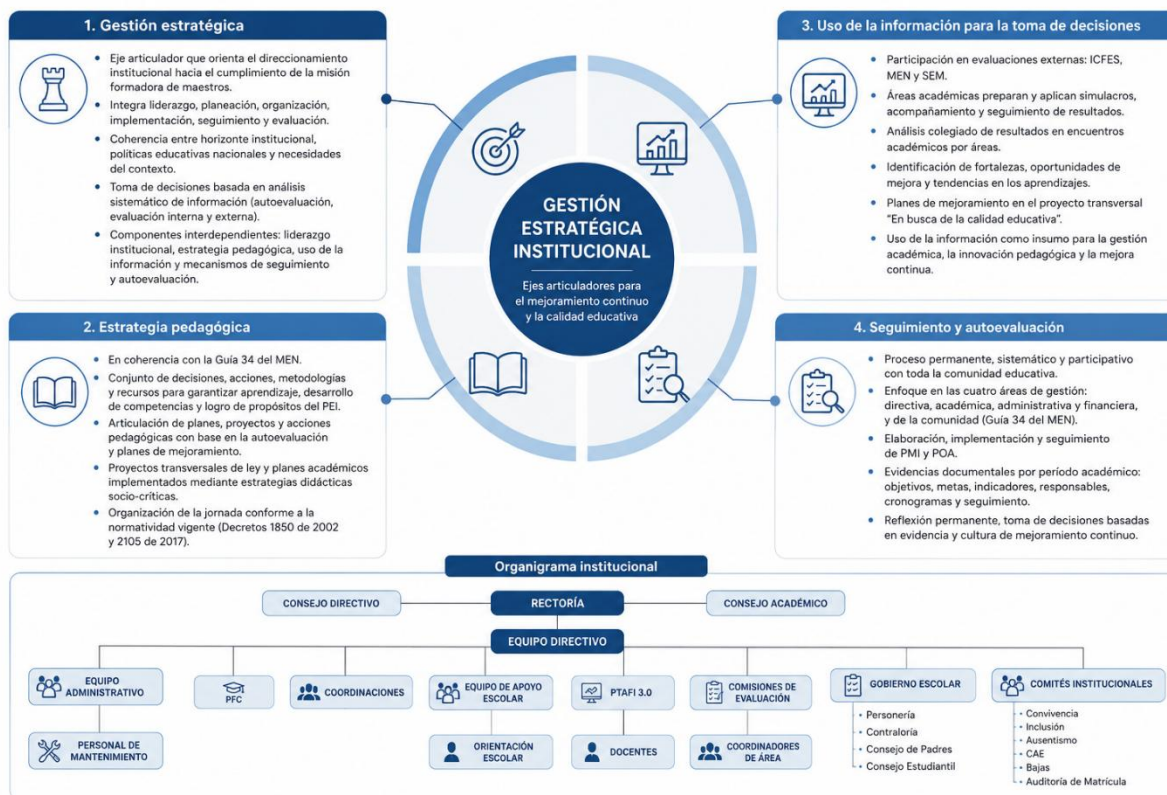
de fortalezas y oportunidades de mejora, y la formulación de estrategias que favorecen el desarrollo integral de los procesos académicos, administrativos, directivos y comunitarios. En este ejercicio participan directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, padres de familia y demás actores de la comunidad educativa, fortaleciendo una cultura de corresponsabilidad y mejoramiento continuo.

En concordancia con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en la Guía 34. Guía para el Mejoramiento Institucional: De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento (MEN, 2008), la ENSQ estructura su proceso de autoevaluación a partir de las cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y financiera, y de la comunidad. Esta metodología posibilita una valoración integral del desempeño institucional y garantiza que las acciones de mejora respondan a las necesidades identificadas en cada uno de los procesos, manteniendo la articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el horizonte estratégico y las políticas institucionales.

Como resultado de este proceso, la institución elabora, implementa y hace seguimiento a los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) y a los Planes Operativos Anuales (POA), instrumentos de planeación que orientan la ejecución de acciones dirigidas al fortalecimiento de los diferentes componentes de la gestión. La ENSQ cuenta con evidencias documentales de estos procesos correspondientes a cada período académico, en los que se establecen objetivos, metas, indicadores, responsables, cronogramas y mecanismos de seguimiento, permitiendo evaluar el impacto de las acciones emprendidas y garantizar la trazabilidad de los procesos de mejoramiento.

En este contexto, la autoevaluación institucional se constituye en un proceso estratégico para la gestión de la calidad de la Escuela Normal Superior del Quindío, al promover la reflexión permanente sobre el quehacer institucional, la participación de la comunidad educativa y la toma de decisiones sustentadas en información objetiva. De esta manera, la ENSQ fortalece su capacidad para responder a los desafíos de la formación inicial de maestros, garantizar la pertinencia de sus procesos educativos y consolidar una cultura institucional orientada al mejoramiento continuo y al aseguramiento de la calidad.

Figura 13
Gestión estratégica institucional



2.3. Gobierno escolar

En coherencia con el marco normativo que regula la organización y participación democrática en las instituciones educativas, la Escuela Normal Superior del Quindío estructura su Gobierno Escolar como un sistema de instancias colegiadas que garantizan el direccionamiento estratégico, la participación de la comunidad educativa, el fortalecimiento de la gestión académica y la promoción de la convivencia escolar. En este apartado se presentan, en primer lugar, el fundamento legal y la finalidad del Gobierno Escolar; posteriormente, la composición, funciones y dinámica de los órganos de dirección y orientación académica —Consejo Directivo, Consejo Académico y Comisiones de Evaluación y Seguimiento—; seguidamente, las instancias de participación y representación estudiantil, familiar y comunitaria —Comité Escolar de Convivencia, Consejo Estudiantil, Gobierno de Aula, Personería Estudiantil y Consejo de Padres de Familia— y; finalmente, la manera como estos organismos articulan sus actuaciones para fortalecer la gobernanza institucional, la calidad de los procesos formativos y la consolidación de una cultura

democrática, participativa y de mejoramiento continuo.

La conformación y funcionamiento del Gobierno Escolar de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío está amparado en la Ley 115 de 1994, “Ley General de Educación” (artículos 142-145), en el Decreto 1860 (artículos 19-25), expresados además en los lineamientos dados por el MEN en la guía de 34 para el mejoramiento institucional (numeral 1.5. Instancias de participación responsable en la vida institucional), en la ley 1620 de 2023 (artículos 12 y 13).

El Gobierno Escolar es la instancia principal de participación y de orientación académica y administrativa de la institución, en él están representados los diferentes estamentos que integran la comunidad educativa y que trabajan en conjunto para enaltecer la participación democrática en la vida escolar, para fortalecer académicamente a los educandos, para asegurar la participación organizada y responsable de los integrantes de la comunidad educativa en los diferentes ámbitos de decisión de la institución. El gobierno escolar es renovado y conformado durante las primeras semanas de inicio del año escolar. [\(Pacto de convivencia y Facilitador de convivencia del Programa de Formación Complementaria\)](#). Siguiendo la Ley 115, como órgano central del Gobierno Escolar de la ENSQ, se tiene: El rector, el consejo directivo, el consejo académico, el consejo estudiantil, la asamblea de padres de familia, el consejo de padres de familia, el Personero y Contralor Estudiantil, los cuales se describen a continuación:

El *Consejo Directivo* es la máxima instancia de dirección, participación democrática y orientación estratégica de la comunidad educativa, encargada de apoyar a la rectoría en la toma de decisiones relacionadas con los aspectos académicos, administrativos, financieros y de convivencia institucional. En cumplimiento de las disposiciones establecidas en la Ley General de Educación y sus normas reglamentarias, este órgano garantiza la representación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, favoreciendo la gestión participativa, la transparencia y la corresponsabilidad en la definición de políticas y acciones orientadas al fortalecimiento del PEI. Su funcionamiento contribuye al aseguramiento de la calidad, al mejoramiento continuo de los procesos institucionales y al fortalecimiento de una cultura de gobierno escolar basada en el diálogo, la concertación y la participación democrática.

En la Escuela Normal Superior del Quindío, el Consejo Directivo se conforma mediante un proceso democrático desarrollado durante los primeros sesenta (60) días calendario del inicio del año lectivo, conforme al calendario académico institucional y a la normatividad vigente. Este organismo lo conforman:

- El rector/a, quien lo convoca y preside.
- Dos representantes de los docentes de la institución, elegidos en asamblea de docentes durante las primeras semanas de inicio del año escolar; que serán un docente de básica primaria y uno en representación de la básica secundaria, la media y el PFC.
- Un representante de los padres de familia, elegido por el consejo de padres.
- Un representante de los estudiantes de último grado, elegido en asamblea general por el Consejo Estudiantil.
- Un representante de los exalumnos de la institución, elegido por el grupo de egresados Normalistas Superiores.
- Un representante del sector productivo del área de influencia.

El Consejo Académico como máxima instancia de orientación pedagógica, curricular y académica de la institución, constituye un órgano colegiado encargado de asesorar a la rectoría en la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas académicas que orientan el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Su gestión favorece la articulación de los procesos pedagógicos, curriculares, investigativos y evaluativos, garantizando la calidad de la formación y la coherencia entre las decisiones académicas y los propósitos institucionales. Asimismo, promueve la reflexión permanente sobre las prácticas educativas, el mejoramiento continuo y la innovación pedagógica, en correspondencia con las necesidades de la comunidad educativa y las disposiciones normativas vigentes. Este organismo está integrado por:

- El rector, quien lo convoca y preside, además de orientar el proceso educativo con la asistencia de este Consejo.
- Los directivos docentes.
- Un docente representante de cada área de conocimiento.
- Entre las funciones del consejo académico están:

- Analizar el currículo y propiciar su continuo mejoramiento, integrando el campo de conocimiento Comunicación, Lenguaje y multilingüismo y el eje de investigación
- Orientar la organización y ejecución del plan de estudios.
- Participar en conjunto con otras instancias institucionales de la evaluación del desempeño académico de los estudiantes.

Tanto el Consejo Directivo, como el Consejo Académico se reúnen periódicamente según cronograma establecido en el calendario escolar institucional en cada año académico y cuando las circunstancias y necesidades académicas e institucionales así lo amerite. Como parte integrante del gobierno escolar y en relación directa con el Consejo Académico se encuentran las *comisiones de evaluación y seguimiento*, las cuales se fundamentan en el Decreto 1290 de 2009 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos (artículos 1 - 15 SIEE).

2.3.1 La comisión de evaluación y seguimiento

La Comisión de Evaluación y Seguimiento se constituye para cada grado como una instancia colegiada encargada de analizar, orientar y hacer seguimiento permanente al desempeño académico y formativo de los estudiantes, en concordancia con los lineamientos establecidos en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). Su conformación garantiza la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, favoreciendo una evaluación integral, participativa y contextualizada que permita adoptar decisiones fundamentadas en criterios pedagógicos y en el conocimiento de las particularidades de cada estudiante. La comisión está integrada por los directivos docentes (coordinadores), los directores de grupo, los docentes responsables de las diferentes áreas y asignaturas, un representante de los padres de familia del respectivo grado —quien no podrá ser docente de la institución—, un representante de los estudiantes y el rector o su delegado, quien la convoca y preside.

En el desarrollo de sus funciones, la Comisión analiza periódicamente los resultados académicos, identifica factores que inciden en el desempeño de los estudiantes y propone estrategias de acompañamiento que favorezcan la superación de las dificultades detectadas. De igual manera,

revisa los casos de estudiantes con desempeños excepcionalmente altos para recomendar acciones de fortalecimiento o promoción anticipada, así como aquellos que presentan desempeños bajos o persistentes, definiendo conjuntamente con los docentes las acciones pedagógicas, los procesos de nivelación y las estrategias de apoyo requeridas. Este ejercicio se desarrolla desde una perspectiva preventiva y formativa, orientada al mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada sesión de la Comisión queda consignada en un acta elaborada conforme al formato institucional, la cual se soporta en los reportes generados por el sistema institucional de evaluación y en las evidencias correspondientes a las actividades de nivelación, recuperación y apoyo pedagógico implementadas con los estudiantes. Estos documentos constituyen un insumo fundamental para el seguimiento sistemático de los compromisos adquiridos por estudiantes, docentes y familias, además de proporcionar información relevante para la toma de decisiones académicas y la formulación de estrategias de mejoramiento institucional. De esta manera, la Comisión de Evaluación y Seguimiento fortalece la cultura de la evaluación formativa, promueve la corresponsabilidad de los diferentes actores educativos y contribuye al aseguramiento de la calidad de los procesos formativos desarrollados por la Escuela Normal Superior del Quindío.

2.3.2 Funciones de la comisión de evaluación y seguimiento

La Comisión de Evaluación y Seguimiento constituye una instancia de apoyo al proceso de evaluación institucional, encargada de realizar el análisis sistemático del desempeño académico de los estudiantes, promover estrategias oportunas de mejoramiento y garantizar el seguimiento a las decisiones derivadas del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). Su labor se orienta a favorecer la permanencia, el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos mediante la identificación temprana de fortalezas y dificultades, la formulación de acciones pedagógicas pertinentes y la articulación entre docentes, directivos, estudiantes y familias. En este marco, la Comisión desempeña las siguientes funciones:

- Analizar los casos de los educandos con desempeños excepcionalmente altos con el fin de recomendar actividades especiales de motivación o promoción anticipada.

- Analizar el desempeño de los estudiantes al finalizar cada semestre académico, estudiando especialmente los casos persistentes con desempeños bajos.
- Orientar a los docentes hacia la realización de actividades pedagógicas complementarias y necesarias para la superación de las deficiencias, las que se realizarán simultáneamente con las actividades académicas en curso.
- Analizado el desempeño de los educandos, se convoca a los padres de familia o acudientes y al estudiante con el fin de presentar el informe periódico, en los casos requeridos se da a conocer el proceso de nivelación y se acuerdan los compromisos por parte de los involucrados.

Ahora bien, como se enuncia en el Sistema Institucional de Evaluación ([SIEE](#)) se busca la superación de dificultades académicas durante el transcurso del respectivo período académico; si estas persisten al finalizar el período y habiéndose dado el informe a los padres/acudientes, se programarán actividades especiales de nivelación. Los docentes deben presentar a la respectiva comisión de evaluación y seguimiento al aprendizaje las actividades de nivelación para luego ser entregadas en conjunto a los acudientes y estudiantes; estas actividades se realizan por los estudiantes a la par de los deberes escolares del semestre académico en curso.

2.3.3 Comité de Convivencia Escolar

Con el propósito de fortalecer la convivencia escolar, promover una cultura de paz y garantizar el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los integrantes de la comunidad educativa, la institución conforma anualmente el Comité Escolar de Convivencia, instancia encargada de liderar las acciones de promoción, prevención, atención y seguimiento de las situaciones que puedan afectar el clima escolar. Este comité desarrolla su labor en concordancia con lo establecido en la Ley 1620 de 2013, el Decreto 1075 de 2015 y las disposiciones contempladas en el Pacto de Convivencia Institucional, consolidándose como un escenario de participación, diálogo y corresponsabilidad entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

El Comité Escolar de Convivencia está integrado por el rector, quien lo preside; un coordinador;

dos docentes de la institución; el profesional de orientación escolar; el personero estudiantil elegido para el respectivo año lectivo; y un representante de los padres de familia. La diversidad de sus integrantes garantiza una representación equilibrada de los diferentes actores de la comunidad educativa, favoreciendo la construcción colectiva de estrategias orientadas al fortalecimiento de la convivencia, la participación democrática y la resolución pacífica de los conflictos.

En el ejercicio de sus funciones, el Comité realiza procesos de seguimiento, control y veeduría frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar, analiza los casos que requieren intervención institucional y propone acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo de ambientes escolares seguros, inclusivos y respetuosos. Asimismo, impulsa programas de formación en competencias ciudadanas, mediación escolar, prevención de la violencia, promoción del respeto por la diversidad y fortalecimiento de los valores institucionales, articulando su gestión con los demás órganos del Gobierno Escolar y con las estrategias definidas en el Pacto de Convivencia. De esta manera, el Comité contribuye al bienestar integral de la comunidad educativa y al fortalecimiento de una cultura institucional basada en el diálogo, el respeto, la corresponsabilidad y la solución pacífica de las diferencias.

2.3.4 Consejo estudiantil

El Consejo Estudiantil de la Escuela Normal Superior del Quindío constituye el máximo órgano de representación de los estudiantes dentro del Gobierno Escolar y un escenario fundamental para el ejercicio de la participación democrática, el liderazgo y la formación ciudadana. Su propósito es canalizar las iniciativas, necesidades e intereses del estudiantado, promoviendo su participación activa en la vida institucional y fortaleciendo los principios de corresponsabilidad, diálogo y construcción colectiva que orientan el PEI. A través de este organismo, los estudiantes ejercen su derecho a participar en los procesos de deliberación y toma de decisiones relacionadas con el desarrollo de la institución.

El Consejo Estudiantil está conformado por un representante de cada uno de los grupos desde el grado tercero de educación básica primaria hasta el grado undécimo, quienes son elegidos

democráticamente por sus compañeros mediante procesos electorales desarrollados al inicio de cada año lectivo. En el caso de los estudiantes de educación inicial, preescolar y de primero y segundo de básica primaria, se garantiza igualmente su participación mediante la elección democrática de un representante de grupo, atendiendo las características propias de su nivel de desarrollo y favoreciendo, desde edades tempranas, la formación en valores democráticos y el ejercicio de la representación.

Como instancia de participación, el Consejo Estudiantil contribuye a fortalecer el liderazgo estudiantil, la cultura democrática y el sentido de pertenencia institucional. Entre sus principales funciones se encuentran presentar propuestas para el mejoramiento de la vida escolar, representar los intereses de los estudiantes ante los diferentes órganos del Gobierno Escolar, apoyar el desarrollo de actividades académicas, culturales, deportivas y de convivencia, y promover el respeto por los derechos y deberes consagrados en el Pacto de Convivencia. De esta manera, el Consejo Estudiantil se consolida como un espacio de formación para la ciudadanía activa, preparando a los estudiantes para asumir con responsabilidad y compromiso su papel como integrantes de la comunidad educativa y de la sociedad.

2.3.5 Gobierno de aula

El Gobierno de aula constituye el primer escenario de participación democrática de los estudiantes y un espacio pedagógico orientado a fortalecer el liderazgo, la corresponsabilidad y la formación ciudadana desde cada grupo. A través de este organismo se promueve el ejercicio de valores como el respeto, el diálogo, la cooperación y la participación activa en la toma de decisiones relacionadas con la vida escolar. Su conformación favorece el desarrollo de competencias para la convivencia, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de los conflictos, al tiempo que fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso con los principios y valores institucionales.

El Gobierno de aula está integrado por un presidente, un vicepresidente y un delegado, elegidos democráticamente por los estudiantes de cada grupo al inicio del año lectivo. Estos representantes actúan como voceros de sus compañeros ante las diferentes instancias de participación institucional y, en conjunto, forman parte del Consejo Estudiantil, contribuyendo a la construcción

de propuestas, la comunicación de inquietudes y el fortalecimiento de los procesos académicos y de convivencia. Asimismo, desempeñan un papel fundamental en la promoción de iniciativas que favorezcan el bienestar del grupo, la participación responsable y el desarrollo de una cultura democrática acorde con el PEI y el Pacto de Convivencia de la Escuela Normal Superior del Quindío.

2.3.6 Personero estudiantil

El personero es el representante de los estudiantes frente a todos los estamentos institucionales. Es elegido anualmente mediante proceso democrático de los estudiantes postulados de grado undécimo. A pesar que la ENSQ cuenta con el último grado en el Programa de Formación equivalente al semestre V, se toma la decisión desde el consejo directivo, desde el año 2014, que el personero será del último grado de la educación media.

Para que un estudiante de grado undécimo sea aspirante a personero debe conocer la filosofía, misión, visión, objetivos y el pacto de convivencia de la institución y demás procesos académicos y formativos, además, de cumplir con los requisitos establecidos en dicho pacto (artículo 25 [Pacto de convivencia](#)). Valga aclarar que los estudiantes desde el grado pre jardín hasta el grado undécimo, participarán en la elección por medio de voto en el primer mes del año escolar.

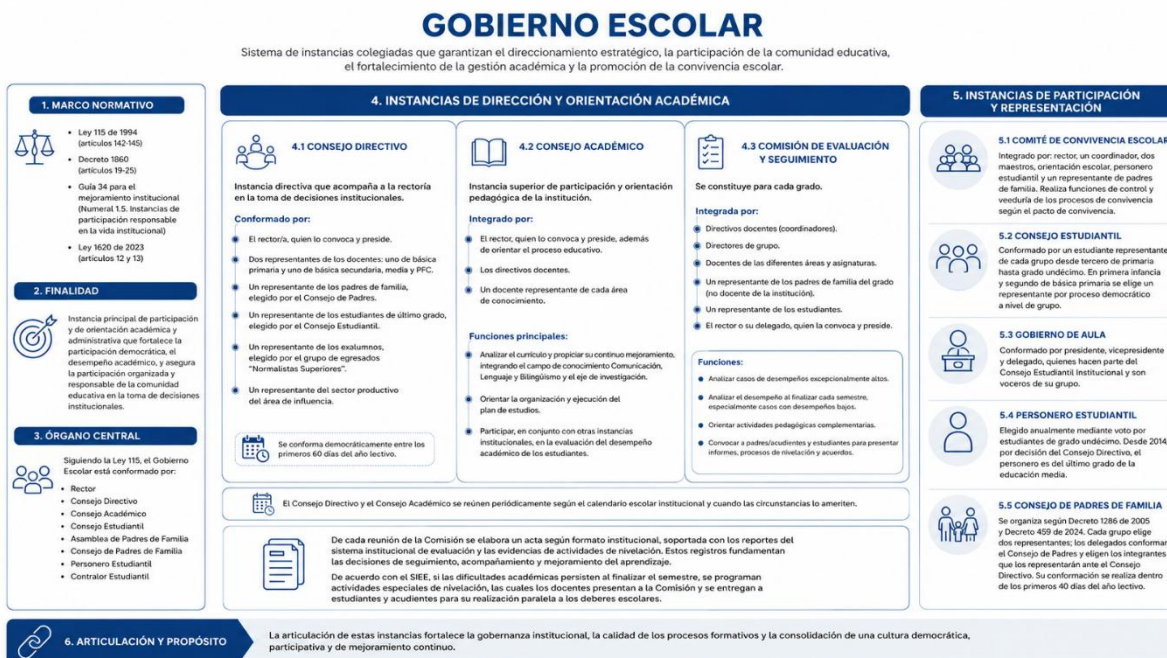
2.3.7 Consejo de padres de familia

El Consejo de Padres de Familia de la Escuela Normal Superior del Quindío se organiza de conformidad con lo establecido en el Decreto 1286 de 2005 y el Decreto 459 de 2024, normas que regulan la participación de las familias en la gestión institucional. En este marco, al inicio de cada año escolar, los padres de familia eligen democráticamente dos (2) representantes por cada grupo durante la primera reunión general. Posteriormente, los representantes elegidos conforman el Consejo de Padres y, en sesión convocada para tal fin, seleccionan a los integrantes que representarán este estamento ante el Consejo Directivo, conforme a la normatividad vigente.

Como parte del proceso de fortalecimiento de la participación democrática, la institución desarrolla espacios de formación y sensibilización dirigidos a los padres de familia, orientados a promover

el conocimiento de sus derechos, deberes y responsabilidades en el acompañamiento de los procesos formativos de sus hijos, así como su corresponsabilidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para ello, la rectoría brinda la información y el acompañamiento necesarios que permiten al Consejo de Padres ejercer de manera efectiva las funciones que le asigna la normativa. La conformación de este órgano de participación se realiza dentro de los primeros cuarenta (40) días calendario del año lectivo.

Figura 14
Gobierno escolar de la ENSQ



2.4. Cultura Institucional

La ENSQ concibe a todos los integrantes de su comunidad educativa como parte de una misma comunidad formativa, fundamentada en principios de identidad, pertenencia y corresponsabilidad. En este contexto, el lema institucional “Lleva la Normal en tu corazón” constituye un referente que orienta la cultura organizacional y expresa el compromiso colectivo con la formación integral de los futuros maestros. Más que un elemento simbólico, este lema inspira las acciones pedagógicas, los proyectos institucionales y las relaciones entre los diferentes actores educativos, lo cual fortalece una identidad compartida que favorece el sentido de pertenencia, la participación

y el compromiso con la misión institucional.

La cultura institucional de la ENSQ se sustenta en los valores de la dignidad y el civismo, tal como se expresan en el escudo institucional y se proyectan como referentes esenciales de la identidad normalista. Estos valores orientan las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, la convivencia escolar y el desarrollo de los procesos académicos, pedagógicos y administrativos. La dignidad promueve el reconocimiento y el respeto por la persona como fundamento de la formación integral, mientras que el civismo fortalece la participación responsable, el sentido de pertenencia y el compromiso con el bienestar colectivo. En consecuencia, la vivencia cotidiana de estos valores consolida una cultura institucional coherente con la misión formadora de la Escuela Normal Superior del Quindío y con su propósito de preparar maestros comprometidos con la transformación social.

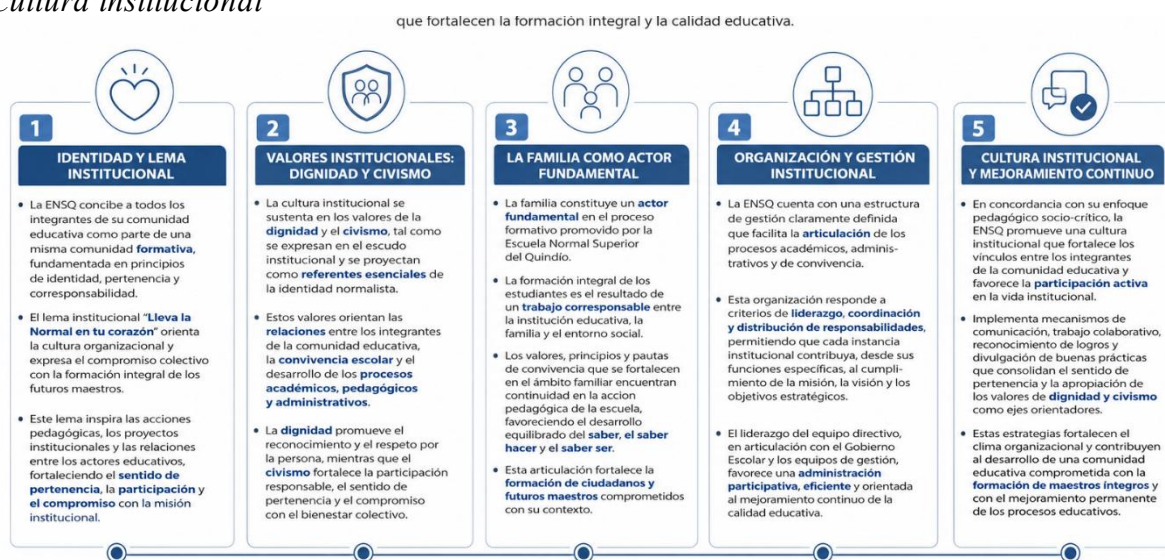
Ahora bien, la familia constituye un actor fundamental en el proceso formativo promovido por la Escuela Normal Superior del Quindío. En coherencia con su Proyecto Educativo Institucional, la ENSQ reconoce que la formación integral de los estudiantes es el resultado de un trabajo corresponsable entre la institución educativa, la familia y el entorno social. En este sentido, los valores, principios y pautas de convivencia que se fortalecen en el ámbito familiar encuentran continuidad en la acción pedagógica desarrollada por la escuela, favoreciendo el desarrollo equilibrado del saber, el saber hacer y el saber ser. Esta articulación fortalece la formación de ciudadanos y futuros maestros comprometidos con su contexto, mediante relaciones basadas en el respeto mutuo, la cooperación y el acompañamiento permanente entre docentes, estudiantes y familias.

Desde la perspectiva organizacional, la ENSQ cuenta con una estructura de gestión claramente definida que facilita la articulación de los procesos académicos, administrativos y de convivencia. Esta organización responde a criterios de liderazgo, coordinación y distribución de responsabilidades, permitiendo que cada instancia institucional contribuya, desde sus funciones específicas, al cumplimiento de la misión, la visión y los objetivos estratégicos. El liderazgo ejercido por el equipo directivo, en articulación con los diferentes órganos del Gobierno Escolar y los equipos de gestión, favorece una administración participativa, eficiente y orientada al

mejoramiento continuo de la calidad educativa.

En concordancia con su enfoque pedagógico socio-crítico, la Escuela Normal Superior del Quindío promueve una cultura institucional que fortalece los vínculos entre los integrantes de la comunidad educativa y favorece la participación activa en la vida institucional. Para ello, implementa mecanismos de comunicación, trabajo colaborativo, reconocimiento de logros y divulgación de buenas prácticas que consolidan el sentido de pertenencia y la apropiación de los valores de dignidad y civismo como ejes orientadores de la vida institucional. Estas estrategias fortalecen el clima organizacional y contribuyen al desarrollo de una comunidad educativa comprometida con la formación de maestros íntegros y con el mejoramiento permanente de los procesos educativos.

Figura 15
Cultura institucional



2.5. Clima escolar

Las relaciones que se construyen en la ENSQ constituyen un componente esencial de su cultura institucional y un factor determinante para el desarrollo de ambientes educativos caracterizados por la confianza, el respeto y la participación. En coherencia con su Proyecto Educativo Institucional y con su enfoque pedagógico socio-crítico, la institución promueve vínculos humanos fundamentados en el reconocimiento de la dignidad de las personas y en el ejercicio del civismo, valores que orientan la interacción cotidiana entre estudiantes, docentes, directivos, familias y

personal administrativo. Estas relaciones fortalecen el sentido de pertenencia, favorecen el trabajo colaborativo y consolidan un clima escolar que propicia el bienestar de la comunidad educativa y el desarrollo integral de sus integrantes.

Este clima institucional se manifiesta en los diferentes espacios académicos, pedagógicos y de convivencia que se desarrollan en las sedes que conforman la institución. La convivencia escolar se caracteriza por el diálogo, la cooperación, la corresponsabilidad y la resolución pacífica de las diferencias, favoreciendo escenarios de aprendizaje en los que prevalecen el respeto mutuo, la solidaridad y la confianza. De esta manera, las relaciones interpersonales se convierten en un elemento dinamizador de los procesos formativos, al generar condiciones que promueven la participación activa, la construcción colectiva del conocimiento y el fortalecimiento de una cultura institucional orientada al mejoramiento continuo.

La ENSQ reconoce que la diversidad constituye una oportunidad para el aprendizaje y el enriquecimiento de la experiencia educativa. En los diferentes escenarios de interacción, dentro y fuera del aula, convergen estudiantes, maestros, directivos y personal administrativo con historias, experiencias, capacidades y contextos socioculturales diversos, cuya riqueza es valorada como un recurso para la formación integral. En este proceso, la institución articula el trabajo formativo desarrollado por las familias con la acción pedagógica de los docentes, fortaleciendo la formación en valores, el desarrollo de competencias ciudadanas y el ejercicio de una convivencia basada en el respeto por la diferencia, la inclusión y la equidad.

Como resultado de esta articulación entre familia, escuela y comunidad, los estudiantes fortalecen progresivamente su autonomía, su pensamiento crítico y su capacidad para establecer relaciones basadas en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. Asimismo, desarrollan habilidades para el trabajo cooperativo, la comunicación asertiva, la participación democrática y la resolución constructiva de los conflictos, competencias fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía y para su futura labor como maestros comprometidos con la transformación social. De esta manera, la calidad de las relaciones humanas que se construyen en la institución se convierte en uno de los principales soportes de la identidad normalista y del cumplimiento de su misión formadora.

2.5.1 Ambiente físico

La ENSQ concibe el ambiente físico y el clima institucional como componentes estratégicos para el desarrollo de su misión formadora y para el cumplimiento de los propósitos establecidos en el PEI. En coherencia con su enfoque pedagógico socio-crítico, la institución promueve espacios educativos seguros, accesibles, organizados y funcionales que favorecen el aprendizaje, la convivencia y el bienestar de toda la comunidad educativa. La organización y mantenimiento de sus diferentes sedes responden a criterios de funcionalidad, seguridad e higiene, proporcionando condiciones adecuadas para el desarrollo de las actividades académicas, administrativas, culturales, deportivas y recreativas.

La infraestructura institucional dispone de ambientes destinados al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de espacios administrativos y de apoyo que contribuyen al funcionamiento integral de la institución. De igual manera, la ENSQ cuenta con recursos tecnológicos que fortalecen la innovación pedagógica y favorecen la incorporación de las tecnologías digitales en los procesos educativos. El uso responsable de estos recursos se promueve mediante protocolos y orientaciones institucionales que fortalecen la cultura del cuidado, la apropiación y la conservación de los bienes institucionales, garantizando su disponibilidad para docentes y estudiantes.

El ambiente institucional se encuentra estrechamente vinculado con la filosofía institucional y con los valores de dignidad y civismo, los cuales orientan la formación de ciudadanos comprometidos con el respeto por la vida, la participación democrática y la transformación social. Desde la educación inicial hasta el Programa de Formación Complementaria, los procesos pedagógicos favorecen el desarrollo articulado del saber, el saber hacer y el saber ser, promoviendo la formación de sujetos de derechos y futuros maestros capaces de actuar con autonomía, sentido crítico y compromiso ético frente a las realidades de su contexto. Esta apuesta formativa se refleja en un clima escolar caracterizado por el respeto mutuo, la colaboración, la participación y la corresponsabilidad.

Con el propósito de facilitar la integración de los nuevos integrantes de la comunidad educativa,

la institución desarrolla procesos de inducción dirigidos a estudiantes, familias y demás actores institucionales, mediante los cuales se socializan los principios del Proyecto Educativo Institucional, el Pacto de Convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). Estos procesos permiten que la comunidad conozca sus derechos, deberes y responsabilidades, favoreciendo la apropiación de las normas institucionales y la consolidación de una cultura organizacional basada en la participación y el compromiso colectivo.

En el ámbito pedagógico, la ENSQ desarrolla su propuesta curricular desde un enfoque socio-crítico que promueve ambientes de aprendizaje participativos, inclusivos y contextualizados. Las prácticas de aula incorporan estrategias metodológicas activas, como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el debate académico, el trabajo colaborativo y otras dinámicas que favorecen la construcción colectiva del conocimiento. Estas experiencias fortalecen las competencias personales, comunicativas, investigativas y profesionales de los estudiantes, al tiempo que contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales como la autonomía, la autoestima, la empatía, la confianza y la capacidad para trabajar en equipo.

La convivencia escolar se orienta mediante el Pacto de Convivencia, documento construido conforme a la normativa vigente en materia de convivencia escolar, derechos de la infancia y adolescencia y formación ciudadana. En el caso del Programa de Formación Complementaria, la institución cuenta además con la figura del Facilitador de Convivencia, instancia que acompaña los procesos formativos desde una perspectiva preventiva, restaurativa y pedagógica, atendiendo las particularidades propias de la formación inicial de maestros.

Como complemento al currículo, la institución desarrolla un conjunto de actividades extracurriculares orientadas al fortalecimiento de las dimensiones académica, artística, deportiva, cultural, ética y socioemocional de los estudiantes. Estas actividades hacen parte de la planeación institucional y son programadas mediante la agenda semanal institucional, lo que garantiza su articulación con los procesos académicos y favorece una amplia participación de la comunidad educativa. Su desarrollo es objeto de seguimiento y evaluación permanente por parte del equipo directivo y de coordinación, con el propósito de introducir los ajustes necesarios para optimizar su impacto formativo.

En el marco de su política de bienestar estudiantil, la ENSQ implementa diversas estrategias orientadas a favorecer la permanencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Entre ellas se destacan la prestación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en sus diferentes sedes, el programa institucional de donación de uniformes, la articulación con entidades deportivas y culturales para el desarrollo de actividades complementarias y el acompañamiento socioemocional brindado por el equipo de apoyo institucional. Estas acciones contribuyen a disminuir factores de riesgo asociados a la deserción escolar y fortalecen las condiciones para el aprendizaje y la participación.

La institución concibe la gestión de la convivencia como un proceso esencialmente formativo, orientado a la prevención de los conflictos y al fortalecimiento de las competencias ciudadanas. En consecuencia, promueve estrategias que favorecen el diálogo, la mediación, la autorregulación, la empatía y la resolución pacífica de las diferencias, propiciando escenarios en los que los estudiantes desarrollan habilidades para convivir en una sociedad democrática y plural. Este enfoque busca que los conflictos sean asumidos como oportunidades pedagógicas para el aprendizaje, la reflexión y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

En este propósito adquiere especial relevancia la Estrategia CRESER, iniciativa institucional orientada al fortalecimiento de la educación socioemocional, la construcción de ciudadanía y la implementación de prácticas restaurativas. A través de esta estrategia se desarrollan acciones como círculos restaurativos, espacios de diálogo, actividades de formación en competencias socioemocionales y procesos de participación estudiantil que favorecen el reconocimiento de las emociones, la reparación de las relaciones, la resolución constructiva de los conflictos y el fortalecimiento de una cultura institucional basada en la dignidad, el civismo, el respeto por los derechos humanos y la convivencia pacífica. De esta manera, la ENSQ consolida un ambiente físico, pedagógico y relacional coherente con su misión de formar maestros íntegros, críticos y comprometidos con la transformación de sus contextos sociales.

2.5.2 Relaciones con el entorno

La ENSQ reconoce la relación con el entorno como un componente estratégico para el cumplimiento de su misión institucional y para el fortalecimiento de la formación integral de los futuros maestros. En este sentido, promueve la articulación permanente con los diferentes actores externos que participan en los procesos educativos, entre ellos las familias y acudientes, las autoridades educativas, las instituciones de educación superior, las entidades públicas y privadas, las organizaciones sociales y el sector productivo. Estas alianzas fortalecen los procesos académicos, investigativos y de proyección social, favoreciendo escenarios de cooperación, corresponsabilidad y participación que enriquecen la experiencia formativa de los estudiantes y contribuyen al desarrollo educativo del territorio.

La vinculación de estos actores se materializa mediante diversas estrategias de participación, comunicación y trabajo conjunto, orientadas a fortalecer la relación entre la institución y su contexto social. La ENSQ propicia espacios de diálogo, formación y acompañamiento con las familias, promueve el trabajo articulado con las entidades gubernamentales responsables de la política educativa y consolida alianzas con organizaciones e instituciones que aportan al desarrollo de proyectos pedagógicos, culturales, científicos y comunitarios. Estas acciones favorecen la construcción de redes de apoyo que contribuyen al mejoramiento continuo de la calidad educativa y al fortalecimiento de la corresponsabilidad en los procesos de formación.

La proyección social de la ENSQ se evidencia, de manera especial, a través de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los estudiantes del PFC, quienes realizan procesos de acompañamiento e intervención pedagógica tanto en las sedes de la institución como en los establecimientos educativos con los cuales existen convenios de cooperación. Estos escenarios permiten a los maestros en formación integrar los conocimientos pedagógicos, didácticos e investigativos adquiridos durante su proceso formativo con las realidades de los diferentes contextos escolares, fortaleciendo sus competencias profesionales y su compromiso con la transformación educativa.

De igual manera, la institución amplía su impacto mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos

transversales, programas de extensión y actividades de interacción con la comunidad, en los cuales participan entidades gubernamentales, organizaciones privadas y otros actores del contexto regional. A través del acompañamiento técnico, la realización de talleres, jornadas de formación, asesorías especializadas y actividades desarrolladas en las aulas y en otros escenarios educativos, estas alianzas enriquecen los procesos institucionales, favorecen la innovación pedagógica y consolidan el papel de la Escuela Normal Superior del Quindío como un referente regional en la formación inicial de maestros y en la construcción de iniciativas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación.

Figura 16
Pertinencia de la gestión directiva en la ENSQ



A modo de cierre, se puede decir que la gestión directiva de la Escuela Normal Superior del Quindío constituye el eje articulador que orienta el desarrollo de los procesos estratégicos, académicos, administrativos y comunitarios de la institución, por lo cual garantiza la coherencia entre el Proyecto Educativo Institucional, las políticas nacionales de educación y las necesidades del contexto regional. Su estructura de gobierno, sustentada en principios de participación democrática, corresponsabilidad y liderazgo institucional, favorece la toma de decisiones informadas, la articulación entre los diferentes órganos del Gobierno Escolar y la consolidación de una cultura organizacional orientada al mejoramiento continuo.

En este marco, la ENSQ ha consolidado una gestión directiva que trasciende las funciones administrativas para convertirse en un proceso permanente de liderazgo pedagógico, capaz de movilizar a la comunidad educativa hacia el cumplimiento de su misión de formar maestros con altos niveles de compromiso ético, pedagógico, investigativo y social. La promoción de una cultura institucional fundamentada en los valores de dignidad y civismo, el fortalecimiento de la convivencia escolar, la implementación de mecanismos efectivos de participación y comunicación, así como la articulación permanente con las familias, las instituciones aliadas y los diferentes actores del entorno, evidencian una gestión que integra los principios de calidad, inclusión, participación y responsabilidad social.

De igual manera, los procesos de planeación, seguimiento, autoevaluación y mejoramiento institucional han permitido consolidar una dinámica organizacional basada en la reflexión crítica sobre la práctica educativa, la evaluación permanente de los resultados y la implementación de acciones orientadas al fortalecimiento de las capacidades institucionales. Esta perspectiva favorece la sostenibilidad de los procesos de calidad, la optimización de la gestión académica y administrativa y la generación de condiciones que garantizan el cumplimiento de los propósitos formativos de la institución.

En consecuencia, la gestión directiva de la ENSQ evidencia un alto nivel de pertinencia, al orientar de manera estratégica el desarrollo institucional, fortalecer la gobernanza y promover una cultura de participación y mejoramiento continuo que impacta positivamente la formación integral de los estudiantes y la consolidación del PFC. La articulación entre liderazgo, planeación, gestión participativa y compromiso con el entorno posiciona a la ENSQ como una institución que responde de manera coherente con los desafíos contemporáneos de la formación inicial de maestros y las exigencias del aseguramiento de la calidad en la educación, reafirmando su compromiso con la transformación educativa y el desarrollo social del departamento del Quindío.



CAPÍTULO III.

GESTIÓN ACADÉMICA



CAPÍTULO III. GESTIÓN ACADÉMICA

La ENSQ centra gran parte de sus esfuerzos en el trabajo académico para la formación de maestros, por lo que la gestión académica se constituye como el núcleo desde el cual se plantean las acciones para lograr las metas institucionales y alcanzar los fines de las Escuelas Normales Superiores, planteados en el decreto 1236 de 2020 y reiterados en la ley 2481 de 2025, encaminados hacia el desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades del siglo XXI en sus estudiantes. Se hacen un énfasis especial en aquellas habilidades relacionadas con el campo de comunicación, lenguaje y multilingüismo, a partir de los diferentes lenguajes inmersos en el PEI, y con el eje de investigación, ambos factores indispensables para el desempeño personal, social y profesional docente. En esta gestión se describen los procesos académicos que cimientan la formación normalista, desde el grado pre-jardín hasta el PFC, incluyendo los parámetros de formación de maestros en el Programa de Formación Complementaria que inicia en la media PFC y culmina en el V semestre.

3.1. Diseño Pedagógico

El diseño pedagógico, según la guía 34 (MEN, 2008), establece “lo que los estudiantes van a aprender en cada grado, área, asignatura, proyectos transversales [para la ENSQ, proyectos pedagógicos interdisciplinarios (PPI)], así como el momento en el que lo harán, los recursos a utilizar, y la manera de evaluar estos aprendizajes”. Este proceso es fundamental para la institución, ya que define los parámetros que los docentes aplicarán en las aulas de clase para desarrollar en los futuros normalistas las habilidades del siglo XXI, así como las competencias básicas, personales y profesionales. En este sentido, el diseño pedagógico se hace evidente a través de diferentes componentes: el Plan de estudios (compuesto por planes de área, planes de asignatura, mallas curriculares para los PPI y microcurrículos), el enfoque metodológico, los recursos para el aprendizaje, la jornada escolar y la evaluación.

3.1.1 Plan de estudios

Para dar respuesta al horizonte institucional, la ENSQ configura su estructura curricular, a través de un plan de estudios acorde a los lineamientos estipulados en la Ley 115 de 1994, el Decreto 4790 y el Decreto 1236 de 2020, para la atención de las necesidades y directrices para cada nivel,

tal como se muestra en la figura 13:

Figura 17
Plan de estudios ENSQ



Tal como se evidencia en la figura, la estructura curricular está enmarcada por el enfoque socio-crítico, el cual se fundamenta en la Teoría Crítica y promueve la autonomía y la autodeterminación como ejes de la enseñanza. Freire (1970/2005) vincula el aprendizaje al contexto sociohistórico, transformando al docente en un investigador de su propia práctica para generar cambios reales. En esta misma perspectiva, Giroux (1988) y McLaren (1998) plantean la necesidad de cuestionar las estructuras de poder y recuperar la identidad del maestro como agente de transformación. Así, el currículo deja de ser una transmisión pasiva para convertirse en un escenario de análisis consciente y proyectivo. Esta base teórica redefine la formación docente, alineándose con la necesidad de una conciencia social profunda.

Adicional a los fundamentos clásicos del enfoque socio-crítico, para la construcción de la estructura curricular, se adoptan las políticas educativas del MEN para preescolar, educación básica y media, así como las establecidas para las ENS como instituciones formadoras de maestros al nivel de la educación superior. De igual manera, se toman en cuenta los referentes curriculares

emanados por el Ministerio de Educación Nacional (lineamientos, estándares, orientaciones pedagógicas, derechos básicos de aprendizaje (DBA), matrices de referencia, mallas de aprendizaje) para construir la propuesta al interior de los proyectos lúdico-pedagógicos para primera infancia, los proyectos pedagógicos interdisciplinarios para la educación básica, las áreas y los créditos académicos para la media y el PFC. Todos los niveles atendidos se despliegan a continuación:

Para el nivel de preescolar (prejardín, jardín y transición) se propone un diálogo de saberes a través de proyectos lúdico-pedagógicos que articulan las dimensiones de desarrollo humano, definidas por el MEN, a partir de los lineamientos curriculares de preescolar (1996), y en torno a las cuatro actividades rectoras: la exploración del medio, el juego, el arte y la literatura. Tal articulación se da en torno a tres competencias: PENSAR (dimensión cognitiva); EXPRESAR (dimensión comunicativa, estética y corporal) y CONVIVIR (dimensión ética, socio-afectiva y espiritual); coherentes con los cuatro aprendizajes fundamentales para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los demás y aprender a ser. La relación de estos elementos constitutivos de la educación para la primera infancia, así como su relación con los principios que rigen las escuelas normales superiores, se encuentra en la figura 8.

Figura 18

Estructura curricular para primera infancia en la ENSQ



Esta organización curricular se configura a partir de los documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional: los lineamientos curriculares para preescolar, las bases curriculares para la educación inicial y preescolar, las orientaciones pedagógicas (donde se desarrollan las actividades rectoras y el seguimiento al desarrollo integral), así como los DBA para transición; con una intensidad horaria de 20 horas semanales.

De esta manera, se puede decir que el diseño pedagógico para primera infancia de la normal se desarrolla a través de metodologías activas que articulan las actividades rectoras de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, a través del aprendizaje por proyectos, la interacción, la lúdica y la iniciación a la reflexión investigativa. Todo esto se resume en la [Política de Primera Infancia](#) de la ENSQ.

Aprobado el grado transición, el estudiante normalista inicia su proceso formativo en la educación básica, que comprende nueve (9) grados, de los cuales cinco (5) corresponden a la básica primaria y cuatro (4) a la básica secundaria.

Para el nivel de la [básica primaria](#), el plan de estudios se articula interdisciplinariamente a través de proyectos que integran los saberes de diversas áreas fundamentales y obligatorias, para responder a preguntas problematizadoras que otorgan sentido al aprendizaje. Estos proyectos son: *Comunicación* (Español e inglés (además francés y lengua de señas para el programa multilingüe); *Ciencia y Tecnología* (Ciencias naturales y tecnología e informática); *Desarrollo Corporal y Artístico* (Educación artística y educación física); *Desarrollo Social y Pedagógico* (Ciencias sociales, ética, religión y pedagogía); y *Matemáticas*.

Para la [básica secundaria y la media](#), la estructura curricular se relaciona con las áreas obligatorias y fundamentales, más el área de pedagogía como núcleo de la formación docente que pretende generar procesos de investigación formativa, establecidos como ejes transversales de la propuesta curricular institucional. Adicionalmente, en cuanto a la formación multilingüe, se trabajan inglés, lengua castellana y francés como asignaturas del área multilingüe.

De igual manera, cada área involucra el campo de comunicación, lenguaje y multilingüismo que permite divulgar los saberes propios de su disciplina, dando respuesta a las preguntas problematizadoras, propias del enfoque pedagógico socio-crítico. Cabe resaltar que para el año

2026 se institucionaliza el trabajo de las áreas integradas a través de Proyectos Pedagógicos Interdisciplinarios (PPI) para 6° y 7° en la sede central y para toda la secundaria y media en la sede multilingüe. La proyección curricular de la ENSQ contempla la progresión de los PPI hacia todos los niveles educativos que ofrece.

Además de tales proyectos, la propuesta curricular contempla también los proyectos transversales de ley (PRAE - GIRE, PESCC, PNLE, Democracia, uso del tiempo libre), así como algunos institucionales (Fortalecimiento TIC; En busca de la calidad educativa; Hechos, no palabras). Esto con una intensidad horaria de 25 horas para básica primaria, 30 horas para secundaria (jornada regular) y 35 horas para secundaria (jornada única en la sede multilingüe).

Figura 19

Estructura curricular para la educación básica y media en la ENSQ



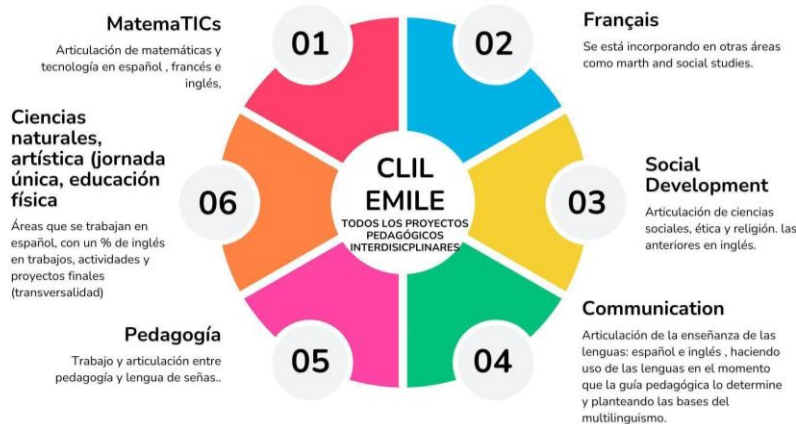
Para la adquisición y desarrollo de competencias en estos niveles, se tienen en cuenta referentes curriculares planteados desde los parámetros de la ley 115 de 1994, hasta llegar a los referentes curriculares: lineamientos curriculares, orientaciones pedagógicas, estándares básicos de competencias, matrices de referencia, mallas de aprendizaje y DBA que orientan la estructura

curricular para los juicios valorativos que se enmarcan en el ser, el saber y el hacer en contexto; articulados a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tal como se establece en el [SIEE](#). Estos se materializan en el acto educativo a partir de metodologías, estrategias y criterios de evaluación, en coherencia con el enfoque socio-crítico, plasmadas en los proyectos lúdico-pedagógicos para primera infancia, las mallas curriculares interdisciplinarias y los planes de los PPI en básica primaria y algunos grados de básica secundaria, y en los planes de área y planes de asignatura en la media. Finalmente, esta estructura curricular llega a las aulas a través de lo propuesto por los docentes en la guía pedagógica, que constituye el último nivel de concreción curricular.

Cabe resaltar que la ENSQ cuenta con una propuesta multilingüe en la sede Ciudad Armenia, que abarca los grados desde jardín hasta 11° y está estructurada bajo los mismos criterios curriculares por niveles de todas las sedes, pero a través del inglés como medio de comunicación, a partir de la estrategia pedagógica CLIL ([Anexo mallas CLIL](#)). De esta manera, se establecen los mismos proyectos pedagógicos interdisciplinarios en básica primaria y se continúa con el trabajo interdisciplinario por proyectos en básica secundaria y media, como se presenta a continuación:

Figura 20

Propuesta curricular para el programa multilingüe



Este programa constituye un proyecto de innovación de la ENSQ, que da respuesta a la política de multilingüismo. Además, esta propuesta multilingüe cuenta con la jornada única en artística, la cual está enfocada en el desarrollo de habilidades para la música y la danza.

Para el Programa de Formación Complementaria [PFC](#), que inicia desde la media (10°), la

estructura curricular da respuesta, en primer lugar, a las necesidades propias de la formación docente, en relación con los procesos pedagógicos y didácticos; en segundo lugar, al contexto del país desde la postura de ruralidad; en tercer lugar, a los referentes políticos frente a la primera infancia y la básica primaria y; en cuarto y último lugar, a la articulación con las mallas curriculares de las universidades en convenio, en coherencia con lo estipulado para la educación superior. En consecuencia, el Programa de Formación Complementaria de la ENSQ ofrece la formación inicial de maestros atendiendo a las políticas nacionales, por lo que su [plan de estudios](#) ha evolucionado y se ha ido actualizando en coherencia con las mismas (decreto 4790 de 2008, Decreto 1236 de 2020), y con las transformaciones del sector educativo y los contextos.

En este sentido, la educación media en la ENSQ tiene un carácter pedagógico, puesto que permite al estudiante normalista iniciar su proceso de profesionalización docente. El Plan de estudios en este nivel está compuesto por las áreas obligatorias y fundamentales, articuladas con los créditos académicos que contempla el plan de estudios para el primer semestre del PFC (Figura XX); con una intensidad horaria de 38 horas semanales, con las que se obtiene el título de bachiller académico con profundización en pedagogía. Al finalizar la media, el bachiller normalista puede continuar su proceso de profesionalización en el Programa de Formación Complementaria, a partir de II semestre.

Figura 21

Articulación y armonización curricular MEDIA - PFC

ÁREAS FUNDAMENTALES Y OBLIGATORIAS (MEDIA)		MEDIA			PFC I SEMESTRE			
		10°	11°	TOTAL	10-1	10-2	11-1	11-2
	MATEMÁTICAS	5	5	10	Fundamentos Matemáticos 2h			
	ESPAÑOL	5	5	10				Fundamentos Lengua materna
	INGLÉS	5	5	10		Comprensión y producción oral en inglés I		Comprensión y producción escrita en inglés I
	BIOLOGÍA	1	1	2	Fundamentos de Ciencias naturales			
	QUÍMICA	2	2	4				
	FÍSICA	2	2	4				
	CIENCIAS POLÍTICAS	2	2	4				Fundamentos de Ciencias sociales
	ECONOMÍA	1	1	2				
	FILOSOFÍA	2	2	4				
	TECNOLOGÍA	2	2	4				
	RELIGIÓN	1	1	2				Ética del docente
	ÉTICA	1	1	2				
	ARTÍSTICA	2	2	4				Didáctico de la danza
	ED. FÍSICA	2	2	4				Pedagogía de la lúdica y la recreación
	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	3	3	6	Introducción a la Práctica Pedagógica	Introducción a la Práctica Pedagógica	Introducción a la Práctica Pedagógica	Introducción a la Práctica Pedagógica
	FUNDAMENTOS	2	2	4	Psicología General 9	Fundamentación pedagógica 7	Fundamentación pedagógica 5	Ayudas educativas análogas 17

En particular, el plan de estudios del PFC se compone por espacios académicos distribuidos en torno a los campos del saber y del conocimiento, tal como se presenta en la figura XX. En el nuevo plan de estudios 2026, el cual fue reconfigurado a partir de las opiniones de estudiantes, docentes, egresados y sector productivo, se propende por la integración interdisciplinar de los espacios

académicos en torno al campo de *comunicación, lenguaje y multilingüismo* y al eje de *investigación*.

Figura 22

Estructura curricular del PFC de la ENSQ (10° a V semestre)



Este plan de estudios está constituido por créditos académicos que se distribuyen en cinco semestres. Al culminar el V semestre, se obtiene el título de Normalista Superior que lo acredita para desempeñarse como docente en los niveles de preescolar y básica primaria y como directivo docente - director rural, tal como se contempla en el decreto 1236 de 2020.

Siendo el PFC el nivel de formación inicial docente, implica la construcción y apropiación de conocimientos, al igual que, la consolidación de estrategias pedagógicas para ejercer con calidad el quehacer educativo. Para ello, se requiere configurar una propuesta pedagógica que le permita al maestro en formación el desarrollo de competencias profesionales, básicas y personales que lo preparen para el conocimiento y la acción, a partir de la articulación de los campos de conocimiento: contextos; comunicación, lenguaje y multilingüismo; ciencia, tecnología e innovación; ciudadanía y diversidad y; cultura, arte y deporte; en conjunto con los ejes: formación,

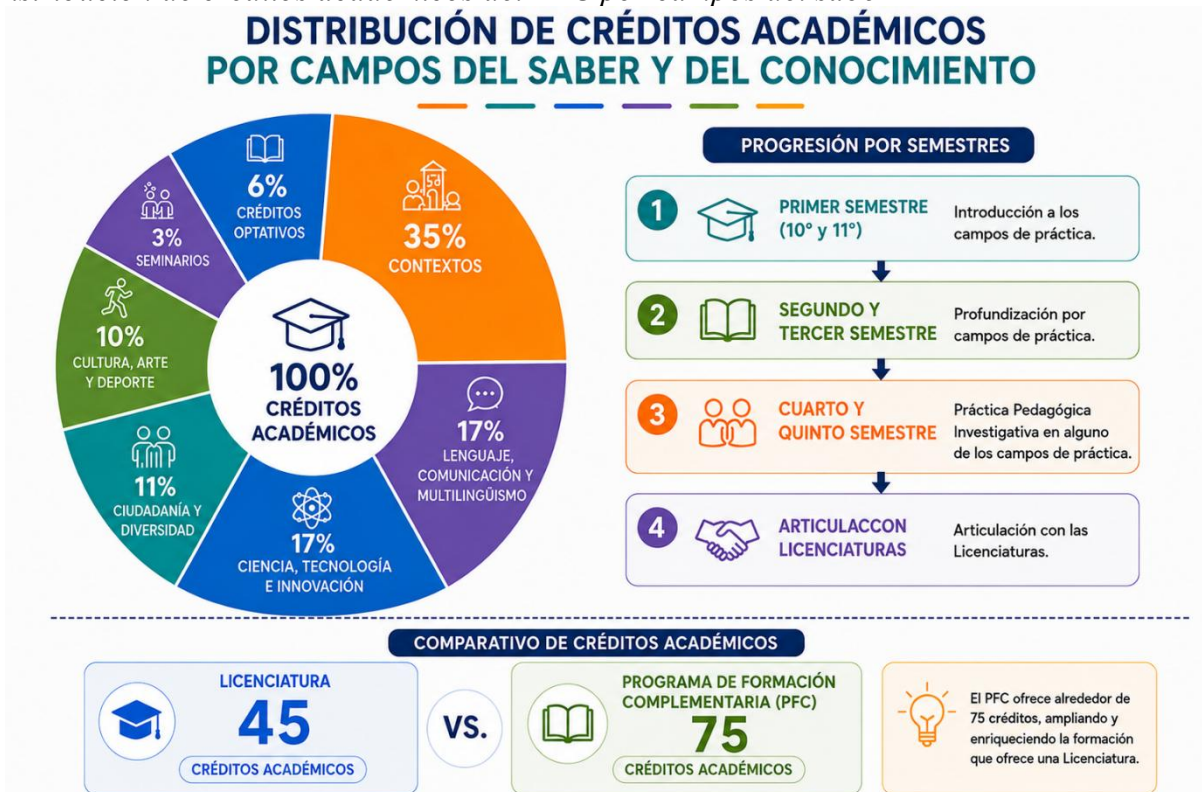
evaluación, investigación y proyección social; y en el marco de los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, contextos e interculturalidad. Esta articulación se propicia a partir de elementos y estrategias como la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo, la apropiación del discurso pedagógico, la planeación y gestión de proyectos; los cuales actúan como medios para responder a las demandas y retos que plantean los diversos contextos educativos, consolidados en propuestas investigativas que parten de semilleros de investigación ([Macroproyectos](#)).

En consecuencia, el maestro en formación construirá sus saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, como espacio dialéctico para la construcción y reconstrucción del conocimiento. Esto le permitirá configurar un discurso argumentativo que conlleve a la reflexión crítica sobre la praxis educativa. Es por ello que, la apuesta curricular del PFC tiene como fundamento la formación pedagógica a la luz de la filosofía institucional. Su propósito es transformar el horizonte profesional, la significación, los desempeños y las competencias de los futuros docentes normalistas que se desenvolverán en primera infancia y básica primaria, en especial en contextos rurales.

Por lo anterior, el PFC direcciona los procesos de formación por medio de espacios o créditos académicos, tal como lo establece el decreto 4790 de 2008, que generan diversas posibilidades en la formación de los maestros. Tales créditos académicos se conciben como unidades académicas del nivel micro de concreción curricular, que permiten desplegar los campos del saber y del conocimiento en espacios distribuidos a lo largo de los V semestres, para medir y certificar el trabajo académico de los estudiantes, en términos de trabajo presencial e independiente ([Microcurrículos](#)). Esta distribución propende por un trabajo interdisciplinar y cooperativo que propicia la integración de los saberes y las competencias al interior del programa. Cada crédito académico equivale a 48 horas y favorece el proceso de homologación, por medio del cual las Instituciones de educación superior, específicamente en sus facultades de educación, reconocen los saberes y competencias alcanzados por los maestros en formación durante el Programa de Formación Complementaria; lo que genera flexibilidad académica y continuidad en su proceso formativo a nivel profesional, como licenciado.

Figura 23

Distribución de créditos académicos del PFC por campos del saber



Es así como, cada espacio académico de formación propende por el dominio de diversas disciplinas y campos del conocimiento, propios de la formación de maestros; distribuidos en un determinado número de créditos académicos, los cuales responden tanto a las necesidades de formación determinadas por los diversos contextos educativos, como a las competencias personales, básicas y profesionales que configuran el perfil del docente Normalista Superior.

3.1.2 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de la ENSQ responde a los métodos de enseñanza, relación pedagógica y uso de los recursos ajustados a las realidades y características de la diversidad de la población que atiende, según lo estipula la guía 34 del MEN; para lo cual se implementa el *enfoque socio-crítico*, que permea todos los procesos y acciones pedagógicas institucionales.

Estos procesos y acciones pedagógicas institucionales se articulan en torno a los principios pedagógicos en la ENSQ así como con la reflexión – acción, desde unas posturas filosóficas, psicológicas y pedagógicas que fundamentan el acto de enseñar como una actividad de

profesionales críticos, con capacidad para la comprensión de la autodeterminación, de la autonomía como medio para la liberación y del pensamiento crítico; factores determinantes para la transformación social (Freire, 2004; Giroux, 1990). Para profundizar en este aspecto, se iniciará por una mirada psicológica, sociológica y pedagógica de lo que implica este enfoque para la ENSQ.

Es así como la ENSQ promueve el diálogo, la concertación y el acuerdo, para la formación y desarrollo de individuos curiosos y reflexivos, pues se pretende que el maestro en formación estudie la conducta, analice los fenómenos diarios y busque describir, interpretar, categorizar y comprender las realidades en una relación participante que reactive y vivifique los valores en la dignificación humana de los sujetos, que construya sujeto desde la conciencia política, histórica y social y esto le permita transformar su propia realidad. Esto responde a la teoría crítica de la Enseñanza, propuesta de Carr y Kemmis (1988), que tiene que ver con el imperativo social de que los profesores en medio de su experiencia construyan una teoría de la enseñanza, por medio de la “reflexión crítica” sobre sus propios conocimientos derivados de la práctica, mediante la investigación.

Ahora bien, la ENSQ fundamenta sus presupuestos sociológicos a partir de los presupuestos teóricos de Vygotsky (1986) alrededor del desarrollo histórico-cultural, en el cual el sujeto reconstruye los significados a partir de la mediación cultural; por lo tanto, el lenguaje como habilidad básica del maestro cobra protagonismo como herramienta que posibilita la toma de conciencia de sí mismo y contribuye en el control voluntario de las acciones para la reflexión pedagógica.

De igual manera, la ENSQ orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje que integran el desarrollo de estrategias colaborativas y cooperativas, con base en los postulados de Vygotsky (1986), quien afirma que lo que se construye desde la otredad, permite un mayor anclaje en el aprendizaje. Es por esto que, para la institución, el conocimiento y la comprensión tienen sus raíces en la interacción social, a partir de las experiencias formativas generadas en las aulas de clase.

A sabiendas que el enfoque socio – crítico se fundamenta en la crítica social con marcado sentido de autorreflexión, los maestros apuntan a elaborar constructos pedagógicos, a partir de las necesidades intrínsecas de los estudiantes, que generen espacios de interacción con el otro, por lo

tanto, la construcción de conocimiento es un proceso interactivo entre la teoría y la práctica. No obstante, para entender y aplicar el enfoque, Popkewitz (1988) considera que es necesario dirigir los procesos de aprendizaje desde la autonomía y la emancipación; para lo cual la ENSQ se sirve de estrategias de discusión dentro y fuera del aula, análisis de sus prácticas y estrategias de reflexión crítica para la mejora en el quehacer pedagógico.

Los procesos formativos son producto de las realidades a las que se enfrentan los nuevos maestros, es por esto que, cimentar su propuesta bajo algunos planteamientos de orden sociológico en y para los cuales; se puede entender de Habermas (1986) que se accede al conocimiento a partir de las situaciones que se presentan en el contexto y son producto de la experiencia social. De acuerdo con lo anterior, la ENSQ busca potenciar las competencias de orden básico, personal y profesional a partir de la construcción colectiva y la autorreflexión, en la cual los estudiantes identifiquen, analicen y lleven a cabo procesos de metacognición a través de preguntas problematizadoras que guían los procesos pedagógicos en el aula.

Así las cosas, el proceso de formación de los futuros maestros debe proyectarse desde los desafíos a los cuales debe responder la educación, los cuales han sido materia de debate. El desarrollo evolutivo de las sociedades y la consolidación de la culturas se han fundado sobre la base de un aparato escolar proveedor de herramientas de socialización y transmisor de conocimientos, una instancia de reproducción, cuya fuente de vida es la ciencia primaria, una ciencia idealizada que apunta a la constitución de un tipo de hombre para una sociedad preestablecida que instrumentaliza y crea paradigmas basados en el discurso del orden o del aconductamiento, contribuyendo de esta manera a conservar la hegemonía del estado. Aunque se han llevado a cabo movimientos que intentan revertir el origen y emancipar, estos no han alcanzado un estatuto que argumente y justifique la ruptura paradigmática a la que necesariamente se debe llegar (Giroux, 1983).

Desde otra óptica, los cometidos de la teoría crítica de la enseñanza demanda posicionar la enseñanza como una actividad genuinamente profesional, y para ello, como los plantean Carr y Kemmis deben ocurrir tres tipos de evolución:

La primera, que las actitudes y la práctica de los “enseñantes” lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto

educacional más amplio dentro del cual actúan; es decir, que la autonomía profesional debe ser respetada tanto en el plano colectivo como en el individual. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general. (Carr y Kemmis, 1998, p.27).

En correspondencia con la propuesta de Carr y Kemmis, basada en las teorías de Habermas, la ENSQ pretende formar un maestro que comprenda y aplique la relación dialógica entre la teoría y la práctica, y, a su vez, pueda reflexionar de manera crítica sobre su propio quehacer. Por tal razón, el enfoque socio-crítico se centra en la construcción de aprendizajes y valores en los maestros en formación, para que éstos se replanteen en su contexto social y educativo, con el fin de promover nuevos procesos de liberación, mediante la reflexión pedagógica, lo que se evidencia en una concepción curricular, materializada en el aprender a pensar y en el centrarse en los procesos de aprendizaje que convergen en la transformación del sector escolar, y la solución de problemas de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva se concibe el conocimiento como una construcción social y el aprendizaje como un proceso de comprensión crítica de la realidad educativa.

En consecuencia, la propuesta pedagógica, pensada desde el enfoque socio-crítico, se caracteriza por ser abierta, interdisciplinaria, centrada en procesos, articulada al escenario educativo y los diversos contextos, donde se promueve el desarrollo del pensamiento crítico, el debate, la disertación, la reflexión y la postura crítica; es decir, se ubica al maestro en formación en una perspectiva problémica comprometida con el mejoramiento de la calidad educativa para la primera infancia y la básica primaria, en contextos poblacionales diversos, con especial énfasis en la ruralidad.

De otro lado, teniendo en cuenta que el acto educativo es un evento social e histórico y los fenómenos inherentes a él también comportan su misma naturaleza, se insiste en defender una concepción pedagógica y curricular que rescate su naturaleza dialéctica y problematizadora, producto de la investigación y evaluación permanente y que, fundamentalmente, destaque las expresiones de poder que a través del currículo se quieren legitimar y establecer, con el propósito de develar los fundamentos hegemónicos que orientan y determinan la labor, función e importancia de los estamentos integrantes del quehacer educativo.

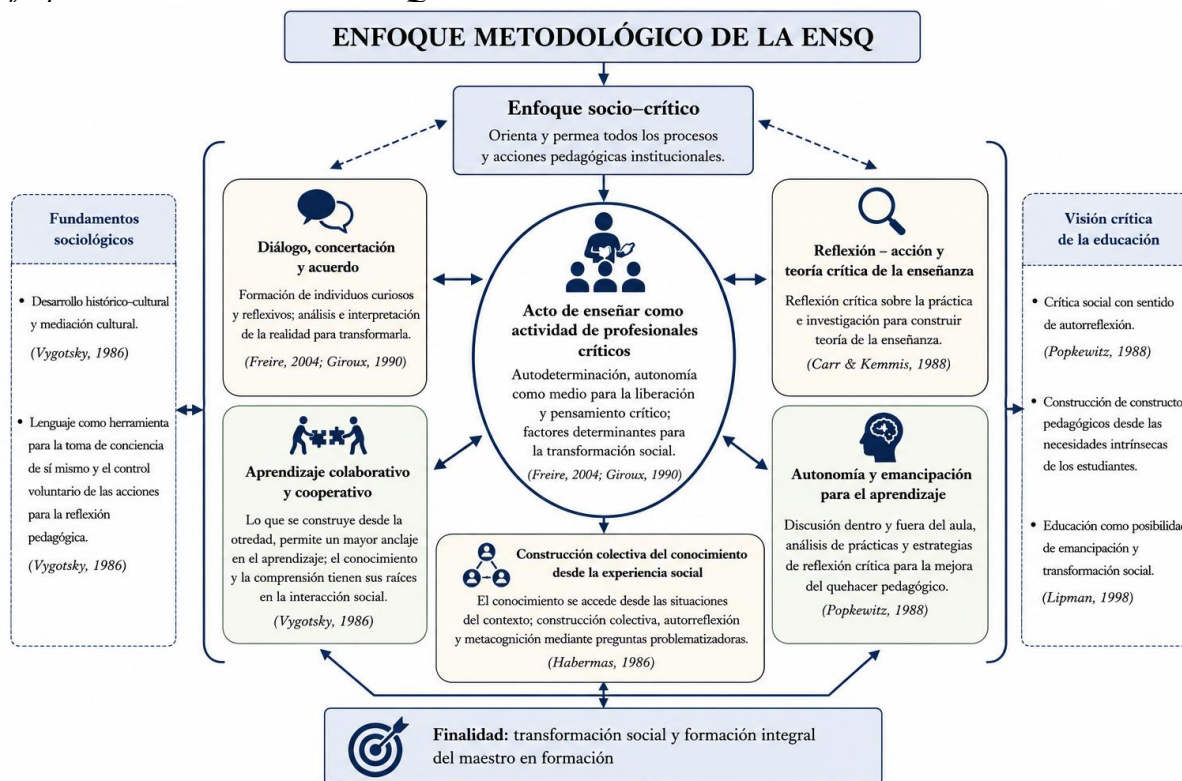
Es con base en los elementos enunciados, que se pueden compartir una serie de reflexiones y

propuestas que permiten la construcción colectiva del referente teórico básico para la elaboración, estructuración y argumentación de diferentes opciones metodológicas que permitan la consolidación de un marco pedagógico coherente y congruente con las prácticas educativas que se generan, y con aquellas que sean producto de la discusión, análisis y cuestionamientos por parte de la comunidad, para que, a través de la práctica, se vayan erigiendo como impronta central del proyecto institucional, en torno a la materialización de los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, contexto -en especial lo referente a la ruralidad- e interculturalidad.

De esta manera, la ENSQ le apuesta a una pedagogía que presente características divergentes a las pedagogías tradicionales, una pedagogía que apunta no a la educación con profundidad sino en complejidad, entendida ésta como la “unión entre la unidad multiplicidad”, que insista con mayor énfasis en las formas y métodos de conocer que en el conocimiento mismo, como lo plantea Lipman (1998), una teoría pedagógica que subyace en la autorregulación, que propugna por una transformación de la relación de autoridad maestro-alumno, clase - estudiante y, especialmente, transformadora del estatus, los derechos de los alumnos, en consecuencia, una pedagogía integral y mucho más flexible.

Para lograrlo, esta pedagogía no puede dejar de lado conceptos de apertura, flexibilidad, pertinencia social y pertinencia académica; conceptos que adquieren sentido y exigen abordar su estudio y construcción desde una perspectiva eminentemente investigativa, que defina claramente la naturaleza de la función de todos y cada uno de los grupos sociales que integran la dinámica educativa y, de manera particular, cambien la imagen que se tiene del maestro, debiliten su labor como dictador de clase y propicien las condiciones básicas para lograr un desempeño integral que disminuya su función de “recitador e informador” y logre ampliar su horizonte de acción, su capacidad de creación y producción de proyectos, alternativas y estrategias que lo confirmen como un creador y productor de cultura, como investigador, capaz de renovar sus prácticas pedagógicas, en permanente comunicación y diálogo con la comunidad; aspectos que definirán y configurarán el nuevo escenario del educador de la ENSQ.

Figura 24
Enfoque socio-crítico de la ENSQ



Como materialización de estos postulados, la ENSQ busca la innovación en el proceso educativo, a partir de una apuesta curricular a través de *proyectos pedagógicos interdisciplinares* y *la formación para el multilingüismo*, así como la apropiación teórica por parte de las áreas del enfoque socio-crítico como soporte del ámbito académico, a partir del reconocimiento de investigaciones que lo sustentan y del desarrollo de investigaciones propias desde el aspecto epistemológico, axiológico y praxiológico.

3.1.3 Recursos para el aprendizaje

Los recursos para el aprendizaje son el conjunto de materiales, medios, tecnologías, espacios y herramientas pedagógicas que la ENSQ dispone y gestiona para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La selección de estos recursos responden a las didácticas específicas y a las necesidades de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de competencias y el logro de los resultados de aprendizaje previstos. Estos van desde los materiales tangibles, los asociados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y otros dispositivos; así como los recursos

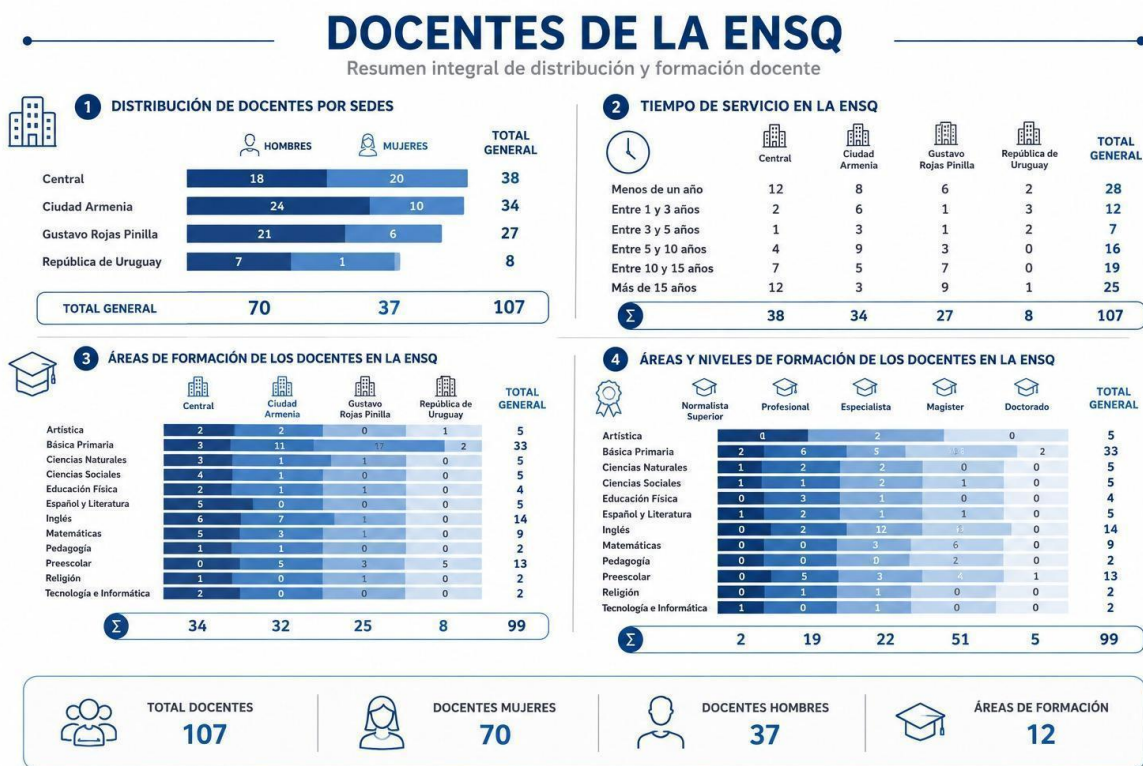
humanos.

Así pues, los recursos para el aprendizaje en la ENSQ, tanto los tangibles como los asociados a las tecnologías de la información y la comunicación, se insertan en el trabajo regular del aula como elementos dinamizadores y generadores de nuevos aprendizajes. Estos funcionan como mediadores en la relación estudiante-docente, para enriquecer y fortalecer el proceso de aprendizaje, y superar así el aprendizaje verbalista. Es por ello que la Institución cuenta con un programa de dotación, mantenimiento y usos de estos recursos, cuyo objetivo es proporcionar herramientas para el desarrollo de las actividades lúdicas y pedagógicas en cada una de las áreas, asignaturas y proyectos.

En específico sobre los recursos tecnológicos, la ENSQ cuenta con el proyecto de Fortalecimiento TIC como referente tanto para la distribución de los recursos adquiridos por la institución, como para orientar didácticamente a los docentes en torno a su uso. Esta propuesta busca distribuir los recursos existentes en la institución y generar una cultura de articulación entre los recursos, los medios, las competencias y los espacios físicos para mejorar los procesos académicos y pedagógicos, con miras a la formación docente. Por lo anterior, la ENSQ ha dotado aulas con medios tecnológicos como video beam, parlantes, pantallas, computadores y conexión a internet. Adicionalmente, se cuenta en la actualidad con los recursos del Aula STEAM, SITES y computadores para educar, provenientes de diferentes programas a nivel local y nacional.

Finalmente, acerca de los recursos humanos, la ENSQ cuenta con una planta docente pertinente en cada una de las sedes; docentes para cada grado, cuya asignación académica es coherente con su formación académica y responde a las necesidades de cada nivel.

Figura 25
Planta docente de la ENSQ



En conclusión, la ENSQ cuenta con recursos para el aprendizaje de diversa índole, que favorecen unas mediaciones pedagógicas acordes a las necesidades y el horizonte institucional.

3.1.4 Jornada escolar

La jornada escolar que contempla la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío, cumple con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, establecidas en el decreto 1850 de 2002 para la educación básica y media, en el decreto 2105 de 2017 para la jornada única, y en el decreto 4790 de 2008 para el PFC:

1. Preescolar: 20 horas semanales, 4 horas diarias de clase de 60 minutos
2. Básica primaria: 25 horas semanales, 5 horas diarias de clase de 60 minutos.
3. Básica secundaria: 30 Horas semanales, 6 horas diarias de clase de 60 minutos

4. Jornada única sede multilingüe: 30 horas semanales para básica primaria y 35 horas semanales para bachillerato.

5. Programa de formación Complementaria: 38 horas semanales, organizada y ajustada a los procesos de formación, que incorpora la práctica pedagógica y la investigación

Para el cumplimiento de la jornada escolar se estipula el horario según las sedes y grados escolares:

Tabla 2

Horario sede República de Uruguay

GRADOS	INGRESO	DESCANSO	SALIDA
Prejardín - Jardín- Transición	7:40 am	9: 40 am – 10:00 am	12:00 m

Tabla 3

Horario sede central

GRADOS	INGRESO	DESCANSOS	SALIDA	JORNADA ÚNICA
6°, 7°, 8° y 9°	7:00 am	9:45 am – 10:15 am	1:00 pm	
10° y 11°	7:00 am 3:00 pm	9:45 am – 10:15 am 2:00 pm - 3:30 pm	2:00 pm 6:00 pm	Una vez a la semana

Tabla 4

Horarios sede Rojas Pinilla

GRADOS	INGRESO	DESCANSO	SALIDA
Transición am	7:40 am	9:40 am – 10:00 am	12:00 m
3° - 4° - 5°	6:45 am	9:15 am – 9:45 am	12:10 pm
Transición pm	1:00 pm	3:30 pm – 3:40 pm	5:20 pm
1°	12:45 pm	3:50 pm – 4:10 pm	6:10 pm
2°	12:45 pm	3:50 pm – 4:10 pm	6:10 pm

Tabla 5

Horario sede Ciudad Armenia

GRADOS	INGRESO	DESCANSO	SALIDA	JORNAD A ÚNICA
Jardín – Transición	7:40 a.m.	9:40 a.m. – 10:00a.m.	12:00 m	
1°- 2°- 3° - 4° - 5°-	7:00 a.m.	9:00 a.m. - 9:20 a.m.	1: 00 p.m.	
6°-7°-8°-9°-10°-11°	7:00 a.m.	9:30 a.m. – 10:00 a.m.	2:00 pm 5:00 pm	Una vez a la semana
6°-7°-8°-9°	7:00 a.m.	9:30 a.m. – 10:00 a.m.	1:00 p.m.	
10° - 11°	7:00 a.m.	9:30 a.m. – 10:00 a.m.	2:00 p.m.	
PFC	7:00 am 3:30 pm	9:30 am – 10:00 am 2:00 pm - 3:30 pm	2:00 pm 6:00 pm	Toda la semana

Como mecanismo al seguimiento de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes, la institución plantea este a través del registro de la asistencia en la plataforma puntoedu. De igual manera, la institución prevé con estrategias (talleres, uso de plataformas, actividades de nivelación, entre otras) el cumplimiento de la jornada cuando este es requerido por diferentes situaciones laborales o personales.

3.1.5 Evaluación

La institución educativa fundamenta su proceso evaluativo a partir del concepto emitido por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, que define la evaluación como la valoración que implica el proceso, la integralidad, las diferencias individuales y la sistematicidad de los desempeños en el ser humano (Villada, 2011 p, 22).

Igualmente, se tiene como referente el Decreto 1290 de 2009, que les dio a las instituciones educativas la autonomía para administrar el proceso evaluativo de los estudiantes y, por ello deben construir su propio sistema de evaluación con base en los parámetros que orienta este decreto. Por lo anterior, la ENSQ construye en conjunto con la comunidad educativa su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes ([SIEE](#)) que apunta al desarrollo de la evaluación dentro de una concepción crítica y reflexiva, acorde con el enfoque pedagógico y bajo los parámetros de una evaluación formativa. Esta evaluación tiene unas características especiales como son la de poder conocer permanentemente el avance de los estudiantes en el logro de sus aprendizajes y desarrollo

de competencias, la cual permite una constante retroalimentación entre estudiante y maestro y, además, hace que se conozca las debilidades en la medida que estas emergen en el acto pedagógico que se da en el aula de clase.

La evaluación en la ENSQ se direcciona por medio de un proceso de diálogo, comprensión y mejora constante que se realiza a partir de los desempeños y competencias alcanzadas y no de las deficiencias encontradas, constituyéndose en un concepto dinámico y continuo de obtención y gestión de información, sobre tres aspectos: los estudiantes, el proceso y el docente, los cuales están vinculada a las, competencias, aprendizajes y desempeños que deben desarrollar.

La evaluación de los estudiantes reúne información sobre el proceso del aprendizaje, concretamente la práctica, los conocimientos y las actitudes con el objetivo de tomar decisiones oportunas de orientación y desarrollo una vez obtenida la información, contempla la posibilidad de realizar los ajustes correspondientes según los resultados obtenidos, este proceso de evaluación se organiza para la superación de las dificultades escolares.

La evaluación como parte esencial en la educación busca mejorar los procesos y resultados tanto de los estudiantes como de la institución en general, es por ello que el SIEE es periódicamente revisado y ajustado acorde con las necesidades del contexto escolar y a las exigencias de las políticas ministeriales.

La institución cuenta con el instrumento llamado [SIEE](#), para los niveles de preescolar a grado 11 y el [Facilitador de convivencia](#) para el PFC, los cuales reúnen los criterios para la evaluación, promoción y seguimiento académico de los estudiantes para las diferentes áreas del conocimiento y en los diferentes niveles que están inscritos en el PEI.

3.2. Prácticas pedagógicas

El presente apartado expone de manera detallada el proceso de las **prácticas pedagógicas** de los docentes de la ENSQ, de acuerdo a la guía 34, que se entiende como la manera en la que la institución organiza las actividades para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias. En estas páginas, el lector encontrará la fundamentación teórica para las *orientaciones didácticas* de la formación integral en primera infancia, de cada área del conocimiento —ciencias naturales, pedagogía, área multilingüe, lengua castellana, educación

física, tecnología e informática, educación religiosa, filosofía, ética y valores, matemáticas, ciencias sociales y educación artística —, así como de los proyectos pedagógicos interdisciplinarios como estrategia de integración curriculares en algunos niveles y sedes de la institución. En todos los casos se subraya el impacto en la **formación inicial de maestros**. Finalmente, se incluyen las directrices institucionales sobre la gestión de *tareas escolares* y el *uso articulado de los recursos y de los tiempos para el aprendizaje*.

3.2.1 Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos pedagógicos transversales.

Todo enfoque pedagógico deviene en la apropiación de las didácticas en coherencia con la teoría que marca el horizonte institucional. Por lo anterior, la institución presenta una propuesta didáctica asentada en el enfoque socio-crítico, tal como se describió previamente en el componente de *enfoque metodológico*. En este sentido, la didáctica se constituye en el camino expedito para enseñar al otro a construir saberes específicos para que, en ese sentido, adquiera nuevos conocimientos, reacomode los previos, alcance destrezas y habilidades y desarrolle competencias. Con base en el enfoque socio-crítico, la didáctica se constituye en un proceso interactivo en el cual se ven implicados maestros y estudiantes, por medio del cual se delinean acciones para conducir al estudiante a lograr un conocimiento específico. En virtud de lo anterior, el educando como sujeto activo es capaz de construir esos conocimientos a partir de un trabajo colaborativo que le da relevancia al ámbito social, y apunta al desarrollo del pensamiento crítico.

Este enfoque se refleja en la institución a través de opciones pedagógicas y didácticas que han sido plasmadas en las políticas de primera infancia, en los planes de área, asignatura, proyectos pedagógicos interdisciplinarios y proyectos transversales; y que se articulan con el enfoque socio-crítico para aterrizar en las prácticas de aula, en conexión con el campo de comunicación, lenguaje y multilingüismo; así como con el eje de investigación. Estas opciones son generales para que cada docente, de acuerdo con su estilo pedagógico, las adapte y desarrolle en su proceso de enseñanza, proyectadas hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de maestros.

Zambrano-Leal (2006) expresa respecto a la didáctica: “La didáctica tiene como finalidad desarrollar el cómo, es decir la manera y el método que nos permite acceder de modo directo y extraordinario al patrimonio de los saberes...” (2002, p.16). Por esta razón, la ENSQ determina la didáctica a través de las disciplinas con relación a las estrategias, técnicas, métodos y actividades

que se propongan para dar respuesta al enfoque socio-crítico, teniendo como prioridad las opciones didácticas determinadas que llevan al estudiante a la transformación de la sociedad, desde un fundamento pedagógico, que debe ser permeado por la investigación y que tiene un fuerte componente comunicativo, a partir de la práctica.

Desde esta perspectiva, se puede formar un maestro intelectual, conocedor de los problemas reales de los estudiantes con quienes trabaja en el aula, quien —provisto de saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos— propicia el aprendizaje de los alumnos y lleva a cabo proyectos y procesos de investigación, los cuales le permitirán rediseñar su quehacer pedagógico en concordancia con el contexto en el que se desempeñe. Esto responde al principio de interculturalidad y lo prepara para desempeñarse en primera infancia y en básica primaria en contextos diversos, especialmente en la ruralidad.

De igual manera, se debe tener en cuenta que el acto pedagógico y didáctico mismo es un proceso comunicativo por medio del cual el maestro interactúa en el aula con sus educandos, estableciéndose una relación de doble vía: por un lado, el discurso del conocimiento específico del maestro, que debe ser adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes a partir de un proceso de transposición didáctica, para lograr la apropiación de los nuevos conocimientos; y, por otro lado, el discurso propio de los estudiantes, como sujetos activos dentro del acto educativo. De lo anterior, se puede inferir que el proceso de enseñanza y aprendizaje contiene en su médula el acto de comunicación con el otro. En otras palabras, la comunicación permite tender puentes entre el maestro y el alumno para que el fin último de la educación se lleve a cabo a través de la interacción. Al tenor de lo anterior, la ENSQ está en capacidad de ofertar a su comunidad un maestro competente e idóneo para trabajar como docente en niveles de preescolar y básica primaria, en contextos diversos, o como directivo docente en entornos rurales, que analice, reflexione, y sistematice su práctica, compartiendo con pares y expertos tanto en forma oral como escrita, el producto de su reflexión y proponga acciones de mejoramiento y enriquecimiento de la misma.

Teniendo en cuenta que la ENSQ se diferencia de otras instituciones por ser formadora de docentes, es importante resaltar que las opciones didácticas desarrolladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje hacen parte de la formación pedagógica de los estudiantes, pues éstas le dan bases para que, a la hora de enfrentar su mundo laboral, tengan diversas herramientas y

estrategias que les permitan desenvolverse con mayor facilidad en él. Es por esto que, desde los primeros grados de escolaridad se fomenta en los estudiantes la vocación docente, gracias a lo que desarrollan a lo largo de los diferentes niveles, diversas estrategias pedagógicas que les permiten abordar la enseñanza de una manera lúdica y crítica, mediante la cual, se promueve la capacidad de reflexionar constantemente, analizar e interpretar situaciones de su diario vivir, comunicarse de manera fluida, tanto oral como escrita, para que de esta forma se visualicen como docentes en un futuro.

En este marco, en el siguiente apartado se describen las opciones didácticas para la primera infancia, para las áreas y para los proyectos interdisciplinarios en la ENSQ, a partir de cuatro interrogantes clave: ¿de qué manera contribuye al desarrollo del pensamiento socio-crítico? ¿en cuáles autores se fundamentan las opciones didácticas para cada nivel/área/PPI? ¿cómo le aporta a la formación de maestros? y ¿cómo se articula con el campo (comunicación lenguaje y multilingüismo) y con el eje (investigación)?

3.2.1.1 La enseñanza desde la primera infancia y el desarrollo del pensamiento socio-crítico en la formación docente

En relación con el desarrollo del *pensamiento socio-crítico* desde la primera infancia, para la formación de maestros, se reconoce que este implica la capacidad de cuestionar, interpretar y actuar sobre las realidades sociales y educativas, de manera que se integren el análisis reflexivo con el compromiso ético. Desde la perspectiva de Freire (1970), la educación debe ser un proceso liberador que permita a los sujetos leer el mundo y actuar para transformarlo. De igual manera, Vygotsky (1978) aporta que el aprendizaje se construye en interacción con otros, lo que re fuerza la idea de que la reflexión crítica surge del diálogo y el aprendizaje colaborativo.

En coherencia, el desarrollo del pensamiento socio-crítico no solo repercute en el ámbito cognitivo, sino también en la construcción de sujetos políticos desde la infancia. Vega (2018) y Saiz y Nieto (2002) subrayan que este tipo de pensamiento promueve la empatía, la participación y el liderazgo, competencias esenciales para formar ciudadanos activos y comprometidos desde la educación inicial.

De otro lado, las *opciones didácticas* en el contexto de la ENSQ para la primera infancia se

fundamentan en el postulado de la enseñanza orientada hacia el reconocimiento de los contextos sociales, culturales y territoriales, integrando saberes científicos, tecnológicos y tradicionales (García y Equipo de Fortalecimiento Curricular, 2023). Esta integración no solo fortalece la identidad pedagógica, sino que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico contextualizado, capaz de responder a problemáticas reales.

En este sentido, la ENSQ privilegia desde la primera infancia el uso de metodologías activas, amparada en estudios como el de Cevallos *et al.*, (2023) en Ecuador, que demuestran que metodologías activas, como la resolución de problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), fomentan habilidades de análisis, inferencia y toma de decisiones en edades tempranas. Estas competencias, desarrolladas en los procesos iniciales de formación, se proyectan en los futuros docentes, quienes las incorporan en su práctica profesional.

Asimismo, la literacidad, entendida como la capacidad de comprender, interpretar y producir textos en diversos formatos, se convierte en una vía para promover el pensamiento crítico desde la educación inicial. Parrales Basurto (2024) señala que el ABP fortalece esta competencia al permitir que los estudiantes relacionen diferentes áreas del conocimiento y apliquen lo aprendido en contextos reales, fomentando así una mirada crítica y propositiva. En este sentido, la literacidad fortalecida desde metodologías de ABP constituyen una opción didáctica en la primera infancia para el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde lo curricular, en la primera infancia de la ENSQ se propende por el desarrollo integral del ser humano, a partir de la integración de dimensiones en torno a tres competencias: Convivir, Expresar y Pensar, tal como se describe en la estructura curricular del plan de estudios. En los grados de prejardín, jardín y transición las dimensiones del desarrollo infantil se entrelazan de manera significativa con las competencias esenciales que orientan y son base del crecimiento integral de los niños. Es por eso que se pueden unificar o reagrupar eficazmente dentro de las competencias de convivir, expresar y pensar. Esta integración facilita una comprensión más clara del desarrollo infantil, proporciona un marco sólido para diseñar prácticas educativas que respondan a las necesidades holísticas de los niños.

La competencia de convivir por ejemplo abarca la capacidad de interactuar de manera respetuosa

y efectiva con los demás. En el contexto preescolar, esta competencia se relaciona estrechamente con las dimensiones corporal, socio-afectiva, espiritual y ética, a medida que los niños crecen, aprenden a compartir, cooperar y resolver conflictos, autorregular sus emociones, comienzan a desarrollar un sentido de sí mismos y de su lugar en el mundo, esta competencia incluye la formación de una identidad personal y la comprensión de su papel dentro de la familia, la comunidad y el mundo en general.

La competencia de expresar se refiere a la capacidad de comunicar ideas, sentimientos y pensamientos de manera clara y efectiva. En la etapa preescolar, esto se relaciona con la dimensión comunicativa y estética. Los niños en esta etapa aprenden a usar el lenguaje para compartir sus experiencias, hacer preguntas y expresar sus emociones. Además, tienen la oportunidad de explorar el arte de distintas formas y esta exploración le permite experimentar con su cuerpo y su entorno ampliando su percepción del mundo.

La competencia de pensar implica el desarrollo de habilidades cognitivas, como la resolución de problemas, el razonamiento y la creatividad. Esta competencia se alinea con la dimensión cognitiva del preescolar donde los niños exploran conceptos básicos, formulan hipótesis y aplican el pensamiento lógico en diversas situaciones. Las actividades que estimulan la curiosidad, el juego de roles y las experiencias prácticas permiten a los niños desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y creativo. A través de estas experiencias, los niños aprenden a observar, analizar y comprender el mundo que los rodea, lo que les proporciona una base sólida para el aprendizaje futuro.

3.2.1.2 Ciencias Naturales

Para el área de **Ciencias Naturales** y educación ambiental, las opciones didácticas y pedagógicas se establecen desde el aprendizaje por *investigación*, ancladas al eje articular de la ENSQ, a partir del *enfoque socio-crítico*, desde el cual se propone la organización de actividades de enseñanza en torno al planteamiento y la resolución de problemas relacionados con el medio natural, el mundo de la vida, tanto natural como social, buscando con ello hacer que el alumno evolucione sus concepciones espontáneas; construya el conocimiento y realice actividades investigativas que fortalezcan su pensamiento crítico. De esta manera, desde el área se pretende desarrollar en los estudiantes una actitud científica frente al conocimiento de los seres vivos y los eventos naturales

que suceden en su entorno inmediato y en el mundo. Tal actitud , lo llevará a cuestionar, a indagar y a proponer alternativas de solución para problemáticas actuales y reales.

Por otro lado, desde la didáctica, las ciencias naturales se enfocan en el trabajo colaborativo partiendo desde situaciones problémicas basadas en el territorio que contribuyan a entender la vida en todos sus ámbitos, dimensiones y manifestaciones; para que le permitan conceptualizar y aportar en la construcción de propuestas que den sentido al concepto de vida.

De igual manera, desde la *comunicación, el lenguaje y el multilingüismo*, se desarrollan competencias comunicativas, científicas e investigativas en los estudiantes, a partir de procesos que incentivan la búsqueda propia de cuestiones en conexión con la naturaleza y el medio en el cual están inmersos; las cuales conllevan a la formulación y resolución de preguntas y problemas que puedan presentarse en la comunidad. Esto permite un análisis a conciencia sobre lo que ocurre a nivel ambiental en distintos ámbitos, lo que genera la comprensión de que toda acción individual, por mínima que sea, repercute a nivel global.

Así pues, para el desarrollo de estas competencias en el aula, se emplean estrategias como talleres, consultas, debates, mesas redondas, a través de las cuales el estudiante con sus aportes, tendrá la oportunidad de expresar y adoptar posiciones socio-críticas frente a la importancia o no de lo estudiado, su relevancia para la vida y su quehacer como docente en el futuro.

En cuanto a la *formación docente*, el enfoque aporta una metodología que combina ciencia, ética y tecnología, utilizando las cuestiones sociocientíficas como una herramienta potencial en la formación inicial de maestros (Meneses y Leal, 2023). Al participar en procesos de investigación pedagógica, los maestros en formación fortalecen su rol como agentes de cambio, capaces de reflexionar sobre su práctica y diseñar estrategias didácticas innovadoras. Esta formación promueve la creación de ambientes de aprendizaje dinámicos y contextualizados que valoran la diversidad y las experiencias previas, preparando a los futuros docentes para liderar proyectos interdisciplinarios que integren el pensamiento científico con la inclusión educativa.

3.2.1.3 Pedagogía

Para comprender y actuar sobre el acto y el hecho educativo, el Área de Pedagogía, reconoce que la educación es un constructo social que emerge de la naturaleza humana, producto de un

entramado cultural. Es una práctica social que surge de la interacción, de la interpretación con el otro y de la modificación de la condición humana. De esta manera, la ENSQ reconoce que el sustento epistemológico basado en que la pedagogía, ha generado discusiones en torno a su objeto de estudio y, en la cual se han tejido diversas concepciones: 1) Como una ciencia de la educación (Durkheim, 1975); 2) como una disciplina (Flórez- Ochoa, 2005); 3) como un arte (Comenio, 1986) y; 4) como una praxis (Freire, 1998). En esta misma ruta de análisis, Flórez-Ochoa (2005) apunta lo siguiente:

El objeto de la pedagogía ha sido fraccionado desde disciplinas vecinas cuyo objeto de estudio es también el ser humano, como ser cultural - la sociología, la psicología, la economía, la lingüística, la antropología, etc., bajo el nombre de "ciencias de la educación", las cuales se han dedicado al estudio del proceso educativo cada una desde su propia concepción teórica y metodológica, constituyendo como consecuencia una pluralidad de objetos de estudio que no solo dispersa el proceso educativo sino, incluso, el ideal de un objeto pedagógico unificado (p.21).

Asimismo, durante el siglo XIX y XX, diferentes pedagogos y psicólogos como Johann Friedrich Herbart, John Dewey, María Montessori, Jean Piaget, entre muchos otros, han ido cambiando la concepción que se tiene de la pedagogía, innovando métodos y procesos de enseñanza. Hoy se puede concebir que la pedagogía tiene como objeto la educación y, por lo tanto, la pedagogía se debe encargar de hacer reflexión sobre ella y abordar los procesos educativos desde el análisis, la discusión y la argumentación. Así las cosas, la Escuela Normal Superior del Quindío asume la pedagogía, desde el nivel de preescolar hasta el quinto semestre del Programa de Formación Complementaria, como un discurso sobre la educación que “permite reflexionar las prácticas en el aula de clase, ver el sentido de la educación, subvertir contra las contradicciones del proyecto educador y promover modos de actuación, siempre buscando equilibrar el decir y el hacer” (Zambrano-Leal, 2009, pp.40-41).

Por todo lo anterior, la pedagogía y la educación amalgaman los constructos culturales que representan los modos de ver, sentir y vivir en sociedad. La educación constituye los ideales sociales que emergen de un momento histórico particular. No solo refleja las características de socialización de una comunidad, sino que expresa las posturas individuales del sujeto activo en formación. Efectivamente, configura significados culturales de orden heterogéneo, los cuales

responden a esferas sociales y contextos permeados por dinámicas propias del encuentro humano. En este orden de ideas, en la educación se reconoce que fundamentalmente apela por la estrecha relación “entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge” (Meirieu, 1998, p.70).

Es así como la ENSQ, plantea su postura frente a los procesos pedagógicos en torno al *enfoque socio-crítico* con base en una revisión de la literatura que se caracteriza por la revisión de documentos que suscitan la discusión bajo tres categorías axiales: 1) La formación inicial de maestros; 2) La pedagogía y la formación de maestros y; 3) La pedagogía y la formación inicial de maestros en las escuelas normales superiores de Colombia. Asimismo, se reseñaron 10 trabajos de grado, las cuales cuentan con criterios de inclusión tales como: periodo, 2020 a la fecha, con excepción de una, la cual será explicada posteriormente en el documento; idioma, español; tipo de documento: artículos. Se utilizó el metabuscador Google Académico, el cual desplegó bases de datos como: Dialnet, SciElo y diversas revistas indexadas.

La formación inicial de maestros no puede reducirse a una mera instrucción técnica o instrumental, sino que debe constituirse como un proceso de empoderamiento en el cual el futuro docente se asuma como un intelectual transformativo (Freire, 2008). En este sentido, la formación debe trascender la “educación bancaria” para fomentar una práctica de la libertad, donde el educador en formación aprenda a cuestionar las relaciones de poder y las desigualdades sistémicas inherentes al sistema educativo. Este enfoque exige que la preparación académica inicial integre la concientización y el diálogo pedagógico (Giroux, 2022) como ejes transversales, que permiten que los maestros no solo transmitan conocimientos, sino que se conviertan en agentes de cambio social comprometidos con la justicia desde el inicio de su carrera.

Así las cosas, la relación entre pedagogía y formación de maestros se entiende hoy como un vínculo indisoluble que exige una formación continua como condición indispensable para la práctica crítica. La pedagogía no es un saber estático, sino una acción política que demanda al docente actuar como un investigador de su propia práctica (Freire, 2008), resignificando su rol frente a las políticas neoliberales y la estandarización educativa que impera en la actualidad. Así, la formación docente debe nutrirse de una pedagogía culturalmente relevante que reconozca las identidades de los estudiantes y utilice la cultura juvenil como un espacio de resistencia democrática, transformando el aula en un puente afectivo para la inclusión y la equidad social.

En el contexto de las Escuelas Normales Superiores de Colombia, la pedagogía y la formación inicial adquieren un matiz particular al centrarse en la *investigación* como eje dinamizador de la labor del normalista superior. Es imperativo que estos centros de formación superen la tendencia de enfocar sus proyectos de investigación únicamente en aspectos instrumentales del aprendizaje, abriéndose hacia la exploración de problemáticas sociales, culturales y emocionales que afectan directamente el entorno escolar. La formación en las normales debe fortalecer la idea del maestro como un sujeto reflexivo que comprende que su labor está ligada a la construcción de una democracia radical (Lima-Jardilino y Soto-Arango, 2020), capaz de enfrentar la desigualdad estructural que caracteriza al contexto colombiano.

En este orden de ideas, bajo la lógica de la Escuela Normal Superior del Quindío, la pedagogía se dilucida como un compromiso ético y político orientado al desarrollo humano integral y la transformación social regional. En esta institución, el normalista no es un simple operario del currículo, sino un líder pedagógico que integra los saberes locales y regionales en su propuesta educativa para responder a los desafíos de la diversidad cultural y social del departamento. De este modo, se entiende la pedagogía como una herramienta de emancipación que forma ciudadanos reflexivos, capaces de resistir las nuevas formas de control cultural y de promover una educación que sea, ante todo, un acto de liberación y justicia social.

En este marco, el área de pedagogía asume el quehacer docente bajo los fundamentos de la teoría crítica, operando particularmente a través de cinco líneas de acción que orientan la labor del maestro. La *identidad y vocación docente* se fundamenta en la resignificación del profesor como un intelectual transformativo capaz de resistir las lógicas neoliberales y las formas de control cultural. El *desarrollo de habilidades blandas* se integra mediante una pedagogía humanizante que utiliza el afecto como un puente para la inclusión y la equidad, atendiendo así a las problemáticas emocionales y sociales del entorno escolar. El *pensamiento pedagógico* se promueve a través del fomento de la conciencia crítica y el empoderamiento del estudiante, permitiéndole actuar como un sujeto reflexivo frente a las desigualdades sistémicas. En cuanto a la *didáctica y recursos pedagógicos*, se busca trascender la estandarización educativa mediante la integración de saberes locales, la creatividad y el análisis crítico del impacto de las tecnologías digitales en la subjetividad. Finalmente, la *comunicación y práctica* se validan en el ejercicio constante del

diálogo pedagógico y en la concepción del docente como un investigador que reflexiona sobre su propia labor para convertirla en una acción política y transformadora.

De acuerdo con lo anterior, y concordante con el Decreto 1236 de 2020, se estipula dentro del plan de asignatura una articulación con el proyecto pedagógico de la básica primaria denominado Desarrollo Social y Pedagógico, en donde, desde la primera infancia se desarrollan competencias en los niños relacionadas con la vocación y la formación integral de un maestro.

Por otra parte, desde el Campo de *Comunicación, lenguaje y multilingüismo*, entendiéndose, primero, el acto de comunicarnos como un medio o suceso para interrelacionar diversos lenguajes y, a la vez, como formas, signos, elementos, que permiten la configuración del lenguaje y el multilingüismo como sistemas alternativos propios del acto comunicativo, se considera que la pedagogía involucra estos conceptos, desde las estrategias pedagógicas y didácticas, que se evidencian continuamente en el aula.

Interpretándose el lenguaje como la capacidad humana para integrar diferentes sistemas simbólicos, pensamientos, ideas, encuentro con el otro, cuya finalidad privilegia la convivencia y su naturaleza, con una extensa clasificación (verbal, no verbal, natural, artificial, animal etc.) es necesario establecer estrategias que conlleven a direccionar en el área de pedagogía procesos que conlleven al diálogo de los diferentes saberes en la disciplinas de acuerdo con el lenguaje propio de las mismas.

Así las cosas, los procesos formativos velan por fortalecer la comunicación, entendida esta como una acción que privilegia el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas: *leer, escribir, hablar y escuchar*, es necesario poner en contexto algunas estrategias que cualifican el ejercicio de la comunicación, por lo que el área de pedagogía desarrolla: comunicación asertiva dialógica, intervención en el contexto social y familiar coherente con las prácticas pedagógicas institucionales, producción escrita (foros, seminarios, congresos), espacios de dialogicidad en torno al debate, la reflexión y el análisis desde las propias prácticas, la escucha del otro, el respeto por las ideas del otro, análisis de recursos multimedia utilizados en el aula, trabajo entre pares, acompañamiento continuo en los procesos académicos. En definitiva, la cristalización de la comunicación se cimienta en las actividades institucionales como un acto continuo para la consolidación del saber pedagógico.

En cuanto al multilingüismo, entendido como el uso de diferentes lenguajes, no solo el español y el inglés, sino como aquellos que se dan en diferentes espacios de interacción humana, como la lengua materna de un grupo social o el diálogo intercultural, apoyo continuo a las poblaciones diversas en la IE (estudiantes con discapacidad, grupos étnicos, poblaciones desplazadas por violencia, habitantes de frontera). Así mismo, desde las diversas prácticas pedagógicas que se llevan a cabo continuamente.

En definitiva, la cristalización del campo de *comunicación, lenguaje y multilingüismo* se cimienta en las actividades institucionales como un acto continuo para la consolidación del saber pedagógico. Para explicitar la apropiación del campo y del eje de investigación, se sugieren las siguientes estrategias didácticas:

Estrategias dialógicas reflexivas:

Discusión de los temas dictados por los intereses de los alumnos, comprensión de los conceptos pedagógicos a través del diálogo, dilemas morales, reflexión en el diario pedagógico, debate socrático, etc.

Desarrollo cognitivo:

- Preguntas generadoras, lluvia de ideas, organizadores de información previa, esquemas, visualizaciones, resúmenes, grabaciones y vídeos
- Relación directa con la praxis: se centran en los procesos prácticos, de interacción con el otro y en la búsqueda de respuestas en el contexto: reflexión y discusión en el diario pedagógico, juego roles, producción de material didáctico, análisis y uso en procesos de práctica, mesas redondas, análisis de casos de aula.
- Generación de espacios para la participación en el intercambio de experiencias y diálogo con otras culturas, grupos y poblaciones diversas.
- El reconocimiento de la multiculturalidad, no sólo en el aula, sino en la comunidad educativa y en la persona misma
- Desarrollo de lecturas y procesos de comprensión lectora, normas, estructura sintáctica

y gramatical, estrategias que conllevan a la formación del maestro como orador

- Producción de textos escritos y tecnológicos, producto del análisis y reflexión en el aula de los diferentes procesos llevados dentro de la misma y que conducen a procesos investigativos formativos
- Interdisciplinariedad con otras áreas que compartan un mismo fin u objetivo dentro de su desarrollo curricular, con el propósito de hacer articulación de saberes.
- Potenciación del debate
- Ambientes de escucha activa y empatía, para la búsqueda del equilibrio emocional.
- Uso de diversos recursos didácticos (físicos, tecnológicos) que conlleven a la comprensión de imágenes, expresiones faciales, posturas, entre otros, para propiciar los lenguajes no verbales
- Identificación de iconografía en el aula y fuera de ella, como medio de comunicación
- Desarrollo del lenguaje no verbal: gestos faciales, posturas kinésicas (corporal), lenguaje proxémico.

3.2.1.4 Área Multilingüe

La Escuela Normal Superior del Quindío concibe el área multilingüe como un componente estratégico de la formación integral de los futuros maestros, orientado al desarrollo de competencias comunicativas, interculturales, investigativas y críticas que les permitan comprender la complejidad de los contextos educativos contemporáneos y responder pedagógicamente a ellos. En coherencia con el *enfoque socio-crítico* que orienta el Proyecto Educativo Institucional, el aprendizaje de las lenguas deja de entenderse como un proceso exclusivamente lingüístico para asumirse como una práctica social, cultural y política que contribuye a la formación de sujetos capaces de interpretar, problematizar y transformar la realidad mediante el diálogo, la participación democrática y el reconocimiento de la diversidad.

Esta perspectiva encuentra fundamento en la propuesta de Formación para el Multilingüismo desarrollada para la ENSQ (Restrepo, 2025), la cual reconoce que la formación lingüística de los

maestros debe trascender los modelos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras para avanzar hacia una concepción del multilingüismo como principio pedagógico, intercultural y político. Desde esta perspectiva, las diferentes modalidades curriculares propuestas por el Ministerio de Educación Nacional —programas tradicionales, de intensificación, híbridos e inmersión parcial— representan posibilidades diversas para el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales; sin embargo, la ENSQ privilegia aquellas modalidades que integran la enseñanza de contenidos disciplinares mediante diferentes lenguas, favoreciendo procesos de educación bilingüe y multilingüe (MEN, 2014; Cummins et al., 2008; May, 2017).

En consecuencia, el área adopta una comprensión del multilingüismo que supera la concepción del bilingüismo como dominio instrumental de una lengua extranjera y reconoce las lenguas como repertorios dinámicos que se construyen en interacción con los contextos sociales, culturales e históricos. En este sentido, el *translanguaging* constituye uno de los referentes centrales de la propuesta pedagógica, al comprender que los hablantes bilingües y multilingües movilizan de manera integrada todos sus recursos lingüísticos para construir significado y participar en diferentes prácticas sociales (Creese & Blackledge, 2011; García, 2009). Esta postura se articula con el enfoque ecológico del lenguaje, el cual reconoce que las prácticas lingüísticas no pueden separarse de los contextos culturales, políticos y sociales en los que se producen (Creese & Martin, 2003; Van Lier, 2008). Desde esta perspectiva, el lenguaje deja de concebirse como un sistema cerrado para entenderse como un recurso cultural mediante el cual las comunidades negocian significados, construyen identidades y transforman sus realidades.

Bajo esta comprensión, el desarrollo del pensamiento crítico constituye uno de los propósitos fundamentales del área. El *enfoque socio-crítico* orienta la enseñanza de las lenguas hacia la problematización de las ideologías lingüísticas, las relaciones de poder y las desigualdades históricas que han configurado la educación bilingüe en Colombia. El documento institucional señala que la enseñanza tradicional de las lenguas extranjeras ha estado asociada a prácticas educativas elitistas que han limitado el acceso al bilingüismo para amplios sectores de la población (Miranda y Valencia, 2023). En respuesta a esta realidad, la ENSQ propone una formación que problematiza las jerarquías lingüísticas, reconoce el valor epistemológico y cultural de las lenguas propias y favorece procesos de interculturalidad crítica que permiten comprender la diversidad lingüística como una riqueza para la construcción de ciudadanía (Freire, 1970; Granados-Beltrán,

2016; Walsh, 2009).

Desde esta perspectiva, aprender una lengua implica mucho más que adquirir estructuras gramaticales o desarrollar habilidades comunicativas. Siguiendo a Freire (1970), el aprendizaje de las lenguas constituye un proceso de lectura crítica del mundo, en el cual los estudiantes construyen significado a partir de sus propias experiencias y contextos socioculturales. En consecuencia, el aula de lenguas se transforma en un escenario de diálogo intercultural donde los estudiantes desarrollan capacidades para analizar discursos, cuestionar relaciones de dominación, reconocer la pluralidad de identidades y construir respuestas colectivas frente a los desafíos de una sociedad diversa. Así, el pensamiento crítico se expresa en la posibilidad de interpretar la realidad local y global mediante el lenguaje y de asumir una participación democrática fundamentada en la responsabilidad social y el respeto por la diferencia.

En coherencia con estos principios, las opciones didácticas del área se fundamentan en un conjunto de referentes teóricos que orientan la organización curricular y las prácticas pedagógicas. El enfoque comunicativo propuesto por Nunan (1996) constituye la base para privilegiar la interacción social y la negociación de significados en situaciones auténticas de comunicación. A este enfoque se incorpora la pedagogía crítica, que comprende el aprendizaje como una construcción colectiva mediada por la reflexión, el diálogo y la transformación social. Asimismo, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL/AICLE) (Marsh, 2002; 2012) permite que el inglés, el francés y la Lengua de Señas Colombiana se constituyan en lenguas vehiculares para la construcción de conocimientos disciplinares, favoreciendo procesos interdisciplinarios que fortalecen simultáneamente el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de competencias comunicativas.

Estas perspectivas se concretan mediante una progresión metodológica sustentada en metodologías activas, en la cual el Aprendizaje Basado en Tareas orienta la formación en educación básica primaria y los grados sexto y séptimo; el Aprendizaje Basado en Proyectos estructura el trabajo en octavo y noveno; y el Aprendizaje Basado en Problemas orienta los procesos desarrollados en la educación media. Esta secuencia metodológica fortalece la autonomía intelectual de los estudiantes, promueve la investigación, favorece el trabajo colaborativo y convierte al estudiante en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. De igual manera, el uso de debates, proyectos

de investigación y herramientas digitales contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y a la construcción de ambientes de aprendizaje significativos e inclusivos.

Desde esta perspectiva, el área multilingüe constituye igualmente un componente esencial de la formación inicial de maestros. La propuesta curricular desarrollada en el Programa de Formación Complementaria organiza el aprendizaje mediante niveles de proficiencia que permiten a los futuros docentes desarrollar competencias comunicativas, didácticas, investigativas e interculturales necesarias para desempeñarse en la educación preescolar y básica primaria. Esta formación supera el propósito de obtener certificaciones internacionales —como el examen KET— para centrarse en la formación de docentes capaces de comprender la enseñanza de las lenguas como un proceso de construcción de conocimiento, transformación social e inclusión educativa (Restrepo, 2024).

En este sentido, el maestro en formación es concebido como un intelectual crítico (Freire, 1970), capaz de analizar las políticas lingüísticas, cuestionar las relaciones de poder que atraviesan los procesos educativos y diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas que favorezcan la democratización del acceso al multilingüismo. La incorporación de metodologías como CLIL, el aprendizaje basado en tareas, el translanguaging y la sistematización de experiencias (Garzón y Bedoya-Ríos, 2024) fortalece el desarrollo de competencias analíticas, metacognitivas y pedagógicas (Elder & Paul, 2020), permitiendo que la enseñanza de las lenguas contribuya a la construcción de justicia social y al reconocimiento de la diversidad cultural (Miranda & Valencia, 2023).

En correspondencia con la estructura curricular institucional, el área se articula de manera transversal con el *campo de comunicación, lenguaje y multilingüismo*, mediante una propuesta interdisciplinaria que integra la lengua castellana, las lenguas extranjeras, la Lengua de Señas Colombiana y otros sistemas de signos en proyectos de comunicación desarrollados desde la educación básica primaria. Esta articulación fortalece las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística definidas por el Marco Común Europeo de Referencia y favorece la comprensión de la comunicación como un proceso cultural que posibilita interpretar la realidad, construir ciudadanía y participar en contextos locales y globales. De igual manera, la incorporación del español como parte constitutiva del área responde a la necesidad de reconocer el valor

epistemológico de las lenguas propias y de cuestionar las estructuras de poder que históricamente han jerarquizado determinados repertorios lingüísticos (Bourdieu, 1991; Walsh, 2009).

De otro lado, la articulación con el eje institucional de *investigación* se materializa principalmente mediante la Práctica Pedagógica Investigativa (PPIInv), concebida como el escenario privilegiado para integrar teoría, experiencia y contexto. Desde esta perspectiva, la práctica investigativa permite a los futuros maestros analizar críticamente las políticas lingüísticas, comprender las realidades sociolingüísticas de los territorios, diseñar propuestas didácticas contextualizadas y transformar continuamente sus prácticas pedagógicas. La investigación deja de constituirse en un ejercicio complementario para convertirse en un principio articulador del currículo, capaz de generar conocimiento situado y retroalimentar permanentemente los microcurrículos institucionales. En este proceso, la interdisciplinariedad —entendida desde Morin (1999) como convergencia de saberes para comprender la complejidad de los fenómenos educativos— fortalece el diálogo entre lenguaje, cultura, pedagogía e investigación, permitiendo formar maestros capaces de responder críticamente a las necesidades de una sociedad plural y multilingüe.

En síntesis, el área multilingüe de la Escuela Normal Superior del Quindío constituye una apuesta pedagógica e investigativa coherente con el enfoque socio-crítico institucional. Su fundamento en las teorías contemporáneas del multilingüismo, las pedagogías críticas, el translanguaging, la interculturalidad crítica y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas permite consolidar una propuesta curricular que forma maestros capaces de comprender la diversidad lingüística como una oportunidad para la construcción de conocimiento, el fortalecimiento del pensamiento crítico, la transformación social y la consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas, en correspondencia con los retos de la formación docente del siglo XXI.

3.2.1.5 Lengua Castellana

En el área de Lengua Castellana la metodología se articula con el enfoque socio-crítico a partir del planteamiento de ejes problemáticos que buscan desarrollar en los estudiantes habilidades para el trabajo individual y colaborativo. Esto permite mostrar diferentes posiciones y acuerdos a través de un conjunto de procedimientos ordenados y adecuados para alcanzar las metas. De esta manera, el aprendizaje será guiado por el maestro en actividades explicativas, lúdicas, interpretativas y de producción. Teniendo en cuenta que la asignatura de Lengua Castellana busca desarrollar las

competencias propias de la lecto-escritura, el método estará orientado por estrategias que permitan el análisis literal, inferencial y crítico y por recursos de producción textual que lleven al alumno a mejorar sus capacidades argumentativas.

Los retos del siglo XXI plantean la necesidad de llevar al alumno a encontrarse con formas más eficientes de desarrollar el pensamiento crítico a través de la exposición temprana a diferentes tipos de textos: literarios, argumentativos e informativos, tanto impresos como digitales, para que partir de ellos pueda conocer distintas realidades y comenzar a formar redes de conocimiento que se interconectan con sus propias experiencias e identidades.

Son estas las razones por las cuales desde el área se considera que el texto debe ser la herramienta fundamental en la metodología para estimular en los niños y adolescentes los hábitos lectores y así hacer de ellos seres competitivos en las diferentes áreas del conocimiento. Un ser humano que lee es más consciente de las necesidades que el mundo de hoy impone, del cuidado y protección del medio ambiente, de la apertura al conocimiento y dominio de otra lengua, de la necesidad de ser propositivos, creativos y sobretodo del interés de intervenir espacios que requieran de la creatividad, liderazgo y pensamiento crítico en pro de una mejor construcción de sociedad.

Teniendo en cuenta el enfoque funcional del área de Lengua Castellana, los tres campos de la formación en lenguaje, pedagogía de la lengua, pedagogía de la literatura y pedagogía de otros sistemas simbólicos (MEN, 2006), y el enfoque socio-crítico de la ENSQ; se trabaja el área a partir de una didáctica específica fundamentada en el desarrollo de procesos de interpretación, producción y análisis de textos, el desarrollo de procesos de sistemas de significación (lenguajes verbales y no verbales), y la ética de la comunicación. Así mismo, los planes de asignatura se conciben desde una pregunta problematizadora como eje que articula y desarrolla estrategias de discusión y trabajo cooperativo, revisión y crítica de textos, ejercicios y tareas, retroalimentación correctiva individual y grupal, autoevaluación y coevaluación. Las estrategias didácticas privilegian el desarrollo de un individuo autónomo, auto disciplinado, auto reflexivo y crítico.

Para desarrollar una estrategia didáctica del área de lengua castellana, teniendo en cuenta el campo de formación que es comunicación y multilingüismo y como eje de formación la investigación es importante desarrollar los siguientes lineamientos:

1. Como primera consideración, se debe hacer énfasis en el desarrollo de competencias comunicativas para desarrollar habilidades para: escuchar, hablar, leer y escribir en ambos idiomas para un mayor conocimiento de la cultura y, de esta manera, comprender las situaciones y contextos culturales.
2. Como segunda consideración, se deben usar metodologías activas, desde las cuales el aprendizaje se desarrolle en torno a proyectos que impliquen trabajo colaborativo y así el estudiante haga su práctica en contextos reales y bilingües.
3. Como tercera consideración, se debe evidenciar la integración de la investigación a través de proyectos que permitan explorar temas contextualizados que articulen lengua y la cultura, para desarrollar habilidades críticas y analíticas que fomenten la curiosidad, el pensamiento crítico, direccionada a las problemáticas reales de su entorno. Para ello, es muy importante el uso de recursos en distintos formatos (REA)¹ para facilitar el acceso a la información y la investigación autónoma.

Todo lo anterior, aporta al PFC el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de análisis, fundamental en todas las áreas del conocimiento, incentivar el hábito de la lectura y la escritura en ambos idiomas, no solo como herramienta académica sino como medio de expresión personal y cultural y la apropiación de la competencia digital fomentando el uso de tecnologías digitales para la investigación y la comunicación, lo que prepara para el mundo digital en el cual cada día estamos más inmersos.

Desde el área de lengua castellana se promueve la *formación docente* y el desarrollo del pensamiento socio crítico al fomentar de manera activa la capacidad de análisis del entorno y la realidad desde diferentes perspectivas, el cuestionamiento de los discursos ya establecidos, así como de proponer transformaciones de tipo social. Todo esto, a partir de supuestos teóricos que sustentan las opciones didácticas del área.

Para Freire (1970) los maestros en formación deben tener la capacidad de ver y asumir el mundo desde un punto de vista crítico, es por ello que, a través del análisis de textos literarios, argumentativos y académicos, los docentes en formación desarrollan la interpretación crítica de

¹ Recursos educativos abiertos

los contextos socioculturales. Aunado a lo anterior, se encuentra a Habermas (1968) quien a través del saber emancipatorio, plantea el cómo la educación y el pensamiento crítico están directamente relacionados puesto que el aprendizaje no debe limitarse a una simple transmisión de conocimientos, sino que debe fomentar la capacidad de reflexión y transformación de la realidad.

En un marco contemporáneo, Henry Giroux (2011) destaca que la pedagogía crítica busca formar docentes con visión transformadora, que sean capaces de integrar la reflexión con sentido ético y de acción social en su quehacer; es por ello que desde el área de lengua castellana y a través de la enseñanza del manejo del debate, la argumentación y la producción discursiva se proporciona herramientas fundamentales para que no solo dominen las misma sino para que desarrollen una conciencia social activa, crítica, propositiva y transformadora.

El enfoque socio-crítico, sustentado en las ideas de la pedagogía crítica, representa una perspectiva educativa que reconoce a la educación como una práctica social transformadora. Desde esta visión, el maestro es un simple transmisor de conocimiento, es un mediador cultural y un agente de cambio que, a través del lenguaje, contribuye a la construcción de una sociedad más justa y participativa.

En términos históricos, las bases del enfoque socio-crítico se pueden rastrear en las ideas de Paulo Freire, quien propuso una educación problematizadora y dialógica, en la que el lenguaje se convierte en herramienta de liberación y no de opresión. Para Freyre, enseñar la lengua implica favorecer la lectura crítica.

Leer no es sólo decodificar signos sino interpretar y cuestionar la realidad para transformarla.

En esta misma perspectiva Lev Vygotsky (1986) considera que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje. Su noción de *zona de desarrollo próximo* plantea que la interacción social es esencial para el desarrollo cognitivo, lo que resalta la importancia de un maestro que fomente el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Desde una mirada contemporánea, autores como Giroux (1990) y McLaren (1984) han profundizado en la pedagogía crítica, señalando que la escuela debe ser un espacio donde los estudiantes desarrollen una conciencia crítica frente a los discursos hegemónicos. En el área de lengua castellana, esto implica trabajar no solo la gramática o la literatura de manera técnica, sino

como prácticas discursivas que transmiten valores, ideologías y visiones del mundo. En coherencia con ellos, Cassany (2006) hace referencia al componente de la lectura como un proceso que no solo se limita a la decodificación sino a construir significado con base en conocimientos previos, contextos y objetivos.

En la formación de maestros el enfoque socio-crítico les permite comprender que el lenguaje no es neutral. De esta manera formar docentes en el ámbito comunicativo bajo este enfoque significa capacitarlos para que, además de enseñar a comunicarse correctamente, ayuden a sus estudiantes a identificar, analizar y cuestionar los mensajes implícitos en textos orales, escritos y audiovisuales.

Así mismo, el enfoque socio-crítico fomenta la interdisciplinariedad. El maestro en formación aprende que el estudio del lenguaje se nutre de la historia, la filosofía, la sociología, la cultura y los problemas reales de la comunidad y que su enseñanza debe estar vinculada a ellos. Por ejemplo, el análisis de discursos mediáticos, escritura de textos argumentativos sobre temas de actualidad o el estudio de la literatura como espejo y crítica social. Finalmente, el aporte más significativo del enfoque socio-crítico es que concibe la enseñanza de la lengua castellana como una herramienta de empoderamiento ciudadano. El maestro formado bajo esta perspectiva promueve en sus estudiantes la capacidad de expresar sus ideas, defender sus derechos y participar activamente en la vida democrática.

3.2.1.6 Educación Física, Recreación y Deportes

Cuando se pasa por la cancha múltiple de la sede central o de las sedes de la Escuela Normal Superior del Quindío y se observa la clase de educación física recreación y deportes no son unos chicos jugando dirigidos por un profesor, los lentes correctos permiten observar cómo los participantes gozan de aceptación por el grupo al que pertenecen, respetan unas normas libremente aceptadas, buscan solución a tareas de movimiento, resuelven problemas por diferencias propias de las prácticas recreo deportivas y durante la consolidación de la clase maestros y maestras invitan o promueven metas metacognitivas como la contextualización como por ejemplo ¿Qué opinan de la forma en que festejan las selecciones Argentinas de fútbol? o ¿Qué opinan de las declaraciones de Lamine Yamal? En una sociedad democrática se respeta la diversidad de

posiciones frente a determinada situación lo cual no implica que se deban compartir, ya que desde una mirada sociológica o desde una perspectiva más amplia se pueden hacer críticas constructivas y transformaciones de cambio a nivel social desde los imaginarios y representaciones sociales.

Por lo tanto, la educación física promueve el pensamiento crítico al cualificar a los estudiantes para evaluar, analizar y resolver tareas motoras de manera autónoma o cooperativa trascendiendo el microcontexto de la clase y consolidando uno de los principios fundantes de área desde el humanismo una preparación en la vida y para la vida. Ahora bien es necesario dar un golpe a la memoria para comprender que todas las actividades del ser humano son de carácter neuroactivo por lo tanto todo movimiento es voluntario donde interactúa el sistema nervioso los músculos agonistas – sinergistas – antagonistas para poder dar solución a desafíos motores de la vida misma.

De otro lado, para hablar de los sustentos epistemológicos, pedagógicos, didácticos y curriculares del área de Educación Física Recreación y Deportes, se toma en cuenta que a través de la historia de Colombia y de las corrientes pedagógicas adoptadas en su momento, se han proporcionado unos lineamientos a seguir en el área, tal es el caso de la Misión Pedagógica Alemana 1977 tomo I grados 1-2-3 y tomo II grados 4-5; los Programas Curriculares en 1985, después la resolución 2343 de 1996 y los Lineamientos Curriculares para áreas obligatorias y fundamentales Educación Física, Recreación y Deportes en el año 2000. Para el año 2010 surgen las Orientaciones Pedagógicas para el Área de Educación Física, Recreación y Deportes y para el año 2019, las Orientaciones curriculares para la Educación Física, Recreación y Deportes en Educación Básica y Media.

Por otra parte, basados en el *enfoque socio-crítico* adoptado para la ENSQ y en la búsqueda de formar seres autónomos, investigativos, reflexivos, creativos y comunicativos, se hace referencia la disciplina y sus estrategias a partir de los postulados de Mosston y Ashworth (1993) frente a los estilos de enseñanza (E.E.) de la educación física que proporcionan a los docentes un proceso evolutivo, el cual les permiten las interacciones y procesos de enseñanza y aprendizaje que fomentan la participación de los estudiantes como: enseñanza recíproca, grupos reducidos, microenseñanza, descubrimiento guiado, resolución de problemas y creatividad. Igualmente, se tiene en cuenta el desarrollo del eje problémico como generador de la vinculación con el conocimiento; el *Feedback* y se estimula la metacognición de los estudiantes durante la fase de

consolidación de la clase desde la mirada de la praxeología motriz como competencia básica de la educación física.

En cuanto a las opciones didácticas para el área, la Escuela Normal Superior del Quindío, desde el punto de vista pedagógico de la educación física, promueve la cultura de la educación en el culto al cuerpo, teniendo en cuenta sus dos aristas (Recreación y Desarrollo psicomotor) y para evitar así la deportivización de esta área fundamental del conocimiento. Se enfatiza en la cultura de hábitos y estilos de vida saludable y el desarrollo psicomotor del estudiantado, al igual que la planeación estratégica de la clase de educación física de base y especial (Planeación-Ejecución-Control y Evaluación), en la secuencia didáctica desde todos los niveles, en conexión con la estructura de la guía pedagógica, así como las estrategias de enseñanza y la aplicación de estas desde la praxeología Motriz, las actividades neuroactivas y el método PSICOM².

Por otra parte, en grados Décimo, Once y el PFC los estudiantes elaboran y desarrollan secuencias didácticas para su posterior aplicación en la práctica pedagógica, teniendo en cuenta las corrientes pedagógicas (emergentes), el ABC (Actividades –Básicas –Cotidianas) de la clase, la técnica recreativa rompehielos, la activación neuromuscular, la movilidad articular, los juegos de persecución, las temáticas propias de la clase, el eje problémico, los juicios valorativos, el tiempo, los recursos, las gráficas y las fases (inicio de la clase con su respectiva relación con el enfoque socio-crítico –desarrollo y consolidación) y la psicología evolutiva o del desarrollo al igual desarrollo psicomotor. El desarrollo de las clases tiene diferentes etapas: mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, descubrimiento guiado, resolución de problemas y libre exploración, que provoca en el estudiante unos efectos físicos, sociales, emocionales e intelectuales diferenciados.

Ahora bien, el área de educación física, recreación y deportes se vincula con *el campo de comunicación, lenguaje y multilingüismo* a partir del uso de comandos en inglés, algunas canciones rompehielos y la participación en el circle time. En cuanto al eje de *investigación*, en el área de Educación Física de Base se establecen las conductas de entrada a partir de los aportes de la psicología evolutiva o de desarrollo se pueden establecer e identificar las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes del estudiante en el grupo al que pertenece. Esto determina los ajustes

² Método Psico Cognitivo Motor

curriculares y la reflexión constante del quehacer pedagógico, que implica la consulta de la teoría formal y el análisis propios de la triangulación de datos orientados hacia el mejoramiento continuo de su rol como maestro en formación, la apropiación de desempeños y el desarrollo de competencias básicas, personales y profesionales. A la vez, se cuenta el *Macroproyecto Lúdoambiente: Diseño Y Gestión De Ambientes De Aprendizaje Lúdicos* en la Práctica Pedagógica Investigativa, así como el crédito optativo *pedagogía de la lúdica -Juegos y Deportes alternativos*.

Así pues, el aporte de la educación física a la formación docente, parte desde su didáctica especial, a partir de la cual se cualifica a los maestros en formación en el análisis y toma de decisiones, resolución de tareas motoras y retos cognitivos, comprender la diversidad, evaluar las fortalezas y debilidades al igual que promover la construcción de un arsenal y repertorio psicomotriz que le permita un óptimo desempeño en los diferentes ámbitos de la vida social y cultural.

La educación debe promover el respeto y la empatía. Debemos enseñarle a nuestros estudiantes a valorar la diversidad y tratar a los demás con dignidad y respeto.

(Giroux, 2017).

3.2.1.7 Tecnología e Informática

El área de [Tecnología e Informática](#) en Colombia encuentra sus bases fundacionales en obras que, desde finales del siglo XX, estructuraron su enfoque pedagógico, como los textos de Bravo Delgado (1997) y Medina Sánchez (1999). Sobre esta base, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se erige hoy como una metodología activa fundamental, alineada con el enfoque socio-crítico que pretende formar estudiantes críticos, reflexivos y autónomos, capaces de comprender y transformar su realidad social (Morales Bueno, 2018). Esta estrategia involucra al estudiantado en la resolución de problemas reales y contextualizados, integrando el conocimiento técnico con su entorno inmediato, lo que no solo desarrolla competencias tecnológicas y digitales, sino que también fomenta habilidades socioemocionales y una conciencia sobre el impacto social y ético de la tecnología (Cancino Delgado, 2024; Herrera Pérez, 2024). La aplicación del ABP en el área de tecnología, desde la primera infancia hasta la educación media y la formación complementaria, ha demostrado potenciar competencias esenciales para el siglo XXI. Estudios evidencian que

mejora el rendimiento académico, la motivación, la autorregulación y el pensamiento crítico (Delgado Carreño y Díaz Espinoza, 2024).

Actividades específicas como el planteamiento de problemas reales, el trabajo colaborativo en equipos diversos, la investigación crítica, el diseño de soluciones con responsabilidad social y la presentación y defensa de proyectos, permiten integrar el saber técnico con la reflexión ética y ciudadana, formando individuos capaces de analizar, cuestionar y transformar su entorno (Bermúdez Mendieta, 2021; Pérez Sáenz, 2024). Para una implementación efectiva en el contexto colombiano, es imperativo el compromiso institucional con la capacitación docente en el diseño de proyectos críticos y contextualizados, la flexibilización de modelos pedagógicos y la garantía de una infraestructura tecnológica accesible (León Zambrano y de La Peña Consuegra, 2024; MEN Colombia, 2021). Aunque enfrenta desafíos como la demanda de mayor tiempo y recursos, su implementación se justifica plenamente al preparar a los estudiantes para enfrentar problemas tecnológicos con una visión crítica y ética (Herrera Pérez, 2024), contribuyendo así a la formación de ciudadanos participativos y al cierre de brechas educativas, lo que la consolida como una estrategia clave para una educación tecnológica significativa y transformadora, evolucionando desde los enfoques tradicionales hacia una perspectiva socio-crítica.

La didáctica del área de Tecnología e Informática busca dar respuesta a los retos que implica el desarrollo de las competencias digitales y tecnológicas del siglo XXI, que requieren de la solución de problemas reales del contexto del estudiante a través de proyectos, en los que los estudiantes fortalecen sus competencias mediante propuestas creativas que involucren el uso de recursos tecnológicos disponibles en el medio. Además, generan procesos de interacción eficientes dentro de su entorno y potencializan el trabajo en equipo y la igualdad de oportunidades sin importar el género; por ende, se fomenta una cultura por el respeto a las opiniones y criterios de los demás.

La incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere que se lleve a cabo transformaciones metodológicas que den respuesta a las habilidades de las diferentes áreas del conocimiento necesarias para el siglo XXI, por esta razón el área de tecnología adopta como estrategia metodológica el aprendizaje basado en proyectos (ABP), esta metodología de carácter inductivo permitirá a los docentes actuar como guías mientras los estudiantes se enfrentan a un problema de la vida real, como escenario para el desarrollo de habilidades como: el pensamiento

crítico, la comunicación, la colaboración, la investigación y la resolución de problemas aspectos que responden a nuestro enfoque pedagógico socio crítico.

Este modelo de aprendizaje basado en proyectos se soporta en diferentes estrategias didácticas propias y emergentes del área, donde se potencia las formas de pensar en TI (tecnológico, computacional, diseño, crítico, sistémico, STEM) lo que aporta a las dimensiones individual, social e histórica contextual. Desde esta perspectiva el área aporta al campo de conocimiento, comunicación, lenguaje y bilingüismo, desde la convivencia en el ecosistema digital, apropiando el uso de las TIC como herramienta de comunicación, divulgación y producción de manera asertiva y efectiva donde se potencien procesos de investigación e innovación a través de la articulación de proyectos de aula y retos educativos a corto o largo plazo. Otras estrategias didácticas que se consideran en el área de TI son las desconectadas, usa-modifica-crea que se proponen en el modelo STEM y desde el pensamiento computacional para la educación.

Para responder a los nuevos desafíos de la educación y en especial de formación inicial de maestros, se incorpora STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), el cual es un enfoque educativo que le permite a los estudiantes y demás actores educativos vivir experiencias de aprendizaje activo e integrar diversas áreas de conocimiento a fin de desarrollar competencias para la vida y conectarse con las dinámicas y desafíos del contexto actual local y global.

Por otro lado, STEM se refiere a la integración entre las áreas de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Además, invita a integrar otras áreas del conocimiento y diversos actores escolares dentro del contexto para desarrollar proyectos que beneficien el territorio, integrar diferentes metodologías que motiven a la experimentación, a la lectura del entorno y al análisis de situaciones problemáticas de manera interdisciplinar.

Según el MEN, la OEA y el Parque Explora (2022) “El enfoque STEM+, además de considerar disciplinas científicas y tecnológicas, invita a integrar todas las áreas del conocimiento de manera explícita y como componentes fundamentales de una educación que le apuesta a la creatividad, la experimentación y la innovación con el fin de promover el desarrollo de competencias específicas, transversales y del siglo XXI”.

Es así como la ENSQ adopta el modelo STEM dentro del *enfoque socio- crítico* como alternativa

para inspirar la innovación educativa y las didácticas propias de las áreas para la flexibilización curricular, la integración de diversos tipos de competencias y la oportunidad para desarrollar prácticas educativas que generen las habilidades del siglo XXI. Estas van articuladas con los conocimientos y las actitudes que permitan el desarrollo integral del estudiante y del docente en formación: Pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, comunicación, colaboración, alfabetización de datos, pensamiento computacional e investigación para la formación de ciudadanos locales y globales con habilidades para afrontar situaciones nuevas o retadoras.

3.2.1.8 Educación Religiosa

La fundamentación teórica del área de Educación Religiosa, parte de la resolución 2343 de junio 5 de 1996, en la cual se determinan los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logros curriculares. El Ministerio de Educación Nacional avala los Estándares para la educación religiosa escolar, surge así, como un área fundamental para la formación integral de la persona y el reconocimiento de la dimensión espiritual que manifiesta el hecho religioso, presente en todas las etapas y contextos de la historia de la humanidad, es susceptible de estudio, de indagación académica, de investigación sistemática y de integración y complementariedad con otras áreas del saber científico. El objeto de estudio está compuesto por dos elementos: la pregunta problema y los aprendizajes. Ambos componentes están relacionados con la inteligencia espiritual y el proyecto de vida.

Para el desarrollo del campo de *comunicación, lenguaje y multilingüismo*, desde el área se educa en: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, habilidades digitales y aprender a aprender. Se lleva al estudiante a identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar, identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético. Para el manejo de situaciones cotidianas se requiere enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos. Ser competente en las relaciones de convivencia y empatía con el otro. Ser competente para la vida en sociedad, que requiere decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales, a la construcción para la paz, perdón y reconciliación.

La presentación de problemas denota una intención metodológica de investigación que facilita la

perspectiva dialogal (comunicación) y de incorporación de diversas alternativas de respuesta a los problemas, incluidas las razones del no creyente y del cristiano no católico. Se requiere objetividad y fidelidad del docente en la presentación del mensaje cristiano, y al mismo tiempo apertura y conocimiento de las visiones alternativas. Ello facilita incorporar en las respuestas las convicciones religiosas no católicas (ecumenismo) y fomentar el conocimiento y el respeto mutuo, de modo que se fomente la convivencia interreligiosa (diálogo interreligioso) en el respeto y cultivo de la propia identidad religiosa y del tipo de educación religiosa y moral escogida por los padres de familia para sus hijos.

Al plantear problemas como el objeto de estudio en la Educación Religiosa Escolar se está asumiendo el eje de *investigación* como método fundamental y se está atendiendo a la necesidad de que los niños y los jóvenes conozcan y apliquen a su realidad las convicciones y visiones de la vida que brotan de la experiencia religiosa cristiana. Se debe tener en cuenta que, si los problemas de investigación están en el corazón del ser humano y brotan, por tanto, de la experiencia, es necesario reconstruir en el aula la experiencia o experiencias desde las cuales brotan los interrogantes. Pueden ser incluso las preguntas que nazcan en los niños, en los adolescentes y en los jóvenes, a partir del contacto con vivencias de su entorno religioso familiar, político, económico, socio religioso y de su Iglesia de pertenencia y de su convicción cristiana, católica u otros.

Este proceso pedagógico es transversalizado con el *enfoque socio-crítico* institucional, y maneja cuatro enfoques para su desarrollo pedagógico: Enfoque antropológico, enfoque bíblico, enfoque cristológico, y enfoque eclesiológico. Para esto, se emplea la estrategia didáctica de la correlación, que pone en contacto profundo tres formas de experiencia entre sí: la experiencia humana, la del hombre bíblico y la del cristiano en la historia, orientadas hacia el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, desde el marco del aprendizaje activo y cooperativo, a través de actividades como:

- a. Aula invertida
- b. Producciones escritas y gráficas. Registros.
- c. Los mapas conceptuales.

- d. Las redes semánticas.
- e. La lluvia de ideas.
- f. La formulación de hipótesis.
- g. Los juegos de roles
- h. Trabajo de investigación sobre proyecto de vida.

De igual forma, se transversaliza todo este proceso a través del proyecto institucional hechos no palabras. En coherencia con el carácter de la filosofía que no es ciencia sino una disciplina que antecede y acompaña las mismas, la ENSQ orienta sus opciones didácticas hacia el diálogo socrático, el uso de la pregunta, la cooperación y la metacognición, con el fin de generar aprendizajes filosóficos sobre temas, contenidos o problemas. Así mismo, se realizan lecturas críticas y metódicas de textos, preguntas e imágenes, actividades de sensibilización, indagación, reflexión, escritura mediada por la lógica como vehículo permanente del desarrollo del pensamiento socio crítico Además, se trabaja los 8 elementos del pensamiento crítico: propósitos del pensamiento, pregunta en cuestión, información, interpretación e inferencia, conceptos, supuestos, implicaciones y consecuencias y puntos de vista, mediados por los 9 estándares intelectuales universales: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia.

3.2.1.9 Filosofía

La filosofía se consolida como un eje transversal que fortalece el pensamiento crítico, la comprensión ética y la reflexión sobre la realidad sociocultural, lo que permite que los futuros educadores asuman una postura autónoma, dialogante y transformadora frente a su contexto. En consecuencia, esta propuesta curricular se articula con el Modelo Pedagógico Institucional para potenciar la capacidad argumentativa y el liderazgo educativo de los maestros en formación. Así, el ejercicio filosófico se valida como una práctica de libertad que prepara a los docentes para responder con pertinencia a las demandas de la sociedad actual.

El docente formado bajo el *enfoque socio-crítico* desde el área de filosofía, se constituye como un intelectual reflexivo que asume la investigación como eje central de su quehacer pedagógico. En

su práctica, diseña ambientes de aprendizaje que problematizan la realidad y estimulan el cuestionamiento constante, integrando el pensamiento filosófico con la acción social y la práctica democrática para fomentar la autonomía intelectual y moral de sus estudiantes. Más que un instructor, actúa como un mediador de saberes y experiencias que reconoce la diversidad de pensamiento y promueve el debate como un ejercicio de ciudadanía activa. A través de la reflexión filosófica, este docente diagnostica y propone soluciones creativas a los desafíos de aprendizaje y convivencia, asumiendo la inclusión como un principio ético y político fundamental para la formación de nuevas ciudadanías comprometidas con la transformación de su entorno.

La enseñanza de la filosofía se fundamenta en el aprendizaje activo, el diálogo socrático, la lectura comprensiva y la escritura reflexiva. El aula se concibe como un espacio de pensamiento, en el que se promueven debates, foros, comentarios de texto, seminarios y ejercicios de investigación. El trabajo interdisciplinario permite vincular la filosofía con las ciencias, el arte, la historia y la educación ciudadana. Se integran, además, las comunidades de indagación y el uso de mediaciones tecnológicas como herramientas para dinamizar la reflexión y la producción de saber pedagógico. Este enfoque metodológico busca que el estudiante no solo aprenda filosofía, sino que vivencie el ejercicio de pensar para transformar su futura práctica docente.

La evaluación se orienta hacia la formación integral del estudiante y prioriza los procesos sobre los resultados. Se valoran la coherencia argumentativa, la calidad de la reflexión, la creatividad, la participación activa y la expresión escrita. La retroalimentación permanente fortalece la autonomía, la autocritica y la mejora continua del aprendizaje. Se incorporan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que fomentan la responsabilidad ética y el juicio crítico sobre el propio progreso académico. Asimismo, la evaluación se asume como una práctica pedagógica reflexiva que permite al estudiante reconocer su potencial transformador y su compromiso con la excelencia educativa.

Ahora bien, el área de filosofía se articula con proyectos institucionales como Democracia, Educación Ambiental (PRAE-PEGER) y Lectura Crítica, lo que aporta una mirada reflexiva sobre la ética, la ciudadanía, la sostenibilidad y la convivencia. Desde esta área se promueve una conciencia crítica frente a los discursos mediáticos, las prácticas consumistas y las problemáticas sociales contemporáneas.

La enseñanza de la filosofía en la *formación docente* tiene como propósito fundamental promover la reflexión crítica sobre la realidad social, cultural y educativa. Al situar al futuro maestro como sujeto pensante y transformador, la filosofía le proporciona herramientas conceptuales y metodológicas para analizar, cuestionar y transformar su contexto. De este modo, la filosofía se vincula con el contexto regional para fortalecer el liderazgo comunitario y la vocación de servicio de los futuros maestros. Así, el área trasciende los contenidos académicos para consolidar una cultura de paz, inclusión y justicia social en el horizonte pedagógico de la institución.

1. Fundamentos clásicos del pensamiento crítico en la filosofía

Desde sus orígenes, la filosofía se concibe como una práctica de pensamiento crítico. Sócrates impulsó la mayéutica, método dialógico que invita a interrogar las creencias establecidas para alcanzar el conocimiento auténtico. En la formación docente, este enfoque favorece la autocrítica profesional y la capacidad de guiar a los estudiantes hacia el pensamiento reflexivo.

Por su parte, Immanuel Kant (1784) en su texto *¿Qué es la Ilustración?*, plantea el uso público de la razón como expresión de la libertad intelectual: “Sapere aude, atrevete a pensar por ti mismo”. Esta idea se traduce en el ámbito educativo en la necesidad de docentes autónomos, racionales y éticos, capaces de sustentar sus decisiones pedagógicas en la reflexión y no en la imposición.

Asimismo, Karl Marx introduce una dimensión sociopolítica del pensamiento crítico al afirmar que los filósofos no deben limitarse a interpretar el mundo, sino a transformarlo. En la educación, esta perspectiva impulsa la formación de docentes comprometidos con la justicia social, que reconozcan las estructuras de poder que inciden en el aula y en la sociedad.

En sintonía con estos referentes, la formación docente se asume como una praxis en la cual el saber teórico se valida en la acción transformadora del contexto educativo. Así, el pensamiento crítico deja de ser una abstracción para convertirse en el pilar de una pedagogía emancipadora, ética y coherente con las realidades del Quindío.

2. Aportes contemporáneos al pensamiento sociocrítico en educación

En la segunda mitad del siglo XX, la filosofía de la educación asume un enfoque más contextual y emancipador. Paulo Freire (1970) en *Pedagogía del oprimido* propone la concientización como

proceso mediante el cual el individuo toma conciencia crítica de su realidad y actúa para transformarla. Enseñar filosofía desde esta perspectiva implica formar docentes que promuevan el diálogo, la reflexión política y la acción liberadora.

Esta visión es ampliada por Jürgen Habermas (1981), desde su Teoría de la acción comunicativa, planteando la racionalidad comunicativa como base de la vida democrática. Aplicada a la formación docente, fomenta la construcción de consensos mediante el diálogo argumentativo y el respeto por la diversidad cultural y epistemológica.

Desde un enfoque contemporáneo y posmoderno, Michel Foucault invita a problematizar las relaciones entre poder, saber y educación, cuestionando las prácticas discursivas que normalizan y controlan a los sujetos. Este pensamiento potencia en los futuros docentes la capacidad de leer críticamente las instituciones educativas, comprendiendo cómo el poder se reproduce y cómo puede ser resistido desde la pedagogía crítica. Bajo este marco conceptual, la labor del maestro en formación se redefine como una praxis intelectual capaz de desnaturalizar las desigualdades y agenciar procesos de inclusión desde el aula. Así, la pedagogía crítica se constituye en el eje que articula la ética del cuidado con la emancipación del pensamiento en el contexto escolar quindiano.

Ahora bien, la enseñanza de la filosofía, sustentada en autores clásicos como Sócrates, Kant y Marx, y en pensadores contemporáneos como Freire, Habermas y Foucault, se convierte en un espacio de formación integral y emancipadora. En la formación docente, esta disciplina no solo transmite conocimientos teóricos, sino que cultiva una actitud crítica ante la realidad, necesaria para educar ciudadanos reflexivos, libres y comprometidos con la transformación social.

El enfoque sociocrítico aporta de manera decisiva a la formación de maestros en el área de filosofía, ya que concibe la educación como un proceso de concientización, reflexión crítica y transformación social. Este enfoque supera la simple transmisión de conocimientos y propone formar docentes que comprendan, analicen y cuestionen las realidades históricas, culturales y políticas de su entorno.

El pensamiento sociocrítico surge de la tradición marxista y de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (Habermas, Horkheimer, Adorno), que plantea que el conocimiento debe servir para emancipar al sujeto de las estructuras de dominación. En filosofía, este enfoque invita al futuro

docente a interpretar críticamente el mundo, comprender los discursos de poder y desarrollar una mirada reflexiva frente a la sociedad.

Bajo esta premisa, la filosofía se aleja de la contemplación pasiva para convertirse en una herramienta de denuncia y transformación de las desigualdades educativas. Así, el maestro en formación asume la investigación pedagógica como un acto político que busca la liberación de las conciencias en el entorno escolar. En última instancia, este enfoque garantiza que la educación en el Quindío sea un motor de equidad, autonomía y justicia social para las nuevas generaciones.

- Aportes del enfoque sociocrítico a la formación del maestro de filosofía
- 2 Formación de una conciencia crítica: Siguiendo a Paulo Freire (1970), el maestro en formación no solo reflexiona sobre el conocimiento, sino sobre su papel en la reproducción o transformación de la realidad. La enseñanza filosófica se convierte en una práctica de liberación, no de imposición.
- 3 Reconocimiento del contexto social: El enfoque sociocrítico permite que el docente de filosofía analice los problemas éticos, políticos y culturales de su entorno y los integre al aula como objeto de reflexión filosófica.
- 4 Desarrollo del pensamiento reflexivo y dialógico: Inspirado en Habermas, promueve el diálogo argumentado, la deliberación racional y la comprensión intersubjetiva como herramientas pedagógicas.
- 5 Ética y compromiso social: El maestro de filosofía, desde este enfoque, asume una posición ética frente a las injusticias, orientando su práctica hacia la equidad, la inclusión y la dignidad humana.
- 6 Sistematización de la praxis pedagógica como ejercicio de investigación: La filosofía permite que el maestro en formación no solo ejecute clases, sino que reflexione críticamente sobre su propia práctica, convirtiendo el aula en un escenario de producción de saber pedagógico y transformación educativa.
- 7 Agenciamiento de la autonomía y el liderazgo comunitario: El enfoque sociocrítico empodera al docente para actuar como un intelectual líder en su territorio, capaz de dinamizar procesos de participación democrática y conciencia ciudadana más allá de los muros de la institución.

- Implicaciones pedagógicas

El enfoque sociocrítico, al aplicarse en la formación de maestros en filosofía, transforma la enseñanza en una práctica de reflexión, diálogo y emancipación. Desde Freire hasta Habermas y Foucault, este enfoque impulsa a los futuros docentes a convertirse en intelectuales críticos, capaces de leer su realidad, cuestionarla y contribuir a su transformación a través de la educación filosófica.

De esta manera, el plan de área trasciende la instrucción académica para consolidarse como un proyecto de vida ética y compromiso pedagógico con el territorio. Así, la institución reafirma su labor de formar maestros líderes que, desde la reflexión filosófica, agencien procesos de justicia social, inclusión y excelencia educativa en su comunidad.

3.2.1.10 Ética y Valores

El área de educación Ética y valores, desde un *enfoque socio-crítico*, se orienta a la formación de estudiantes en el ámbito pedagógico al potenciar la reflexión, la crítica, la autonomía y la construcción de valores personales, sociales, familiares, económicos, políticos, axiológicos, científicos y filosóficos. Para lograr esta meta, el área se propone formar en competencias ciudadanas, axiológicas, argumentativas, propositivas e interpretativas; encaminadas a la formación de un nuevo ser. Esto significa educar en la vida y para la vida, resaltando los valores morales y sociales, dados en la familia y la importancia de la autodidaxia en la formación holística para su proyecto de vida.

Así pues, en la formación ética de un educando normalista es indispensable tener referentes teóricos e históricos que configuran la dimensión axiológica del futuro ciudadano. Actualmente, la sociedad enfrenta desafíos para la convivencia y la interacción, asociados al aislamiento durante la pandemia. Al respecto, se puede afirmar que, aunque estamos en la época la conectividad, nunca hemos estado más solos, lo que pone en evidencia un escenario en el que debemos resignificar los procesos de interacción social para gestionar el aumento de situaciones de riesgo psicosocial, y comprender la manera en la que este tipo de fenómenos confluyen dándole un matiz específico a la realidad, ante desafíos propios de la educación. De esta forma, uno de los componentes complementarios del área de ética es la formación en Inteligencia Emocional y la exploración de

las habilidades que la componen, las cuales se desarrollan de forma simultánea en la reflexión filosófica, cultural y los distintos contextos de formación del diseño curricular de ética.

La sociedad contemporánea, supone actualizar y dar herramientas que permitan al educando hacer reflexión y comprensión del contexto, de sí mismo y su realidad. Esta actualización permite dar respuesta a los fenómenos de cambio, aceleración y configuración de nuevas realidades frente a las que es necesario generar espacios de reflexión que permitan dar cuenta de la configuración de principios que cada uno construye a través del tiempo, su interacción social y personal; eso permite abordar diversas preguntas de orden axiológico y ético aterrizadas en el marco del quehacer docente, como: ¿Cuáles son los valores? ¿Cómo se enseñan? ¿Cuál es la didáctica para educar en esta área a los estudiantes de todos los niveles? El abordaje de preguntas abiertas coincide con los principios del enfoque sociocrítico, dado que permite plantear el desarrollo de competencias en el marco de una representación ética y axiológica que construye cada persona.

En este sentido, la escuela de hoy no puede limitarse al desarrollo de competencias; sino que debe ir más allá al promover respuestas y procesos cognitivos, emocionales y actitudinales para las circunstancias particulares de un contexto que está sobre-estimulado, hiperconectado y que en contraste proyecta la intensificación de problemáticas de riesgo psicosocial, aspecto que hace necesario promover escenarios de sensibilización frente a la construcción de tejido social y de interacción en el marco del proceso en el que el educando se va configurando como interlocutor de conocimiento y actor social.

De la misma forma, los nuevos enfoques y prácticas educativas para fomentar la Paz, la integración y la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, propenden por brindar, en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales, el apoyo que estas personas necesitan, reconociéndose los mismos derechos que el resto de la población, el área de Ética y valores en su inclusión propone ser recíprocos en nuestras prácticas formativas y en la capacidad de verse en el otro. Por eso es necesario que toda la institución educativa permita el abordaje de aspectos como: la configuración psicológica, cultural, sociológica y axiológica de valores desde un análisis reflexivo que ponga en práctica saberes propios de la inteligencia sociemocional, del desarrollo de relaciones y configuración personal de

un proceso de proyección personal que le permita a los futuros educandos apropiarse de forma práctica de las competencias asociadas a la educación ética.

Dado que la educación ética en Colombia se erige como un pilar fundamental para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, esta se estructura a partir de los principios constitucionales y la fundamentación conceptual y metodológica de la Educación CRESE³ - Educación ciudadana, para la reconciliación, socioemocional, antirracista y para la acción climática; la cual llega a la institución a través de la estrategia PTAFI 3.0. La Educación CRESE, tiene como propósito la integración de las competencias socioemocionales no como contenidos aislados, sino como la base de la convivencia y el aprendizaje, promoviendo una cultura de paz desde las aulas de primera infancia hasta la formación superior.

Esta articulación busca cultivar en los estudiantes la capacidad de reconocer y gestionar sus emociones, para promover así la empatía y la asertividad. En el ámbito ciudadano, fomenta el desarrollo de valores como la responsabilidad, la solidaridad y el respeto por la diversidad, preparando a los estudiantes para participar activamente en la vida democrática. De acuerdo con los desarrollos de Educapaz, se espera que con la implementación de CRESE se logre:

El desarrollo de habilidades personales, el empoderamiento y la participación ciudadana, la inclusión y la valoración de la diversidad, la construcción de relaciones de convivencia pacífica y la desnaturalización de todas las formas de violencia, todas condiciones necesarias para la construcción de la paz (Programa Nacional de Educación para la Paz, 2024).

Además, en el marco de un país que busca superar un pasado complejo, la ética se convierte en una herramienta clave para la reconciliación, al promover el diálogo, la comprensión mutua y la construcción de una memoria histórica compartida. En síntesis, los fundamentos formativos de la ética en Colombia se centran en la promoción de valores universales como la justicia, la equidad y la dignidad humana, así como en el fortalecimiento de la ciudadanía crítica y participativa aspectos en total sintonía con las dimensiones de la educación CRESE, que -para el área de ética

³ Política pública del MEN orientada hacia la formación integral y para la paz.

en la ENSQ- se evidencia en las siguientes capacidades y competencias: socioemocionales, ciudadanas, y prácticas y cultura restaurativa, tal como se enuncia en la tabla XX.

Tabla 6

Capacidades y competencias del área de ética en el marco de la Educación CRESE

Capacidades y competencias Socioemocional	Capacidades y competencias Ciudadanas	Prácticas y Cultura Restaurativa
Se enfocan en el desarrollo de habilidades como la empatía, la autoconciencia, la gestión de emociones y la resolución de conflictos, fundamentales para una convivencia sana y pacífica.	Fomentan la participación activa de los estudiantes en la vida democrática, el respeto por los derechos humanos y la diversidad, así como el desarrollo de un sentido de pertenencia a la comunidad.	Busca promover la construcción de una memoria histórica compartida, el diálogo y la comprensión mutua, especialmente en un país como Colombia que ha vivido un conflicto armado prolongado.

Teniendo en cuenta lo anterior, para poder abordar el cumplimiento de la normativa en formación ciudadana antes descrita y teniendo en cuenta el reto de educar en el contexto actual que enfrentarán los futuros maestros y la desafiante realidad de los escenarios educativos, es necesario ir más allá de lo académico y centrar algunas acciones de la escuela en una mirada integral de las personas que hacen parte de la comunidad educativa. Por eso, el área de ética se suma a las iniciativas como CRESE y asume sus ejes orientadores, enfoque y propuesta como la base articuladora del diseño curricular, para apostar desde el área a la generación de escenarios pedagógicos donde se practique una pedagogía del testimonio (Pérez, s.f.). Esta perspectiva educativa considera, en resumen, que *uno enseña lo que es*, lo que debe dar lugar a una reflexión intrapersonal, interpersonal de cara a la construcción de una ciudadanía competente.

En coherencia con esta política, el área de ética pretende consolidar prácticas educativas en favor de una convivencia pacífica y la promoción de culturas de paz desde la escuela que afecten de manera positiva los territorios. Esta propuesta se integra a la estrategia de la Secretaría de

Educación de Armenia, en su estrategia **Territorio SCHOLA**, con el nombre de CRESEER que significa: construcción de ciudadanía, cultura restaurativa y educación socioemocional.

De esta manera, la integración de la ética con las Competencias Socioemocionales (CSE) resulta vital, pues impacta positivamente en el clima del aula y en la relación pedagógica (Lozano-Peña et al., 2022). Un docente con alta autorregulación puede mediar debates complejos, enseñando a los estudiantes a enfrentar problemáticas sociales mediante el diálogo racional y no desde la reactividad (Viveros Andrade y Sánchez Arce, 2018). Este modelo responde a la normativa colombiana actual, como la Ley 2383 de 2024 y el Decreto 1236 de 2020, que exigen un perfil de educador integral y mediador de conflictos. En conclusión, la ética bajo el enfoque socio-crítico trasciende lo conceptual para consolidarse como una metodología de formación humana y ciudadana. El futuro maestro se convierte, entonces, en un líder autónomo capaz de reconstruir el tejido social desde la praxis educativa.

3.2.1.11 Matemáticas

El Área De Matemáticas en la Escuela Normal Superior del Quindío se fundamenta en *enfoque socio-crítico*, distanciándose de enfoques heteroestructurantes tradicionales para promover relaciones horizontales mediadas por el contexto. Este enfoque se sustenta en la Educación Matemática Crítica (EMC), como un modelo dialogante que concibe las matemáticas no como una disciplina técnica neutra, sino como una construcción social y cultural con profundas implicaciones éticas y políticas. De acuerdo con Skovsmose (1999) y Valero (2002), esta perspectiva busca desarrollar un conocimiento matemático crítico que faculte a los estudiantes para interpretar, cuestionar y transformar su realidad social, económica y cultural, lo que fortalece los valores de justicia social, equidad y democracia en la formación de futuros maestros.

En este sentido, el acceso al pensamiento matemático se hace posible a través de una dinámica que propicie la interacción entre la intuición y la razón, de modo que se genere un vínculo en el que aparezcan tanto el estímulo a la imaginación como al desborde de los encasillamientos. En este orden de ideas, las clases se desarrollan en dos ejes fundamentales: El primero hacia la implementación de diferentes niveles de representación de los objetos matemáticos comenzando en el plano material (con la manipulación de objetos) hasta acceder, en un proceso paulatino, al

plano simbólico, es decir, a captar la naturaleza abstracta que también poseen los objetos matemáticos. Es importante tener presente que las matemáticas de un lado se leen, se escriben, se comunican y de otro se constituyen como lenguaje de las ciencias, que les permite explicar los fenómenos que estudia. Y el segundo,, hacia el uso de lenguaje formal de las Matemáticas como un desarrollo del lenguaje natural. Tales ejes permiten evidenciar la articulación del área con el campo de *comunicación, lenguaje y multilingüismo*. Ello significa ubicar inicialmente la actividad en los procesos narrativos y naturales de los estudiantes y, desde allí, mediante la construcción de significados propiciados por la experiencia lingüística, apropiarse de los términos, las reglas de formación, las relaciones y las operaciones a nivel del lenguaje formal matemático.

De esta manera, se permite superar una visión fragmentada y simplista de la formación matemática de los niños y jóvenes; a ella se yuxtaponen sus *orientaciones didácticas*, a partir de un conjunto de estrategias y procedimientos como:

- La conceptualización consiste en la utilización de situaciones problemas, en las cuales los estudiantes deben presentar diferentes puntos de vista, métodos y respuestas que permitan buscar una solución común a la misma, lo cual promueve en los estudiantes la socialización y defensa de sus propias ideas y procedimientos.
- La interacción colaborativa, la cual contribuye a reducir las divergencias cognitivas o sociales y a hacer necesaria la implementación de estrategias de trabajo entre los participantes, en función de lo que está en juego y de la naturaleza de la tarea o la situación planteada.
- El trabajo cooperativo permite que los estudiantes con debilidades en el área superen sus dificultades gracias a la ayuda de sus compañeros de grupo, así mismo, los estudiantes más avanzados afianzan sus habilidades matemáticas y desarrollan liderazgo pedagógico.
- El planteamiento de situaciones problemas, que permite el acercamiento a problemas que generan los conflictos cognitivos y sociocognitivos detonadores del aprendizaje, entre otros.

Desde la praxis pedagógica, el área privilegia metodologías activas como el Aprendizaje Basado

en Proyectos (ABP) y la modelación matemática socio-crítica, transformando el aula en un laboratorio pedagógico, articulado al eje de investigación, en el que se indagan problemas auténticos del entorno, a partir de múltiples formas de representación (enactivas, icónicas, abstractas y digitales). Siguiendo los postulados de Gutstein (2006) se promueve la capacidad de "leer el mundo con las matemáticas", integrando contenidos disciplinares en el análisis crítico de fenómenos como la desigualdad o el impacto ambiental. En este escenario, el docente asume un rol de investigador, mediador y guía que enlaza su profesión con la reflexión social, mientras que el estudiante se posiciona como un agente de cambio autónomo y responsable. Finalmente, la evaluación se reconfigura como un proceso formativo y multidireccional que, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, trasciende la función de control para potenciar el crecimiento continuo de la comunidad educativa (Viveros y Sánchez, 2018).

3.2.1.12 Ciencias Sociales

El Área De Ciencias Sociales se fundamenta en el *enfoque socio-crítico* como un referente teórico y pedagógico para la formación de sujetos con conciencia democrática y compromiso con la transformación social. Desde esta perspectiva, la educación se concibe no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una práctica cultural y política orientada a la comprensión crítica de la realidad y a la construcción de alternativas que favorezcan sociedades más justas e inclusivas. En este marco, la pedagogía crítica se nutre de la tradición de la teoría crítica y de los planteamientos de Paulo Freire, quien propone la educación como práctica de la libertad sustentada en el diálogo, la problematización del contexto y el desarrollo de la conciencia crítica o “concientización” (Freire, 1970). En consonancia con esta perspectiva, Giroux (1983) plantea que la escuela debe ser entendida como un espacio social y político en el que se configuran relaciones de poder, por lo que el proceso educativo debe fomentar la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes en la vida democrática. De igual manera, McLaren (1984) enfatiza la necesidad de cuestionar el currículo oculto y promover la construcción colectiva del conocimiento, vinculando las experiencias del estudiantado con los contenidos escolares para fortalecer la reflexión y la acción transformadora.

En el campo específico de las ciencias sociales, este enfoque adquiere especial relevancia al promover el desarrollo del pensamiento socio-crítico, entendido como la capacidad de analizar,

interpretar y actuar frente a las dinámicas sociales, políticas y culturales del entorno. Diversas investigaciones contemporáneas refuerzan esta perspectiva al destacar la importancia de estrategias pedagógicas que integren la reflexión crítica, la participación activa y la evaluación auténtica vinculada con problemáticas reales. En este sentido, el *Socio-Critical Assessment Integration Framework* propuesto por Alordiah y Arisi (2025) plantea que la evaluación en ciencias sociales debe favorecer entornos inclusivos y procesos de aprendizaje significativos que fortalezcan las habilidades críticas del estudiantado. De manera complementaria, Pinto Mamani (2021) sostiene que la pedagogía crítica busca la emancipación intelectual mediante el cuestionamiento del conocimiento impuesto y la promoción de la autonomía. Asimismo, estudios recientes evidencian que la incorporación de problemáticas comunitarias en el currículo fortalece la participación cívica y el desarrollo de valores democráticos como la responsabilidad, el respeto y la tolerancia (Vila-Soriano y Monsalve-Lorente, 2024). En esta línea, el pensamiento crítico se consolida a partir de procesos como la argumentación, la metacognición y la resolución de problemas, elementos centrales para una educación orientada a la comprensión y transformación de la realidad social (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015).

Desde esta perspectiva, la pedagogía socio-crítica contribuye de manera significativa a la formación docente, al concebir al maestro como un intelectual transformador capaz de interpretar críticamente su contexto y diseñar prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la justicia social y la participación democrática (Giroux, 1983). En consecuencia, la enseñanza de las ciencias sociales se configura como un escenario privilegiado para la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su comunidad. Este enfoque permite articular teoría y práctica educativa, favoreciendo procesos formativos que trascienden la memorización de contenidos y promueven el análisis de las realidades sociales, la construcción colectiva del conocimiento y la participación activa en la vida pública. Finalmente, puede decirse que, la pedagogía socio-crítica ofrece un marco conceptual necesario para orientar los procesos educativos contemporáneos de la ENSQ, al vincular la reflexión crítica con la acción transformadora además de situar la educación, como un instrumento fundamental para el fortalecimiento de la democracia y la construcción de una sociedad más equitativa, participativa y consciente de sus desafíos históricos

En consecuencia, la didáctica de las ciencias sociales debe ser adaptada a las necesidades y características de los estudiantes, así como a los contextos socioculturales en los que se desarrolla

el aprendizaje, en coherencia con el *enfoque socio-crítico*. Este campo de estudio articula la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía, la economía, la sociología, la antropología, la política, entre otras, en las cuales se debe implementar diversas estrategias pedagógicas, curriculares y metodológicas; en el marco de un direccionamiento estratégico (administrativo, directivo y comunitario) para promover las competencias ciudadanas y emocionales de los futuros maestros normalistas.

Algunos de los objetivos de las ciencias sociales son:

- a. Fomentar la comprensión crítica de la sociedad y la cultura.
- b. Desarrollar habilidades para analizar y resolver problemas sociales.
- c. Promover la ciudadanía activa y responsable.
- d. Enseñar a pensar de manera crítica y reflexiva.
- e. Ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia social y cultural.

Entre las *opciones didácticas* para enseñar ciencias sociales se resaltan estrategias como:

1. Aprendizaje basado en problemas.
2. Aprendizaje cooperativo.
3. Uso de fuentes primarias y secundarias.
4. Análisis de casos y estudios de caso.
5. Debates y discusiones.
6. Uso de tecnologías de la información y la comunicación.
7. Aprendizaje servicio.

A partir de estas estrategias, el área se articula con el campo de *comunicación, lenguaje y multilingüismo*.

De otro lado, para contribuir al eje de *investigación*, se usan estrategias que potencian la indagación abierta, consulta con potencial de aproximación sistemática a la información, lectura crítica y representación conceptual y esquemática de la información con potencial de análisis, producción escrita y socialización colectiva del conocimiento como una puesta a la explicación. El segundo eje, correspondiente a representación y simulación, se usan: mapas conceptuales, mentefactos, cuadros de análisis, representaciones gráficas de los conceptos, dramatizaciones, sociodramas,

infografías, pruebas de plastilina, dioramas, uso de estructuras contemporáneas de definición, simulaciones de vuelo, simulaciones dirigidas de viajes, simulaciones de consultorios jurídicos, producciones escritas para situaciones de comunicación real, ejercicios de dramatización para puestas en escena reales. Estas estrategias se ejecutan con base en el tercer eje, organizando las acciones por medio del trabajo colaborativo, trabajo en grupos, evaluaciones con pares, ejercicios de investigación y de producción conjunta, entre otros. En el aspecto de multilingüismo, se articula a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país y del mundo.

3.2.1.13 Educación Artística

Desde el Área De Educación Artística, los procesos de enseñanza y aprendizaje se orientan teniendo en cuenta el medio ambiente y el entorno, de donde se retoma los temas y los elementos para su interpretación y expresión creadora, articulando la experiencia de interacción con la naturaleza, con signos, símbolos, nociones y valores de la comunidad interviniendo creativamente en el desarrollo integral y la calidad de vida, promoviendo la comprensión sensible del mundo, así como en la autoestima y en la valoración de los otros.

Es así como desde la educación artística motiva y da bases formativas para el goce y la utilización sensible del tiempo libre mediante talleres realizados dentro y fuera del aula, fomentando la incorporación de las manifestaciones culturales - locales, dinamizando el proceso escolar, teniendo en cuenta:

1. Respetar la libertad, esteticidad, creatividad y originalidad a través del empleo espontáneo de diferentes materiales, ayudas tradicionales y tecnológicas, que propicien el desarrollo de estímulos auditivos y visuales que contribuyen al desarrollo integral del estudiante.
2. Orientar los conocimientos básicos de los diferentes lenguajes artísticos, mediante consultas, exposiciones, talleres, vivencias prácticas e investigaciones artísticas con indagaciones y observaciones sobre las diversas características culturales que se dan a nivel regional, nacional e internacional.
3. Realizar ejercicios psicomotrices e intelectuales en forma permanente dentro del proceso experimental para el manejo de herramientas y materiales propios de la educación

artística en la promoción del trabajo cooperativo en grupos de estudiantes.

4. Explorar, practicar y mejorar el desarrollo de habilidades de acuerdo a sus aptitudes, capacidades y gustos por el entorno a través de la vivencia de experiencias significativas durante el proceso de enseñanza aprendizaje.
5. Incentivar y desarrollar la capacidad de reflexión y disfrute de las actividades programadas por los docentes y los estudiantes en eventos de exposición, dentro y fuera del aula, a nivel institucional, e interinstitucional. Incorporando saberes empíricos y concretos de la comunidad educativa en torno al arte.
6. Orientar la re-significación de la apreciación artística hacia el reconocimiento y valoración de los artistas y su obra. A través de actividades que promueven las entidades culturales a nivel municipal, regional y nacional.
7. Desarrollar la habilidad para percibir y vivenciar el movimiento y la plasticidad del cuerpo, a través del movimiento corporal libre y juegos dramáticos con la variedad de ritmos de la tradición popular y folclórica.

3.2.1.14 Proyectos Pedagógicos Interdisciplinarios: estrategia articuladora de las áreas para el desarrollo del pensamiento socio-crítico

En coherencia con su enfoque socio-crítico y con su misión de formar maestros investigadores, reflexivos y comprometidos con la transformación de sus contextos, la Escuela Normal Superior del Quindío concibe los Proyectos Pedagógicos Interdisciplinarios (PPI) como la principal estrategia curricular para articular las áreas fundamentales y obligatorias del conocimiento alrededor de problemáticas auténticas del contexto. Esta organización curricular favorece la integración de saberes, el aprendizaje significativo, el desarrollo del pensamiento socio-crítico y la formación de docentes capaces de comprender la complejidad de la realidad educativa y actuar sobre ella de manera ética, crítica y creativa.

Esta apuesta institucional surge como resultado del proceso de innovación educativa iniciado con la implementación del programa multilingüe y fortalecido posteriormente mediante la incorporación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL) y el enfoque STEAM, estrategias que permitieron reorganizar el currículo desde una perspectiva interdisciplinaria y contextualizada. De esta manera, la institución supera la organización tradicional por asignaturas aisladas para privilegiar experiencias de aprendizaje centradas en la comprensión y transformación de la realidad, en consonancia con la Ley 115 de 1994 y con los Lineamientos de Calidad para las Escuelas Normales Superiores (MEN, 2020).

Asimismo, esta propuesta responde al propósito institucional de fortalecer el desarrollo del pensamiento socio-crítico, entendido como la capacidad de analizar la realidad, argumentar con fundamento, tomar decisiones responsables y participar activamente en la construcción de una sociedad más democrática, equitativa y solidaria, principios que encuentran sustento en los planteamientos de Dewey (1916), Freire (1970/2005), Vygotsky (1978), Halpern (2006), Saiz (2018) y Arancibia y Trigueros (2021).

Fundamentos epistemológicos y pedagógicos

La concepción de los Proyectos Pedagógicos Interdisciplinarios en la ENSQ se fundamenta en una visión epistemológica que reconoce el conocimiento como una construcción histórica, social y cultural. En consecuencia, la interdisciplinariedad trasciende el simple agrupamiento de asignaturas para convertirse en un proceso de integración de saberes que permite comprender los fenómenos educativos desde múltiples perspectivas y construir respuestas pertinentes a las problemáticas del contexto.

En este sentido, la institución asume el proyecto pedagógico como una estrategia didáctica orientada a integrar contenidos, habilidades, competencias y actitudes alrededor de situaciones reales, promoviendo aprendizajes contextualizados y significativos (Díaz Barriga, 2005). De igual manera, entiende la interdisciplinariedad como un proceso de diálogo entre disciplinas que favorece una comprensión holística del conocimiento (Morin, 2001), diferenciándose tanto de la multidisciplinariedad —que únicamente yuxtapone disciplinas— como de la transdisciplinariedad —que trasciende sus límites—, adoptando el nivel propiamente interdisciplinario descrito por Jantsch (1972).

Desde esta perspectiva, la organización curricular privilegia la integración alrededor de problemas

relevantes para los estudiantes, tal como lo propone Beane (1997), favoreciendo la conexión entre los referentes curriculares y las experiencias de vida. Esta integración responde igualmente a los planteamientos del pensamiento complejo (Morin, 1999), la interdisciplinariedad colaborativa (Klein, 1990) y la interdisciplinariedad escolar propuesta por Lenoir (2004), quien plantea la necesidad de armonizar el desarrollo cognitivo, práctico y afectivo del estudiante.

En consecuencia, los PPI se constituyen en una estrategia pedagógica que promueve la investigación, la resolución de problemas, la construcción colectiva del conocimiento, la autonomía intelectual y el trabajo colaborativo, articulando teoría y práctica mediante proyectos que fortalecen la formación integral del futuro maestro (Kilpatrick, 1918; Hernández, 2007).

Los Proyectos Pedagógicos Interdisciplinarios como estrategia curricular de la ENSQ

La implementación de los PPI representa una transformación curricular que reorganiza las áreas fundamentales alrededor de proyectos de conocimiento, garantizando el desarrollo de los Derechos Básicos de Aprendizaje, los Estándares Básicos de Competencias, los lineamientos curriculares y demás referentes nacionales, sin perder la identidad propia de cada disciplina. La integración curricular parte de las raíces epistemológicas de las áreas para construir relaciones explícitas entre ellas y favorecer procesos de aprendizaje más pertinentes y significativos.

Desde esta lógica, la educación básica primaria se estructura mediante cinco proyectos pedagógicos interdisciplinarios:

- a. Ciencia y Tecnología.
- b. Matemáticas.
- c. Comunicación.
- d. Desarrollo Social y Pedagógico.
- e. Desarrollo Corporal y Artístico.

Para la básica secundaria, la organización curricular incorpora proyectos como MaTeCiencias, Comunicación, Desarrollo Social y Pedagógico y Desarrollo Corporal y Artístico, mientras que en

la Sede Ciudad Armenia, en el marco de la propuesta multilingüe, los proyectos integran la comunicación en varias lenguas, la pedagogía, el desarrollo corporal y artístico y el proyecto de Ciencias Naturales, Tecnomatemáticas y Desarrollo Social, utilizando el inglés como lengua mediadora del aprendizaje (Ver plan de estudios).

Cada uno de estos proyectos constituye un escenario para el desarrollo de competencias comunicativas, científicas, matemáticas, tecnológicas, ciudadanas, artísticas y socioemocionales, favoreciendo el trabajo cooperativo entre docentes y estudiantes y la construcción de soluciones contextualizadas a las necesidades del entorno.

El proyecto de **Comunicación** integra inicialmente la lengua castellana y el inglés, promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas, lectoras, escritoras, orales e interculturales propias de una formación multilingüe.

El proyecto de **Ciencia y Tecnología** articula las ciencias naturales y la tecnología mediante metodologías como el ABP, el constructivismo, el aprendizaje colaborativo y el enfoque STEM, favoreciendo el pensamiento científico y la innovación.

El proyecto de **Matemáticas** concibe esta disciplina como una herramienta para interpretar y transformar la realidad, promoviendo la resolución de problemas contextualizados, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo, en concordancia con los planteamientos de Freire y Vygotsky sobre el aprendizaje social y transformador.

El proyecto de **Desarrollo Social y Pedagógico** integra las ciencias sociales, la ética, la educación religiosa y la pedagogía para fortalecer las competencias ciudadanas, democráticas, emocionales y pedagógicas, favoreciendo la formación de maestros comprometidos con el desarrollo humano y la construcción de comunidad.

Finalmente, el proyecto de **Desarrollo Corporal y Artístico** articula la educación física y la educación artística como escenarios complementarios para el desarrollo de la corporeidad, la creatividad, la sensibilidad, la expresión, la convivencia y la comprensión crítica de la cultura, promoviendo una formación integral desde la dimensión estética, motriz y socioemocional.

En conjunto, los Proyectos Pedagógicos Interdisciplinarios constituyen uno de los principales

mecanismos mediante los cuales la Escuela Normal Superior del Quindío concreta su enfoque socio-crítico, fortalece la integración curricular y consolida una formación inicial docente caracterizada por la investigación, la innovación pedagógica, el pensamiento crítico y el compromiso con la transformación de los contextos educativos y sociales.

Aportes de los Proyectos Pedagógicos Interdisciplinarios al desarrollo del pensamiento socio-crítico y a la formación inicial docente

Como institución formadora de maestros, la ENSQ reconoce que el pensamiento socio-crítico constituye una competencia transversal que debe desarrollarse en todos los espacios de formación. En consecuencia, los Proyectos Pedagógicos Interdisciplinarios promueven experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes analizan problemáticas sociales, ambientales, científicas, culturales y educativas desde diversas perspectivas disciplinares, construyendo respuestas fundamentadas y comprometidas con la transformación de su realidad.

Esta apuesta fortalece procesos de razonamiento, argumentación, resolución de problemas y toma de decisiones, capacidades fundamentales para el ejercicio profesional docente (Halpern, 2006). Asimismo, favorece la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, el aprendizaje situado (Arancibia & Trigueros, 2018), la investigación de la propia acción docente (Stenhouse, 1998) y la construcción de propuestas innovadoras que respondan a las necesidades de las comunidades educativas.

De igual manera, la articulación entre teoría y práctica posibilita que el futuro maestro comprenda la educación como una práctica ética y política orientada a la emancipación, la participación democrática y la transformación social, en consonancia con los planteamientos de Freire (1970/2005), Dewey (1916) y Vygotsky (1978). Los PPI, por tanto, no solo fortalecen los aprendizajes disciplinares, sino que contribuyen al desarrollo de competencias investigativas, comunicativas, colaborativas, interculturales y socioemocionales que caracterizan el perfil del maestro normalista.

3.2.1.15 Proyectos transversales

Apuntando al desarrollo de temas obligatorios de ley que se enfocan en la formación integral del educando, la ENSQ plantea proyectos transversales articulados en los diferentes espacios de la

escuela y contextos. Dichos proyectos son estructurados en un formato institucional que presentan una estructura relacionada con: tipo de proyecto, vigencia, áreas relacionadas, responsables e integrantes, situación problematizadora, justificación del proyecto, objetivos, marco referencial, plan de acción, recursos y bibliografía.

Los proyectos transversales e institucionales, constituyen una oportunidad para contextualizar el aprendizaje, desarrollar competencias comunicativas e investigativas convirtiéndose en elementos trascendentales, para la formación de maestros críticos a la que aspira la Escuela Normal Superior del Quindío, entre los cuales se mencionan:

- [PRAE - GIRE](#)
- [Movilidad escolar](#)
- [PESCC](#)
- [CRESER](#)
- [Hechos no palabras](#)
- [En busca de la calidad](#)
- [Fortalecimiento TIC.](#)
- [Democracia](#)
- [Paisaje cultural cafetero](#)
- [1,2,3, Leamos otra vez](#)
- [Uso del Tiempo libre](#)
- [Formación para el Multilingüismo](#)

3.2.2 Estrategias para las tareas escolares

Teniendo en cuenta que la tarea es considerada como una herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite potenciar habilidades en un ambiente distinto al de la escuela y

desarrollar la autonomía para aplicar los contenidos propuestos en diferentes contextos, no debe ser utilizada como una estrategia rutinaria en la que los conceptos desarrollados queden en el papel, sino proponer actividades en las que el estudiante ponga en juego los saberes previos y saberes adquiridos en el aula para potencializar o aportar a su quehacer en la vida.

Es importante resaltar que el éxito de una tarea se determina desde la intencionalidad del docente, quien debe diseñar con anterioridad, en coherencia con las competencias que se plantean para la clase y para el nivel educativo de los estudiantes; pero, sobre todo, esta debe constituir una provocación hacia el aprendizaje, para que así les permita desarrollar y profundizar un determinado conocimiento. Adicionalmente, la tarea adquiere mayor relevancia cuando vincula otros estamentos de la comunidad educativa, principalmente, la familia, de tal manera que cobre sentido y adquiera un mayor nivel de apropiación y utilidad para el proceso de formación.

Es importante señalar que, por ser la ENSQ la única institución educativa formadora de maestros del departamento, algunas de las tareas propuestas por los docentes están enfocadas hacia el fortalecimiento de la práctica pedagógica, es decir, hacia el desarrollo de las competencias personales, básicas y profesiones que los estudiantes requieren para el fortalecimiento de su vocación docente.

3.2.3 Uso articulado de los recursos y tiempos para el aprendizaje

Con el ánimo de cumplir y fortalecer los procesos académicos, a partir del uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje, la ENSQ procura la dotación y el mejoramiento de los espacios académicos con recursos y herramientas necesarias para el aprendizaje, que fomenten y garanticen el uso adecuado de recursos presentes en el aula, así como su administración y mantenimiento.

Para el cumplimiento de esta política institucional, en cuanto al aprovechamiento de los espacios físicos de la ENSQ se hace uso de bitácoras de programación y planeación, que permiten que diferentes actores de la institución puedan acceder a ellos. De igual manera, los tiempos destinados a los aprendizajes, son establecidos desde el inicio del año, teniendo como referente clases de 55 minutos en coherencia con el plan de estudios presentado previamente, según las determinaciones y orientaciones del MEN.

Ahora bien, la política del uso de los tiempos para el aprendizaje en la ENSQ se contempla desde la flexibilidad, la transversalidad y los diferentes ritmos que presentan los estudiantes en el aula de clase. Por lo anterior, es preciso que el docente tenga en cuenta para sus planeaciones, los siguientes aspectos:

1. Establecer dentro de sus procesos de planeación los campos de comunicación, lenguaje y multilingüismo, como elemento transversal del desarrollo académico.
2. Considerar los diferentes ritmos en que pueden aprender los estudiantes y adaptar los tiempos de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica pedagógica.
3. Conocer el ritmo de trabajo de los estudiantes y realizar una distribución flexible de actividades; de acuerdo con esto un estudiante puede tomarse la mitad del tiempo que otro para desarrollar determinado número de actividades, en tal caso la asignación de tareas en cantidad debe variar.
4. Realizar actividades que permitan conocer los ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes en las diferentes áreas del aprendizaje y campos del conocimiento.
5. Crear estrategias pedagógicas transversales, con las que podamos dar respuesta a la diversidad de ritmos de aprendizaje que tienen todos los estudiantes.
6. Evaluar periódicamente las estrategias para la implementación del uso de tiempos, para el aprendizaje en relación con los resultados de los estudiantes y en especial de aquellos que presentan situaciones de vulnerabilidad y condición de discapacidad, y realizar los ajustes pertinentes para que éstos sean aprovechados apropiadamente.

3.3. Gestión de aula

Según lo estipulado en la guía 34, el MEN define el proceso de gestión de aula como el conjunto de acciones que permiten concretar los actos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula. Tal proceso está compuesto por la *relación y estilo pedagógico*, la *planeación de clases* y la *evaluación en el aula*. A continuación, se describe cada componente, de manera contextualizada,

para la ENSQ.

3.3.1 Relación y estilo pedagógico

Coherente con el enfoque socio crítico, se propende por un aula dialógica y un maestro democrático, mediante la participación activa de los maestros y los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la toma de decisiones que los afecten. Aquí la enseñanza problemática y la pregunta como detonante y orientador del aprendizaje, son claves en estas relaciones pedagógicas, al igual que la gestión de la respuesta.

La ENSQ establece como política, una relación de aula en forma recíproca, plasmada en los planes, a través de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, por lo cual los docentes plantean y organizan planes de áreas, de asignatura, de aula y de proyectos que reflejan acciones que apuntan al desarrollo integral del educando. Velazco y M. (2010) plantean “el concepto de estrategias didácticas se involucran con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza – aprendizaje”. Por lo anterior, se plantean estrategias didácticas como: organizacionales, discursivas y evaluativas.

Las estrategias didácticas que según Velazco y Mosquera (2010), Zabala *et al.*, (1984) y Farmer y Wolf (1991) son las secuencias y procedimientos establecidos por el docente para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes, éstas deben tener en cuenta los recursos o materiales utilizados, los momentos de aplicación de las mismas y una organización coherente en las guías de aprendizaje. Para ello, las actividades a desarrollar requieren de la comprensión de las características de los estudiantes en cuanto a saberes previos, aspectos cognitivos, motivaciones e intereses, entendiendo que el conocimiento implica un proceso de apropiación por parte del que aprende. Por lo tanto, se deben generar espacios de organización social, de relaciones comunicativas, de interacción, de contextualización entre ellos, permitiéndoles construir de forma reflexiva, conjunta e individual sus propios conocimientos, para que, de esta manera, se logren las metas de aprendizaje establecidas desde en el proceso de enseñanza.

De esta manera, la estrategia es un modo de planificación articulado con acciones intencionadas para llegar a una meta; en su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue. En esta ocasión, se aborda bajo la mirada de estrategia de

enseñanza, como el conjunto de ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Díaz y Hernández, 1999). En este sentido, se reconocen dos tipos de estrategias:

1. Las estrategias organizacionales: desde las estrategias didácticas, como criterios organizadores de la tarea escolar es necesario destacar la organización de los alumnos, el espacio y el tiempo como elementos que configuran la situación áulica. Según Zabala la aparición de diferentes modelos organizativos se corresponde con la respuesta a las nuevas inquietudes en la enseñanza, a las diferentes concepciones educativas y a los conocimientos psicopedagógicos.
2. Las estrategias discursivas: son las diversas formas de uso del lenguaje que ayudan al proceso de negociación y construcción de significados. Como lo plantea Mercer (1997), son determinadas formas de conversación que los profesores emplean para guiar la construcción del conocimiento de sus estudiantes. Se evidencia dentro del aula para explicación, brindar información o instrucción del docente y para conocer el pensamiento del estudiante, en este caso en la afirmación de ideas; ambos utilizan la pregunta para el diálogo e ilustración del uso de estrategias.
En concordancia con lo planteado por Mercer (1997), las estrategias discursivas se pueden organizar en tres tendencias: Para obtener conocimiento relevante de los alumnos (preguntas elaboradas por el profesor y obtención de pistas), para responder a lo que dicen los alumnos (la confirmación, repetición, reformulación, elaboración, rechazar, ignorar, comparación, ejemplificación y ampliación) y para describir las experiencias que se comparten con los alumnos (utilización del nosotros por parte del profesor, recapitulaciones literales y reconstructivas).
3. Las estrategias evaluativas: son acciones que se reúnen en un proceso que cumple con funciones: (1) simbólicas, que transmitan la culminación de un ciclo o finalización de un proceso, es decir, la evidencia del desarrollo de competencias, (2) política, como soporte para la toma de decisiones, (3) de conocimiento, los cuales permiten ampliar la comprensión de procesos complejos, indispensables para la atención de la diversidad en el aula, y (4) de mejoramiento, que permitan generar acciones en términos de efectividad, eficiencia, pertinencia y viabilidad de los procesos educativos. (Elola, 2000, pp. 7-8).

En síntesis, el estilo pedagógico de los docentes de la ENSQ es flexible, ajustado a sus áreas de conocimiento, en las cuales cada equipo de trabajo plantea estrategias relacionadas con las competencias a desarrollar, definiendo actividades, proyectos, propuestas y criterios de evaluación para ejecutar en el área o proyecto pedagógico.

3.3.2 Planeación de clases

La planeación de clases se constituye en el elemento de concreción curricular micro, en el que el maestro determina las competencias o aprendizajes por lograr en un tiempo determinado en el aula, razón por la cual es un elemento fundamental para su gestión. Esta planeación, además de las metas establecidas, especifica una secuencia de estrategias, técnicas, actividades y recursos que se requieren para el logro de las mismas. Por lo anterior, como parte de la organización institucional de la ENSQ, se han establecido desde el gobierno escolar unos formatos unificados para los diferentes niveles de concreción curricular en relación con la primera infancia, los proyectos pedagógicos interdisciplinarios y las áreas y asignaturas para la básica y la media, así como para los créditos académicos del PFC, como lo son:

- [Planes de área](#) para las áreas fundamentales y obligatorias, además de las misionales.
- [Planes de asignatura](#): concreción de las áreas para cada grado escolar.
- [Mallas curriculares](#): para la articulación de saberes a través de los proyectos pedagógicos interdisciplinarios.
- [Microcurrículos](#) para los créditos académicos del PFC.
- [Guía pedagógica](#) para la planificación de las clases, grado a grado, semestre a semestre.

3.3.3 Evaluación en el aula

Desde el enfoque socio-crítico, la ENSQ estructura la evaluación de los estudiantes teniendo en cuenta los aspectos del desarrollo y crecimiento humano, organizándose desde los fines y propósitos enmarcados en la filosofía institucional, en coherencia con las opciones didácticas para la primera infancia, las áreas fundamentales y obligatorias y los proyectos pedagógicos

interdisciplinarios. Esta evaluación para la ENSQ debe ser continua, integral y flexible. Su finalidad está dirigida hacia la valoración diagnóstica, formativa y sumativa del educando, como sujeto activo del proceso desde tres miradas: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Al evaluar competencias, el docente de la ENSQ visualiza el desempeño de los estudiantes desde los conocimientos, habilidades y saberes, los cuales surgen de la interacción del estudiante y la actividad. Como se determina en el [SIEE](#), ese desempeño se determina por 3 componentes: el *saber*, el cual refiere la comprensión de los conceptos, hechos y datos; el *hacer*, el cual lleva el saber al contexto y el *ser*, el cual se manifiesta en las actitudes de los estudiantes. Tales componentes se relacionan a su vez con las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que emergen a partir de diversas estrategias aplicadas en el aula.

Algunas de estas estrategias de evaluación apuntan al desarrollo de pruebas escritas y orales de diferente índole como son: pruebas de pregunta abierta, pruebas escritas, tipo pruebas SABER, exposiciones, trabajos escritos y su sustentación, desempeños en proyectos, entre otros y usando la evaluación por medio de rúbricas y listas de chequeo, se permite valorar la participación y contribución en el aula y en los trabajos de grupo.

Todo proceso evaluativo es concertado entre el docente y sus estudiantes al comenzar cada periodo, por medio de un acuerdo pedagógico; herramienta que permite una relación clara y pública de los procesos a seguir en sus áreas y asignaturas con los estudiantes a lo largo del año escolar. Cabe resaltar que estos procesos evaluativos están fundamentados en las opciones didácticas para las áreas, las asignaturas y los procesos, en el marco del enfoque socio-crítico.

3.4. Seguimiento académico

El seguimiento académico permite definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje. Tal como lo establece la guía 34, el seguimiento académico incluye el *seguimiento a los resultados académicos*, a la *asistencia de los estudiantes* y a los *egresados*; así como el *uso pedagógico de las evaluaciones externas*, las *actividades de recuperación* y los *apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales*; los cuales se describen a continuación.

3.4.1 Seguimiento a los resultados académicos

Dentro de los procesos de mejoramiento institucional es indispensable realizar un seguimiento a los resultados académicos de los estudiantes, los cuales se obtienen de las pruebas internas, datos obtenidos por los procesos y evaluaciones realizadas en el aula y de las pruebas externas, datos obtenidos por resultados de pruebas de estado y pruebas realizadas por las comunidades académicas constituidas por docentes y directivos del municipio.

El docente de manera continua, hace seguimiento a los avances de los desempeños y aprendizajes esperados de los estudiantes y establece mecanismos de superación de las dificultades detectadas y al finalizar cada período académico se entrega a las comisiones de evaluación y seguimiento conformado por los docentes, representante de los padres de familia y de un estudiante, un plan de mejoramiento para aquellos estudiantes que no alcanzaron las competencias establecidas, para lo cual se establece un formato para el [plan de nivelaciones](#). Posteriormente, los directores de grupo hacen entrega los planes de nivelación a padres de familia, donde se adquieren compromisos compartidos para la superación de las competencias. De igual manera, la comisión hace un análisis al desempeño general y estudia aquellos casos que requieren un manejo particular, tanto académico como disciplinar. Es de aclarar que los docentes hacen los reportes a los profesionales de apoyo de los casos de los estudiantes con barreras para el aprendizaje.

3.4.2 Uso pedagógico de las evaluaciones externas

Las pruebas externas se constituyen en mecanismos de evaluación que son conocidos por todos y cuyos resultados permiten identificar los aprendizajes alcanzados, al igual que identificar los aprendizajes críticos, con el fin de realizar los ajustes pertinentes, tanto a nivel de las áreas y proyectos, como del trabajo de aula. Estas pruebas son elaboradas y aplicadas por el ICFES las cuales contempla: evaluar para avanzar 3°, 5°, 7°, 9°, saber 11 y T y T, supérate con el saber y aprendamos, quienes suministran valiosa información del nivel de desempeño y de aprendizaje a través de resultados detallados y categorizados que permiten la consolidación de planes de mejoramiento.

Uno de los aspectos que caracterizan los establecimientos educativos que mejoran continuamente es el relacionado con la existencia y puesta en marcha de mecanismos de evaluación claros y

conocidos por todos. En ese mismo orden, un criterio específico para la autoevaluación institucional es el uso de los resultados de las evaluaciones internas y externas (pruebas SABER y examen de Estado) para identificar las fortalezas y debilidades. A partir de ellas ajusta el plan de estudios, y todo lo enmarcado en las prácticas pedagógicas. (MEN. Guía 34, 2008)

Este componente en la ENSQ es dinamizado desde el proyecto institucional [En busca de la calidad educativa](#), que en conjunto con la estrategia PTAFI 3.0, programan y apoyan en simulacros de las 5 áreas evaluadas por el ICFES para, a partir de los resultados obtenidos, plantear planes de mejoramiento de corte curricular y estratégico. Estos planes se orientan tanto para los resultados de los estudiantes como para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes.

En este sentido, tanto el proyecto como la estrategia PTAFI 3.0 utilizan los resultados de evaluaciones internas y externas (Pruebas Saber, Evaluar para Avanzar, pruebas quiero ser quiero saber) no como una calificación final, sino como un insumo diagnóstico para:

- Identificar necesidades específicas de aprendizaje.
- Diseñar planes de fortalecimiento académico que vinculen los intereses de los estudiantes.
- Monitorear el impacto de la Formación Integral en el desempeño académico y el bienestar socioemocional.

3.4.3 Seguimiento a la asistencia

Garantizar la continuidad del proceso educativo de cada uno de nuestros estudiantes, requiere de su participación y asistencia a las actividades programadas, su ausencia genera irregularidad y el riesgo de no alcanzar los desempeños esperados en su aprendizaje y el abandono de la escuela; por ello, el seguimiento al ausentismo es una acción que está orientada a garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

La ENSQ plantea como mecanismos para hacer seguimiento a la asistencia y al ausentismo de los estudiantes la conformación del comité de deserción y ausentismo, el cual está integrado por padres de familia, estudiantes y docentes quienes determinan las estrategias como: el contacto con padres de familia y acudientes, el llamado telefónico, el establecimiento de compromisos, el trabajo coordinado con la orientación escolar, entre otros. Estos mecanismos son usados para garantizar la asistencia y un proceso adecuado de nuestros estudiantes a la vida escolar.

La inasistencia reiterada y sin justificación constituye una causal de no promoción en los grados desde transición al programa de formación complementaria, y teniendo como base lo estipulado en el SIEE artículo 5, literal “c”, que determina la inasistencia como uno de los criterios de repitencia: “El estudiante que haya dejado de asistir injustificadamente al 25% o más de las actividades escolares durante el año”.

El registro de asistencia se implementa con el uso de los recursos tecnológicos, la cual se realiza por medio de la plataforma [Puntoedu](#), donde, además, tienen acceso los padres de familia que le facilita el seguimiento al ausentismo de sus hijos.

3.4.4 Actividades de recuperación y nivelación

Como política de fortalecimiento de la calidad de la educación, se busca garantizar que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes y desempeños esperados en cada una de las áreas y asignaturas del plan de estudios, en caso de que estos aprendizajes y desempeños no sean alcanzados en los tiempos previstos, por parte de algunos estudiantes, se ha establecido mecanismos de recuperación y nivelación.

El proceso de refuerzo y recuperación es permanente y continuo a través del año escolar.; de persistir la insuficiencia, al finalizar cada semestre académico, se establece un plan de nivelación, avalado por la comisión de evaluación y seguimiento respectivo, que se notifica tanto al estudiante como al padre de familia y/o acudiente.

3.4.5 Apoyo pedagógico para estudiantes con barreras de aprendizaje

La ENSQ implementa parámetros en relación con la educación inclusiva, a partir de la [política de inclusión](#), desde la cual se establecen criterios para la creación de una cultura que genere prácticas institucionales, no solo para los estudiantes con barreras para el aprendizaje sino para que, desde un enfoque de educación para todos, se brinden estrategias que lleguen al cumplimiento de las metas institucionales. Esta política establece la ruta de atención integral, especificando los roles de la comunidad educativa y manifestando los ajustes razonables, según lo relacionado con el decreto 1421/17 que establece los procesos de atención para la población con discapacidad.

La atención pedagógica de los estudiantes, se hace de una manera integral, a partir de la cual el

docente de aula y los padres de familia cuentan con un acompañamiento desde el servicio de apoyo y la orientación escolar, los cuales en equipo revisan la situación de los estudiantes con dificultades para el aprendizaje, en riesgo socioemocional o de convivencia, o con algún trastorno o discapacidad. Una vez identificados, se realiza un proceso de caracterización y se plantean programas de apoyo pedagógico en conjunto, de igual manera se busca la adherencia de los profesionales de la salud, como soporte interinstitucional para las acciones diseñadas por la institución.

3.4.6 Seguimiento a los egresados

La Escuela Normal Superior del Quindío, preocupada por mejorar la calidad y pertinencia de los programas académicos propuestos en el plan de estudios institucional e interesada en la proyección académica y laboral de sus egresados, les realiza un seguimiento tanto a los graduados de la media PFC (10° - 11°), como del PFC. Dicho seguimiento se basa en la recopilación de información básica como datos personales, la continuidad o no de estudios a nivel superior y el lugar donde se realiza, el área de estudio en que se están preparando o se prepararon y, finalmente, su situación laboral (si se encuentran o no laborando y el nombre de la institución a la que están vinculados). Este proceso se realiza en torno a los parámetros establecidos en la [política de egresados](#) institucional.

Dicha política se plantea bajo los principios de mejoramiento continuo, acción y apertura; los cuales desarrollan procesos orientados hacia el desarrollo de estrategias para el seguimiento del egresado normalista y el impacto social del PFC, que permiten a la ENSQ obtener información confiable y pertinente sobre la ubicación y las actividades que desempeñan en el ámbito laboral, la integración y participación en la vida institucional, el grado de satisfacción y el nivel de exigencia del sector externo en el desempeño profesional y humano de nuestros egresados, lo que permite apoyar la toma de decisiones y la planeación estratégica para el mejoramiento continuo del PFC.

Para dar cumplimiento a esta política, se trazan las siguientes líneas de acción:

- Generación y actualización del archivo de egresados.
- Continuación de correos institucionales con dominio propio como medio de

comunicación directo y permanente.

- Verificación del desempeño profesional, acorde a la filosofía institucional y compromiso social.
- Fortalecimiento y promoción de los canales de comunicación institucional, que permitan enriquecer tanto a la institución en su proceso de desarrollo como a los egresados en interacción con la institución.
- Seguimiento y ubicación académica y laboral de los egresados.
- Reconocimiento de la labor de los egresados en el medio.
- Constitución de la junta de egresados dentro del marco legal y selección de representante al consejo directivo.
- Generación de espacios que fortalezcan el sentido de pertenencia por parte de los egresados frente a la Institución, basado en el intercambio de ideas y la socialización de experiencias de investigación o de desempeño laboral, que apunten al mejoramiento de los procesos de calidad del PFC.

Adicionalmente, y en pro de la continuidad del vínculo entre la institución y sus egresados, la Escuela Normal Superior del Quindío en su sitio web tiene un espacio exclusivo para ellos, en el cual se les presenta información relevante y concerniente a los proyectos pedagógicos, eventos académicos y las festividades que se promueven a nivel institucional. Adicionalmente, otros medios de difusión como las redes sociales ([instagram](#) y [facebook](#)) permiten que, tanto los miembros activos de la comunidad educativa como los egresados, estén al tanto de la vida institucional.



CAPÍTULO IV.

GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA



CAPÍTULO IV. GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

La ENSQ fortalece el funcionamiento institucional a través de la gestión administrativa y financiera, la cual soporta los procesos necesarios para el desarrollo de la misión institucional. Esta gestión comprende la administración de la planta física, los recursos tecnológicos, la gestión del talento humano y el apoyo financiero y contable que respalda la gestión académica y comunitaria de la institución. Esta gestión, garantiza la disponibilidad, organización y uso eficiente de los recursos, para responder a los objetivos institucionales, el mejoramiento continuo y la calidad del servicio educativo, por ello, está estructurado en diversos componentes que articulan las acciones de planeación, administración, seguimiento y evaluación teniendo en cuenta la normatividad vigente

4.1 Apoyo a la gestión académica

La ENSQ realiza el proceso de apoyo a la gestión académica organizando los documentos de los estudiantes, estos se relacionan con los archivos de matrícula, los cuales reúnen la información que soporta los procesos de admisión, matrícula, renovación y permanencia de los estudiantes, los informes académicos de cada uno de los estudiantes. Este archivo concentra los resultados finales de cada año lectivo, apoyado por un Programa Académico Sistematizado, que permite registrar las notas por periodos y las definitivas según el Plan de Estudios determinado para cada grado, nivel y para el Programa de Formación Complementaria registra las notas semestrales. Además, registra el control de asistencia y otros aspectos relacionados con el proceso académico.

Para el desarrollo del proceso de apoyo a la gestión académica, la ENSQ dispone de personal administrativo encargado de ejecutar las acciones relacionadas con la administración de la información académica de los estudiantes. Entre el personal se cuenta con auxiliares y secretarios administrativos, su labor garantiza la eficiencia y la transparencia en la prestación del servicio educativo, realizando la atención a estudiantes, familias y demás integrantes de la comunidad educativa.

4.1.1 Proceso de matrícula

En la ENSQ, la matrícula se formaliza mediante un acta de compromiso que le otorga al estudiante la vinculación a la institución y a disfrutar de los beneficios que ofrece la institución para completar su proceso de formación integral durante el año lectivo. Esta matrícula puede renovarse cada año hasta la finalización de su proceso educativo hasta el grado once. Posteriormente, el estudiante que se gradúa como bachiller académico con profundización en pedagogía puede continuar en el Programa de Formación Complementaria, para lo cual debe cumplir con el proceso de admisión y los requisitos establecidos en el facilitador de convivencia del PFC. En este proceso también podrán participar los bachilleres académicos egresados de otras instituciones educativas, de acuerdo con el decreto 1236 de 2020 siempre y cuando cumplan con los requerimientos y superen el proceso de admisión definido por la ENSQ.

La matrícula constituye una variable clave para la asignación de recursos por gratuidad por parte del Ministerio de Educación Nacional, para su administración la ENSQ utiliza el sistema de matrícula denominado SIMAT⁴, el cual permite registrar y caracterizar a la población estudiantil con sus datos básicos, caracterizar a la población escolar, y llevar control sobre la permanencia en el sistema educativo, la deserción escolar, las aprobaciones, reprobaciones y las cancelaciones de matrícula. En concordancia con la Constitución Política de 1991 y la normatividad vigente, la educación en los niveles preescolar, básica primaria y secundaria y media es gratuita y se financia con los recursos del sistema general de participaciones lo que permiten acceder a fondos para cubrir aspectos básicos de la canasta educativa, mejorar los ambientes escolares, y adquirir equipos tecnológicos, entre otros.

Adicionalmente, la ENSQ recibe recursos provenientes del Programa de formación complementaria mediante el cobro de matrícula, derechos pecuniarios y otros servicios académicos autorizados por el Decreto 1236 de 2020, los valores son propuestos por el consejo directivo y aprobados por acto administrativo, teniendo en cuenta las necesidades de mejoramiento del programa y de los estudiantes. Así mismo, la institución obtiene ingresos propios por concepto de arrendamiento de la cafetería y la expedición de constancias y certificados. En el caso de

⁴ SIMAT: Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) es la herramienta oficial del Ministerio de Educación Nacional para administrar y controlar el proceso de matrícula de los estudiantes que cursan la educación preescolar, básica y media en los establecimientos educativos oficiales y en aquellos contratados con el Estado. Resolución 7797 de 2015

estudiantes activos, estos documentos son gratuitos, salvo el pago de las estampillas exigidas por el gobierno.

La ENSQ establece el proceso de matrícula siguiendo la resolución municipal. Para ello, se lleva a cabo el proceso de renovación, regulado mediante una resolución institucional que se comunica a toda la comunidad educativa y que detalla los aspectos a considerar para el siguiente año escolar. Esto garantiza el debido proceso tanto para los estudiantes activos como para los aspirantes. Este documento oficial se publica en la página web de la institución y en las carteleras de las sedes del plantel educativo.

Por lo anterior, se implementa un estricto control del proceso de matrícula, que incluye los siguientes pasos:

- El cronograma de matrícula y todas las acciones complementarias se definen según la resolución anual de la Secretaría de Educación Municipal de Armenia, que la institución acata, dando prioridad a los estudiantes antiguos para garantizar su continuidad y permanencia hasta la finalización del grado once en las sedes correspondientes.
- El proceso de matrícula, apoyado por el personal administrativo, involucra la participación de los docentes y es supervisado por el equipo directivo.
- El proceso de matrícula se realiza a través del sistema nacional SIMAT y la plataforma Puntoedu. Además, el archivo institucional cuenta con las hojas de vida de los estudiantes activos e inactivos, lo cual evidencia los documentos básicos solicitados por la institución, el historial pedagógico y el anecdotario. De esta manera, se dispone de un archivo completo de los estudiantes.

4.1.2 Estudiantes nuevos

Dentro del marco del Estado social de derecho, la institución educativa establece en la resolución de matrícula los requisitos para los nuevos aspirantes. El ingreso de nuevos estudiantes está sujeto a la disponibilidad de cupos, definida en la proyección de matrícula realizada ante la Secretaría de Educación. La asignación de cupos se realiza de acuerdo con la capacidad institucional, la disponibilidad de recursos y los criterios establecidos en el PEI considerando la misión, visión institucional y el perfil normalista. Las inscripciones y proceso de matrícula se desarrollan de

acuerdo con el cronograma establecido en la resolución publicada en los sitios oficiales. La no matrícula dentro de las fechas establecidas se entenderá como desistimiento voluntario del cupo, salvo situaciones excepcionales previstas por la normatividad o la debida justificación ante la institución.

Para los estudiantes que ingresan a pre-jardín, jardín y transición, la adjudicación de cupos se regula mediante una resolución de la institución que establece fechas y criterios de selección. Culminado el proceso de inscripción, verificación de requisitos y asignación de cupos, se emite una resolución interna la cual oficializa el listado de estudiantes admitidos que ingresan a la ENSQ cada año lectivo.

4.1.3 Archivo académico

El Archivo académico en la ENSQ está conformado por los documentos producidos y recibidos como resultado de las actividades académicas y administrativas relacionadas con la trayectoria escolar de la comunidad educativa, su organización y disposición se conserva y almacena de forma virtual y física, en cumplimiento de la ley general de archivos.

El archivo físico se encuentra en un espacio destinado por las directivas de la IE, entre los documentos se incluye actas de nivelación, de grado, de comisiones de evaluación y promoción, fichas de matrícula y valoraciones anuales. El archivo digital se almacena y se conserva en discos de respaldos, servidores y cuentas institucionales (con dominio: @ensq.edu.co) autorizadas para la gestión documental.

4.1.4 Informes académicos

Los informes académicos constituyen un instrumento de seguimiento al proceso formativo de los estudiantes, por ello, la ENSQ a través de la plataforma puntoedu informa permanentemente los avances, fortalezas y aspectos por mejorar en el desempeño académico y formativo a los padres de familia y acudientes. Así mismo, establece un cronograma de reuniones parciales y semestrales para la socialización de aspectos académicos y disciplinarios. Los informes académicos incluyen la identificación del estudiante, áreas, juicios valorativos, intensidad horaria, registro de

inasistencias, nivel de desempeño, nivelaciones y la firma del docente. En el nivel preescolar, el informe académico condensa la evaluación cualitativa del desarrollo integral de los menores, describiendo las dimensiones cognitiva, corporal, socio afectivo, comunicativo, estético, espiritual y ético, articuladas con las competencias institucionales de pensar, expresar y convivir.

4.2. Administración de la planta física y de los recursos

La institución presta servicio educativo en cuatro sedes ubicadas en diferentes sectores del municipio de Armenia, con el propósito de organizar las plantas físicas de acuerdo a proyectos pedagógicos y población matriculada de la siguiente manera:

La infraestructura física evidencia que el espacio predominante en las cuatro sedes corresponde a las aulas de clase, con un total de 77 aulas distribuidas de manera desigual: la primera sede concentra 34, seguida de la segunda con 22, la tercera con 13 y la cuarta con 8. Esto refleja la capacidad instalada para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 7

Descripción de las sedes escolares de la ENSQ

Sede escolar	Direcciones	Grados escolares atendidos	Proyectos pedagógicos	No de aulas	No estudiantes atendidos
Sede Las Americas	Calle 21 con Cra 33 y 34 esquina barrio las Americas	Sexto a once	Bachiller pedagico	34	799
Sede Rojas Pinilla	Barrio Rojas Pinilla 2da etapa Mz 26	Transición a Quinto	Básica primaria	13	744
Sede Ciudad Armenia	Calle 13 no. 11-30 Centro	Jardin a Once PFC	Proyecto multilingüe y PFC	22	550
Sede República de Uruguay	Calle 13 no. 11-30 Centro	Jardín y transición	Atención a primera infancia	8	148

La planta física de la Escuela Normal Superior del Quindío está conformada por **171 espacios**, de

los cuales el **50,9%** corresponde a ambientes pedagógicos, evidenciando que la infraestructura institucional está orientada principalmente al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los ambientes de apoyo y servicios representan el **26,3 %**, garantizando las condiciones de funcionamiento, mantenimiento e higiene de la institución. Por su parte, los espacios destinados al bienestar constituyen el **14,6 %**, favoreciendo la atención integral de la comunidad educativa mediante comedores escolares, enfermería y zonas de esparcimiento. Finalmente, los ambientes administrativos corresponden al **8,2 %** del total, proporcionando los espacios necesarios para la gestión institucional.

Tabla 8

Distribución de la planta física por tipo de ambiente

Tipo de ambiente	Espacios incluidos	Cantidad
Ambientes pedagógicos	Aulas, laboratorio, salas y tecnología	87
Ambientes administrativos	Oficinas y archivo	14
Ambientes de bienestar	Comedor escolar, enfermería y zonas de esparcimiento	25
Ambientes de apoyo y servicios	Baños, bodegas y cuartos de equipos	45
Total		171

La ENSQ con el propósito de garantizar las condiciones adecuadas para la prestación del servicio educativo, cuenta con un plan de acción permanente para el mantenimiento, conservación y adecuación de las plantas físicas. Estas acciones se financian con recursos que la entidad territorial adjudica y con los recursos de la institución a través del fondo de servicios educativos. Anualmente, la ENSQ define las necesidades prioritarias mediante el plan de Mantenimiento y plan de compras asigna, según el presupuesto de acuerdo con el plan de mantenimiento y el plan de compras, identificando las necesidades. Así mismo cuenta con personal de mantenimiento y servicios generales en cada sede escolar, asignados por la entidad gubernamental competente cuya

labor contribuye a la generación de ambientes seguros.

El *programa de adecuación y embellecimiento*, articulado al plan de mantenimiento de la ENSQ, se enfoca hacia la promoción del sentido de pertenencia, el uso adecuado de las instalaciones y la conservación de los espacios académicos por parte de la comunidad educativa, para ello, articula acciones con el proyecto pedagógico transversal PRAE-GIRE y el Gobierno de aula, fortaleciendo la participación de los estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad en el cuidado, organización y mantenimiento de los ambientes de aprendizaje. Así mismo, impulsa la gestión de recursos y la consecución de apoyos y donaciones que contribuyen al mejoramiento y embellecimiento de la institución.

El *Seguimiento al uso de los espacios* en la ENSQ lleva registro del uso de los diferentes espacios pedagógicos e institucionales, entre ellos la biblioteca, terraza de lectura, aulas especializadas y el auditorio. Esto permite identificar los espacios más utilizados y sus necesidades de mantenimiento.

La *adquisición de recursos para el aprendizaje* para los procesos de innovación y fortalecimiento de las competencias responde a las necesidades identificadas por cada área y proyecto, detectadas durante la autoevaluación institucional. La ENSQ prioriza el acceso a la Tecnología de la información y las comunicaciones (TICS) en todas las áreas del conocimiento para garantizar que docentes y estudiantes puedan desarrollar las competencias digitales y tecnológicas y enfrentar los desafíos de la globalización participando de campañas nacionales y regionales para adquirir suministros y aparatos tecnológicos. Además, todas las aulas cuentan con aulas SITES⁵, equipadas con pantallas interactivas y Tablet, computadoras portátiles, internet e intranet. Así mismo se cuenta con la dotación del programa "Computadores para Educar" suministrado por el Gobierno Nacional, contando con maletas tecnológicas, con equipos portátiles para el apoyo de las actividades académicas.

El *suministro y dotación de equipos*, materiales, elementos y recursos pedagógicos en la ENSQ están fundamentados, en las necesidades que presentan los docentes y directivos, quienes son los responsables y tienen mayor conocimiento debido a su relación directa con los procesos pedagógicos. La planificación de la compra de los suministros y dotaciones se definirán de acuerdo

⁵ Aulas SITES (Salas Inteligentes de Tecnología para la Educación)

con las acciones previstas en el plan de acción anual, las cuales se especifican en los planes operativos por dependencias y cargos.

El mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje, así como las medidas de seguridad y protección, son aspectos fundamentales. El mantenimiento preventivo y correctivo de los equipos permite prolongar su vida útil, mejorar su funcionamiento, reducir costos y optimizar recursos. La ENSQ anualmente asume un rubro para la contratación del servicio de mantenimiento de los equipos y el suministro de insumos, elementos y piezas necesarias para su adecuado funcionamiento. De igual manera, se implementan medidas de seguridad mediante la adecuación de espacios, control de inventarios delegados a los docentes y directivos, lo que garantiza la protección de los bienes. Estas acciones contribuyen a promover la corresponsabilidad de los miembros de la comunidad educativa de los recursos destinados para el servicio de formación docente.

En concordancia la *administración de recursos complementarios* que ofrece la ENSQ a la comunidad académica se evidencian en la organización y ejecución del Programa de Alimentación Escolar – PAE, desarrollado en coordinación con la entidad territorial, suministrando refrigerio escolar en las cuatro sedes y almuerzo escolares en la sede Ciudad Armenia con el propósito de contribuir a la permanencia y promover hábitos alimenticios en los estudiantes.

La ENSQ para apoyar la diversidad en el aula, cuenta con profesional de apoyo y orientación escolar, quien lidera acciones y estrategias para estudiantes con barreras de aprendizaje o dificultades sociales, brindando seguimiento académico y personal. Además, se realizan contactos con entidades gubernamentales de salud y legales (comisaría de familia, ICBF, policía de infancia y adolescencia), y con fundaciones para la prevención y tratamiento de riesgos psicosociales para activar rutas de atención cuando se requiere y desarrollar acciones de promoción, prevención y protección de los derechos humanos de los estudiantes.

4.3. Talento humano

La ENSQ cuenta con un equipo de directivos docentes, docentes y personal administrativo con formación académica y experiencia acorde a las funciones propias a sus cargos. Los perfiles de los cargos docentes y directivos están establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en la Resolución 09317 de 2016. Los docentes y directivos-docentes poseen estudios de postgrado en los niveles de especialización, maestría y doctorado, demostrando competencias para el ejercicio de sus funciones que favorecen los procesos pedagógicos, investigativos y de formación inicial de maestros.

La asignación académica se distribuye de acuerdo con el perfil profesional, la formación, la experiencia y las necesidades del servicio educativo. La jornada laboral y escolar se ajusta a lo establecido en los calendarios académicos garantizando el cumplimiento del calendario académico:

Tabla 9

Elementos de la jornada laboral y escolar en la ENSQ

Calendario académico	40 semanas lectivas al año, de conformidad con la normatividad vigente del Ministerio de Educación Nacional.
Distribución de los semestres académicos	Primer semestre: 18 semanas. Segundo semestre: 22 semanas.
Permanencia del docente en la institución	6 horas diarias de permanencia en la institución para el desarrollo de las actividades académicas e institucionales.
Tiempo de trabajo complementario	Las 2 horas restantes de la jornada laboral se destinan al desarrollo de actividades de planeación, evaluación, preparación de clases, revisión de trabajos, atención a padres de familia y demás actividades curriculares

	complementarias, de acuerdo con la normatividad vigente y las necesidades institucionales.
--	--

Así mismo, los directivos docentes, realizan semestralmente realizan la asignación académica de los docentes, de acuerdo con su perfil profesional y los planes de estudio, formalizando la responsabilidad mediante una resolución rectoral expedida al inicio de cada año lectivo, en la cual establece las funciones, la asignación académica y demás responsabilidades.

Como parte del proceso de cualificación del talento humano, la ENSQ desarrolla jornadas de inducción y reinducción dirigidas al personal docente, directivo docente y administrativos, con el propósito de fortalecer el conocimiento pedagógico y disciplinario, fomentando el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia. La inducción del personal administrativo y docente se realiza durante la primera semana de ingreso. La reinducción se lleva a cabo cuando se presentan cambios normativos, nuevos procesos o modificaciones internas. Además, promueve la formación permanente mediante jornadas de capacitación y formación continua para asegurar la capacitación, actualización y cualificación en pro de la calidad educativa, aprovechando las ofertas del Ministerio de Educación y lo ofrecido desde el Programa de Todos a Aprender FI 3.0, la Secretaría de Educación Municipal y otras entidades. Así mismo, se fomenta la formación interna con el mismo talento humano por medio de comunidades de aprendizaje. La formación del personal docente es una responsabilidad compartida entre la institución y los funcionarios, quienes participan de forma particular en cursos, seminarios, congresos, postgrados para favorecer su desarrollo profesional y sus procesos de ascenso o reubicarse salarial. En concordancia con la parte misional, la ENSQ promueve diferentes congresos, foros y seminarios en los que se hace cualificación a docentes en ejercicios del municipio y de la región y maestros en formación, que favorecen el intercambio de experiencias, actualización pedagógica, la reflexión y el mejoramiento continuo.

La evaluación del desempeño del personal docente, directivos docentes y administrativos se realiza anualmente, de conformidad con la normatividad vigente y los lineamientos establecidos por las autoridades competentes. Este proceso constituye un mecanismo institucional de valoración del desempeño laboral, orientado a verificar el cumplimiento de las funciones asignadas, el logro de

los compromisos laborales, la calidad del ejercicio profesional y la contribución de cada servidor al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la institución.

La evaluación incorpora criterios previamente definidos, evidencias del desempeño y procesos de retroalimentación que favorecen la identificación de fortalezas, oportunidades de mejora y necesidades de cualificación. De esta manera, sus resultados no solo cumplen una función administrativa, sino que también aportan al fortalecimiento del desarrollo profesional, a la consolidación de una cultura de mejoramiento continuo y al aseguramiento de la calidad de los procesos institucionales.

Los resultados de la evaluación son registrados en la plataforma *Humano*, sistema oficial dispuesto para la gestión del talento humano, garantizando la trazabilidad, transparencia y disponibilidad de la información correspondiente. Este registro constituye el soporte institucional para el seguimiento del desempeño, la formulación de acciones de mejoramiento y la toma de decisiones relacionadas con la gestión del talento humano, en concordancia con los principios de eficiencia, responsabilidad y calidad que orientan la gestión institucional.

La ENSQ como estrategia para fortalecer el sentido de pertenencia y compromiso institucional, ha implementado los premios “Jesús Evelio Realpe”, en honor al rector con mayor trayectoria al servicio de la institución. Esta distinción otorga reconocimientos y menciones de honor a docentes, directivos y administrativos que se destacan por su desempeño, liderazgo, compromiso institucional, calidad humana y aportes al fortalecimiento de los procesos educativos. La selección de los galardonados se realiza con la participación de la comunidad educativa, de acuerdo con parámetros establecidos previamente.

4.3.1 Código de ética

La ENSQ cuenta con un [código de ética e integralidad](#), el cual orienta la actuación de los servidores, directivos docentes, docentes, administrativos y contratistas, promoviendo el ejercicio de sus funciones con responsabilidad, transparencia, respeto y compromiso ético. Este instrumento establece los principios y valores que orientan los comportamientos institucionales enfocados al cumplimiento de la misión y visión y los objetivos de la Escuela Normal Superior del Quindío.

4.3.2 Bienestar del talento humano

El bienestar del talento humano orientada a promover las condiciones favorables para la comunidad educativa proporciona espacios, elementos y equipos adecuados para el desempeño de sus funciones, así como en el fomento de un buen clima laboral. La convivencia es una actividad fundamental para la institución, que organiza anualmente salidas pedagógicas y encuentros que fomentan la integración y el respeto entre estudiantes y funcionarios. Las salidas pedagógicas se programan de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación y se remiten a la Secretaría de Educación Municipal para la gestión de la póliza correspondiente. Así mismo, realiza actividades semestrales de integración y espacios lúdicos para todo el personal, organizadas por el comité de protocolo.

4.4. Apoyo financiero y contable

El presupuesto de la institución se rige por los aportes del Fondo de Servicios Educativos, evaluando continuamente las necesidades de la comunidad educativa. La contabilidad es desarrollada por el personal idóneo, bajo la supervisión de la rectoría, para garantizar el cumplimiento de las normas contables aplicadas al sector público mediante el software contable JUNO, el cual permite el registro, procesamiento y control de las operaciones contables y presupuestales, facilitando la elaboración de estados financieros e informes de ejecución requeridos por los organismos de control.

El presupuesto de ingresos y gastos está compuesto por los recursos de gratuidad, cobertura del sistema general de participaciones para la educación, los ingresos del programa de formación complementaria, y otras fuentes de financiamiento. Los gastos se determinan de acuerdo con el uso establecido en las normas vigentes, priorizando las necesidades pedagógicas y de infraestructura, gastos orientados hacia el fortalecimiento de los procesos pedagógicos, el mantenimiento y adecuación de la infraestructura para la oferta del servicio educativo.

El control fiscal de la institución es ejercido por los organismos de control competentes, entre ellos: la Contraloría Municipal, la Contraloría General de la República y la Secretaría de Educación y otras entidades relacionadas con la administración pública, quienes realizan inspección,

vigilancia y control sobre la prestación del servicio educativo por medio de SECOP (Sistema Electrónico para la Contratación Pública) y el SIA observa, enviando informes mensuales a la entidad gubernamental por los medios oficiales SAC (sistema de atención al ciudadano) para que los organismos de control, aseguren el registro de las operaciones contables y financieras de la ENSQ.

En cumplimiento la institución realiza rendición de cuentas a la comunidad y presenta anualmente planes de mejoramiento institucional y planes operativos anuales ([PMI-POA](#)) en conformidad con los lineamientos del MEN y de la Secretaría de Educación Municipal.

Figura 26
Gestión administrativa y financiera



La gestión administrativa y financiera de la ENSQ constituye un soporte estratégico para el cumplimiento de la misión institucional, al garantizar que los procesos académicos, pedagógicos, investigativos y de formación inicial de maestros cuenten con las condiciones organizacionales, humanas, tecnológicas y presupuestales requeridas para su desarrollo. La articulación entre la gestión académica, la administración de la planta física, la gestión del talento humano y el manejo financiero evidencia un modelo de administración orientado por los principios de eficiencia,

transparencia, legalidad y mejoramiento continuo, en concordancia con la normatividad vigente y con las políticas institucionales de calidad. Esta integración favorece la adecuada planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de los recursos institucionales, lo que asegura su utilización en función de las prioridades establecidas en el PEI y en los planes de mejoramiento.

De igual manera, los procedimientos administrativos implementados por la institución reflejan un alto nivel de organización y control de los procesos críticos relacionados con la gestión documental, la matrícula, el seguimiento académico, la administración de la infraestructura, la adquisición y mantenimiento de recursos educativos, la gestión del talento humano y la administración presupuestal. La existencia de sistemas de información institucionales, mecanismos de control interno, procesos permanentes de actualización, mantenimiento preventivo, evaluación del desempeño y rendición de cuentas permiten evidenciar una cultura institucional sustentada en la trazabilidad, la transparencia y la toma de decisiones basada en información verificable. Estas condiciones fortalecen la capacidad institucional para responder oportunamente a las necesidades de la comunidad educativa y garantizar la sostenibilidad de los procesos misionales.

En conjunto, la gestión administrativa y financiera de la Escuela Normal Superior del Quindío trasciende una función meramente operativa para consolidarse como un factor determinante del aseguramiento de la calidad institucional. La adecuada articulación entre la planeación estratégica, la administración de los recursos físicos, tecnológicos, humanos y financieros, así como los mecanismos de evaluación, seguimiento y mejoramiento continuo, demuestran una capacidad institucional sólida para respaldar el desarrollo del preescolar, la básica, la media PFC y el Programa de Formación Complementaria y garantizar condiciones favorables para la formación de maestros. En consecuencia, la gestión administrativa y financiera se configura como un componente transversal que aporta de manera significativa al cumplimiento de las condiciones de calidad exigidas para la educación superior, evidenciando una administración responsable, sostenible y orientada al fortalecimiento permanente de la institución.



CAPÍTULO V.

GESTIÓN DE LA

COMUNIDAD



CAPÍTULO V. GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

La gestión comunitaria de la Escuela Normal Superior del Quindío se fundamenta en la comprensión de la educación como un proceso social, histórico y cultural, en el que los sujetos construyen colectivamente significados, formas de interacción y proyectos de transformación de su realidad. Desde esta perspectiva, la institución reconoce que la comunidad educativa se configura mediante relaciones sociales dinámicas que evolucionan en función de los contextos políticos, económicos, culturales y territoriales. En consecuencia, la formación de maestros trasciende los escenarios escolares y se proyecta hacia la construcción de ciudadanía, la participación democrática y el fortalecimiento del tejido social.

Esta concepción encuentra sustento en la sociología del conocimiento y en los planteamientos de la construcción social de la realidad desarrollados por Berger y Luckmann (2007), quienes explican que las instituciones, las prácticas sociales y los significados son el resultado de procesos permanentes de interacción entre las personas. De igual manera, Durkheim (1983) plantea que los hechos sociales constituyen realidades objetivas que orientan y regulan el comportamiento de los individuos dentro de una comunidad. En este sentido, la ENSQ comprende que los procesos educativos no pueden desvincularse de las dinámicas sociales del territorio, pues la formación docente implica interpretar críticamente el contexto e intervenir pedagógicamente para contribuir a su transformación.

Desde el enfoque socio-crítico que orienta el PEI, el desarrollo humano se entiende como un proceso esencialmente social, construido a partir de la interacción con otros y de la apropiación de los instrumentos culturales que cada sociedad produce (Durkheim, 1983). El lenguaje, las prácticas culturales, los valores, las formas de participación y los saberes colectivos constituyen mediaciones fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético. En consecuencia, la acción educativa adquiere sentido en la medida en que promueve escenarios de diálogo, cooperación, reflexión y construcción colectiva del conocimiento, lo que favorece la formación integral de los futuros maestros.

En coherencia con estos fundamentos, la ENSQ define la gestión comunitaria como el conjunto

articulado de procesos, estrategias y acciones orientadas a fortalecer las relaciones entre la institución y su entorno, desde la cual se promueve la participación activa de estudiantes, familias, egresados, docentes, directivos y demás actores sociales en la construcción de una comunidad educativa comprometida con el desarrollo humano y territorial. Esta gestión comprende la generación de espacios de diálogo, concertación y corresponsabilidad que favorecen la formulación de acuerdos, el diseño de proyectos comunitarios y la implementación de acciones que respondan a las necesidades y potencialidades del contexto.

En este orden de ideas, la gestión comunitaria promueve escenarios de formación académica, cultural, artística, deportiva, ambiental y recreativa que fortalecen la convivencia, el sentido de pertenencia, la identidad institucional y el ejercicio de la ciudadanía. De esta manera, la institución favorece el desarrollo de competencias sociales y democráticas que permiten a los futuros maestros comprender la diversidad de los territorios, valorar la diferencia y actuar con responsabilidad ética frente a las problemáticas sociales y educativas.

Este propósito se encuentra articulado con las políticas públicas del municipio de Armenia. El Plan de Desarrollo Municipal 2024–2027 reconoce la participación ciudadana como un eje estratégico para reducir las brechas de desigualdad, fortalecer la garantía de los derechos humanos y promover una ciudadanía crítica, participativa y corresponsable en la transformación del territorio. Desde esta perspectiva, la administración municipal plantea que la participación constituye un mecanismo fundamental para mejorar las condiciones de vida de la población y consolidar una gestión pública transparente, incluyente y orientada al bienestar colectivo.

De igual manera, las políticas educativas y los instrumentos de planeación territorial del departamento del Quindío priorizan el fortalecimiento de la educación como estrategia para el desarrollo sostenible del territorio, haciendo especial énfasis en la atención de los contextos rurales, la protección del patrimonio ambiental y cultural asociado al Paisaje Cultural Cafetero, la educación inclusiva y el fortalecimiento de la calidad educativa. Estos lineamientos impulsan la formulación de programas y proyectos orientados al mejoramiento de las condiciones sociales de la población en ámbitos como la salud, el medio ambiente, la cultura, la recreación, el desarrollo territorial y la educación.

En este contexto, la ENSQ asume la gestión comunitaria como un componente estratégico de su PEI, mediante el cual fortalece la articulación entre la institución, las familias, las organizaciones sociales, las entidades gubernamentales y los diferentes actores del territorio. Esta interacción favorece la construcción de alianzas, el desarrollo de proyectos de impacto social y la formación de maestros capaces de liderar procesos educativos comprometidos con la equidad, la inclusión, la participación democrática y la transformación de las realidades sociales. De esta manera, la gestión comunitaria se consolida como un escenario permanente de diálogo entre la escuela y la sociedad, fortaleciendo la pertinencia del proyecto educativo y reafirmando el compromiso institucional con la formación de educadores que contribuyan al desarrollo humano, la justicia social y la construcción de una ciudadanía crítica y participativa.

5.1. Inclusión

En coherencia con la guía 34, el proceso de inclusión busca que todos los estudiantes, independientemente de su situación personal, social y cultural, reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas. Para ello, se deben articular acciones en torno a la atención educativa a *grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad*, a estudiantes pertenecientes a *grupos étnicos*, en torno a sus *necesidades y expectativas* y la construcción del *proyecto de vida*.

5.1.1 Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación

La ENSQ concibe la educación inclusiva como un principio transversal de su PEI, orientado a garantizar el derecho a una educación pertinente, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como un valor que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la institución desarrolla sus acciones en concordancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la UNESCO, la política Educación para Todos, el Convenio de Asociación No. 0009 de 2021 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social y la Fundación Saldarriaga Concha, los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones (MEN, 2010) y el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la

atención educativa de las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Como parte del fortalecimiento de esta política institucional, mediante la Resolución No. 008 del 17 de febrero de 2026 se conformó el Equipo Institucional de Inclusión de la Escuela Normal Superior del Quindío, instancia responsable de liderar, coordinar, hacer seguimiento y evaluar las acciones orientadas a garantizar la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación. Este equipo articula el trabajo de directivos docentes, orientación escolar, docentes de apoyo, docentes de aula, familias y demás actores institucionales, al promover una atención integral sustentada en los principios de equidad, corresponsabilidad y reconocimiento de la diversidad.

En coherencia con este marco de actuación, la institución desarrolla procesos permanentes de identificación, diagnóstico pedagógico, caracterización y seguimiento de los estudiantes que requieren apoyos específicos, bajo el liderazgo del servicio de Orientación Escolar y del equipo de apoyo pedagógico. A partir de esta caracterización, los docentes diseñan e implementan los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), como instrumento pedagógico que orienta las adaptaciones curriculares, metodológicas, evaluativas y de participación necesarias para responder a las necesidades particulares de cada estudiante, favoreciendo el desarrollo de trayectorias educativas exitosas.

La formulación e implementación de los PIAR se fundamenta en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), enfoque que orienta la planificación de ambientes educativos flexibles capaces de minimizar las barreras para el aprendizaje desde el diseño mismo de la enseñanza. En consecuencia, las estrategias pedagógicas incorporan los tres principios fundamentales del DUA: *múltiples formas de representación*, que facilitan diversas maneras de acceder a la información; *múltiples formas de acción y expresión*, que ofrecen diferentes alternativas para demostrar los aprendizajes; y *múltiples formas de implicación*, orientadas a fortalecer la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes con su proceso formativo.

La participación de las familias constituye un componente esencial del modelo institucional de

inclusión. Por ello, los procesos de atención son socializados con padres, madres y acudientes mediante encuentros de seguimiento y acompañamiento, en los cuales se establecen compromisos compartidos relacionados con el apoyo a las actividades académicas, la continuidad de las acciones pedagógicas en el hogar y, cuando es necesario, la articulación con los servicios de salud y demás entidades competentes. Asimismo, los compromisos pedagógicos se formalizan mediante el Plan Integral de Nivelación, Afianzamiento y Profundización (PINAP), instrumento que orienta las estrategias de fortalecimiento académico y es suscrito conjuntamente por la institución, el estudiante y su acudiente.

Ahora bien, en el PFC, la educación inclusiva constituye un eje transversal de la formación inicial docente. En coherencia con la misión, la visión y el enfoque socio-crítico de la ENSQ, los maestros en formación desarrollan competencias pedagógicas, didácticas e investigativas que les permiten responder a la diversidad presente en los diferentes contextos educativos. Esta formación se fortalece mediante los espacios académicos dedicados a la educación inclusiva, la educación rural, la atención a la primera infancia y los contextos diversos y vulnerables, así como a través de las prácticas pedagógicas desarrolladas en escenarios reales de formación. De esta manera, los futuros maestros adquieren herramientas para diseñar ambientes de aprendizaje accesibles, implementar estrategias pedagógicas diferenciadas y promover procesos educativos fundamentados en la equidad, el reconocimiento de la diversidad y el respeto por los derechos de todos los estudiantes, en concordancia con la Política Institucional de Inclusión de la ENSQ.

5.1.2 Atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos

La ENSQ reconoce la diversidad étnica y cultural como un patrimonio fundamental de la nación y un componente esencial para la construcción de una educación intercultural, inclusiva y socialmente pertinente. En coherencia con lo anterior, la institución asume el compromiso de garantizar el respeto por la identidad, los saberes, las tradiciones y las formas propias de organización de los pueblos y comunidades étnicas, al promover condiciones de equidad que favorezcan el acceso, la permanencia, la participación y el éxito escolar de todos los estudiantes. Este compromiso se desarrolla en consonancia con las políticas de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional, las orientaciones de la Secretaría de Educación Municipal y el

marco normativo vigente, entre el que se destacan la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995, la Ley 1122 de 1998 y la Directiva Ministerial 011 de 2004, disposiciones que orientan la atención educativa a los grupos étnicos en el país.

En desarrollo de este marco legal, la ENSQ implementa estrategias pedagógicas y curriculares que garantizan el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de la vida institucional. Para ello, incorpora criterios de flexibilidad curricular, metodológica y evaluativa que permiten responder a las particularidades de los estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas, favoreciendo su participación activa en los diferentes escenarios académicos, culturales y de convivencia escolar. Estas acciones se orientan al fortalecimiento de una cultura institucional basada en el respeto por la diferencia, el diálogo intercultural y el reconocimiento de los derechos colectivos e individuales de las comunidades étnicamente diferenciadas.

De igual manera, la etnoeducación constituye un componente transversal de la formación inicial docente desarrollada por la ENSQ. En este sentido, el PFC promueve el estudio de los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos de la educación intercultural, favoreciendo la construcción de competencias que permitan a los futuros maestros diseñar propuestas educativas contextualizadas y pertinentes para poblaciones culturalmente diversas. Este proceso se fortalece mediante la incorporación de contenidos relacionados con la etnoeducación, el análisis de modelos educativos flexibles, el diseño de recursos didácticos, la realización de ajustes curriculares y el establecimiento de alianzas interinstitucionales que amplían las oportunidades de formación y aprendizaje en contextos multiculturales, en concordancia con lo establecido en el artículo 7 del Decreto 804 de 1995.

Como parte de la gestión institucional, la ENSQ desarrolla procesos permanentes de identificación y caracterización de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. Esta labor se realiza mediante el acompañamiento de los directores de grupo, la información registrada en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y la aplicación de instrumentos institucionales de caracterización elaborados conforme a las orientaciones de la Secretaría de Educación Municipal. La información obtenida constituye un insumo estratégico para la planeación institucional, ya que permite diseñar acciones pedagógicas pertinentes, fortalecer los procesos de acompañamiento y consolidar una

educación intercultural que responda a las características, necesidades y potencialidades de la comunidad educativa, reafirmando el compromiso de la Escuela Normal Superior del Quindío con la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad como fundamento de la formación integral de los futuros maestros.

5.1.3 Necesidades y expectativas de los estudiantes

La ENSQ promueve la participación estudiantil como un principio fundamental de la formación ciudadana y del desarrollo de competencias para el ejercicio de la democracia, la corresponsabilidad y el liderazgo. En este orden de ideas, la institución establece la construcción de escenarios en los que los estudiantes participan activamente en la toma de decisiones, el fortalecimiento de la convivencia escolar y el mejoramiento continuo de los procesos institucionales. Estos espacios contribuyen a la formación de ciudadanos críticos, capaces de dialogar, concertar y asumir responsabilidades en beneficio de la comunidad educativa.

Como expresión de este propósito, la institución organiza el Gobierno de Aula, instancia que fortalece la participación democrática desde cada grupo y facilita la identificación, análisis y canalización de las necesidades, expectativas, iniciativas y propuestas de los estudiantes. A través de este ejercicio se eligen los representantes de grupo y de convivencia, quienes, junto con el Personero Estudiantil, el Contralor Estudiantil y los presidentes de aula, actúan como voceros de la comunidad estudiantil ante los diferentes órganos del Gobierno Escolar, ta nombrados en el capítulo de la gestión directiva. Mediante estos mecanismos se promueve el diálogo permanente entre estudiantes, docentes y directivos, favoreciendo la construcción colectiva de alternativas de solución frente a las situaciones que inciden en la vida institucional.

La participación estudiantil se fortalece mediante estrategias de evaluación y reconocimiento que promueven la corresponsabilidad en el mejoramiento de la calidad educativa. En este sentido, los estudiantes participan en la aplicación de encuestas institucionales que permiten valorar el desempeño docente de acuerdo con el perfil institucional, constituyéndose en un importante insumo para los procesos de autoevaluación y fortalecimiento académico. Asimismo, la ENSQ desarrolla el programa de estímulos y reconocimientos que culmina con la celebración del “Día de

los Mejores”, espacio en el que se exalta públicamente a los estudiantes que evidencian el perfil del maestro normalista y a quienes se destacan por sus logros académicos, deportivos, culturales, artísticos, científicos y de liderazgo, fortaleciendo una cultura institucional basada en el mérito, el compromiso y la excelencia.

De igual manera, el *Pacto de Convivencia* (Básica y media) y la estrategia institucional del *Facilitador de Convivencia* del PFC establecen los derechos, deberes y mecanismos de participación de los estudiantes, así como los procedimientos para el reconocimiento de su desempeño integral. Estos instrumentos contemplan estímulos, distinciones y becas otorgadas con fundamento en el rendimiento académico, el comportamiento, el liderazgo y la vivencia de los valores institucionales. De esta manera, la ENSQ consolida una cultura democrática que fomenta la participación activa, el respeto por los derechos humanos, la convivencia pacífica y el ejercicio responsable de la ciudadanía, en correspondencia con su misión de formar maestros comprometidos con la transformación social y el fortalecimiento de una sociedad más justa, participativa e incluyente.

5.1.4 Proyecto de vida

La Escuela Normal Superior del Quindío (ENSQ) concibe la formación integral como un eje fundamental del PEI, en concordancia con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia y con el artículo 5 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el cual establece como uno de los fines de la educación “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”. Desde esta perspectiva, la institución orienta sus acciones pedagógicas hacia el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, promoviendo una formación que trasciende la adquisición de conocimientos y fortalece el desarrollo humano de los estudiantes.

En este mismo sentido, la Directiva Ministerial No. 03 de 2023 plantea que la formación integral busca “reconocer la multidimensionalidad y el carácter sistémico del desarrollo de los seres humanos”, garantizando el derecho de los estudiantes a desarrollar sus capacidades en un marco

de reconocimiento de la diversidad cultural, natural y territorial del país. De manera complementaria, el Ministerio de Educación Nacional (2024) señala que la implementación de este enfoque debe contribuir a potenciar las capacidades para pensar, actuar y transformar la realidad; fortalecer estrategias para el uso significativo del tiempo escolar; impulsar los proyectos de vida del estudiantado; valorar los saberes propios de los grupos étnicos, el saber popular y el conocimiento científico, así como reconocer la diversidad como fundamento para la construcción de la identidad.

En coherencia con estos lineamientos, la ENSQ desarrolla diversas estrategias orientadas al fortalecimiento del proyecto de vida de sus estudiantes. El equipo docente y el servicio de Orientación Escolar implementan talleres, fichas de trabajo, recursos audiovisuales, seminarios didácticos, carteleros y espacios de reflexión que favorecen la construcción de metas personales, académicas y profesionales. De igual manera, mediante el proyecto institucional de prevención del riesgo psicosocial “Fortalecimiento de las habilidades para la vida” se promueven encuentros orientados al desarrollo de habilidades y destrezas que contribuyen a la toma de decisiones frente al futuro laboral y profesional. Complementariamente, el proceso de Orientación Socio Ocupacional, dirigido principalmente a los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo, acompaña la definición de proyectos de vida a corto, mediano y largo plazo, teniendo en cuenta la naturaleza pedagógica de la institución y las transformaciones del contexto social y ocupacional.

Asimismo, la ENSQ fortalece la formación integral mediante la implementación de la estrategia PTAFI 3.0, la cual busca posicionar este enfoque a través de los Centros de Interés y de la Educación CRESE (Educación Ciudadana, para la Reconciliación, Socioemocional, Antirracista y para la Acción Climática), promoviendo una transformación curricular y el fortalecimiento pedagógico mediante la incorporación del arte, las culturas, el deporte, la actividad física, la ciencia, el pensamiento histórico, la tecnología y la innovación. En este marco, la institución ha implementado los Centros de Interés: 1, 2, 3 Leamos Otra Vez, Multilingüismo, Tiempo Libre, Educación CRESE y Matemáticas, los cuales se articulan con las diferentes áreas del conocimiento, los créditos optativos y los proyectos institucionales. No obstante, la institución reconoce la necesidad de continuar fortaleciendo las metodologías implementadas en estos espacios para garantizar procesos de reflexión, acción y transformación acordes con el enfoque

socio-crítico que orienta el PEI.

Finalmente, el proyecto de vida de los estudiantes se articula con el horizonte institucional y se desarrolla de manera transversal desde el grado de transición hasta el Programa de Formación Complementaria en el marco de formación inicial de maestro. Este proceso favorece el desarrollo progresivo de las competencias básicas, personales, genéricas y profesionales propias de la formación docente, consolidando una propuesta educativa que integra los principios del enfoque socio-crítico y contribuye a una formación comprometida con la transformación educativa, social y cultural de los contextos.

5.2. Proyección a la comunidad

La proyección a la comunidad constituye uno de los componentes estratégicos de la gestión institucional de la ENSQ, en tanto articula un conjunto de planes, programas, proyectos y acciones orientados a fortalecer la relación entre la institución y su entorno social. Su propósito es promover procesos de formación integral que trasciendan el ámbito escolar e impacten positivamente a la comunidad educativa desde las dimensiones social, política, económica, cultural y ambiental. Así las cosas, la institución prioriza el fortalecimiento de los canales de comunicación y la participación activa de los diferentes actores educativos, favoreciendo el reconocimiento de los principios, valores, objetivos y proyectos, así como la construcción de una cultura de corresponsabilidad y compromiso con el desarrollo de la institución.

Como expresión de esta política de vinculación con la comunidad, la ENSQ desarrolla diversos proyectos institucionales y transversales que fortalecen la formación ciudadana, la inclusión, la convivencia, la innovación pedagógica y la responsabilidad social. Entre ellos se destacan:

- [Hechos no palabras](#)
- [Fortalecimiento TIC](#)
- [1, 2, 3 Leamos otra vez](#)
- [En busca de la calidad educativa](#)
- [Democracia](#)

- [Afrocolombianidad](#)
- [Paisaje cultural cafetero](#)
- [Formación para el Multilingüismo](#)
- [Educación sexual y competencias ciudadanas](#)
- [Tiempo libre](#)
- [Educación vial](#)
- [Prae-Gire](#)
- Escuela de padres

Los cuales contribuyen al desarrollo de competencias personales, básicas y profesionales acordes con la misión institucional.

Asimismo, la ENSQ reconoce que la articulación entre la institución educativa y la familia constituye un factor determinante para garantizar una formación integral y favorecer el desarrollo de ambientes de aprendizaje que promuevan el bienestar y el desarrollo humano de los estudiantes. En este sentido, la escuela trasciende su función académica para consolidarse como un escenario de encuentro, diálogo, participación y construcción colectiva de valores. Al respecto, el MEN (2007) señala que:

Las instituciones educativas se deben convertir en el espacio natural donde los padres o personas responsables de los niños y jóvenes, además de confiar la educación y formación integral de éstos, encuentren la oportunidad de reflexionar sobre la forma como se desempeñan como padres y la manera como pueden ser parte activa en la formación de los hijos, en la medida que establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con directivos, docentes, con otros padres de familia y en general, con toda la comunidad educativa en beneficio de los niños (p.6).

En concordancia con este referente, la ENSQ orienta sus acciones a fortalecer la interacción permanente entre estudiantes, familias, docentes y demás agentes educativos, con el propósito de consolidar ambientes favorables para el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo integral. Para ello, la institución implementa el proyecto institucional Escuela de Padres, liderado por docentes,

directivos docentes, Orientación Escolar y el Servicio de Apoyo, mediante estrategias de formación, acompañamiento y participación dirigidas a las familias.

Los docentes y directores de grupo desarrollan encuentros periódicos durante el año escolar en los que se realizan talleres formativos sobre temáticas relacionadas con el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento del rol de las familias. Entre los temas abordados se encuentran el manejo de las emociones, la prevención de las diferentes formas de violencia (escolar, familiar y de género), la prevención del consumo de sustancias psicoactivas y otras adicciones, las pautas de convivencia y de crianza, la salud mental, los delitos informáticos, el acoso escolar, el cuidado del ambiente, el uso racional del agua y la energía, el acompañamiento familiar y demás orientaciones definidas por las políticas del Ministerio de Educación Nacional. Estos espacios favorecen la formación, la participación, el intercambio de experiencias y el fortalecimiento de los vínculos entre las familias y la institución.

Por su parte, los directivos docentes, encabezados por la Rectoría y las Coordinaciones, convocan reuniones generales con padres, madres y acudientes para socializar orientaciones institucionales y abordar asuntos de interés relacionados con la vida académica, la convivencia escolar, el bienestar estudiantil y las dinámicas familiares, fortaleciendo los procesos de comunicación y corresponsabilidad entre la familia y la escuela. De igual manera, el servicio de Orientación Escolar desarrolla talleres presenciales y virtuales fundamentados en las cartillas y orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, promoviendo la participación activa de las familias en los procesos educativos. Además, brinda atención personalizada a padres y acudientes que requieren acompañamiento específico, implementando estrategias pedagógicas orientadas al bienestar, la permanencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Complementariamente, el Servicio de Apoyo ofrece asesoría individual y grupal a las familias de estudiantes con discapacidad o en proceso de diagnóstico, orientando aspectos relacionados con los procesos académicos, la convivencia escolar y la activación de las rutas de atención en salud, en el marco de la política institucional de educación inclusiva y del derecho a una educación pertinente y de calidad.

Finalmente, el Equipo de Apoyo Institucional desarrolla talleres dirigidos a los diferentes niveles educativos orientados al fortalecimiento de las habilidades sociales y la prevención del riesgo

psicosocial. Estas acciones se articulan con una red de apoyo conformada por instituciones externas especializadas en trabajo con familias y desarrollo comunitario. Asimismo, los proyectos pedagógicos transversales fortalecen la participación de las familias y demás actores de la comunidad educativa mediante programas específicos y estrategias de articulación interinstitucional, consolidando la proyección social de la ENSQ y su compromiso con la formación integral, la corresponsabilidad y el fortalecimiento del tejido social.

5.2.1 Oferta de servicios a la comunidad

La Escuela Normal Superior del Quindío concibe la proyección social como un proceso permanente de interacción con el entorno, mediante el cual fortalece su compromiso con la formación integral, la construcción de ciudadanía y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa y de los diferentes actores sociales del territorio. En este sentido, desarrolla estrategias, programas y proyectos que responden a las necesidades del contexto desde una perspectiva educativa, cultural, ética y social, articulando esfuerzos con instituciones públicas, privadas y organizaciones comunitarias mediante alianzas estratégicas que amplían el alcance y el impacto de sus acciones. Todas estas iniciativas son objeto de seguimiento y evaluación periódica, lo que permite garantizar su pertinencia, continuidad y contribución al desarrollo comunitario. Entre los principales servicios y acciones de proyección social que ofrece la institución se destacan:

- Formación espiritual y acompañamiento a la vida familiar. A través del proyecto “Hechos, no palabras”, la institución fortalece la dimensión espiritual como componente esencial de la formación integral. Este proyecto promueve valores como la solidaridad, el respeto, la vocación de servicio y la convivencia, articulando dicha dimensión con las diferentes áreas del currículo y los proyectos pedagógicos transversales. Asimismo, brinda acompañamiento pastoral a estudiantes, familias y miembros de la comunidad mediante la preparación y celebración de los sacramentos de la primera comunión y la confirmación.
- Escuela de familias y educación ambiental. Se desarrollan talleres dirigidos a padres, madres y cuidadores sobre el aprovechamiento y reutilización de materiales reciclables, promoviendo prácticas sostenibles en el hogar, la conciencia ambiental y espacios de

integración comunitaria que fortalecen la corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa.

- Educación para la movilidad segura. La ENSQ implementa acciones pedagógicas permanentes orientadas al fortalecimiento de una cultura de seguridad vial, mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos responsables frente a la movilidad dentro y fuera del entorno escolar. Estas estrategias contribuyen a la prevención de accidentes y a la protección de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.
- Promoción del deporte, el arte y la inclusión social. La institución conforma grupos representativos deportivos, artísticos y culturales bajo un enfoque inclusivo que garantiza la participación de estudiantes con diversas capacidades, egresados y personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Estos colectivos representan a la ENSQ en eventos de carácter municipal, departamental y regional, entre los que se destacan los Juegos Intercolegiados y el Festival Escolar Artístico Por Amor a Armenia, fortaleciendo el desarrollo de talentos, el liderazgo y la proyección institucional.
- Fortalecimiento de las lenguas extranjeras y la interculturalidad. Como parte de la política institucional de cualificación del currículo, la ENSQ desarrolla eventos académicos y culturales de amplia participación, entre ellos el Seminario-Taller Municipal en Didáctica del Inglés, *Spelling Bee Contest*, *Talent Show*, *Play Kids Festival*, *Semillero Multilingüe*, *Let's Enjoy Our Colombian Folklore* y *Rhymes and Chants Festival*. Estas iniciativas favorecen el aprendizaje del inglés y el francés, al tiempo que potencian competencias comunicativas, pedagógicas, interculturales, artísticas y ciudadanas mediante la participación activa de estudiantes, docentes, familias e instituciones invitadas.
- Ciudadanía digital y uso responsable de las tecnologías. En articulación con entidades especializadas, la institución desarrolla jornadas de formación dirigidas a estudiantes y familias sobre delitos informáticos, ciberacoso, uso seguro de las redes sociales, protección de datos personales y manejo responsable de la imagen digital, promoviendo una cultura

de ciudadanía digital fundamentada en la prevención, el respeto y la convivencia.

Complementariamente, la ENSQ mantiene convenios y alianzas de cooperación con instituciones de educación superior, entidades gubernamentales, organizaciones sociales y culturales, así como con diferentes actores del sector educativo. Estos vínculos fortalecen los procesos de formación, investigación, práctica pedagógica y extensión, ampliando los escenarios de participación de los estudiantes y favoreciendo el intercambio de experiencias, saberes y buenas prácticas.

En conjunto, estas acciones evidencian el compromiso institucional con una educación que trasciende el ámbito escolar para incidir positivamente en el desarrollo social, cultural y comunitario del territorio. La oferta de servicios y los procesos de proyección social constituyen escenarios privilegiados para visibilizar las competencias desarrolladas por los estudiantes, fortalecer las relaciones entre la institución y la comunidad, consolidar redes de cooperación y promover alianzas estratégicas que generen beneficios mutuos, contribuyendo al cumplimiento de la misión institucional y a la transformación de las realidades educativas y sociales del contexto.

5.2.2 Uso de la planta física y de medios

La ENSQ desarrolla su misión de formación inicial de maestros mediante una infraestructura distribuida en cuatro sedes, las cuales garantizan la atención educativa desde la primera infancia hasta el Programa de Formación Complementaria. La organización y el aprovechamiento de estos espacios responden a criterios de funcionalidad, accesibilidad, pertinencia pedagógica y optimización de los recursos institucionales, permitiendo el desarrollo de las funciones de docencia, investigación, práctica pedagógica, bienestar y proyección social.

La distribución de las sedes y sus principales características, como se amplía en la gestión financiera, es la siguiente:

- **Sede Central.** Funciona en jornada de mañana y tarde, atendiendo a los estudiantes de los niveles de educación básica secundaria y media. Cuenta con auditorios, tres salas de tecnología, laboratorio integrado de física y química, cancha cubierta, biblioteca, cafetería y demás espacios destinados al desarrollo de actividades académicas, investigativas, culturales y administrativas.

- **Sede Gustavo Rojas Pinilla.** Ofrece atención en jornada de mañana y tarde para los niveles de primera infancia y educación básica primaria. Dispone de sala de tecnología, biblioteca, cancha múltiple, tienda escolar y huerta pedagógica, escenarios que favorecen el aprendizaje experiencial, la educación ambiental y el desarrollo integral de los estudiantes.
- **Sede Ciudad Armenia.** Opera en jornada única y atiende los niveles de primera infancia, educación básica, educación media y el Programa de Formación Complementaria. Su infraestructura comprende sala de tecnología, biblioteca, cancha múltiple y tienda escolar, espacios que apoyan el desarrollo de las actividades curriculares, investigativas y de formación docente.
- **Sede República de Uruguay.** Atiende en jornada de la mañana a los niños y niñas de educación inicial y primera infancia. Cuenta con auditorio y patio cubierto, espacios adecuados para el desarrollo de actividades pedagógicas, recreativas y de formación integral propias de este nivel educativo.

La distribución de la infraestructura institucional responde a las necesidades derivadas de la naturaleza de la ENSQ como institución formadora de maestros. En consecuencia, la planta física mantiene un uso permanente e intensivo, al constituirse en el escenario donde convergen las actividades académicas, pedagógicas, investigativas, culturales, deportivas y de proyección social que fortalecen el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes.

De manera permanente, los diferentes espacios institucionales albergan coloquios, seminarios, encuentros pedagógicos, foros, talleres, jornadas de formación, actividades de investigación, eventos artísticos y deportivos, reuniones con familias, proyectos de extensión y actividades de bienestar, favoreciendo la integración de toda la comunidad educativa y la consolidación de ambientes de aprendizaje acordes con los propósitos formativos del Proyecto Educativo Institucional.

5.2.3 Servicio Social Estudiantil y práctica pedagógica

En la ENSQ, el Servicio Social Estudiantil Obligatorio se encuentra estrechamente articulado con los procesos de práctica pedagógica, en coherencia con su misión como institución formadora de

maestros. Esta integración le confiere un carácter eminentemente formativo, al constituirse en un espacio para el desarrollo de competencias pedagógicas, éticas, sociales y ciudadanas, a partir de la participación activa de los estudiantes en las dinámicas institucionales y en acciones orientadas al fortalecimiento de la comunidad educativa.

En este orden de ideas, el servicio social se desarrolla mediante actividades realizadas tanto en la institución como en otros escenarios de práctica, bajo la orientación y el acompañamiento permanente de los docentes responsables. Estas acciones responden a las necesidades de las diferentes áreas y proyectos institucionales, favoreciendo el compromiso, la responsabilidad y la vocación de servicio de los futuros maestros. El cumplimiento de este requisito es verificado y certificado por el servicio de Orientación Escolar, de acuerdo con los criterios establecidos institucionalmente.

La práctica pedagógica constituye uno de los ejes estructurantes de la Media PFC, al propiciar escenarios reales de aprendizaje en los que los estudiantes integran los saberes pedagógicos, didácticos e investigativos construidos durante su proceso de formación. Su desarrollo inicia en un laboratorio natural de práctica conformado por las propias sedes de la institución, donde los maestros en formación realizan procesos de observación, acompañamiento e intervención pedagógica. En este contexto, la Sede República de Uruguay se consolida como el principal escenario para la práctica en educación inicial y primera infancia, mientras que las sedes Gustavo Rojas Pinilla y Ciudad Armenia posibilitan el desarrollo de experiencias pedagógicas en educación básica primaria. Estos espacios permiten a los estudiantes conocer de manera directa las dinámicas escolares, fortalecer sus competencias profesionales y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva contextualizada.

De manera complementaria, la Escuela Normal Superior del Quindío amplía los escenarios de práctica mediante convenios de cooperación con instituciones educativas oficiales y privadas del municipio de Armenia y del departamento del Quindío. Gracias a estas alianzas, los estudiantes desarrollan experiencias formativas en contextos urbanos, rurales y campesinos, así como en instituciones que atienden poblaciones diversas, enriqueciendo su comprensión de las múltiples realidades educativas, sociales y culturales del territorio.

Finalmente, la articulación entre el Servicio Social Estudiantil, la práctica pedagógica y los convenios interinstitucionales fortalece el proceso de formación inicial de maestros al ofrecer experiencias progresivas de inmersión en diferentes contextos educativos. De esta manera, la ENSQ garantiza que sus estudiantes consoliden una formación profesional sustentada en la reflexión pedagógica, la responsabilidad social y el reconocimiento de la diversidad como principios fundamentales para el ejercicio de la docencia.

5.2.3 Centros de interés

En la ENSQ, los Centros de Interés constituyen una estrategia pedagógica orientada al desarrollo integral de los estudiantes y a la formación inicial de maestros, mediante experiencias de aprendizaje que articulan el conocimiento, la creatividad, la sensibilidad y la participación activa. Su implementación parte del reconocimiento de las motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes como punto de partida para la construcción del conocimiento, favoreciendo el desarrollo de competencias personales, ciudadanas, académicas y profesionales.

Esta concepción encuentra fundamento en la pedagogía de Ovide Decroly (2006), quien plantea que la educación debe preparar para la vida y desarrollarse desde los intereses vitales de los estudiantes. En consecuencia, las propuestas pedagógicas de los Centros de Interés promueven experiencias contextualizadas que integran la observación, la exploración, la experimentación y la expresión, fortaleciendo el componente lúdico del aprendizaje y favoreciendo procesos formativos significativos.

Desde esta perspectiva, la ENSQ reconoce la capacidad de asombro como una condición esencial para el aprendizaje. Estimular la curiosidad, la formulación de preguntas y la búsqueda de explicaciones frente a situaciones reales favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, al tiempo que convierte el error en una oportunidad para la reflexión, la construcción colectiva de soluciones y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje. Los Centros de Interés propician ambientes educativos en los que la exploración, el diálogo y la participación constituyen principios fundamentales de la formación.

En coherencia con el modelo pedagógico socio-crítico de la institución, los Centros de Interés trascienden la realización de actividades artísticas, deportivas o culturales para consolidarse como escenarios de formación crítica. Desde la perspectiva de Paulo Freire (2008), estos espacios promueven una educación entendida como praxis, en la que la acción y la reflexión permiten comprender la realidad y participar en su transformación. De esta manera, el estudiante y el maestro en formación asumen un papel activo en la construcción del conocimiento, desarrollando una lectura crítica de su contexto y fortaleciendo su compromiso ético y social con la comunidad.

La propuesta pedagógica de los Centros de Interés articula los aportes de Decroly (2006) y Freire (2008). Mientras el primero resalta la importancia de organizar el aprendizaje a partir de los intereses y necesidades del estudiante, el enfoque socio-crítico de la ENSQ invita a problematizar dichos intereses, comprender su origen y reconocer su potencial para generar procesos educativos transformadores. Esta integración favorece una formación en la que el aprendizaje se construye desde la experiencia, la reflexión y el compromiso con la realidad social.

Desde el punto de vista formativo, los Centros de Interés constituyen escenarios que fortalecen la construcción de la identidad profesional del futuro maestro. La participación en actividades artísticas, deportivas, musicales y culturales favorece el desarrollo de la autorregulación, la disciplina, la resiliencia, el trabajo colaborativo y la empatía, permitiendo que los estudiantes comprendan el valor pedagógico del esfuerzo, la reflexión sobre el error y el aprendizaje compartido como elementos esenciales para el ejercicio de la docencia.

Asimismo, estos espacios integran dimensiones fundamentales de la formación humana. La corporeidad y la expresión estética se reconocen como medios para fortalecer la sensibilidad, la creatividad y el reconocimiento de la diversidad cultural. De igual manera, el deporte, las artes y las actividades colectivas se constituyen en escenarios para el ejercicio de la ciudadanía, el respeto por el otro, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de relaciones basadas en la cooperación y la convivencia.

Ahora bien, para los estudiantes del PFC, los Centros de Interés representan, además, un escenario

de experimentación pedagógica que fortalece el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias didácticas innovadoras. En estos espacios, los futuros maestros consolidan competencias para planear experiencias de aprendizaje contextualizadas, desarrollar procesos de observación e intervención pedagógica y comprender que el acto educativo se fundamenta en el diálogo, la creatividad y el reconocimiento de las particularidades de cada contexto. En este marco, la ENSQ promueve experiencias que fortalecen la relación entre escuela, ciudad y región, integrando procesos artísticos, deportivos, científicos y culturales con estrategias de investigación y el uso de la tecnología como herramientas para comprender, valorar y transformar el contexto.

En síntesis, los Centros de Interés constituyen una expresión del compromiso institucional con la formación integral y la excelencia en la formación inicial de maestros. A través de ellos, la ENSQ fortalece el liderazgo pedagógico, el pensamiento crítico, la sensibilidad humana y el compromiso ético de sus estudiantes, consolidando una propuesta educativa en la que la praxis, la reflexión y la acción pedagógica contribuyen a la construcción de comunidades educativas más participativas, incluyentes y socialmente comprometidas.

Esta estrategia de centros de interés integra sus propósitos pedagógicos específicos con la estrategia nacional PTAFI 3.0 para fortalecer la calidad educativa. Esta articulación permite que los objetivos formativos se transformen en experiencias de aprendizaje significativo, donde el interés del educando es el eje conductor hacia la excelencia académica y emocional.

Figura 27
Centros de interés en la ENSQ



5.3. Participación y convivencia

La participación y la convivencia constituyen pilares fundamentales del PEI de la ENSQ, en tanto favorecen la construcción de una cultura democrática, el ejercicio de la ciudadanía y la formación integral de los futuros maestros. En este marco, se presentan los mecanismos de *participación democrática* y *liderazgo estudiantil*, las acciones desarrolladas por el *Consejo* y la *Asamblea de Padres de Familia*, y las estrategias que fortalecen la *participación de las familias* en la vida institucional, consolidando una gestión participativa orientada al mejoramiento continuo, la convivencia escolar y el cumplimiento de los propósitos del Proyecto Educativo Institucional.

5.3.1 Participación de los estudiantes

La ENSQ promueve la participación activa de los estudiantes mediante el Proyecto de Democracia, una estrategia institucional orientada al fortalecimiento de las competencias ciudadanas y al desarrollo del liderazgo desde los principios de la participación democrática. A través de este proyecto se consolidan espacios que favorecen el ejercicio de la representación estudiantil, entre los que se destacan la elección del personero estudiantil, el contralor escolar y la conformación de los gobiernos de aula.

Asimismo, el gobierno de aula constituye el principal mecanismo de organización y participación de cada grupo, al propiciar el ejercicio de la autonomía, la corresponsabilidad y la participación durante el año escolar. Su estructura está integrada por un presidente, un vicepresidente, un secretario, un mediador de convivencia y un representante del proyecto PRAE-GIRE, quienes, en articulación con los procesos institucionales de convivencia, promueven el diálogo, la concertación y la construcción de acuerdos que fortalecen el ambiente de aula y favorecen el desarrollo de los procesos pedagógicos.

5.3.2 Asamblea y consejo de padres de familia

La Asamblea y el Consejo de Padres de Familia constituyen escenarios de participación que fortalecen la corresponsabilidad entre las familias y la institución, favoreciendo la reflexión sobre las situaciones del contexto y la construcción de propuestas orientadas al mejoramiento institucional. El Consejo de Padres se conforma de acuerdo con lo establecido en el Decreto 1286 del 27 de abril de 2005 y participa en diferentes procesos relacionados con el fortalecimiento de la gestión institucional. Con el propósito de garantizar una comunicación permanente con las familias, la ENSQ dispone de diversos canales institucionales, entre ellos el correo electrónico, la página web, *Instagram*, *Facebook* y la emisora escolar, los cuales facilitan el acceso a la información y promueven el conocimiento de los derechos, deberes y actividades institucionales.

De igual manera, se realizan reuniones periódicas para abordar las temáticas y las situaciones de mayor relevancia para la comunidad educativa, generando espacios de diálogo, participación y liderazgo. Estos encuentros permiten que los acudientes presenten talleres, iniciativas y propuestas orientadas al fortalecimiento del clima escolar, las cuales son concertadas y desarrolladas mediante la planeación realizada con los representantes elegidos del Consejo de Padres.

5.3.3 Participación de las familias

La participación de las familias constituye un componente fundamental de la dinámica institucional de la ENSQ y se desarrolla mediante actividades, programas y estrategias articuladas con el PEI y con los diferentes procesos que requieren el acompañamiento de la comunidad

educativa. Estas acciones responden a propósitos claramente definidos y consideran las necesidades y expectativas que emergen del contexto, fortaleciendo la corresponsabilidad entre la familia y la institución.

Entre los principales escenarios de participación se encuentran la Escuela de Padres, desarrollada a partir de temáticas contextualizadas, los proyectos transversales y de ley, y el Consejo de Padres, espacios que favorecen el diálogo permanente, la reflexión conjunta y el acompañamiento a los procesos formativos e institucionales. A través de estas estrategias, las familias contribuyen al fortalecimiento de la gestión escolar y participan activamente en la construcción de acciones orientadas al mejoramiento continuo.

En consecuencia, la participación de los padres de familia es coherente con los propósitos del Proyecto Educativo Institucional y se constituye en un apoyo efectivo para el desarrollo de los procesos académicos, formativos y de convivencia, favoreciendo la proyección institucional y el cumplimiento de los objetivos educativos en beneficio de toda la comunidad.

5.4. Prevención de riesgos

La ENSQ desarrolla una política institucional de prevención y gestión del riesgo orientada a la protección de la vida, el bienestar y la seguridad de la comunidad educativa. Este proceso inicia con la conformación de brigadas de voluntarios, cuyos integrantes fortalecen permanentemente sus conocimientos y competencias en prevención, atención y respuesta frente a situaciones de riesgo, en articulación con los propósitos del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y de la Gestión Integral del Riesgo Escolar (GIRE).

Las acciones institucionales son objeto de seguimiento y evaluación permanente por parte de la Oficina Municipal para la Gestión del Riesgo de Desastres (OMGERD) y de la Secretaría de Educación Municipal, con el propósito de valorar su eficacia y promover el mejoramiento continuo de los diferentes componentes relacionados con la prevención de riesgos físicos, la prevención de riesgos psicosociales y los programas institucionales de seguridad.

5.4.1 Prevención de riesgos físicos

La prevención de riesgos físicos está orientada al diseño, implementación y ejecución de planes institucionales de emergencia que permitan prevenir, mitigar y atender posibles eventos adversos que puedan afectar a la comunidad educativa. Este componente se desarrolla mediante los proyectos transversales de Gestión Integral del Riesgo Escolar (GIRE) y Educación Vial y Movilidad Escolar.

Entre las principales acciones implementadas se encuentran el fortalecimiento de las brigadas de emergencia, la realización periódica de simulacros de evacuación ante eventos sísmicos, la conformación de grupos de estudiantes representantes del proyecto GIRE y el establecimiento de alianzas interinstitucionales para fortalecer los procesos de prevención y atención del riesgo. En este sentido, la institución mantiene convenios con la Oficina Municipal para la Gestión del Riesgo de Desastres (OMGERD) y con la Agencia Nacional de Seguridad Vial (ANSV), los cuales apoyan las estrategias de movilidad escolar y educación vial.

Para el desarrollo de estas acciones, la ENSQ dispone de elementos de seguridad, equipos de primeros auxilios y recursos pedagógicos y didácticos que respaldan los procesos de formación y respuesta ante situaciones de emergencia, a través de proyectos como Previene con Salvatín y Centinelas ambientales.

5.4.2 Prevención de riesgos psicosociales

La prevención de riesgos psicosociales se desarrolla mediante el proyecto *Habilidades para la vida*, diseñado, coordinado y ejecutado por el servicio de Orientación Escolar. Este proyecto contempla la realización de talleres dirigidos a los estudiantes sobre temáticas relacionadas con el proyecto de vida, la comunicación asertiva, el respeto por el otro, el manejo del duelo, la convivencia escolar, la empatía, el manejo de las emociones y la promoción de hábitos saludables desde el nivel de preescolar.

Como complemento a estas acciones, la institución desarrolla procesos de formación dirigidos al personal docente y directivo docente con el apoyo de redes interinstitucionales, orientados al

fortalecimiento del bienestar y la prevención de riesgos psicosociales. Asimismo, la ENSQ mantiene convenios con entidades del sector salud y organismos de apoyo, entre ellos la Secretaría de Salud, la Comisaría de Familia y la Facultad de Enfermería de la Universidad del Quindío, que contribuyen al desarrollo de talleres y acciones preventivas. De igual manera, el equipo de Orientación Escolar diseña estrategias pedagógicas que, en algunos casos, son implementadas por los directores de grupo. Paralelamente, los docentes de Ética y Educación Religiosa, junto con los directores de grupo, orientan de manera permanente actividades formativas relacionadas con la promoción de la salud mental, la convivencia y la prevención de los riesgos psicosociales.

5.4.3 Programas de seguridad

Los programas institucionales de seguridad comprenden la implementación de medidas preventivas y planes de acción encaminados a minimizar los riesgos y garantizar una respuesta oportuna frente a situaciones que puedan afectar a la comunidad educativa. Entre las principales acciones desarrolladas se encuentran la capacitación permanente de las brigadas de emergencia, la realización de cursos de primeros auxilios, evacuación y rescate, la dotación de botiquines en todas las sedes y jornadas, la instalación y mantenimiento de la señalización para rutas de evacuación, la ejecución de simulacros con la participación de toda la comunidad educativa y la articulación con entidades de seguridad, salud y gestión del riesgo que fortalecen la capacidad institucional de prevención y respuesta.

Estos programas hacen parte de las estrategias contempladas en los proyectos transversales de Gestión Integral del Riesgo Escolar (GIRE), Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y Movilidad Escolar, consolidando una cultura institucional de prevención, autocuidado y gestión integral del riesgo.

Figura 28
Gestión comunitaria



A modo de síntesis, la gestión de la comunidad de la Escuela Normal Superior del Quindío evidencia una concepción amplia de la formación docente, en la que la escuela trasciende su función académica para consolidarse como un escenario de interacción permanente con el territorio y con los diferentes actores sociales. Desde el enfoque socio-crítico que orienta el PEI, la institución articula procesos de inclusión, participación, proyección social y prevención del riesgo, configurando una gestión comunitaria que fortalece la corresponsabilidad, el diálogo y la construcción colectiva de soluciones frente a las necesidades del contexto. Esta articulación permite que la formación inicial de maestros se desarrolle en estrecha relación con las dinámicas sociales, culturales y educativas del departamento del Quindío, favoreciendo la construcción de una ciudadanía crítica, democrática e incluyente.

En este marco, la ENSQ ha consolidado estrategias institucionales que garantizan la participación activa de estudiantes, familias, docentes, egresados y organizaciones aliadas en los diferentes

procesos de gestión. La implementación de políticas de educación inclusiva, el desarrollo de proyectos institucionales y transversales, la oferta permanente de servicios a la comunidad, el fortalecimiento de la práctica pedagógica, los centros de interés y los mecanismos de participación democrática evidencian una gestión orientada a generar oportunidades de aprendizaje más allá del aula. De igual manera, la articulación con entidades gubernamentales, instituciones de educación superior y organizaciones sociales fortalece las redes de cooperación y amplía los escenarios para la formación, la investigación, el bienestar y la proyección social, incrementando la pertinencia de las acciones institucionales y su impacto en la comunidad educativa.

Finalmente, la gestión comunitaria se consolida como un componente estratégico que integra la protección de la vida, la convivencia, la participación y el desarrollo humano mediante acciones sistemáticas de prevención del riesgo físico y psicosocial, programas de seguridad y procesos permanentes de evaluación y mejoramiento. En conjunto, estos componentes reflejan una institución que no solo responde a las políticas públicas nacionales y territoriales, sino que fortalece una cultura institucional basada en la inclusión, la corresponsabilidad y el compromiso social. Como resultado, la ENSQ proyecta un modelo de gestión coherente con su misión formadora, capaz de preparar maestros que comprenden las realidades de sus contextos y lideran procesos educativos orientados a la transformación social, el fortalecimiento del tejido comunitario y la construcción de una sociedad más equitativa y participativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alordiah, C. O., & Arisi, R. (2025). Toward a critical pedagogy of assessment integrating social studies education: The proposed socio-critical assessment integration framework (SCAIF). *Journal of Research Initiatives*, 8(5), 1–15.
- Alvarado, L., Siso Martínez, J. M., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187–196. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Arancibia, M., & Trigueros, M. (2018). Potenciación del pensamiento crítico en la formación de los educadores de primera infancia para responder a una pedagogía situada. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/351053952_Potenciacion_del_pensamiento_critico_en_la_formacion_de_los_educadores_de_primera_infancia_para_responder_a_una_pedagogia_situada
- Barret, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2004). *The intercultural competence of the European citizen: The contribution of teachers*. Council of Europe.
- Bermúdez Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Bettney, E. (2022). Examining hegemonic and monoglossic language ideologies, policies, and practices within bilingual education in Colombia. *Íkala*, 27(1), 249-270.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies* (pp. 11-32). Rotterdam: SensePublishers.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard university press.
- Bravo Delgado, N. (1997). *Tecnología 1*. Editorial Editex.

- Cancino Delgado, P. (2024). La eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de un aprendizaje significativo y las habilidades del Siglo XXI. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2366>
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. España: Ediciones Martínez Roca.
- Cassany, D. (1993). La cocina de la escritura: Editorial Anagrama
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castro-Valle, L. A., Terrones-Marreros, M. A., Duran-Llano, K. L., & Oscar-Santiago, G. M. (2023). Estrategia aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(2), 149-162. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2868>
- Cevallos, C., et al. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico en la educación inicial: Un enfoque innovador desde la temprana edad. Revista Reincisol, 3(2), 55–72. <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/381/804>
- Congreso de la República (2025). Ley 2481 de 2025. Por medio del cual se establece el marco normativo de las Escuelas Normales Superiores como instituciones de educación preescolar, básica, media y autorizadas para la oferta de educación superior y se establecen otras disposiciones. (16 de julio de 2025). <https://svrpubindc.imprenta.gov.co/diario/index.xhtml>
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Bogotá: MEN.
- Congreso de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial No. 49.523. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=78153>
- Congreso de la República de Colombia. (2020). Ley 2049 de 2020. Por la cual se crea el Consejo Nacional de Planeación Lingüística de la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

- Creese, A., & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of pragmatics*, 43(5), 1196-1208.
- Creese, A., & Martin, P. (2003). Multilingual classroom ecologies: Inter-relationships, interactions and ideologies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 161-167.
- Crisfield, E. (2018). Dynamic Multilingualism in International Schools: German European School, Singapore. In *Linguistic and Cultural Innovation in Schools: The Languages Challenge* (pp. 93-121). Cham: Springer International Publishing.
- Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca Nueva.
- Delgado Carreño, B. C., & Díaz Espinoza, M. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos y su influencia en el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14680171>
- Delgado Carreño, B. C., & Díaz Espinoza, M. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos y su influencia en el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14680171>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Elder, L., & Paul, R. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Bloomsbury Publishing USA.
- Elola, N. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. 1st ed. [ebook] Buenos Aires: apoyo pedagógico, pp.7-8 Recuperado de: http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf [Acceso 16 Feb. 2017].
- Figuroa, C. (2011, 29–31 de agosto). *La Escuela Normal Superior y los Institutos anexos (1936-1951). Su legado para una historia social de la educación en Colombia* [Conferencia]. VIII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana

(SHELA), Manizales, Colombia.

Freire, P. (1970 - 1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997 - 2004 - 2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

García, L., & Equipo de Fortalecimiento Curricular (2023). Retos en la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores de Colombia. *Educación y Ciudad*, 44, 95–112.
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/3083>

García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name?. *Tesol Quarterly*, 43(2), 322-326.

García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.

Garzón, S. L. V., & Bedoya-Ríos, N. M. (2024). Pedagogías críticas para la enseñanza del inglés: una experiencia de formación de maestros en servicio. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 15(1), 213-233.

Gilbert R. Antone. *Rumbos de la Pedagogía Contemporánea* pág. 72

Giroux, H. (1990). *Cultura, poder y transformación en la obra de Paulo Freire: hacia una política de la educación. Tomado de los profesores como intelectuales* –Editorial Paidós, Barcelona. España, pp.159-178.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. A., & McLaren, P. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila editores.

González, F. (1979). Educación y Estado en la historia de Colombia. *Revista Controversia*, (77–78),

5–156. <https://doi.org/10.54118/controver.v0i77-78.564>

Granados-Beltrán, C. (2016). Interculturalidad crítica. Un camino para profesores de inglés en formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171-187.

Habermas, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Santillana

Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: P. Mardaga.

Herrera Pérez, Y. J. (2024). Impacto de la enseñanza basada en proyectos apoyada por tecnología en el desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes de secundaria. *Bastcorp International Journal*, 3(1), 3-15. <https://doi.org/10.62943/bij.v3n1.2024.33>

Jantsch, E. (1972). Inter- and transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation. *High Educ.* 1, 7–37 <https://doi.org/10.1007/BF01956879>

Kant, I. (Diversas ediciones). *Fundamentación para una Metafísica de las Costumbres*. (Base para la Ética Deontológica y la Razón Práctica).

León Zambrano, B. C., & de La Peña Consuegra, G. (2024). La educación básica media a través del aprendizaje basado en proyectos y la innovación tecnológica: estudio en el contexto de la modalidad en línea. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1868>

Lino Cruz, I. F., & Medina-Chicaiza, R. P. (2025). Enseñanza de la educación ciudadana en el desarrollo del pensamiento crítico en la era digital. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(3), 1285-1297. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.3.3199>

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. (Base para la Filosofía para Niños [FpN] y la Comunidad de Indagación).

Luna, C. (2015). *Educación y competencias para el siglo XXI: Desarrollo social e interculturalidad*. Editorial Universitaria.

Mackenzie, L. (2020). A critical evaluation of the social justice implications of the Colombian

government's English-Spanish bilingualism policies. *Current Issues in Language Planning*, 21(2), 117-134.

Magendzo, Abraham. *Currículo, Poder y Control* P.1. I.E. Pág. 123. Santiago de Chile 1.991. Morín Edgar “Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro”. Pág.40.

Makalela, L. (2014). 6 Teaching Indigenous African Languages to Speakers of Other African Languages: The Effects of Translanguaging for Multilingual Development. *Multilingual universities in South Africa: Reflecting society in higher education*, 97, 88-104.

Marcillo Armenta, Y. A., & Llamas Rodríguez, O. (2024). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Lengua Castellana. *Revista UNIMAR*, 42(2), 81-97. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i2.3750>

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential.

Marsh, D., & Frigols Martín, M. J. (2012). Content and language integrated learning. *The encyclopedia of applied linguistics*.

May, S. (2013). Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn. In S. May (ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual education* (pp.7–31). Routledge.

May, S. (2014). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Routledge.

McCarty, T. L., & May, S. (Eds.). (2017). *Language policy and political issues in education*. New York: Springer.

McLaren, P. (1984). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Longman.

Medina Sánchez, L. F. (1999). *Tecnología ESO 1*. Editorial McGraw-Hill.

Mendoza Mendoza, R. A., & Llor Colamarco, I. W. (2022). Estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias naturales y desarrollo del pensamiento científico. *Dominio de las Ciencias*,

8(1), 859–875. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383512>

Meneses, A. V., & Leal Castro, A. (2024). Evaluación de la incidencia de las temáticas biotecnológicas como cuestiones sociocientíficas en la formación inicial de maestros en ciencia. *Bio-grafía*, 16(Extraordinario). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/21338>

Ministerio de Educación Nacional (1990). *Decreto 1348 de 1990*. Sistema especial de formación de maestros.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 2903 de 1994*. Disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales

Ministerio de Educación Nacional (1996). *Decreto 709 de 1996*. Reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional

Ministerio de Educación Nacional (1997). *Decreto 3012 de 1997*. Adopción de disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores.

Ministerio de Educación Nacional (2000) *Acuerdo No. 0064 de 2000* .

Ministerio de Educación Nacional (2001). *Decreto 642 de 2001*.

Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 301 de 2002.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4699>

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Resolución 1225 de 2002*

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Decreto 2832 de 2005*.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Resolución 198 de 2006*

Ministerio de Educación Nacional (2007). De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2007). *Resolución 4665 de 2007*

Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Resolución 505 de 2010*

Ministerio de Educación Nacional (2010). Resolución No. 5443 de junio 30 de 2010. características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Resolución 4660 de 2011*

Ministerio de Educación Nacional (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Plan Decenal de Educación 2016-2026. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2019). Misión de sabios - Colombia 2019. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2019). *Resolución 1442 de 2019*

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Guía No. 6: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN. (Sustento para la articulación con la ética y el Juicio Crítico).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Serie Lineamientos Curriculares. Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: MEN. (Marco Normativo y definición de las Competencias Filosóficas).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Decreto 4790 de 2008: Por el cual se establecen disposiciones para la prestación del servicio educativo en el programa de educación para adultos*. Diario Oficial No. 47.205.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34384>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento (Guía No. 34)*. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). Jornada única, tiempo escolar de calidad para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-406829_recurso_20.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). *Informe de gestión 2023*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_27.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (1998). Lineamientos Curriculares de Lenguaje Castellana. Bogotá: Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002, 13 de agosto). Decreto 1850 de 2002. Por el cual se reglamenta la jornada escolar y la jornada laboral de los directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales. Diario Oficial No. 44.899.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Cartilla para padres de familia* (Guía No. 26). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-120646_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 14 de diciembre). *Decreto 2105 de 2017. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1075 de 2015 en relación con la jornada única escolar*.

Diario Oficial No. 50.447.

Ministerio de Educación Nacional. (2020) Decreto 1236 de 2020. Por medio del cual se adiciona el capítulo 7 al título 3 parte 3 libro 2 del Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. (14 de septiembre de 2020).

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/400864:Decreto-No-1236-del-14-de-septiembre-2020>

Miranda, N. & Valencia Giraldo, S. (2023). English in education policy in Colombia: Two Decades of policy discourse and appropriation. En: N. Miranda, De Mejía, A. M., & Giraldo, S. (eds.), Language Education in Multilingual Colombia. Critical Perspectives and Voices from the Field (pp. 94–113). Routledge.

Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2), 91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>

Muñoz Tabares, S. M., & Clemenza de Araujo, C. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico a través del fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación escrita: Aproximaciones teóricas desde las instituciones educativas colombianas. Impacto Científico, 18(2), 309–337.

Noval Pedraza, C., Tabares Jaramillo, O. L., Rátiva Velandia, M., Cartagena Peña, Y. A., Becerra, L. A., Giraldo-Gaviria, D. M., Ardila Prada, L. E., Pineda Rodríguez, Y. L., Guataquirá Reina, N. C., Oyola Suárez, D. R., Salazar Duque, C. S., Rodríguez Ordoñez, F. A., Daza Pérez, E., Ramírez Rojas, M. I., Pardo González, S. M., Martínez, R., Pérez Rúa, L. F., Campos Ruíz, O. M., Albor Licon, M. Á., Acosta Sánchez, R. A., Osorio Ramírez, O. P., Ramírez Carabuena, C. J., Orozco Gómez, W., & Isaza Restrepo, E. H. (2022). *200 años de las Escuelas Normales Superiores en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional y Universidad de La Salle.

Nunan, D., (1996) Second Language Teaching and Learning

- Parrales Basurto, S. B. (2024). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia. Repositorio UTB. <https://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/16181>
- Pazos-Yerovi, E. I., & Del Aguilar-Gordon, F. R. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 313-340. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2658>
- Pérez Sáenz, L. A. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos y Desarrollo de Competencias en Ciencias Sociales en el Nivel de la Básica Secundaria: un Análisis del Contexto Colombiano. *Horizonte Académico*, 4(2), 328-351. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v4.n2.53>
- Pinto Mamani, D. V. (2021). La pedagogía crítica y las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 183–189. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.018>
- Polo-Rojas, N. D., Ligaretto-Feo, R., & Quiróz-Cárdenas, N. (2023). Aprendizaje basado en proyectos: comunicación en enseñanza mediada por TIC. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.abpc>
- Rátiva Velandia, M. (2017). *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rátiva Velandia, M. (2018). Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales: Tensiones pedagógicas y administrativas. *Praxis*, 14(1), 9–24. <https://doi.org/10.21676/23897856.2537>
- Rátiva Velandia, M., & Soto Arango, D. E. (2025). Política y legislación en la Escuela Normal colombiana, 1821–1932. En M. Rátiva Velandia, D. E. Soto Arango y D. C. Pulido Huertas (Comps.), *La Escuela Normal en la formación del educador latinoamericano* (pp. 23–50). Editorial UPTC.
- Rátiva Velandia, M., Soto Arango, D. E., & Lima-Jardilino, J. R. (2025). La profesionalización docente. Estudio comparativo: caso Escuelas Normales Colombia, Guatemala y Honduras. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 133–155.

<https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.44071>

Restrepo Nasayó, M. (2024). Discusiones alrededor de la política lingüística para la formación de maestros de primaria en Colombia. *Sophia*, 20(1).

Restrepo Nasayó, M. (2025). *Interpretación y apropiación de la política lingüística nacional en una Escuela Normal Superior. Hacia una política para el multilingüismo*. [Tesis doctoral]. Universidad del Quindío.

Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE journal*, 8(2), 15-34.

Saiz Sánchez, C., & Nieto Carracedo, A. M. (2002). Pensamiento crítico: Capacidades y desarrollo.

Sánchez, M. H. (2020). Aprender para resignificar, resignificar para aprender: el caso del fomento de una educación bilingüe para las comunidades de San Juan Chamula, Chiapas, México. *Articulando e Construyendo Saberes*, 5.

Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación: Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>

Tollefson, J. W. (Ed.). (2013). *Language policies in education*. London and New York: Routledge.

Trujillo Ruiz, E. L., Anchundia Anchundia, J. D., & Flores Nieves, C. H. (2024). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y su impacto en la adquisición de competencias digitales en educación básica y bachillerato. *Neosapiencia. Revista especializada en Ciencias de la Educación*, 2(1), 11-28. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v2i1.3>

UNESCO. (2015). *Repensar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Valverde-Gutiérrez, K. V., & Esteves-Fajardo, Z. I. (2023). Aprendizaje Basado en Problemas para el Desarrollo del Pensamiento Crítico desde Tempranas Edades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 150-171. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2614>

Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. *Sociocultural theory and the teaching of second*

languages, 163, 186.

Vega, J. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la construcción del sujeto político en la primera infancia. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/20922>

Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados.

Vigotsky, L. 1986 [1934]. Thought and language. Cambridge, MA.: MIT Press [Trad. cast.: Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós, 1995].

Vila-Soriano, R., & Monsalve-Lorente, L. (2024). Construyendo la participación cívica y el aprendizaje socio-crítico en la escuela rural. Atenas, 62, e10953, 1–14. <https://doi.org/10.1234/atenas.e10953>

Viveros Andrade, S. M., & Sánchez Arce, L. (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: Rol del docente. Universidad y Sociedad, 10(5), 424–433. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75(96), 167-181.

Williamson, G. (2012). *Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas*. Perfiles Educativos, 34(138), 126-147.

Zambrano Muñoz, T. J., Castro Villaerese, V. H., Loza Sacón, L. M., Cedeño Zambrano, L. L., & Castro Peñaloza, S. E. (2025). Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como Estrategia para Reducir el Rezago Escolar Postpandemia. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(1), 12296-12315. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16803

Zambrano-Leal, A. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.