

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO ESPACIO DE FORMACION
PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA**

MARY ANDREA RIOS NIETO

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA
2011**

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO ESPACIO DE FORMACION
PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA**

MARY ANDREA RIOS NIETO

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en pedagogía

Directora

**AURA LUZ CASTRO DE PICO
Mg. Investigación y Docencia Universitaria**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA
2011**

AGRADECIMIENTOS

Gracias a todos aquellos que me hicieron soñar, a mi amado esposo, mis padres, mi abuelita y especialmente mi directora de proyecto: *AURA LUZ... MUCHAS GRACIAS.*

Cuando me decían: tal vez te tome tiempo y mucho esfuerzo, tal vez quieras darte por vencida...pero ten confianza en ti que puedes y vas a lograrlo! hoy puedo decir que no renuncie a mi sueño, mi realización personal y profesional, hoy puedo decir que la felicidad de este gran logro la puedo compartir.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION	11
1. ANALISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.2 JUSTIFICACIÓN	14
1.3 OBJETIVOS	15
1.3.1 Objetivo general	15
1.3.2 Objetivos específicos	15
1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	16
2. MARCO DE REFERENCIA	18
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	18
2.2 MARCO CONCEPTUAL	25
2.2.1 Formación Docente	25
2.2.2 La práctica pedagógica: una clarificación conceptual	28
2.2.4 Concepciones, actitud, expectativas y motivación	36
2.3 MARCO LEGAL	40
3. METODOLOGIA	42
3.1 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO	42
3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES	43
3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	44
3.4 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	46
3.5 VALIDEZ	46
4. HALLAZGOS	49
5. CONCLUSIONES	99
6. RECOMENDACIONES	101
BIBLIOGRAFÍA	103
ANEXOS	107

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Población.	43
Tabla 2. Participantes de la investigación.	44
Tabla 3. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.	44
Tabla 4. Matriz de categorías	50
Tabla 5. Concepciones sobre práctica pedagógica	52
Tabla 6. Concepciones sobre práctica pedagógica	57
Tabla 7. Concepciones sobre práctica pedagógica	61
Tabla 8. El Hacer sobre la práctica pedagógica	62
Tabla 9. Características de la práctica	72
Tabla 10. El Sentir sobre la práctica pedagógica	80
Tabla 11. Características del sentir	85
Tabla 12. Características del sentir	87
Tabla 13. El Querer Ser sobre la práctica pedagógica	93

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Guía de observación	107
Anexo B. Entrevista	109
Anexo C. Cuestionario para los estudiantes de los centros de práctica	110
Anexo D. Entrevista	111
Anexo E. Codificación y pre categorización de la información	
Anexo F. Descripción de categorías	118

RESUMEN

TITULO: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN BÁSICA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA*

AUTOR: MARY ANDREA RIOS NIETO **

PALABRAS CLAVE: Formación docente, práctica pedagógica, práctica pedagógica formativa, concepciones, expectativas, motivaciones.

DESCRIPCIÓN:

En la presente investigación se buscó analizar el significado que tiene la práctica pedagógica como espacio de formación profesional del licenciado de una universidad pública desde cada uno de sus actores como son los practicantes, asesores, directivos, profesores y estudiantes usuarios de los colegios. El enfoque metodológico se sustentó en el paradigma cualitativo desde la etnografía; se utilizó como técnicas de recolección de información la observación no participante, la entrevista semiestructurada y a profundidad y el análisis documental, las cuales permitieron hacer una recuperación de los significados, experiencias, sentimientos y motivaciones predominantes en el abordaje de la práctica pedagógica.

Los resultados muestran la presencia de concepciones alternativas de origen social y escolar cuyos significados se centran en aplicar el conocimiento teórico, vivenciar el quehacer docente y adquirir experiencia; se constituye también en los primeros pasos para construir la identidad profesional y en un requisito para graduarse. En el hacer se evidencia una ruptura entre la teoría y la práctica y se da un acercamiento a través del proyecto pedagógico; también se destaca el rol del asesor y de los profesores de los colegios como mediadores entre los procesos formativos en la universidad y los desarrollados en la realidad. Los sueños giran alrededor de la autorrealización personal y profesional y la posibilidad de dejar una huella en la escuela. Los sentimientos hacia la práctica pedagógica van desde la satisfacción por el esfuerzo realizado y la tristeza por la indiferencia frente al trabajo desarrollado por parte de la comunidad educativa de los colegios. Finalmente se recogen las expectativas, el deseo por parte de los practicantes de fortalecer los contenidos disciplinares y hacer de la comunicación interinstitucional el camino para trabajar en equipo en la organización y planeación de la práctica pedagógica formativa.

*Proyecto de grado.

**Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Directora Aura Luz Castro de Pico. Mg. Investigación y Docencia Universitaria.

SUMMARY

TITLE: PEDAGOGICAL PRACTICE AS A PROFESSIONAL TRAINING AREA FOR THE BASIC EDUCATOR FROM A PUBLIC UNIVERSITY. *

AUTHOR: MARY ANDREA RIOS NIETO **

KEY WORDS: teaching education, pedagogical practice, formative pedagogical practice, conceptions, expectations, motivations.

DESCRIPTION:

The present study aims to analyze the significance of pedagogical practice as a professional training area for the basic educator from a public university from each of the actors such as practitioners, consultants, managers, teachers and students from the respective institutions. The methodological approach is based on the qualitative paradigm from the ethnography; data collection techniques used were non participant observation, semi-structured and in-depth interviews and documental analysis, which led to a recovery of the meanings, experiences, feelings and motivations prevailing in the approach to pedagogical practice.

The results show the presence of alternative conceptions of scholar and social origin whose meanings are focused on applying the theoretical knowledge, experience the teaching work and gain experience, it is also the first steps to build professional identity and a requirement for graduation. In the doing, a rift between theory and practice is evidence and provides an approach through the teaching project; the role of advisor and school teachers highlights as mediators between the learning processes in the university and those actually developed in the practice. The dreams turn around personal and professional self achievement and the possibility to make a difference in the school. Feelings about teaching practice ranging from satisfaction for made efforts and sadness because of the indifference from the educational community of schools to the work done by trainees.

Finally, expectations are collected, like the importance of strengthening the disciplinary contents and make inter-institutional communication the way to work in teams in the organization and planning of formative pedagogical practice.

*Capston Project

**Human Sciences Faculty. Education School; Masters in pedagogy. Director: Aura Luz Castro de Pico. Mg. Investigación y Docencia Universitaria..

INTRODUCCIÓN

Abrir espacios de cambio e innovación al interior de las instituciones formadoras de docentes debe ser una constante y la práctica pedagógica que realizan los estudiantes dentro de su proceso de formación es un vehículo que permite dinamizar procesos y renovar las propuestas curriculares que exigen revisiones permanentes para su actualización. Es por ello que la práctica pedagógica es el reflejo de las bases recibidas por los educandos y es allí desde la realidad educativa que se encuentra sentido a la fundamentación teórica que sustenta los programas educativos. Desde esta perspectiva se desarrolló la presente investigación que buscó encontrar el significado a la práctica pedagógica que se desarrolla como proceso formativo del licenciado en básica de una universidad pública. Para lograr el objetivo se utilizó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico en el que se utilizaron diversos instrumentos de recolección de información.

En el primer capítulo, se planteó la situación problemática, la justificación, los objetivos generales y específicos que orientaron el proceso de investigación, así como el contexto en el cual se desarrolló.

En el segundo capítulo, se presentan los fundamentos conceptuales que comprenden los antecedentes investigativos, los fundamentos teóricos que sustentan el presente trabajo y el marco legislativo que delimita los aspectos generales sobre la educación en Colombia en lo relacionado con la práctica pedagógica formativa.

El tercer capítulo contiene el proceso metodológico, en el cual se precisa el camino seguido en el trabajo de campo y el posterior proceso de análisis e interpretación de la información.

El cuarto capítulo hace mención a los hallazgos, los cuales están soportados en un riguroso proceso de sistematización desde el cual se organizaron las categorías y matrices desde el Ser, Hacer, Sentir y Querer ser así como el proceso de interpretación que evidencia la reconstrucción desde la triangulación teórica de técnicas y de participantes.

Finalmente se plantearon las conclusiones generales de la investigación y las recomendaciones propuestas.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Toda profesión exige una formación particular para el desarrollo de competencias que permitan a quienes se forman en ella tener la capacidad de hacer frente a los requerimientos que la sociedad le plantea a los miembros de ese grupo ocupacional; cada día el mundo impone nuevos desafíos y demandas a todos los profesionales de manera que si no cuentan con los conocimientos, actitudes y manejo de procedimientos requeridos les va a ser muy difícil subsistir en un mundo tan competitivo como el actual; el logro de tales propósitos depende esencialmente de la calidad con la que se haya dado su proceso de formación, el cual generalmente incluye contenidos o resultados de aprendizaje de tipo teórico y práctico que coadyuvan a lograr el perfil profesional, personal y social que las instituciones formadoras contemplan para cada profesión.

La formación de docentes no está exenta de esta realidad y tiene un reto aún mayor: formar personas que a su vez formarán a otros, aspecto que resalta la Ley de Educación cuando plantea que *“todos los programas de formación de educadores se estructurarán teniendo en cuenta el desarrollo armónico de los siguientes campos: formación pedagógica, disciplinar, ontológica y en valores humanos”*¹, lo que significa generar en los sujetos la construcción de procesos y saberes relacionados con el ser, hacer y conocer, aspectos que se articulan en la práctica pedagógica para lograr la integralidad en el ejercicio docente.

La formación de docentes prepara al aspirante para desempeñarse acorde con las exigencias de la sociedad, las necesidades de los educandos y los avances en las diferentes disciplinas del conocimiento y por ello se requiere de acciones orientadas al manejo del saber conceptual pero también del práctico; en esta perspectiva la Ley de Educación² dentro de los principios que direccionan la formación docente plantea el carácter teórico-práctico y la dedicación de ciertos momentos formativos para la realización de las prácticas específicas.

El desarrollo de la práctica pedagógica como componente del plan de estudios en la formación del licenciado, es un acto complejo y tiene un papel significativo, por recoger y llevar a la realidad los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo para movilizar el conocimiento pedagógico, el conocimiento sobre la disciplina objeto a enseñar pero especialmente, el contenido del conocimiento

¹ COLOMBIA. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Bogotá: 1994 p. 23

² Ibid. p. 233.

pedagógico³ que incluye las formas de representación mental y de cómo el sujeto se hace comprensible a otros, es decir, el conocimiento que el sujeto tiene para enseñar que a su vez supone, el conocimiento de las estrategias de enseñanza más apropiadas y las representaciones de ideas para anticiparse a interpretar sus propias concepciones y las de los estudiantes. En este entramado de relaciones se pone a prueba la capacidad del maestro de construir instrumentos más eficaces para abordar en palabras de Zambrano⁴ la “*transmisión y reflexión del saber*” desde la cual el maestro debe confrontar al estudiante y a su vez el maestro ir reflexionando sobre sus propias prácticas creando así situaciones escolares más humanas.

En una sociedad cambiante que pide a gritos profesionales que sean capaces de responder a las nuevas dinámicas emergentes hace que surjan interrogantes en torno a cómo se está preparando a los educadores para tan exigente tarea. Frente a esta reflexión hay autores como Feiman-Nemser que plantean la necesidad de prestar “...*atención al divorcio que existe entre la formación inicial y la realidad escolar*”⁵; esta afirmación nace de las vivencias recogidas e interpretadas a la luz de la teoría por este autor quien afirma que los estudiantes en formación suelen percibir que tanto los conocimientos como las normas de actuación que se imparten en la institución de formación, poco tienen que ver con las prácticas profesionales. Ante este escenario planteado es preocupante imaginar que los conocimientos que fundamentan el trabajo práctico del maestro estén desarticulados y por lo tanto se asuma el proceso formativo sin la dimensión experiencial desde una mirada integral.

Las facultades de educación han mostrado preocupación constante por conocer la dinámica interna del proceso de formación que tienen bajo su responsabilidad y especialmente lo que acontece al tratar de llevar la teoría a la realidad educativa, interés al que no es ajeno el programa de licenciatura en educación básica de una universidad pública, cuya preocupación constante ha sido ahondar, desde sus mismos actores, en la calidad de los procesos que se desencadenan como resultado de la propuesta curricular que se implementa y que se pretende mejorar, uno de cuyos ejes fundamentales es la práctica pedagógica formativa.

En razón a la importancia que tiene en el proceso formativo de los futuros maestros y la relevancia que se le asigna dentro del pensum a este espacio académico como generador de experiencias que posibilitan al maestro su óptimo desempeño, se hace necesario profundizar sobre los significados que poseen quienes participan de la práctica pedagógica teniendo en cuenta cada uno de los escenarios en que ésta se desarrolla para lograr establecer las diversas

³ SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge Growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 1986. p.4-14.

⁴ZAMBRANO, Armando. *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Magisterio. 2005. p.105.

⁵ FEIMAN-NEMSER (2001) citado por MARCELO VAILLANT. *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea. 2009. p.28

relaciones que puedan existir entre el discurso y la realidad. Por ello es pertinente plantear la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuál es el significado que sus actores asignan a la práctica pedagógica como espacio de formación del licenciado?**

La investigación está orientada por las siguientes preguntas directrices:

1. ¿Cuáles son las concepciones sobre la práctica pedagógica formativa* de los estudiantes usuarios, practicantes, docentes, asesores de práctica?
2. ¿Cómo se desarrolla la práctica pedagógica formativa?
3. ¿Cuál es el sentir y querer ser de los actores hacia la práctica pedagógica formativa?

Lograr dar respuesta a estos interrogantes, permitirá a la comunidad educativa incorporar el saber acumulado de las experiencias institucionales a un proyecto común el cual invita a la reflexión sobre la práctica desde la observación del campo profesional donde se forma al estudiante y desde la integración de saberes, para poder brindar soluciones a las necesidades de la comunidad educativa.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Como parte del proceso formativo del docente se hace necesario analizar el tejido escolar y sus relaciones, por lo que el educador y el educando se constituyen en fuentes de información que coadyuvan a develar el significado de lo que se hace en las instituciones formadoras de docentes. Dentro de este proceso, la práctica pedagógica formativa se convierte en uno de los ejes centrales que articula la teoría con la realidad razón por la cual es pertinente investigarla.

La relevancia que tiene la práctica pedagógica en el proceso formativo del maestro da lugar a valorar este proceso por el impacto que tiene en la construcción de los rasgos propios del quehacer del futuro maestro al ser esta su primera experiencia que lo lleva a conocer la realidad desde su ejercicio profesional y desde esta vivencia se reconoce como sujeto en acción que dinamiza los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El estudio de la práctica pedagógica también dejó en evidencia la riqueza de los aportes que se realizan a las instituciones educativas donde se realiza la práctica, por cuanto incorporan a la realidad escolar estrategias pedagógicas que permiten actualizar los modelos de enseñanza tradicionales generándose cambios sustanciales en el desarrollo de la clase. Estos cambios son el motor que abre una ventana hacia la imaginación para aquellos maestros que deciden soñar con un rol

*La práctica pedagógica para el desarrollo de la presente investigación será entendida como un proceso de formación que hace parte del plan de estudios de la licenciatura en básica de una universidad pública y se asumirá como práctica pedagógica formativa.

protagónico en lo que será su desempeño profesional, iniciándose desde su formación un proceso de empoderamiento que empieza a dar frutos en los colegios donde se lleva a cabo la práctica pedagógica formativa.

La creación de espacios para reconstruir el sentido de la práctica pedagógica formativa en los programas de docentes es de vital importancia por las siguientes razones:

- Es imperioso conocer no solamente el desarrollo de la práctica pedagógica formativa sino reflexionar de manera más profunda sobre los significados que sus actores le asignan, lo que permite determinar sus avances, retrocesos o estancamiento en la calidad de la educación que se imparte a los maestros en formación.
- Aportar elementos prácticos, teóricos y metodológicos por cuanto hace un recorrido por diferentes propuestas teóricas cuya pretensión ha sido explicar los procesos de formación docente, las relaciones entre teoría y práctica y el papel de la práctica formativa para lograr la transferencia de los contenidos de aprendizaje dados en la universidad a situaciones reales de la vida laboral de los maestros en formación.
- Permite a los actores del proceso la reflexión sobre su propia práctica y sobre el propio quehacer del maestro.
- El modelo investigativo se constituye en una metodología que puede ser replicada por otras instituciones que deseen desarrollar procesos similares.
- Permite caracterizar la realidad educativa desde su complejidad y contar con información valiosa para retroalimentar y direccionar procesos de mejoramiento y para avanzar en la consolidación de un proyecto curricular contextualizado de calidad.
- Socialmente contribuye a que la universidad se visibilice con programas de formación de maestros de calidad cuyo proceso de mejoramiento es el resultado de proyectos de investigación desarrollados dentro de la misma universidad.
- Para las instituciones formadoras de docentes se constituye en fuente de información útil en la toma de decisiones con respecto a la práctica pedagógica formativa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General. Analizar el significado que tiene la práctica pedagógica como espacio de formación profesional del licenciado según practicantes, asesores, profesores y estudiantes usuarios de los colegios en los cuales se desarrolla la práctica formativa.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones que sobre la práctica pedagógica formativa poseen sus actores.

- Identificar la forma como se desarrolla la práctica pedagógica formativa en las instituciones de educación básica.
- Identificar el sentir y querer ser de los actores participantes en la práctica pedagógica formativa.

1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto en el que se realizó la presente investigación fue el programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y énfasis en Lengua Castellana de una universidad pública, programa que se ofrece en dos ciclos de formación: el complementario que se realiza en las Normales Superiores y el profesional, en la universidad. Se tomó como objeto de la investigación la práctica pedagógica formativa que forma parte del currículo del ciclo profesional, la cual dentro del plan de estudios es denominada proyecto pedagógico⁶ y se ofrece desde el quinto semestre a partir del cual se hace una preparación para la práctica seguida de un diagnóstico y el posterior desarrollo del proyecto de aula que implica que los practicantes asuman su rol de profesores.

La Escuela de Educación, unidad académica que orienta los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental tiene como misión la formación de educadores *“capaces de proponer y participar en los cambios educativos que redunden en beneficios de los estudiantes y la sociedad. La investigación, la docencia y el servicio a la comunidad serán los ejes para el trabajo a desarrollar en la escuela”*⁷.

Dentro de los objetivos del programa académico se destaca la generación de un discurso pedagógico sobre el quehacer educativo; orientar y asesorar a instituciones educativas; fortalecer la investigación pedagógica y didáctica, desarrollar programas de servicio e investigación que impulsen el mejoramiento de la docencia, contribuir a la creación de una cultura científica y de convivencia, entre otros.

El perfil del educador a formar según el plan de estudios del ciclo profesional de la licenciatura apunta a generar *“competencias personales y sociales relacionadas con el ser, el hacer y el hacer en contexto que lo configuran como profesional de la educación y como ser social.”*⁸ La delineación del perfil se centra en aspectos como la capacidad del maestro para saber lo que enseña; el conocimiento de la

⁶ LINEAMIENTOS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA. Escuela de educación. Licenciatura en educación básica. Universidad pública. 2007. Anexo 1. p. 12.

⁷ FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. Universidad Pública. Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental y lengua castellana . 2000.p.16

⁸Ibid. P. 27

historia del saber que enseña; la fundamentación epistemológica del saber; la relación de cada disciplina con las demás y ésta con la vida; saber cómo, para qué, por qué y a quien se enseña.

La práctica pedagógica según los lineamientos de práctica es considerada *“un proceso integrador, continuo y sistemático del saber disciplinar y el saber pedagógico en el contexto de la educación básica, en el cual el estudiante tiene la posibilidad de confrontar y ampliar sus conocimientos; poner de manifiesto su sentido de responsabilidad y compromiso, así como expresar su creatividad y potencial humano tanto en el contexto de aula, como en la comunidad educativa”*⁹.

La práctica pedagógica está normatizada por un reglamento¹⁰ que hace explícitos los deberes y derechos de los practicantes frente a su labor educativa a desarrollar en los colegios.

Para lograr consolidar el contexto de la práctica, la Escuela de Educación estableció relaciones con instituciones de básica secundaria para vincular a los estudiantes practicantes a éstas durante dos semestres del calendario escolar donde desarrollaban el proyecto de aula. La estructura organizativa contempla un director (a) o coordinador quien organiza la práctica; los asesores quienes orientan a labor de los practicantes; los profesores titulares de las asignaturas en los colegios que acompañan el trabajo de aula; los directores y coordinadores de los colegios quienes hacen posible que este escenario sea propicio para llevar a cabo la práctica; los estudiantes usuarios quienes forman parte de los grupos que reciben la acción de los practicantes y éstos últimos, quienes desempeñan su rol como docentes en formación.

⁹ LINEAMIENTOS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA. Op. cit. p. 3.

¹⁰ Ibid. p.5

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

El recorrido realizado por las investigaciones consultadas permitió hacer explícitos los avances alcanzados en los temas relacionados con la formación docente y la práctica pedagógica; igualmente se evidenció el trabajo que queda por realizar en estas áreas desde cada uno de los contextos específicos que imprimen ciertas particularidades.

Fue un proceso enriquecedor reconocer el capital experiencial que se logra consumir en las investigaciones educativas que presentan valiosos aportes a la presente investigación, aportes que a continuación se resaltan como un reconocimiento al esfuerzo y dedicación que exige realizar una investigación en aras de construir conjuntamente un escenario donde el conocimiento esté al alcance de todos.

A nivel internacional, se destaca por su pertinencia con la temática de la presente investigación la tesis de Pilar Seco Torrecillas titulada *“El aprendizaje relevante en la formación didáctica de los futuros maestros”*¹¹ realizada en la universidad de Cadiz, España. A partir del estudio de las concepciones educativas que tienen los maestros en formación y el papel que éstas desempeñan en la construcción de conocimiento didáctico, se toman referentes teóricos planteados por Marrero J. sobre las teorías implícitas del profesorado y aquellos conocimientos, creencias y procesos que contribuyen a poner en práctica un currículo; igualmente se toma la postura de este autor frente a la representatividad del conocimiento por parte del maestro y de las elaboraciones que las personas construyen a partir de sus experiencias. Este estudio es de carácter cualitativo y su desarrollo metodológico se basó en la investigación – acción. Dentro de los resultados se menciona que la formación de los maestros es un proceso que debe ser renovado para lograr articular la teoría con la práctica y salir de modelos asignaturistas para así lograr profesionales autónomos y reflexivos.

Dentro de las experiencias investigativas en otros países se encuentra *“La práctica, motor de la formación docente”*¹², realizada en la universidad de Temuco (Chile) por Gloria Inostroza de Celis. Ésta es una propuesta basada en talleres pedagógicos como una alternativa en formación docente para el cambio de la práctica en el aula. Para esta propuesta se asume que los futuros docentes deben

¹¹ TORRECILLAS, Pilar. El aprendizaje relevante en la formación e los futuros maestros. En: Revista Electrónica de Interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. Enero (1997); p.6. <http://www.uva.es/autop/publica/actas/viii/formafop.htm>.

¹² INOSTROZA, Gloria. La práctica, motor de la formación docente. Chile: Dolmen ediciones, 1997. p.28.

contribuir a la satisfacción de necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica desarrollar nuevas competencias para diagnosticar, diseñar diversas situaciones de enseñanza que favorezcan una pluralidad de formas de aprendizaje, evaluar resultados y aprender a aprender a partir de las propias experiencias.

Esta investigación asume los talleres, como un *“...espacio para lograr una permanente recreación del rol docente y de las prácticas de los participantes (formadores y futuros formadores). De este modo se hace posible enfrentar los episodios críticos que nos ocurren y también diseñar una anticipación de los mismos”*¹³. Finalmente se concluyó que los talleres pedagógicos son una estrategia para innovar en la práctica desde el mismo proceso de formación del futuro docente, lo que permitió reconceptualizar el rol del maestro. Dentro de los aportes a la presente investigación se destaca la conceptualización sobre la práctica la cual es considerada *“...como un proceso de construcción de conocimiento pedagógico, en el cual el alumno practicante-en colaboración con su grupo de pares (taller)-, articula las propuestas teóricas con el desempeño docente de otros (profesores en servicio y/o compañeros practicantes) y el propio desempeño”*¹⁴.

La investigación titulada *“El aula reformada”*¹⁵, fue realizada en cinco países: El Salvador, Bolivia, Colombia, Chile y México” que forman parte de la Red Latinoamericana de Información y Documentación-REDUC- y tuvo como propósito encontrar relación entre las buenas prácticas de actualización pedagógica que forman parte de las reformas educativas y las prácticas docentes que caracterizan a los maestros cuyos alumnos y alumnas aprenden mejor. Se centró este estudio en la actualización de las prácticas en lo relacionado con la lectura y la escritura. Metodológicamente se realizó análisis comparativo entre las estrategias utilizadas para la enseñanza de la lectura y la escritura, siendo la más común el cuento. A nivel nacional la investigación fue realizada por Gloria Calvo, Adriana Mina, Alfonso Cera entre otros; estos investigadores ahondaron sobre la formación docente y las reformas para una cualificación de la labor educativa, generándose una discusión sobre la incertidumbre frente a los cambios educativos que no reconocen la dinámica propia del contexto, debiendo asumirse la formación docente mas que como una norma, como un reto, mencionan los autores. Finalmente se presenta a manera de conclusión una caracterización de las prácticas docentes haciendo un análisis comparativo entre las tradicionales y las innovadoras, resultando que *“El éxito de un docente se evidencia por sus prácticas”*. Se presenta también otra tabla a manera de conclusión donde se caracterizan las prácticas por las instituciones según la finalidad, las estrategias, el

¹³ Ibid., p. 45.

¹⁴ Ibid., p. 60.

¹⁵ VARELA, Armando. El aula reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa. Bogotá: CIUP..2000. P. 32.

nivel de generalización y de logros. Las rutas políticas a seguir a la luz del estudio sugiere el trabajo por proyectos, colaboración de la comunidad educativa, una filosofía institucional plasmada en el PEI y la explicitación del proyecto formativo como estrategia pedagógica.

A nivel nacional, se ha destacado la movilización social e intelectual que ha logrado la Expedición Pedagógica que recoge y actualiza las expresiones de los maestros ante su quehacer, reflexionando sobre la cotidianidad como contexto de referencia para comprender la complejidad de la realidad educativa. La estrategia expedicionaria convoca a los formadores de maestros de distintas modalidades (Normales, Facultades de educación y programas de formación de maestros) y convierte la formación de maestros en un objeto de indagación y de exploración, involucrando en ello la mirada que tiene los maestros sobre su formación. En su primera fase se llegó a 269 municipios, se visitó 1500 establecimientos educativos y se registraron 3.000 experiencias pedagógicas como estrategia para reconocer las instituciones que han encontrado formas novedosas y creativas de enseñanza. Finalmente se buscó documentar, clasificar y poner al servicio de los maestros los desarrollos pedagógicos alcanzados en las instituciones educativas y propiciar amplios procesos de investigación.

Dentro de la sistematización de los asuntos de interés que convocaron a los maestros a los múltiples encuentros realizados, hubo hallazgos valiosos a nivel conceptual sobre la forma en que los maestros definen las prácticas pedagógicas llegando a la conclusión de que *“son acciones orientadas a facilitar el aprendizaje empleando una hibridación de paradigmas pedagógicos y acciones encaminadas a producir resultados en el proceso de formación de los estudiantes. Están constituidas por una serie de actividades dentro y fuera del aula, desarrolladas por los actores de la comunidad educativa y dirigidas a alcanzar aprendizajes académicos y culturales”*¹⁶.

Igualmente, frente al concepto de formación docente la expedición pedagógica nacional logra una construcción desde una mirada de lo educativo, desde los maestros y desde las escuelas, buscando consolidar comunidades educativas que reconocen la diversidad cultural y las numerosas posturas que se asumen frente a un objeto en común. Por lo tanto para llegar a dimensionar el concepto de formación de maestros fue necesario hacer un llamado a las instituciones a nivel nacional que lideran estos procesos, destacándose las escuelas normales como una de ellas, quienes concluyeron lo siguiente: *“La formación se concibe como el conjunto de estrategias que preparan al aspirante a docente para un desempeño que responda a los requerimientos de la sociedad, las expectativas y las necesidades de los educandos y los avances de los conocimientos y disciplinas”*.¹⁷

¹⁶ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Expedición Pedagógica Nacional. Huellas y registros. Armenia, 2000. p. 121.

¹⁷ Ibid., p. 155.

Otra investigación que da soporte al presente trabajo se titula: *“La docencia como práctica”* desarrollada por Mary Luz Restrepo Jimenez de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana¹⁸; indaga sobre las concepciones desde el quehacer mismo del docente tomando las bases teóricas de Pierce, quien considera que el concepto que el sujeto tiene sobre un objeto o situación mueve a la acción como una forma que motiva a actuar. Así mismo, considera que el concepto de práctica está ligado a la acción, aclarando que toda acción se refiere a lo que afecta a nuestros sentidos. El hábito tiene la misma presencia de la acción, la creencia la misma que el hábito y el concepto, la misma de la creencia, por ello, no podemos significar más de lo que tiene efectos directos e indirectos sobre nuestros sentidos; nuestra idea de algo es la idea de sus efectos sensibles. Con estas afirmaciones la autora establece una relación entre concepciones y prácticas. Esta investigación define la práctica docente como *“el ejercicio que continua y habitualmente hace el docente, el modo particular de sus acciones que se reconoce como el arte de enseñar conforme a las reglas de enseñanza que no son otra cosa que ese saber hacer específico que tiene como objetivo hacer propicio el aprendizaje por parte de los alumnos”*¹⁹. Como objetivo principal se propone construir un modelo para el reconocimiento de prácticas docentes teniendo en cuenta los testimonios de maestros y estudiantes a partir de la caracterización de un estilo de docencia excelente. Los ejes de análisis para la construcción de dicho modelo se basan en tres ámbitos que son: preparar, mostrar e interactuar. Es interesante cómo a partir de los mismos participantes se configuran posibles realidades con base en las mismas necesidades de la comunidad educativa, siendo la articulación de las categorías mencionadas con una mirada interpretativa, los aportes a retomar desde la presente investigación, como hallazgos que amplían el horizonte de la comprensión.

La Universidad Pedagógica Nacional dentro de su labor investigativa, se ha interesado en fortalecer la red de Facultades de Educación (REDFACE) para que a través de ésta se desarrollen proyectos que aborden la formación docente desde diversas concepciones pedagógicas, epistemológicas y didácticas. Dentro de los proyectos investigativos realizados por REDFACE está la investigación titulada *“Maestro: contextos y horizontes en su formación profesional”*²⁰, realizada por Sandra Sandoval Osorio de la Universidad Pedagógica Nacional. En la investigación se busca contribuir a la generación de posibilidades y perspectivas de problematización de la formación docente en el país a través de espacios de debate como formas de consolidación de una comunidad educativa.

¹⁸ RESTREPO JIMENEZ, Mary Luz. *La docencia como práctica*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana. Facultad de Educación. 2000. p. 5

¹⁹ *Ibid.*, p. 155.

²⁰ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *El oficio de investigar: Educación y pedagogía frente a nuevos retos*-. Bogotá: CIUP.2002. P. 357.

El proceso metodológico llevado a cabo se basó en el análisis de contenido de 49 ponencias sobre el rol de las instituciones formadoras de docentes en la actual sociedad; éstas fueron presentadas en la Universidad Pedagógica Nacional y ASCOFADE en el transcurso de los años 1999 y 2000. Los criterios de validez y el análisis de las categorías mostraron tendencias que apoyan la búsqueda de las relaciones con el conocimiento que se arraigan en los procesos de formación docente desde donde se establecen vínculos de las imágenes de conocimiento con la experiencia. Finalmente se concluyó que las tendencias más sobresalientes frente a los criterios de validación sobre los saberes producidos son la autoridad, la observación la argumentación y la solución de un problema. A nivel conceptual la investigación realiza valiosos aportes acerca de la práctica, sobre la que se concluye *“...en el momento en que el estudiante asume sus responsabilidades de practicante se presentan una serie de implicaciones para el ambiente escolar que son verbalizados en distintos momentos y que son sometidos a debate crítico, teniendo presente los saberes teóricos y experienciales implicados. En este sentido, se explicita la dimensión formativa de la actividad de acompañamiento y socialización permanente”*²¹. Lo anterior pone en evidencia la necesidad de que la práctica tenga una coherencia entre el currículo y las acciones que se llevan a cabo al interior del aula.

Se destaca otra investigación denominada *“El saber pedagógico en la práctica: algunas claves para su análisis”*²² por sus valiosos aportes, tanto teóricos como experienciales; fue realizada por Patricia Moreno y Constanza Mendoza en seis programas de formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional; parte de una premisa central donde se asume *“que el saber se encuentra asociado a la experiencia y a las reflexiones que los sujetos hacen de sus actuaciones con el fin de transformar su propia practica”*²³ y se tiene como objetivo principal aportar al análisis del saber pedagógico que circula y se construye en los procesos de formación de docentes. El manejo metodológico estuvo direccionado desde un enfoque etnográfico que facilitó reconocer la voz de los participantes desde la misma realidad.

A partir de una extensa delimitación teórica se logró identificar cuatro dimensiones desde las cuales se puede analizar la construcción del saber pedagógico; éstas son, la dimensión disciplinar que tiene que ver con el que enseña, el maestro. La segunda, la procedimental, que son los modos de enseñar que pone en la práctica el maestro como las estrategias pedagógicas. La tercera, la estratégica que está relacionada con la posibilidad del maestro para enfrentar las contingencias propias de la acción educativa y finalmente, la dimensión ético-política, que tiene que ver con el para qué enseña el maestro, siendo esa intencionalidad desde

²¹ Ibid.,p.382.

²² MORENO P. y MENDOZA C. El saber pedagógico en la práctica: algunas claves para su análisis. En: PULIDO, _____. Formación de maestros y trabajo docente. Bogotá: UPN. 2005. P 52

²³ Ibid, p. 16.

donde el maestro desarrolla sus acciones. Con estas conclusiones las investigadoras pretenden hacer énfasis en la importancia que tiene la práctica del maestro en la construcción del saber pedagógico desde la reflexión que el estudiante elabora respecto a los discursos y prácticas en una experiencia educativa particular.

En la escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, Doris Castrillón, Beatriz Echeverri, Luz Stella Grisales y Marco Antonio Vélez, realizaron la investigación “La formación del maestro como sujeto de saber pedagógico”²⁴, la que buscaba dar respuesta a la pregunta, cómo posibilitar una enseñanza que desarrolle tanto en el maestro en ejercicio como en el alumno en formación, la capacidad para producir conocimiento pedagógico y didáctico?. Los aportes que se destacan para la presente investigación hacen referencia al recorrido que se hace sobre el concepto de formación ligado a la práctica pedagógica y al saber pedagógico que el maestro transmite a sus estudiantes desde la básica secundaria, pasando por la educación media y culminando en el ciclo complementario. Dentro de los propósitos básicos de la investigación se menciona, convertir la práctica pedagógica en asunto de indagación, orientar la búsqueda de alternativas de transformación de la vida escolar a través de marcos interpretativos que permitan hacer visible la dinámica institucional de la escuela normal María Auxiliadora de Copacabana. A nivel metodológico se tomó el enfoque etnográfico para procesar la información desde las encuestas y entrevistas aplicadas a la comunidad educativa. Finalmente se concluyó que el maestro construye conocimiento en la medida en que reflexiona sobre su práctica y se encamina en la búsqueda de una permanente formación, considerándose de esta manera la práctica como una fuente de riqueza que debe ser aprovechada para futuras investigaciones.

A nivel local, se consultó el estudio monográfico de Peña Rubiano H. titulado “Reflexiones sobre el quehacer pedagógico en el aula”²⁵. Dentro de los aspectos que analiza este autor se destacan los aspectos que inciden en la labor del docente desde una mirada al SER del maestro; es desde allí que se debe analizar la configuración del rol del maestro en su proceso formativo. La calidad en la formación docente esta determinada por “La vocación, capacitación y la formación”²⁶ siendo determinante la práctica formativa en el ejercicio de la labor docente. Finalmente la postura asumida en la investigación da a entender que es desde el proceso formativo que se empieza a consolidar la relación maestro-alumno la cual se materializa en la práctica donde se encuentran las respuestas al sentido social que tiene la profesión docente.

²⁴ CASTRILLON, Doris. et.al. La formación del maestro como sujeto del saber pedagógico. Antioquia: Reina. 2003. p.4

²⁵ PEÑA, Hilarión. Reflexiones sobre el quehacer pedagógico en el aula. Monografía para optar por el título de especialista en docencia universitaria. Universidad Industrial de Santander. 1996.

²⁶ Ibid., p. 22.

La investigación titulada *“La pedagogía de proyectos en la escuela, una revisión de sus discursos y prácticas en el caso del área de lenguaje”*²⁷ realizada por Nylza Offir García Vera, hace un recorrido por este enfoque desde una mirada global aterrizando en las propuestas teóricas desde sus implicaciones al interior del aula. Dentro de los aportes teóricos realizados en la investigación se menciona puntualmente la estrecha relación existente entre las prácticas pedagógicas y el enfoque de proyectos, frente a lo cual se mencionan tres posibilidades de trabajo en el aula como estrategia pedagógica, de opción de desarrollo curricular y como modelo pedagógico. También se realiza una reflexión final por parte de la autora sobre la utilidad de la metodología de proyectos al permitir innovar en las prácticas pedagógicas desde el mismo proceso formativo, abriendo así nuevos escenarios de acción para indagar más allá de la escuela.

Los anteriores antecedentes investigativos aportan a la presente investigación una mirada global de algunos avances hasta ahora realizados sobre la práctica como espacio de formación. Estos trabajos enriquecen la labor investigativa al profundizar en aspectos teóricos y metodológicos que se convierten en el punto de partida para el desarrollo de la presente propuesta y que a su vez brindan información acorde con la temática de interés, es decir, abren el horizonte conceptual para tener elementos de juicio para asumir una postura como investigadora. Las experiencias investigativas mencionadas llevan a una postura crítica frente a los conceptos de formación y práctica pedagógica, lo que genera una reflexión en torno a la importancia de innovar en los procesos de enseñanza que se dan en las instituciones formadoras de docentes.

Abordar el tema de la formación docente y la práctica pedagógica es un reto que exige de la búsqueda exhaustiva de investigaciones que respondan a las características que delimitan la temática de interés y como lo menciona Sancho J. *“es difícil encontrar trabajos de investigación o propuestas de formación directamente relacionadas con los formadores de profesores”*²⁸. Esta autora toca un tema muy sensible como es la necesidad de que exista un mayor interés por la propia formación; por ello la relevancia que tiene esta investigación al abrir caminos hacia la reflexión sobre la misma práctica docente que se empieza a definir en las experiencias que los maestros tienen en su formación inicial.

Frente a la necesidad de profundizar temáticamente en la formación docente, el Ministerio de Educación plantea que *“hay cierta preocupación especialmente por parte de algunos investigadores, pedagogos o especialistas en el área de ciencias sociales para adelantar estudios referidos al maestro específicamente en aspectos históricos, sociológicos, psicológicos, y de análisis crítico de su práctica*

²⁷ GARCIA, Nylza O. La pedagogía de proyectos en la escuela, una revisión de sus discursos y prácticas en el caso del área de lenguaje. Tesis de grado Maestría en pedagogía. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. 2006.

²⁸ SANCHO, Juana. La formación de quienes forman el profesorado. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. N. 16. España: Libros y Libros, 2008. P. 52.

*pedagógica o de las concepciones reales que orientan su quehacer diario*²⁹. Por ello, estos trabajos son el motor para futuras investigaciones al brindar ideas que hacen volar la imaginación hacia la construcción de propuestas innovadoras que salgan del molde y se atrevan a pensar en nuevos escenarios para educar.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Para el desarrollo de la presente investigación se abordó a profundidad conceptos como formación de docentes y práctica pedagógica, así como los conceptos sobre concepciones, actitud, motivación y expectativa.

El análisis crítico sobre la realidad educativa lleva a la reflexión sobre la misma práctica que contemplada desde el proceso de formación, adquiere un papel significativo al considerar la posibilidad de ser transformada por la misma comunidad académica involucrada en la relación pedagógica.

Este viaje por los avances teóricos realizados por diversos autores buscó recoger elementos de análisis para estudiar e interpreta la práctica pedagógica formativa desde su complejidad que impregna la realidad educativa, sus actores y las diferentes miradas que se dan frente a un mismo objeto de estudio. Es así como se da inicio a la construcción de una propuesta que está delimitada por el componente teórico y los valiosos aportes que se reconocen por su pertinencia con la presente investigación y donde a su vez se abre un espacio de discusión frente a los significados que se alejan de la práctica pedagógica como espacio de formación. Finalmente, el reconocimiento de la diversidad de posturas y la subjetividad que caracteriza al individuo permitió contemplar posibles caminos para avanzar en la consolidación de un horizonte conceptual abierto y coherente con el acontecer de la profesión docente.

2.2.1 Formación Docente. Abordar desde la teoría el concepto de formación docente implica hacer una revisión exhaustiva que permita dimensionar la complejidad de este concepto desde contextos que correspondan con la realidad nacional. Lograr por lo tanto profundizar en esta área es todo un reto ya que *“el desarrollo y la expansión de la pobreza y la exclusión social en América Latina ha tenido grandes implicaciones y secuelas. Esto ha obligado a la institución escolar – y a los docentes concretamente- a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así, la función propiamente pedagógica y el sentido individual y social de la educación, frente a las realidades de supervivencia, el desempleo, la desintegración familiar, la fragmentación social y la violencia”*³⁰. Estos cambios sociales llevan a tener como punto de referencia la formación

²⁹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hacia un sistema Nacional de Formación. Bogotá: MEN. 1998. p. 31.

³⁰ RENDÓN, Diego. El desafío de formar los mejores maestros. Colombia: Fondo editorial, Universidad Pedagógica Nacional. 2005. p.124.

docente desde una relación bidireccional que se establece entre la teoría y la realidad, para que el saber pedagógico aporte a la búsqueda de soluciones de las diversas necesidades sociales que forman parte de las familias Colombianas y que finalmente tiene un impacto en la educación de los estudiantes.

Para llegar al contexto local fue necesario hacer una mirada a la dinámica nacional que determina los microsistemas escolares, quedando claro que *“La formación de educadores en el sistema educativo colombiano esta confiada a las universidades y demás instituciones de educación superior, y también a las escuelas normales”*.³¹ Esta dinámica invita a la reflexión sobre el compromiso de las instituciones formadoras en el ejercicio del docente como profesional y es allí donde se pretende profundizar a continuación, ahondando en el conocimiento que se hace explícito en los conceptos y teorías que mantienen viva la reflexión sobre la importancia del saber pedagógico en la práctica.

Para Vaillant D., la formación de formadores es entendida como un *“proceso continuo, sistemático y organizado que podría iniciarse con talleres obligatorios de actualización pedagógica y disciplinar”*³². Esta propuesta está encaminada al desarrollo de competencias por parte del maestro en formación. La formación docente se caracteriza por cuatro componentes fundamentales según el mismo autor, los cuales son: la formación pedagógica, la formación disciplinar el conocimiento didáctico del conocimiento a enseñar y conocimiento del contexto. El mencionado autor plantea estos cuatro aspectos como ejes fundamentales de la formación docente, siendo necesario que el maestro en formación desarrolle competencias y capacidades que le permitan ejercer su profesión para estar en condiciones de integrar estos componentes.

Otros autores como Reynaldo Mora, plantean que la formación profesional significa *“...ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales: Conocimientos, competencias, habilidades, la imagen del rol que va a enseñar, etc.”*³³ Además establece una estrecha relación entre el currículo, la investigación docente y la calidad en la educación como una forma de innovar en las prácticas desde una reestructuración de los lineamientos curriculares. Frente a este tema, Mora menciona que *“...el camino teórico tomado, ha consistido en apuntar a la integración de la teoría y la práctica. Hay que garantizar una práctica integral y permanente, desarrollada desde los núcleos temáticos y problemáticos,*

³¹ SANDOVAL, Sandra. La formación de educadores en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Tomo I. 2001. p. 57.

³² VAILLANT, D. Formación de formadores. Estados de la práctica. Cuadernos de pedagogía, No 25. Santiago de Chile: PREAL. 2002.p. 23.

³³ MORA, Reynaldo. Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. 2006. p. 80.

*soportados además por líneas de investigación definidas tendientes a la transformación del objeto curricular seleccionado*³⁴.

Es necesario abordar el concepto de formación docente desde una mirada holística que permita ver más allá de las instituciones formadoras para reconocer al sujeto en formación. Desde este análisis integral se plantea el concepto de formación pedagógica entendido como:

“el conocimiento del contexto: este conocimiento es el que hace posible el sentido pedagógico en el nexo existencial de los problemas con la práctica. Hay varios caminos para la formación pedagógica: uno, que se apoya sobre la participación que el educador práctico tiene en la filosofía e investigación de su actividad; otro que, de forma pedagógica popular, promueve de un modo inmediato la discusión y el esclarecimiento de los problemas de la educación práctica bajo la dirección o con la asistencia de personas con formación científica en la materia”.³⁵

Este concepto permite reconocer la complejidad del acto educativo para dimensionar las concepciones existentes sobre la práctica pedagógica.

Rendón³⁶ propone que el proceso de formación de formadores se dirija hacia dos ejes que son las competencias y las capacidades. El primero permite según este autor, resolver situaciones profesionales y sociales que guardan relación con tareas, problemas o actividades. El segundo está relacionado con formas de organización interna del individuo que pueden ser desarrolladas a través de los campos de conocimiento.

La Universidad Pedagógica Nacional ha apoyado la consolidación de la *“Red de Cualificadores en Ejercicio”*³⁷, proyecto en que se asume la formación docente como una oportunidad para consolidar *“redes de construcción de comunidades de saber pedagógico, de intercambios de prácticas y saberes entre pares”*³⁸. Dicho proyecto pretende la formación de maestros que contribuya a pensar como actores educativos en sus prácticas pedagógicas y en las instituciones escolares.

Stenhouse, considera que las características más destacadas que debe poseer un profesor son *“una capacidad para un auto-desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesionales y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el*

³⁴ Ibid.,p.81.

³⁵ FLITNER, Wilhelm, citado por KLAUS, A. En: Revista Educación y pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de educación.30 de marzo de 2006. p. 57.

³⁶ RENDÓN, Diego. Op. Cit. p. 124.

³⁷ LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y SU APORTE A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. En colección cuadernos de trabajo. Bogotá: ARFO. 2000. p. 36.

³⁸ Ibid, p. 37.

*aula*³⁹. Lo anterior lleva a reflexionar sobre los programas de formación de docente y cómo se articula la teoría con la práctica, asumiendo la realidad educativa en forma dinámica, es decir, desde la capacidad que tiene el docente de innovar, ante las nuevas necesidades que emergen en un contexto dinámico.

Dentro de los aspectos que en la formación inicial deben ser considerados en forma transversal, Imbernom⁴⁰ plantea, la vinculación de la teoría y la práctica. En este sentido, el autor considera las prácticas no sólo como una asignatura más, sino como un replanteamiento de las relaciones que el alumno en formación inicial tiene con la realidad.

Lograr articular la teoría y la práctica desde un escenario natural como es el aula requiere abrir los ojos para reconocer la complejidad del ámbito educativo y adentrarse en él. Este escenario es para Biddle B. el reto que un maestro en formación debe asumir para avanzar en su desarrollo profesional, este autor considera que la formación del profesorado debe centrarse en la práctica del aula, ya que es en este escenario donde *“...los estudiantes de formación del profesorado realizan su trabajo de campo, experiencias prácticas tempranas y sustanciales para que se incorporen o acompañen a todas las experiencias de aprendizaje”*⁴¹. Sobre los contextos que son asignados a los estudiantes para sus prácticas, este autor propone que sean analizados los escenarios desde nuevos enfoques, facilitando al estudiante practicante, innovar en su acción educativa, siendo esa una oportunidad para que *“...aprender a enseñar de forma que se invite al estudiante a razonar, a resolver problemas y comprender las ideas importantes”*⁴².

El futuro maestro en su proceso de formación inicial se interesa por *“buscar una mayor adecuación de los contenidos de esa formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza permitiendo ...tanto la comprensión y el dominio técnico de los principales elementos que modifican la dinámica de sus grupos de alumnos, como la de los elementos sociales cuya acción contextual acaba influyendo en la relación educativa”*⁴³. Ese interés del docente en formación por aplicar el conocimiento a la realidad, lleva a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer aún más la práctica como un espacio formativo para desarrollar habilidades y destrezas que determinarán el ejercicio profesional.

2.2.2 La práctica pedagógica: Una clarificación conceptual. Existen diversas formas de significar la naturaleza del trabajo que realizan los maestros; en algunos

³⁹ STENHOUSE, Op cit p. 40.

⁴⁰ IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo de profesorado. Barcelona: Grao. 1994. p. 28.

⁴¹ BIDDLE, Bruce. La enseñanza y los profesores. España: Paidós, 2000. p. 222.

⁴² Ibid., p. 223.

⁴³ ESTEVE, José. El malestar docente. España: Paidós, 1994. P. 126.

casos la llaman quehacer docente, ejercicio profesional de la enseñanza y en otros practica pedagógica. Es en este último donde se hará énfasis y se profundizará teóricamente tomando como sustento los diversos aportes de autores que enriquecen la postura personal desde su experiencia. Para lograr tal propósito se realizó una selección crítica de cada uno de los textos, guardando coherencia con los ejes temáticos y se tomó como base para las interpretaciones de los mismos la reflexión como una herramienta que *“implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas e intereses sociales en escenarios políticos. La reflexión a diferencia de otras formas de conocimiento suponen tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción”*⁴⁴.

Cada uno de los autores que se mencionan a continuación han estudiado y recreado el concepto de práctica pedagógica con base en los avances logrados por otros teóricos enriqueciendo su postura con las vivencias propias; estas posturas tiene dos puntos de análisis siendo el primero la forma en que es asumida la práctica pedagógica en el proceso formativo y otros la definen desde el ejercicio profesional que forma parte de la experiencia laboral que llega a rutinarse y con el tiempo a carecer de la dinamicidad propia desde la cual se configura el conocimiento que es el ingrediente principal de la labor educativa del maestro. De allí la importancia de dimensionar desde sus inicios el papel que desempeña la práctica pedagógica formativa como determinante del camino a seguir del maestro en formación al dibujar una hoja de ruta que imprime un sentido de responsabilidad al maestro consigo mismo y con la sociedad para aportar a la construcción de un sujeto de saber que da respuestas a los cambios y necesidades de su entorno.

Para Klaus, la práctica pedagógica es entendida como una *“praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (Maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país delimitan la formación del maestro”*⁴⁵. Este concepto enriquece el concepto de práctica formativa ya que abre un espacio a la reflexión sobre la propia experiencia dentro del proceso de formación, lo que permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y los problemas de la práctica.

Olga Lucía Zuluaga logra profundizar en el estudio de la historia de la pedagogía y aborda el concepto de práctica pedagógica desde cinco aspectos que caracterizan su accionar, siendo los siguientes:

⁴⁴ PULIDO, Orlando. Formación de maestros, profesión y trabajo docente. Universidad Pedagógica Nacional. 2005 P. 125.

⁴⁵ KLAUS, Andres. Retos actuales de las facultades de educación: Apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente. En: Revista Educación y pedagogía. Medellín. 30 de marzo el 2006.p.65

“Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica y las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico”⁴⁶.

Como se puede inferir, la práctica pedagógica es un concepto muy amplio que involucra no solamente los procesos de formación de los maestros en las instituciones educativas, (normales y universidades) sino que hace referencia a las acciones cotidianas que el profesor ha de desarrollar en su desenvolvimiento profesional; es decir, la práctica pedagógica puede asumirse como un espacio en el proceso de formación o también, como la actividad propia del maestro, cuando está desarrollando su labor docente. En este sentido se comparte el concepto con Barriga cuando afirma que la práctica pedagógica se va consolidando a través de *“lo significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula (sobre rasgos de los estudiantes, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc.) configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor”⁴⁷.*

Desde la cotidianidad escolar se teje un entramado de vivencias que dan unos matices a la realidad educativa donde según Norman⁴⁸, son las prácticas del maestro las que dan sentido a las actividades que se desarrollan y tienen un componente ritual y esquemático que organizan las relaciones al interior del aula. Este intercambio de significados busca la construcción de conocimiento que lleva a unificar un discurso que permite caracterizar las prácticas desde un lenguaje común, desde esos códigos que son interpretados por los mismos miembros de la comunidad educativa.

Para la facultad de educación de la universidad de Antioquia el proceso formativo de los profesionales de la pedagogía y de la educación, se asume desde el desarrollo de las prácticas pedagógicas, estas últimas entendidas como *“los espacios en los cuales, los maestros en formación establecen relaciones con los fenómenos educativos y pedagógicos desde diferentes teorías, enfoques y tendencias. Las prácticas pedagógicas también son el conjunto de relaciones teóricas y prácticas que articulan las dimensiones pedagógica, didáctica,*

⁴⁶ ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia. Medellín: Antropos, 1999. p. 147.

⁴⁷ BARRIGA, Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.2000.p. 2.

⁴⁸ NORMAN, citado por PORLAN, Rafael. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Sevilla, 1989. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. P.72

*investigativa y disciplinar en el proceso*⁴⁹. Según esta institución, las prácticas pedagógicas son clasificadas en prácticas de observación participante, práctica docente y práctica investigativa y tiene como objetivo propiciar el desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas, investigativas, comunicativas y actitudinales que posibiliten una sólida formación en investigación e integrar la disciplina con la práctica.

* **La práctica pedagógica formativa:** Díaz M., logra profundizar conceptualmente y propone no sólo la práctica pedagógica sino la práctica pedagógica formativa, que va más allá del sentido acumulativo del conocimiento para dar lugar a otras formas de acceso al saber pedagógico y a formas de interacción desde diversos contextos. Esta noción de práctica pedagógica formativa implica replantear las relaciones entre profesores y estudiantes ya que estos últimos asumen un rol protagónico en el dominio de los instrumentos culturales y en la autorregulación de su conducta. La práctica pedagógica formativa, es entendida como: *“un proceso de reorganización y desarrollo de las competencias y acciones del sujeto (el alumno), en diferentes contextos. Es la posibilidad de articular las competencias cognitivas (simples y complejas) y las competencias socioafectivas; esta relación tiene implicaciones importantes sobre el qué y el cómo de la práctica pedagógica”*⁵⁰

Para Díaz M., la práctica de formación *“rompe con el sentido acumulativo o aditivo que ha tenido la formación a través de la mera docencia expresado en currículos agregados y presupone un proceso de reorganización y desarrollo de las competencias y actuaciones del sujeto (el alumno) en diferentes contextos”*⁵¹. Dicha práctica implica *“la existencia de diferentes mecanismos y procesos de interacción entre profesores y estudiantes que conduzcan a éstos últimos al dominio progresivo de los instrumentos culturales (teóricos, metodológicos, operativos) así como la autorregulación de la conducta”*⁵². Es desde este autor que se logra una aproximación al concepto de práctica pedagógica que es coherente con la presente propuesta de investigación al reconocerse de manera explícita la movilización de recursos humanos que requiere la planeación y estructuración desde el currículo de formación. Este autor logra hacer una mirada holística de lo que implica ir más allá de un concepto y logra pasar a cómo hacer realidad una propuesta innovadora desde una postura crítica y constructiva; se incorporan elementos relevantes como son la autorregulación por parte del estudiante el cual asume un rol activo que trasciende la evaluación limitada a formatos preestablecidos que solo se reflejan numéricamente o con valoraciones cerradas.

⁴⁹ UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Facultad de Educación. Reglamento de las prácticas pedagógicas. 2000.P.6.

⁵⁰ DIAZ, Mario. La formación académica y la práctica pedagógica. Bogotá: ICFES. 1999.P.32.

⁵¹ Ibid., P.118.

⁵² Ibid., p. 118

Para Imbernón, las prácticas *“han de permitir una visión integral de las relaciones y han de conducir necesariamente a dinamizar los planteamientos teórico-prácticos, de manera que le permitan ir interpretando, reinterpretando y sistematizando su experiencia”*⁵³. Las prácticas formativas son una respuesta según Imbernon, a una *“determinada orientación, que incluye ideologías diversas sobre la educación, la cultura, la estructura social y las relaciones entre los elementos sociales”*⁵⁴. La complejidad de dichas prácticas lleva a reflexionar sobre los contenidos de los programas académicos y la fundamentación que sustenta el abordaje de la realidad educativa por parte del futuro docente, siendo el desarrollo del *“pensamiento pedagógico, práctico-reflexivo”*⁵⁵, una necesidad para poder enfrentar el campo laboral del maestro. En esta misma línea Pedro Cañal propone *“rediseñar las prácticas de enseñanza en los procesos de formación de docentes para ser asumidas desde un enfoque teórico-práctico, conectando funcionalmente la reflexión teórica y el desempeño profesional”*⁵⁶. Es en esta línea que actualmente se busca asumir la práctica pedagógica al interior de la institución educativa pública la cual asume desde un eje transversal las asignaturas integrando al saber práctico, siendo coherente los planteamientos teóricos de los autores con la realidad educativa que se configura actualmente al interior de las instituciones formadoras de docentes.

Ávila R., reconoce la dimensión social de la práctica cuando plantea que: *“las prácticas se caracterizan por ser acciones repetitivas y continuas, que por ende forman parte del mundo cotidiano de cada persona. Esta apreciación es diferente a la práctica profesional, en donde una práctica social es una articulación mediadora entre la lógica propia de la disciplina y la dinámica específica de una sociedad”*⁵⁷. Este autor asume una mirada integral de la práctica profesional al dimensionar la forma como se incide en la sociedad desde el mismo proceso de formación, al promover cambios que transforman la dinámica social.

Otro aspecto importante que vale la pena resaltar es que la práctica formativa no sólo tiene que ver con los contenidos que se enseñan sino que ha de contemplar otros aspectos como las intencionalidades, las metodologías, los contextos, etc. Según Muñoz, J. A. *“la práctica no sólo configura su campo en tanto reproductora de las prácticas de conocimiento..., sino que además para la distribución selecciona y fija los contenidos y límites de lo enseñable, y para la acumulación recibe y simplifica, de diversas disciplinas aportes específicos para la práctica, lo que le posibilita sus bases discursivas tales como: por qué y para qué enseñar, en*

⁵³ IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo del profesorado. Barcelona: Grao, 1994. p.53.

⁵⁴ Ibid., p. 33.

⁵⁵ Ibid., p. 52.

⁵⁶ CAÑAL, Pedro. La innovación educativa. España: Akal, 2002. p. 160.

⁵⁷ AVILA, Rafael. La educación y el proyecto de la modernidad. Bogotá: Siglo XXI, 1994. p. 87.

*beneficio de quien?, cómo, por qué y para qué evaluar?, cómo y por qué distribuir los contenidos en forma secuencial?, etc.*⁵⁸

Así mismo, la práctica está directamente relacionada con los aprendizajes; Pozo Municio considera que *“...el aprendizaje no se ve afectado por la cantidad sino por el tipo de práctica”*⁵⁹. Frente a esta tesis se da relevancia a los procesos de aprendizaje que se activan a través de la práctica; por ello, el autor hace una crítica a *“la práctica repetitiva que fomenta un aprendizaje reproductivo, asociativo, mientras que una práctica reflexiva, que requiere del alumno, comprender lo que se está haciendo, fomentará un aprendizaje más constructivo o significativo”*⁶⁰. Es decir, que el futuro maestro al reflexionar sobre su práctica está facilitando el proceso mismo de enseñanza al ser consciente de sus debilidades y fortalezas desde una postura crítica.

Las prácticas de formación se convierten en el escenario ideal para promover la creatividad en los procesos de enseñanza, escenario desde el cual se pueden *“crear las condiciones para reflexionar críticamente sobre las prácticas, y comprender las concepciones que lo sustentan”*⁶¹; por ello existe relación entre práctica e innovación, ya que éstas son asumidas como *“cambios planificados con el propósito de mejorar prácticas existentes o transformar radicalmente la orientación del proceso, como posibilidad de incidir directamente sobre la realidad escolar promoviendo e implementando experiencias”*⁶².

Según Zeichmer, en otros países como Estados Unidos existen cuatro grandes tradiciones de la práctica en la formación del profesorado, que son *“la académica, la de eficacia social, la del desarrollo y la de reconstrucción social”*⁶³. Este autor menciona que se está trabajando en las instituciones educativas bajo parámetros de eficiencia social, reconociéndose las categorías propias de cada contexto y que es favorable vincular las escuelas con las universidades porque *“se ofrece la oportunidad de desafiar las concepciones modernistas de la teoría y la práctica, donde la práctica se identifica con el ámbito de la escuela y la teoría con el de la universidad, y en consecuencia la oportunidad de aprender cómo se genera la teoría a partir de la práctica y cómo la práctica refleja compromisos teóricos”*⁶⁴.

⁵⁸ DIAZ, Mario. Pedagogía, discurso y poder.- Bogotá:CORPRODIC, 1990. p. 74.

⁵⁹ POZO, Ignacio. Aprendices y maestros. España: Alianza Editorial, 2003.p. 116.

⁶⁰ Ibid., p. 116.

⁶¹ AVILA, Rafael. La construcción social de los proyectos educativos institucionales. En: La investigación en educación y pedagogía. Proyectos de investigación 1989-1999. Informe final. Santafé de Bogotá: COLCIENCIAS. P.13.

⁶² AGUILAR, Juan Francisco. De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. Santafé de Bogotá: IDEP, innove. 1998. p. 25.

⁶³ BIDDLE, Bruce. La enseñanza y los profesores I. España: Paidós, 2000. p. 133.

⁶⁴ Ibid., p. 147.

Dentro de ese proceso de formación, los docentes juegan un papel importante en la orientación de los estudiantes en la práctica, pues como lo afirma Biddle: *“Los profesores aportan su conocimiento sobre la práctica docente, los estudiantes a los que enseñan los contextos donde ellos y sus estudiantes piensan y aprenden: un conocimiento basado en la experiencia concreta”*⁶⁵. Esta orientación tiene una preparación previa que se materializa en el aula, experiencia que empezó a consolidarse en la práctica pedagógica desde la cual los maestros en formación aprendieron a desempeñarse profesionalmente para poder transmitir el conocimiento adquirido.

La reflexión sobre la práctica desde el mismo proceso de formación adquiere un papel significativo porque contempla la posibilidad de ser transformada por la misma comunidad académica involucrada y desde los mismos espacios en los que se da la formación; de hecho la dimensión práctica no radica solamente en acercarse a las escuelas o institutos a observar de cerca la realidad sino que se hace necesario relacionar tal realidad con lo que Shulman⁶⁶ denominó el *“conocimiento pedagógico del contenido”*.

El análisis de las prácticas es un retorno reflexionado y reflexivo sobre prácticas ya realizadas y sobre su misma elaboración. La práctica se convierte en un campo de experiencias enriquecedoras que según Postic⁶⁷ deben ser observadas, frente a lo cual propone periodos de observación de las prácticas de los profesores en formación. La estrategia metodológica propuesta por el autor se basa en aspectos como: aprender observando, aprender a observar, la autorregulación y evaluar la formación.

El análisis de las diversas situaciones educativas que conforman la práctica llevan al maestro en formación al desarrollo de la actitud crítica sobre sí mismo y su entorno poniendo en consideración aspectos como: naturaleza de los objetivos, propósitos, intencionalidades de la acción pedagógica, composición social de la clase, características sociológicas de la escuela y de la población escolar, características de los alumnos y condiciones materiales. Todos estos aspectos lo llevan a evaluar su propia práctica siendo ésta una oportunidad para debatir con el formador posibles formas de mejoramiento de la misma.

Cajiao, F. resume la importancia de la práctica pedagógica formativa cuando afirma:

Se debe promover desde el comienzo de la formación un sistema estructurado de práctica profesional que permita desarrollar las

⁶⁵ Ibid., p. 292.

⁶⁶ SHULMAN, Op. Cit. P. 9.

⁶⁷ POSTIC, M. Observar las situaciones educativas. Madrid: Narcea. 2000. p. 201.

relaciones con la realidad educativa del país y poner a prueba los conocimientos teóricos impartidos en las aulas universitarias. Esto implica un esfuerzo muy grande de las universidades para incorporar docentes con experiencia práctica en la gestión educativa de tal manera que tengan autoridad profesional en la dirección y coordinación de las prácticas, contribuyendo a desarrollar nuevas opciones de trabajo y organización del sistema escolar, a escala tanto institucional como administrativa⁶⁸.

Paquay L. y Altet M.⁶⁹ conciben la práctica formativa con un sentido administrativo y plantean algunos principios que dan una estructura organizativa a la práctica desde una mirada a la acción formadora. Son ellos: Acelerar el ritmo de la alternancia entre la formación para el análisis conceptual y la formación para la intervención, principio que busca dejar claro la necesidad de buscar medios complementarios que den un amplio espacio al desarrollo de la práctica, es decir que el espacio dado por los colegios sea una parte de esa experiencia y se creen otras alternativas para profundizar aún más, entre ellas el estudio de casos, la intervención ante un grupo de niños escolares y no escolares, entre otros. El segundo es Multiplicar las situaciones y los modelos pedagógicos. Los maestros practicantes afrontarán situaciones inéditas para las que tendrán que elaborar su propia respuesta. Para lograr tal principio se propone hacer ver al estudiante en formación la necesidad de construir su propia identidad profesional y de equipar su caja de herramientas en función de dicha identidad.

El tercero es valorar la toma de conciencia del educando acerca de sus propios esquemas de acción y del carácter singular de éstos. Se hace alusión a la dimensión sociocognitiva del practicante y cómo hay que reconocer la valoración de éste sobre su propia práctica, siendo relevante para la docente asesora los aportes que pueda realizar el estudiante en formación y finalmente, identificar marcos conceptuales flexibles que respeten la diversidad de los esquemas de acción y sustenten su desarrollo. Es abrir nuevos escenarios que contemplen la posibilidad de transformar la práctica pedagógica en la medida en que el contexto educativo demande otras miradas frente al mismo hecho pedagógico.

Se pretende cerrar este debate teórico repensando lo que es la práctica pedagógica, más allá de un simple espacio donde se aplican teorías que han sido estudiadas por los practicantes en las instituciones formadoras de docentes. Sería interesante tomar los aportes teóricos desde diversas miradas y enriquecer con diferentes matices lo que podría ser un campo de experimentación, formación, investigación y experiencia.

⁶⁸ CAJIAO, Francisco. La formación de maestros y su impacto social. Bogotá: Magisterio, 2004. p.74.

⁶⁹ PAQUAY, L. y ALTET, M. La formación profesional del maestro. México: Boeck Université, 2010. p.129.

2.2.4 Concepciones, actitudes, motivaciones y expectativas. Como uno de los objetivos de la presente investigación tiene relación con la exploración de las concepciones, actitudes, motivaciones y expectativas que se tienen sobre la práctica pedagógica formativa, es indispensable aclarar tales conceptos.

A partir de una revisión teórica de diversos autores sobre la definición de **concepción** se encontró que es entendida como *“un proceso personal, por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos; ese saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los medios de comunicación y, más tarde de la actividad profesional y social; del adulto”*⁷⁰. Es decir, que las concepciones están soportadas en las experiencias a lo largo de la vida y es la escuela un escenario determinante en la construcción de sentido.

Así mismo estos autores realizan avances teóricos y asumen que una concepción *“puede evolucionar al tiempo que se construye conocimiento... la concepción, tal y como la reconocemos, no es, pues, el producto, sino más bien el proceso de una actividad de construcción mental de lo real”*⁷¹. Las concepciones se transforman a medida que el individuo construye una nueva forma de interpretar la realidad y es por esto que el proceso formativo del maestro es fundamental para la configuración de su propio rol. Lo anterior lleva a considerar las concepciones desde una mirada cognitiva que desde estos autores es entendida como *“el conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes explicativas que utilizan los estudiantes para razonar ante situaciones problema y que constituyen un elemento motor en la construcción de saber”*⁷². Es ese saber en la práctica el que va a permitir a los futuros maestros hacer frente a las dificultades emergentes en el aula que requieren de una pronta solución.

Para otros autores como Bajtin⁷³ las concepciones son representaciones sociales desde las cuales se establece una estrecha relación entre ellas al proponer que éstas últimas se construyen igualmente a través de la interacción social y que son interiorizadas de acuerdo con un proceso de construcción personal. Este autor define las representaciones sociales como el conjunto de imágenes construidas sobre realidades que operan simultáneamente en los planos simbólicos y cognitivo incluso valorativo y se manifiestan a través del cambio social ya que pueden actuar como elementos de transformación, crisis o resistencia. Asumir las concepciones desde su dimensión social lleva a reflexionar sobre la importancia

⁷⁰ GIORDAN, André y DE VICCHI GERARD. Los orígenes del saber. 5ed.España: Díada,1995. p.109.

⁷¹ Ibid., p. 108.

⁷² Ibid., p. 392.

⁷³ BAJTÍN, M citado por TORRES, M y MUNEVAR, D. En representaciones corporales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.p. 26.

que tiene la socialización del conocimiento en la consolidación del saber al ser validado socialmente y transmitido de generación en generación al ser el soporte que tienen los individuos para desenvolverse en la sociedad.

Igualmente para Marrero⁷⁴ las concepciones se consolidan a través de la socialización desde la cual adquieren validez al permanecer en el tiempo legitimadas socialmente. Este autor hace mención a que las concepciones son entendidas como teorías pedagógicas personales que son validadas a través de la historia y transmitidas por medio de los procesos formativos y de la práctica pedagógica. Dichas concepciones están inmersas en las teorías pedagógicas y en el proceso formativo se construye y deconstruye la fundamentación teórica para renovar el saber que se fundamenta en las concepciones que cada individuo asimila. En este punto las concepciones van tomando un nivel intelectual donde se reconoce el saber acumulado y se profundiza en la interiorización que cada individuo da a esas concepciones con base en las experiencias personales que dan un nivel de importancia a dicho conocimiento.

Para Porlan⁷⁵ las personas poseen conceptos organizados de una manera muy específica en la memoria y a su vez este autor reconoce la visión activa del conocimiento que hace que los individuos construyan nuevos significados a partir de los preexistentes lo que ocurre en una dinámica interaccional entre la experiencia física, social y cultural.

Existen tres tipos de concepciones que según Pozo y Gómez⁷⁶ permiten diferenciar el origen de los campos de conocimiento que están influenciados por un origen sensorial, cultural y escolar que da origen a las siguientes concepciones:

- Concepciones espontáneas: son las que intentan dar significado a las acciones cotidianas mediante el uso de reglas de inferencia que se aplican a los datos recogidos mediante procesos como la percepción y la sensación.
- Concepciones de representación social: se dan en la interacción con el entorno social y cultural, siendo este último el que se caracteriza por un conjunto de creencias compartidas que forman parte de los grupos sociales y que se transmiten oralmente a través de los medios de comunicación, por la educación y socialización; estos procesos de naturalización han que las construcciones

⁷⁴MARRERO, J. Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza, citado por MOLPECERES, M. Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación. Valencia, 2002. p. 147. Tesis de grado. Universidad de Valencia.

⁷⁵ PORLAN, Rafael. Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Universidad de Sevilla. 1989. p.149.

⁷⁶ POZO MUNICIO, J. GOMEZ CRESPO, M. Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata. 1998. p.96-103.

sociales se conviertan en parte de la realidad del individuo mediante los procesos de interiorización o asimilación.

- Concepciones analógicas: se basan en las concepciones de origen escolar y se forman a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo algunas de ellas son percibidas y reconstruidas por los estudiantes a partir de los referentes sensoriales, sociales y culturales.

Son las concepciones el insumo que nutre el saber pedagógico entendido como el *“conjunto de elementos teóricos y prácticos, reflexionados, que conforman un saber institucionalizado configurado por la práctica de la enseñanza”*⁷⁷. Este saber específico propio del rol del docente se convierte en una herramienta a la hora de transformar las prácticas pedagógicas. Ese paso de las concepciones a la construcción del saber pedagógico lleva finalmente a consolidar el conocimiento profesional.

Conocer las características que poseen las concepciones y cómo se construyen, permite comprender la actitud que los individuos asumen frente a la vida y cómo a su vez las motivaciones guían ese accionar desde unos intereses personales que van tejiendo una red desde la cual se establecen conexiones entre cada uno de los conceptos mencionados. De allí la importancia de aclarar conceptualmente lo que se entiende por actitud, motivación y expectativas, conceptos que facilitan la comprensión de la forma en que los individuos se significan así mismos y a su entorno.

La **actitud** se entiende como una disposición aprendida para actuar frente a un objeto, situación o hecho; son sistemas que desde las emociones de los individuos determinan las acciones según las condiciones que impone el contexto siendo previo y preparatorio a un comportamiento dado.

Para Lambert la actitud es definida como *“...maneras organizadas y lógicas de pensar, sentir y reaccionar en relación con personas, grupos, resultados sociales o mas generalmente, con cualquier suceso en el ambiente de un individuo”*⁷⁸. Lo anterior permite dimensionar las características propias que forman parte de la actitud y que brinda elementos de análisis para interpretar cómo desde el hacer de la práctica se asume una postura frente a la misma. Ya que la actitud antecede al comportamiento y direcciona al sujeto en la toma de decisiones que inciden en el desarrollo de su ejercicio profesional, se destacan los siguientes aspectos:

- Son aprendidas
- Son relativamente estables

⁷⁷ PAQUAY, L. y ALTET, M. Op. Cit. p.56.

⁷⁸ LAMBERT Y LAMBERTH. Psicología social. México. Uthea, s.f. p.6.

- Tienen propiedades motivadoras-afectivas
- Se componen de tres elementos básicos: componente cognoscitivo, el afectivo o sentimental y el reactivo que es la disposición a actuar de una manera específica.

Es evidente que el individuo responde a un interés que lo lleva a reaccionar de una manera ante un estímulo; es decir que existe un motivo por el cual actuamos de una manera determinada. La complejidad de la **motivación** ha conducido a que se elabore una variedad de enfoques conceptuales que contemplan factores biológicos, cognitivos y sociales y todos tienen en común que *“...buscan explicar la energía que guía el comportamiento de las personas en direcciones específicas”*⁷⁹. Existen dos tipos de motivaciones que permiten diferenciar los móviles que llevan a tomar decisiones; éstas son:

- Motivación intrínseca: por la cual los individuos participan en una actividad para su propio gozo, y no por la recompensa que se derivará de ello.
- Motivación extrínseca: es por la cual las personas participan en una actividad por una recompensa tangible.

La motivación que mueve a las personas en aras de sentirse autorrealizadas tiene como orientador unas expectativas que se generan frente al éxito o al fracaso en el intento por alcanzar unas metas trazadas. Frente a este tema Pozo citando McClelland, (1985) y a Atkinson y Raynor (1978)⁸⁰, plantea la teoría de la motivación de logro según la cual, la motivación ante una tarea es el producto del valor que se le concede al resultado por la expectativa de alcanzarlo y por el hábito adquirido de lograrlo. De tal manera que cuando las personas se sienten incapaces de realizar una labor y no son reconocidos sus esfuerzos por lograr sus metas profesionales pierden el interés y la motivación afectando el rendimiento y desempeño en las responsabilidades asumidas. Finalmente la autoestima se ve afectada por los altibajos que representa no alcanzar la autorrealización en la búsqueda de la satisfacción propia que las personas realizan para desarrollar su potencial máximo.

Igualmente las teorías de la expectativa por valor,⁸¹ explican cómo la motivación hace hincapié en las expectativas de éxito combinada con el valor que tiene para el individuo. La combinación de estas dos fuerzas que son las expectativas del individuo por alcanzar una meta y el valor que se le asigna son determinantes para enfrentar las situaciones y aprender de éstas o asumir los obstáculos como derrotas que debilitan el estado motivacional de las personas.

⁷⁹ FELDMAN, Robert. Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana. México: McGraw-Hill, 1999. P. 293.

⁸⁰ POZO, M. Aprendices y maestros. Madrid: Alianza, 1999. p. 178.

⁸¹ WOOLFOLK, Anita. Psicología educativa. México: Pearson. 1999. p. 379.

2.3 MARCO LEGAL

A continuación se presenta el marco legal que sustenta la formación docente y lo concerniente a la práctica pedagógica:

❖ **MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL decreto 4730 artículo 6⁸²**: la calidad en los programas de educación que ofrecen las instituciones formadoras de maestros es una prioridad y hace mención sobre el seguimiento a realizar en su labor educativa en aras de garantizar la calidad en los programas que estas instituciones ofrecen teniendo claridad en la organización y funcionamiento de los programas de formación que ofrecen.

❖ **CONSTITUCIÓN POLITICA DE COLOMBIA de 1991, en la ley 30 de 1992, en la ley 115 de 1994 y los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998**: mediante los cuales se les exige a las facultades de educación un replanteamiento frente a la formación integral del educador, el fortalecimiento de la investigación pedagógica y educativa y la constitución de comunidades académicas en este campo.

❖ **LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA**: los propósitos de formación están determinados por los lineamientos nacionales que a través de políticas nacionales proponen la pedagogía como un saber fundante donde la educación debe atender y dar respuesta a las necesidades formativas reconociendo las condiciones de la sociedad actual y su tendencia a los cambios radicales; para el sistema educativo, cuya misión es *“formar las personas que vivirán en ese mundo turbulento, cambiar es una necesidad perentoria”*⁸³

❖ **LEY GENERAL DE EDUCACIÓN artículo 4 de la ley 115**: se establece que el Estado debe responder en forma permanente la formación y cualificación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos y la innovación e investigación educativa, entre otros factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación.

❖ **LEY 115, Artículo 76**: define el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas y metodologías y proceso que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas educativas.

⁸² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Bogotá: Enlace, 1998. p. 53

⁸³ LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA. En: Educación y pedagogía, vol,9. p. 155.

❖ **LEY 115, Artículo 109:** destaca la importancia de formar investigadores de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico y preparar investigadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

3. METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO

El enfoque de investigación que se adoptó fue el cualitativo por cuanto se buscó comprender el significado de la práctica pedagógica formativa. Según Taylor y Bogdan⁸⁴ dentro de los rasgos propios de la investigación cualitativa que facilitan analizar e interpretar la realidad objeto de estudio está su carácter inductivo, holístico, interactivo, reflexivo, naturalista, abierta, humanista y rigurosa.

Coherente con el enfoque cualitativo se seleccionó el diseño etnográfico, el cual permitió abordar las prácticas para explorarlas, describirlas y comprenderlas desde los mismos escenarios y realidades, reconociendo así las particularidades del contexto. El fin fundamental de la etnografía es recrear de forma vívida los fenómenos que estudia; por lo tanto, es de gran utilidad investigativa la caracterización de la práctica pedagógica que se desarrolla, mediante la descripción fiel de la realidad que emerge en el mismo proceso. Otro de los aspectos que llevaron a la selección de la etnografía como diseño metodológico, es su carácter flexible y de apertura que llevan a darle valor a esa cotidianidad que está inmersa en las prácticas pedagógicas; ello facilitó el reconocimiento de las diferentes formas de pensar y actuar de los actores involucrados.

Además, la etnografía ha ido ganando terreno dentro de las investigaciones en el área educativa y debido a su carácter circular y emergente y a la constante interacción entre la recogida y el análisis de los datos, lleva a comprender desde dentro de la comunidad los fenómenos educativos. Sandín, considera que la etnografía educativa contribuye a *“descubrir la complejidad que encierra los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones”*⁸⁵.

Por su carácter reflexivo el diseño etnográfico permitió durante la realización de la investigación una permanente revisión y confrontación de los datos con la población participante de la investigación, lo cual en ocasiones llevó a replantear las categorías preestablecidas que tomaron forma mediante la depuración de la información y el proceso de síntesis que se consolidó en el análisis matricial. También permitió hacer avances significativos en el rastreo de fuentes

⁸⁴TAYLOR Y BOGDAN (1992) citado por SANDOVAL, Carlos. El proceso de investigación: investigación cualitativa. Maestría en pedagogía. Escuela de educación. Universidad Industrial de Santander. 2005p.41

⁸⁵ SANDÍN, Esteban. Investigación cualitativa en educación. Mc Graw Hill. Madrid. 2003. p.158

bibliográficas que nutrieron el marco teórico y que posibilitaron conocer la pertinencia que ha tenido la práctica pedagógica como parte importante del proceso formativo del licenciado.

3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES

La población estuvo constituida por el personal que intervino en la práctica pedagógica ofrecida en el ciclo profesional de dos programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Lengua Castellana en el año 2007.

Dentro del escenario investigativo intervinieron los siguientes actores: practicantes, coordinadores de práctica, directivos y profesores titulares de los colegios de práctica, estudiantes usuarios de los colegios que recibían la acción de los participantes.

La población estuvo conformada de la siguiente forma (ver tabla 1):

Tabla 1. Población

Programa	Licenciatura Ciencias Naturales	Licenciatura Lengua Castellana	Total
Actores			
Practicantes	16	13	29
Asesores y Coord. Práctica	2	2	4
Profesores Titulares colegios	6	4	10
Estudiantes beneficiarios	321	225	546
Total	345	244	589

Fuente: Datos suministrados por las coordinadoras de práctica del programa de licenciatura en básica.

La muestra se seleccionó por conveniencia tomando practicantes de los 4 centros de práctica con los cuales la Escuela de Educación estableció relaciones.

Los criterios para seleccionar la muestra fueron los siguientes:

Practicantes:

- ❖ Estudiantes de licenciatura que en el momento de la investigación cursaban el ciclo profesional y estuvieran matriculados en la asignatura proyecto pedagógico VII y VIII, asignaturas que incluían la práctica pedagógica.

Coordinadores de práctica:

- ❖ Profesores designados por la universidad que desempeñaban funciones de coordinación de la práctica o de dirección del programa de licenciatura.

Asesores de práctica:

- ❖ Profesores nombrados por la universidad para orientar a los estudiantes que desarrollaban la práctica pedagógica formativa.

Profesores titulares colegios:

❖ Profesores de los colegios donde se realizaba la práctica pedagógica formativa y tuvieran a su cargo las asignaturas orientadas por las practicantes.

Estudiantes beneficiarios:

❖ Estudiantes de los colegios que tomaban las clases de los practicantes.

Tabla 2. Participantes de la investigación

ACTORES \ PROGRAMA	LICENCIATURA EN BÁSICA C. NATURALES	LICENCIATURA EN BÁSICA L. CASTELLANA	TOTAL
Practicantes	16	13	29
Asesores Coordinadores y directivos	2	2	4
Profesores titulares de los colegios	4	3	7
Estudiantes beneficiarios	35	22	57
Total	57	40	97

3.3 PROCESO DE RECOLECCION DE LA INFORMACION

El proceso de recolección de la información se inició solicitando el consentimiento informado y dando a conocer a las instituciones participantes la propuesta investigativa. Esta divulgación facilitó el reconocimiento del proceso a seguir y a su vez, asumir el compromiso con el trabajo a realizar. Posteriormente se empezó el trabajo de campo teniendo en cuenta las técnicas e instrumentos de recolección de la información que aparecen en la tabla 3.

Tabla 3. Técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de la información

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación no participante	Ficha de análisis, registro fílmico, diario de campo, notas y registros
Entrevista semiestructurada y a profundidad	Protocolo de entrevistas, notas de campo y grabadora.
Análisis documental: lineamientos de práctica, programa de licenciatura en educación básica, diagnóstico institucional y de aula, evaluación e informes de práctica.	Ficha documental, listas de chequeo
Diálogos informales	Guía de preguntas a profundizar y grabadora

Observación no participante: Se observó cómo se desarrollaron las prácticas, no involucrándose directamente el investigador en las actividades observadas. Se tuvo en cuenta cada uno de los escenarios donde se realizaron actividades propias de la práctica como sesiones de planeamiento, clases, sesiones de evaluación, asesorías, socialización de proyectos, entre otros.

Diálogos informales: a través de conversaciones se recogió información para determinar el ser, sentir y querer ser sobre la práctica pedagógica desde cada uno de los participantes que conformaron la muestra. Esta técnica facilitó adentrarse en los sentimientos que despierta la práctica pedagógica, gracias a la generación de un ambiente de confidencialidad entre el investigador y los participantes de la investigación.

Entrevista semiestructurada y a profundidad. Permitió profundizar sobre algunos aspectos que era necesario aclarar; se recurrió a preguntas abiertas y contrapreguntas que por su carácter flexible lograron detectar actitudes, motivaciones y expectativas.

Análisis de documentos: Se trabajó sobre documentos que aportaron información relacionada como los lineamientos internos que direccionan la práctica, el plan de estudios, los convenios interinstitucionales, los formatos de evaluación, las planeaciones de clase, los informes del proyecto de aula y las actas de reunión.

Dentro de las técnicas de registro utilizadas para el desarrollo de la presente investigación, fueron tenidas en cuenta las siguientes:

Diario de Campo. Fue de gran utilidad porque permitió registrar acontecimientos significativos y llevar notas de las actividades desde el lenguaje verbal y no verbal, rescatándose así expresiones que enriquecieron el proceso interpretativo.

Los registros etnográficos: facilitaron el registro sistemático de los procesos llevados a cabo sobre la forma como se realizó la práctica; se registraron diversos procesos académicos y anécdotas que posteriormente fueron revisadas para ser tenidas en cuenta como fuente de información.

Video: fue de gran utilidad dado que permitió registrar en forma secuencial los momentos significativos para el análisis e interpretación de los datos; también permitió analizar los detalles y reconstruir los momentos más representativos de las clases y de las actividades desarrolladas por los practicantes.

Registros sonoros: las conversaciones informales y entrevistas se grabaron en audiocasetes y se analizaron como parte del proceso investigativo, con el fin de profundizar en aspectos clave de la información.

3.4 PROCESO DE ANÁLISIS

El proceso de análisis se hizo sobre la información que emergió como producto del trabajo de campo y de cada una de las actividades que se realizaron; este proceso se hizo en forma descriptiva, analítica e interpretativa. Se inició mediante la lectura rigurosa y detallada del material protocolar lo que permitió profundizar y dar sentido a los resultados obtenidos. Después se procedió a la organización de la información siguiendo las bases metodológicas que sustentan la codificación axial que es entendida como acto de relacionar categorías y subcategorías y cómo se entrecruzan y vinculan estas. Fue así como se llegó a un proceso de síntesis emergiendo las categorías axiales entendidas estas como unidades de análisis que dan *“explicaciones más completas y precisas sobre los fenómenos”*⁸⁶; y finalmente se consolidó la interpretación de los datos en matrices. Estas matrices descriptivas permitieron *“...cruzar categorías y establecer relaciones, además son un recurso útil para describir sintéticamente volúmenes grandes de información, para poner a prueba hipótesis y para descubrir patrones culturales que no son evidentes cuando se analizan por separado las categorías”*⁸⁷.

Surgieron interrogantes que fueron aclarados y se confrontó la información para llegar a un punto de saturación que indicó que los datos recolectados fueron los suficientes, pues como lo afirma Florez R. *“los datos recabados tienen que ser lo suficientemente comprensivos y significativos para poder lograr los objetivos prefijados y responder a los diferentes interrogantes de la investigación como también para proveer fuentes alternas de información que afinen y confinen hipótesis importantes o puedan suplir una posible o forzada eliminación de algún sector de datos irrelevantes”*⁸⁸

3.5 VALIDEZ

La validez interna forma parte del proceso desde la recolección, organización y el análisis de los datos. Se realizó por medio de la triangulación que consiste en contrastar la información desde los diversos participantes: Estudiantes beneficiarios, practicantes, asesores de práctica, profesores titulares y directivos y, desde las diferentes técnicas: entrevistas a profundidad, observación no participante, análisis de documentos, notas del diario de campo y el registro del video realizado durante la investigación. Las conclusiones evidenciaron la realidad desde una mirada crítica y bajo el rigor metodológico, teniendo como lente filtrador, la teoría que orienta los diversos procedimientos a seguir.

⁸⁶ CORBIN, J. STRAUSS, A. Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002. P. 135.

⁸⁷ BONILLA, Elssy: Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Norma. 1997. p. 146.

⁸⁸ FLOREZ, Rafael. Investigación educativa y pedagógica. Bogotá: Mc Graw Hill. 2003. p. 33.

La entrevista a profundidad arrojó información que permitió ahondar en la realidad objeto de estudio al facilitar la identificación de ejes de análisis que develaron el trasfondo del discurso que se fue aclarando con la interpretación realizada desde la guía de observación, los documentos institucionales y las notas de campo; estos dieron luces al direccionamiento del proceso investigativo al orientar el camino a seguir. Igualmente se tuvo en cuenta el cruce de información entre los participantes de la investigación que llevo a identificar los puntos de encuentro y discusión en torno al ser, sentir y querer ser de la práctica pedagógica desde el mismo hacer. Después de este cruce de información encaminada a dar sentido a los hallazgos se logro argumentar el proceso realizado siguiendo las bases metodológicas que rigen el método etnográfico siendo los hallazgos el resultado de los fundamentos teóricos, la realidad objeto de estudio desde los participantes y la aplicación de técnicas e instrumentos de análisis.

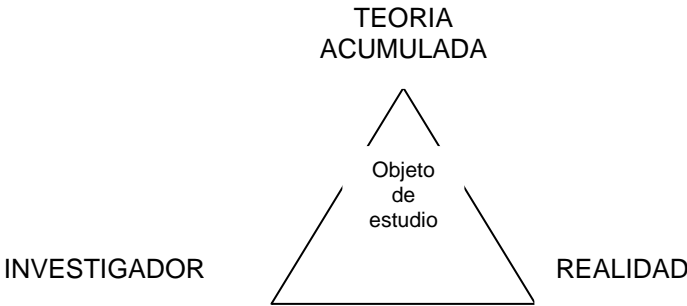
La aplicación del concepto de validez desde los fundamentos teóricos de Maxwell⁸⁹ fue de gran utilidad al permitir considerar las formas de comprensión de la realidad educativa estudiada que se interpretaron desde la validez descriptiva al hacerse referencia de forma precisa y exacta sobre los hechos y documentos observados; la validez interpretativa se logro develando el significado que sobre la práctica pedagógica tiene los participantes; finalmente se tuvo en cuenta la importancia de la validez teórica desde la cual se relacionó los aportes teóricos encontrados que suministraron elementos de análisis para poder comprender e interpretar la realidad misma.

Además se siguió lo planteado por Tezanos cuando habla del proceso de triangulación como una *“triple relación dialógica”*⁹⁰ que surge de lograr establecer relaciones entre la teoría, la realidad y el mismo investigador que reflexiona y confronta sus pensamientos al profundizar sobre la realidad que forma parte de su cotidianidad. La interpretación lleva a desplegar una multiplicidad de perspectivas que articulan diversos componentes que entran en juego para argumentar de forma coherente los hallazgos encontrados y así dar forma a un proceso que pasa de estar fragmentado a ser integrado mediante la construcción articulada de todas las voces reunidas de los actores involucrados en la investigación. Este proceso se ilustra en la gráfica 1.

⁸⁹ SANDÍN, Esteban. Investigación Cualitativa en Educación. Barcelona: Mc Graw Hill. 2003. p. 187.

⁹⁰ TEZANOS, Araceli. Etnografía de la etnografía. Colombia: Antropos. 2000. p. 179

Grafica 1. Proceso de triangulación.



Fuente: tomado de Tezanos, Araceli. Etnografía de la etnografía. Antropos. Colombia. 2000. p 179

4. HALLAZGOS

Los resultados aquí presentados y su análisis y discusión, parten del reconocimiento hecho sobre la manera como practicantes, asesores, coordinadores, docentes titulares, directivos de la institución educativa y estudiantes beneficiarios asumen la asignatura de práctica pedagógica. El problema se trabajó desde cuatro ejes de análisis: el ser, que corresponde a las concepciones; el hacer que corresponde a las prácticas pedagógicas desarrolladas por los practicantes; el sentir, relacionado con las actitudes y sentimientos y por último, el querer ser que aborda las expectativas. Alrededor de ellos giró el proceso de sistematización que se consolidó en categorías, subcategorías y categorías núcleo, desde las cuales se interpretaron los resultados. La presentación los ejes de análisis y sus respectivas categorías y subcategorías, se condensa en una matriz categorial (Ver tabla 4), que se constituye en el punto de referencia para interpretar, analizar y presentar los resultados.

EJE DE ANÁLISIS: SER

El punto de partida para comprender el significado que la población estudiada asigna a la práctica pedagógica son las concepciones sobre ella, siendo éste el primer insumo para empezar el viaje que lleva a la búsqueda de los significados tejidos en torno las vivencias acumuladas hasta el momento y las acciones que complementan el saber pedagógico. De esta forma el ser, se relaciona con los pensamientos y concepciones, los que se sintetizan en la categoría axial y se analizan por categorías y subcategorías.

Tabla 4. Matriz categorial

EJE	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA AXIAL
S E R	Práctica pedagógica: Espacio para aplicar el conocimiento teórico, vivenciar el quehacer docente y adquirir experiencia	*Poner a prueba lo adquirido teóricamente. *Prepararse para enfrentar la realidad profesional y aportar a la escuela. **"Desenvolverse en el campo laboral porque a uno lo hace es la experiencia". * Innovar a partir de estrategias Pedagógicas.	El concepto de práctica: mas allá de los libros
	Generar nuevo conocimiento que permita potenciar la capacidad docente	*Poner en escena un área específica del conocimiento desde la acción pedagógica.	Ruptura con lo preestablecido para abrir nuevos escenarios metodológicos
	Descubrirse como profesional en acción Requisito para graduarse como licenciado	*Confrontarse profesionalmente y medirse como maestro/a. *Fortalecer la vocación profesional y encontrar sentido al ejercicio docente.	Primeros pasos para construir la identidad profesional El título valida el proceso de formación del licenciado
H A C E R	Ruptura en el proceso formativo: ciclo complementario Vs. Ciclo profesional	*Desconocimiento mutuo del proceso pedagógico desarrollado. * La universidad se centra en la teoría; la Normal en la práctica. *Los contenidos: "repetición de la repetidora". *Activismo disfrazado de didáctica Vs desarrollo didáctico de proyectos pedagógicos.	Ruptura entre teoría y práctica pero acercamiento a través del proyecto pedagógico
	Sendero recorrido para el desarrollo de la práctica	*El conocimiento del contexto para adecuar estrategias pedagógicas. *El proyecto pedagógico: eje de encuentro entre los ciclo complementario y profesional. *La práctica: un trabajo de aula más que de investigación	
	El rol de los asesores: una necesidad	*La formación disciplinar del asesor: fundamental para orientar la práctica. *Disponibilidad y colaboración: garantía de buenos resultados. *Los docentes titulares: figura de autoridad con reglas de juego poco claras.	Acompañamiento y evaluación: dos procesos permanentes
	La evaluación...mas que un formato por llenar	* La evaluación: amarrada a formatos y criterios pre-establecidos. *Socializar el proyecto pedagógico: una oportunidad para evaluar el proceso y aprender de los otros.	

EJE	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA AXIAL
SENTIR	Frustración al no ser reconocidos como maestros	<ul style="list-style-type: none"> * Mantener el orden en el aula es una preocupación ... falta experiencia. * El irrespeto y agresividad de los estudiantes resquebraja la figura de autoridad del maestro en formación. * Ansiedad y temor frente a la evaluación de la práctica. 	Tristeza al sentir la indiferencia frente al esfuerzo realizado
	Enfrentarse a situaciones reales: un reto que se asume	<ul style="list-style-type: none"> * Lucha constante por ser mejores maestros. * Aportar un grano de arena para la profesionalización de la docencia. 	La práctica lleva a la autorrealización personal y profesional
	De la satisfacción a la superación de obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> * Salir de la rutina: una experiencia divertida. * "La forma en que ellos dictan la clase quedó plasmada en nuestro corazón". * "Pero también sentimos nostalgia y tenemos que superar obstáculos". 	Aprender a ser maestros es un viaje con subidas y bajadas que enriquece la labor docente
QUERER	Los contenidos disciplinares y prácticos: un aspecto por trabajar	<ul style="list-style-type: none"> Se llega a la práctica con mucha pedagogía y pocos contenidos disciplinares. * El control del grupo ausente en el currículo. * Los contenidos teóricos: sin un hilo conductor. 	La teoría y la práctica, diferentes pero complementarias
	La práctica y sus resultados: producto de la planeación y organización	<ul style="list-style-type: none"> * El trabajo en equipo: una prioridad. * La práctica integral: una necesidad para un buen desempeño. 	Comunicación, planeación y organización: Factores clave para una práctica de calidad
	Los lineamientos de práctica: un documento para dar a conocer	<ul style="list-style-type: none"> * El reglamento de práctica queda en el aire por falta de comunicación. * Preparación inicial: seminario de práctica. * Los convenios más que un papel: unas relaciones por fortalecer. 	

CATEGORÍA AXIAL 1. EL CONCEPTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA... MÁS ALLÁ DE LOS LIBROS

Es en las vivencias del maestro en formación en escenarios reales, donde se empieza a escribir y a objetivar el sentido que tiene para cada uno el ser maestro. De ahí que esta categoría axial se interprete como una experiencia que complementa la formación teórica que se recibe en las instituciones universitarias y que adquiere sentido en la medida en que se trabaja en la realidad; en tal sentido se asume como una actividad que va más allá de los libros.

La tabla 5. Sintetiza las diferencias encontradas en las concepciones según el tipo de participante de la investigación.

Tabla 5. Concepciones de la categoría axial: “el concepto de práctica mas allá de los libros” según el tipo de participantes.

PRACTICANTES	DIRECTORA Y ASESORES DE PRÁCTICA UNIV.	DIRECTIVOS, PROFESORES TITULARES COLEGIO	ESTUDIANTES BENEFICIARIOS
<p>Poner a prueba lo adquirido teóricamente</p> <p>“Desenvolverme en el campo laboral porque a uno lo hace es la experiencia”</p> <p>Prepararse para enfrentar la realidad y aportar a la escuela</p>	<p>Poner a prueba lo adquirido teóricamente</p> <p>Prepararse para enfrentar la realidad y aportar a la escuela</p>	<p>Poner a prueba lo adquirido teóricamente</p> <p>Entrenamiento para ser maestro</p>	<p>Entrenamiento para ser maestro</p>

CATEGORÍA 1. ESPACIO PARA APLICAR EL CONOCIMIENTO TEÓRICO, VIVENCIAR EL QUEHACER DOCENTE Y ADQUIRIR EXPERIENCIA

Esta categoría agrupa concepciones relacionadas con la aplicación de conocimientos teóricos, es decir, la oportunidad de llevar a la realidad lo aprendido durante el proceso formativo y abrirse camino haciendo uso del saber disciplinar y pedagógico para llegar a consolidar un capital experiencial. Así mismo se constituye en un espacio para prepararse y “*entrenarse para ser maestros*” poniendo a “*prueba los aprendizajes teóricos*” recibidos en las Escuelas Normales y en la universidad.

“Es poner a prueba lo adquirido teóricamente”

Dentro de los matices que tomó la categoría planteada inicialmente la práctica es entendida como **poner a prueba lo adquirido teóricamente**, es decir, tomar todo el bagaje conceptual desarrollado a lo largo de la carrera y establecer relaciones con la realidad educativa para “*hacer de la pedagogía una disciplina con rigor conceptual y metodológico*”. Es así como los **practicantes** encuentran sentido a las asignaturas vistas en su carrera cuando logran pasar los contenidos cursados teóricamente a la complejidad de la escuela; sólo al “*...confrontar la teoría con la realidad...*” se logra “*...comprender las bases teóricas y metodológicas...*” y “*...aplicar el conocimiento*”. En este sentido están de acuerdo con Delors y otros, quienes plantean los cuatro pilares de la educación dentro de los que rescatan el aprender a conocer como “*la adquisición de conocimientos clasificados y codificados dentro de los dominios de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana....como medio consiste en aprender a comprender el mundo que le rodea y como fin, es el*

*placer de comprender, de conocer, de descubrir*⁹¹. Este pilar de la educación hace énfasis en la utilidad del saber dentro del campo de acción del educador que da sentido al conocimiento en la medida en que se hace uso de él.

Para los **practicantes** es necesario confrontar el conocimiento adquirido durante el transcurso de la carrera con el ejercicio profesional; es allí donde adquiere sentido la teoría y a su vez se logra establecer relaciones entre el saber y el hacer. El proceso formativo se valida en la medida en que se hace uso de los conocimientos adquiridos, como plantea Gergen K. *“El potencial del significado se realiza a través de la acción complementaria”*⁹². El valor real de los significados que tenemos sobre el universo del conocimiento toma forma en la medida en que se ponen en un contexto que permite darle una utilidad práctica a esos significados que se materializan en la escuela con los estudiantes.

Los directores, asesores así como los directivos de la universidad coinciden con estas concepciones al reconocer la necesidad de poner en contexto los conocimientos aprendidos desde una mirada integradora que lleve a los practicantes a establecer un vínculo entre teoría y práctica desde la misma realidad educativa. Los directores y asesores de práctica hacen énfasis en que *“la teoría es la base para poder empezar a construir realidades donde los practicantes son protagonistas”* de *“la acción educativa desde los referentes conceptuales que los guían para desempeñarse como maestros”*.

Prepararse para enfrentar la realidad y aportar a la escuela

Esta subcategoría enfatiza en que la práctica pedagógica es la primera experiencia que le proporciona al estudiante la posibilidad de asumir un rol participativo dentro de los procesos de cambio que requiere la escuela. Para lograr asumir esa responsabilidad consigo mismo y su entorno que es la escuela, el **practicante** considera relevante este espacio de preparación para tomar fuerzas y enriquecerse con la experiencia la cual le brinda herramientas para posteriormente formar parte de la cotidianidad escolar. En este sentido la práctica pedagógica es *“... aprender qué va a hacer en el futuro para aportar a la escuela ...”* *“conocer a qué me voy a enfrentar”* siendo ello una *“ganancia que se tiene antes de ingresar al mundo laboral”*.

Esta experiencia brinda a los practicantes la posibilidad de generar un impacto más allá del contexto del aula en la que ellos mismos están aprendiendo, lo que les permite llegar a producir cambios en la comunidad educativa al convertirse en miembros activos que forman parte de ese entramado escolar. Esta categoría que es asumida desde **practicantes, directivos y asesores de práctica**, deja ver

⁹¹ DELORS, J. Et.al. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, 1996.p. 96

⁹² GERGEN, Kenneth. Realidades y relaciones. Barcelona: Paidós, 1996. p. 321.

concepciones de tipo alternativo cuyo origen es la misma escuela; así mismo se evidencia que estas concepciones están influenciadas por una racionalidad práctica pues según Habermas⁹³ el hombre es un ser práctico que comprende su acción en relación con un propósito externo o social; el interés práctico consiste fundamentalmente en orientar el conocimiento hacia la comprensión de principios de acción socialmente concertados, lo que equivale a una acción que se produce en condiciones en las que se dan interacciones humanas socialmente mediadas.

Esta subcategoría es altamente valorada por los **directores, asesores de práctica y directivos de la institución** en la que se realiza la práctica, por cuanto expresa de manera explícita el papel activo que desarrollan los practicantes en los colegios al liderar procesos de cambio con una propuesta metodológica innovadora como son los proyectos de aula; lograr un mejoramiento en las condiciones actuales en la que se da la enseñanza es la posibilidad de soñar con una mayor calidad en la educación.

“Desenvolverme en el campo laboral porque a uno lo hace es la experiencia”

Otra concepción sobre la práctica pedagógica hace referencia a asumir el rol del maestro en un contexto real y con las mismas exigencias y responsabilidades del maestro actual; de ahí que **“...desenvolverme en el campo laboral porque a uno lo hace es la experiencia”** es otra forma de pensar respecto al significado de la práctica para los **practicantes**, lo que supone la participación del aprendizaje experiencial concebido como el que va mucho más allá de la simple acumulación de conocimiento para entrar en contacto con los problemas reales, resolver las dificultades y aprender de éstas. Este contacto con la realidad lleva a la reflexión crítica sobre la importancia de generar un cambio en la conducta a partir de la creación de ambientes propicios para el desarrollo personal y social del maestro en formación. La práctica, en otras palabras, implica *“aprender haciendo”*⁹⁴ y proporciona información estructurada y secuenciada que abre la ventana hacia una nueva comprensión de la situación a la cual se enfrentan los practicantes y a la cual responden teniendo como soporte la formación teórica recibida en la universidad.

Estas bases teóricas abren el horizonte conceptual para hacer frente a las situaciones que acontecen diariamente en la escuela y que requieren de soluciones para continuar realizando la labor educativa, siendo la teoría aplicada a la realidad una llave para abrir posibles escenarios a las necesidades emergentes en la escuela. Queda claro entonces, que en la práctica se consolida el proceso formativo que brinda la universidad y se convierte en la base para despegar hacia el mundo laboral que se configura en la realidad misma del ejercicio docente.

⁹³ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Teorema, 1994. P. 290.

⁹⁴ ARANCIBIA, Violeta. Psicología de la educación. Chile: Alfaomega, 1999. p. 153

Esta categoría también tiene sentido para los **directivos y asesores de práctica** al ser considerada la práctica pedagógica como “...*aprender a desenvolverse en su campo laboral y aportar a la escuela su conocimiento*”; iniciar procesos de cambio a partir de la labor educativa realizada en los colegios es pensar en nuevos escenarios donde se construyen propuestas diferentes que enriquecen el quehacer docente. Entendida así, la práctica lleva a pensar en la realización del maestro como protagonista del cambio educativo yendo más allá de ser simplemente un dictador de clase para pasar a abrir un abanico de posibilidades como mediador de procesos desde una mirada que integra el saber pedagógico y disciplinar.

Entrenamiento para ser maestro

Desde los **docentes titulares y estudiantes beneficiarios de los colegios**, la práctica docente se reduce a un entrenamiento que permite a quienes se están formando como maestros aprender a dictar clases, a “*manejar un grupo y saber qué hacer*”. Es conocer la rutina propia del quehacer del maestro de una forma procedimental donde tiene relevancia la interiorización de los patrones conductuales que caracterizan al maestro. Para la comunidad educativa de los colegios la práctica es un ensayo previo a su desenvolvimiento como maestros, lo que implica que todavía son vistos como estudiantes en formación que están recibiendo la preparación necesaria para posteriormente asumir la verdadera responsabilidad que implica ejercer la profesión docente.

Esta concepción está más estrechamente vinculada a la cuestión de la formación profesional y responde a la pregunta de cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro modelo de trabajo para superar, como lo plantea Delors⁹⁵, los aprendizajes basados en prácticas meramente rutinarias que implican tareas meramente físicas, a procesos más intelectuales y creativos que suponen el desarrollo de competencias personales y profesionales.

CATEGORIA AXIAL 2. RUPTURA CON LO PREESTABLECIDO PARA ABRIR OTROS ESCENARIOS METODOLÓGICOS

Esta segunda categoría axial emerge como un sendero de interpretación que valora el conocimiento práctico como una forma de creación, de innovación y de generación de nuevo conocimiento. La tabla 6 muestra las subcategorías emergentes según los diferentes participantes.

⁹⁵ DELORS. et al. Op.cit. p.100.

Tabla 6. Subcategorías de la categoría axial “ruptura con lo preestablecido para abrir otros escenarios metodológicos” desde los participantes

Practicantes	Directora y asesores de práctica	Estudiantes Beneficiarios
Innovar a partir de estrategias pedagógicas	Poner en escena un área específica del conocimiento	Se hacen cosas que se salen de la rutina

CATEGORÍA 2. GENERAR NUEVOS CONOCIMIENTO QUE PERMITA POTENCIAR LA CAPACIDAD DOCENTE

Esta categoría hace énfasis en el papel que juega la práctica pedagógica en la movilización de recursos intelectuales encaminados hacia la consolidación de la pedagogía como una disciplina con estatuto propio y la generación de ambientes de enseñanza que motiven al estudiante hacia el aprendizaje participativo, es decir, que el estudiante se interese por su propio proceso de aprendizaje; se refiere también a que todos se involucren activamente en el desarrollo de la clase y en las actividades complementarias que acompañan el proceso de enseñanza dirigido por los practicantes desde una propuesta creativa que da espacio para recrear el saber de diversas maneras.

Innovar a partir de estrategias pedagógicas

Para los *practicantes* la práctica pedagógica es **innovar a partir de estrategias pedagógicas**, definido por ellos mismos como, “*Crear nuevos conocimientos que permitan potenciar la capacidad docente*”, “*enseñar de una forma diferente*” de manera tal que “*se pueda innovar*”. La práctica se convierte en esa oportunidad para desarrollarse profesionalmente con autonomía y liderazgo de manera tal que quien se está formando como maestro sea protagonista del cambio educativo al tener la posibilidad de salir del discurso académico y pasar al hacer; los practicantes ven a sus estudiantes como las personas que tiene la oportunidad de conocer y aprender con una nueva propuesta de enseñanza que abre un espacio en el modelo pedagógico tradicional, caracterizado por la verticalidad en la relación maestro-alumno y por el transmisionismo basado en el ejercicio y la repetición,⁹⁶ para pasar a una nueva forma de enseñar donde los proyectos sean el eje y nuevo punto de partida del proceso educativo.

⁹⁶ FLÓREZ, Rafael. Pedagogía del conocimiento. Bogotá: Mc Graw Hill. 2005. Pag. 176.

Para los **estudiantes beneficiarios de los colegios** la práctica “es una clase diferente donde se hacen cosas que se salen de la rutina” y se “convierte en un juego de actividades que lo llevan a uno al conocimiento” por medio de “trabajos, ejercicios y cuentos para nosotras poder aprender”; “es realizar carteleras y juegos sobre el tema”, es “un método de enseñanza distinto porque ellos (los practicantes) le ponen alegría”, siendo “una manera de intentar nuevas formas de enseñar” y “cambiar la clase tradicional como siempre se da por nuestros profesores”. Esta es una mirada desde los propios estudiantes beneficiarios que es relevante por cuanto se constituye en una retroalimentación para los practicantes y para la misma universidad. Les resulta llamativo, el uso de las ayudas didácticas que los practicantes utilizan de manera organizada y novedosa para estimular sensorialmente a los estudiantes siendo está una de las herramientas que logra cautivar y conquistar la motivación y curiosidad por el conocimiento. Vale la pena aclarar que siendo las actividades que realizan, acciones que se pueden considerar tradicionales, se constituyen para ellos en posibilidades de innovación, transformación y mejoramiento lo que muestra el impacto que tiene la práctica pedagógica sobre las instituciones objeto de la misma.

Poner en escena un área específica del conocimiento desde la acción pedagógica

Para los **directores y asesores de práctica** este proceso significa **poner en escena un área específica del conocimiento desde la acción pedagógica**, es decir “poner en el tapete su bagaje conceptual” desde una “reflexión pedagógica de su quehacer”, lo que ha de estar sustentado en bases teóricas que llevan a “asumir una postura crítica frente a la realidad educativa”. Éstas, son según directores y asesores de práctica, las bases fundamentales para lograr una práctica que tenga sentido a la luz de la teoría. La práctica desde estos actores está sustentada en el saber pedagógico y disciplinar a partir de los cuales se desarrolla una propuesta educativa estructurada que se hace realidad mediante la práctica donde el practicante confronta y amplía sus conocimientos. Es la relación teoría y práctica fundamental para establecer los vínculos entre el proceso formativo y el contexto educativo y para poder llegar a leer e interpretar los hechos pedagógicos desde una óptica reflexiva y crítica que lleve al practicante a expresar su creatividad en las diversas actividades académicas llevadas a cabo desde un método que orienta su accionar.

CATEGORÍA NÚCLEO 3. PRÁCTICA PEDAGÓGICA: PRIMEROS PASOS PARA CONSTRUIR LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Esta tercera categoría núcleo sólo se evidenció en los **practicantes** y está relacionada con la toma de conciencia por parte de ellos de que la práctica pedagógica les permite asumir ciertos rasgos comunes de comportamiento, una manera de ser característicos que facilitan la formación de estereotipos con que se

les identifica a los profesores en la imagen pública; fueron ellos, los practicantes, quienes dieron importancia a la práctica como un camino para llegar a la consolidación del fortalecimiento de los vínculos profesionales desde el ser; es en la práctica donde se encuentran a ellos mismos como profesionales en acción y se reconocen en el espejo de su realidad profesional. La práctica pedagógica es entendida por los practicantes como el proceso de descubrirse como un profesional en acción que se desenvuelve en el área para la cual se preparó y en la cual se reconoce como sujeto de saber que posee unas características propias que lo hacen diferente a los demás profesionales.

Para los practicantes encontrar sentido a su profesión desde la práctica, es una puerta que se abre hacia el fortalecimiento de sus competencias y el direccionamiento positivo de sus debilidades en aras de construir la identidad profesional que hasta ahora se empieza a consolidar a partir de sus propias experiencias.

Dicha identidad profesional⁹⁷ hace referencia a la noción de permanencia, constancia, unidad y el reconocimiento de uno mismo en el contexto, en este caso el educativo. Aquí el contexto se hace visible al unirse lo personal y lo social, porque es desde el escenario educativo desde donde se construye el rol del maestro y es allí donde se busca un lugar para darse a conocer.

CATEGORIA 3. DESCUBRIRSE COMO PROFESIONAL EN ACCIÓN

Esa categoría está incluida en la anterior categoría axial; se centra en la experiencia personal de quienes realizan la práctica y lo que ésta significa para su desarrollo profesional. Para los practicantes lograr reconocerse como profesionales en acción que ejercen la profesión para la cual se han preparado, es hacer realidad una meta personal que les exige asumir responsabilidades frente a su proceso formativo y desarrollar habilidades personales que sean coherentes con el perfil profesional que delimita la carrera para transformar a través de su acción, el entorno educativo. Es a partir de las vivencias personales que los practicantes valoran la importancia de la práctica al permitirles aprender de su propia experiencia y a definir las características propias de su profesión las que los hace diferentes frente a otras carreras.

Confrontarse profesionalmente y medirse como maestro/a

Para los **practicantes** confrontarse profesionalmente y medirse como maestro/a es conocer realmente lo que implica asumir la responsabilidad de enseñar a aprender y *“saber si estamos preparados para asumir la profesión”*. Lograr materializar los conocimientos en acciones es pasar la frontera de la imaginación y

⁹⁷GROS, Begoña. Ser profesor. Barcelona: OCTAEDRO-ICE, 2004.p. 120

sumergirse en un mar de posibles escenarios en los cuales se van a desempeñar. Superar los miedos y aprender del error son aspectos por vencer ya en la práctica y, que durante la carrera se convierten en interrogantes que sólo obtienen respuesta al llegar a esos escenarios reales que conforman la práctica pedagógica. Esta concepción emerge desde la experiencia misma de haber realizado la práctica pedagógica en la realidad educativa.

El conocimiento y las creencias de los maestros en formación se empiezan a construir desde antes de iniciar la carrera a través de lo que se ha denominado *aprendizaje por la observación*⁹⁸. Las expectativas creadas antes y durante la carrera se van adentrando en las estructuras cognitivas y emocionales afectando de manera directa la valoración que se hace de las experiencias vividas en torno a la práctica. Estas creencias que se van formando a través de la carrera en el contacto con los docentes a cargo de las asignaturas, adquiere valor en la práctica desde donde se empezará a construir un nuevo conocimiento que llevará a resignificar las experiencias vividas para empezar a dibujar desde las vivencias personales, los rasgos propios que caracterizan al maestro. Resulta de vital importancia para los practicantes tener un referente experiencial antes de iniciar su vida laboral y es en la práctica donde se encuentran a ellos mismos como actores protagónicos de la educación, donde la autoobservación se convierte en un regulador de sus avances y dificultades para hacer de su labor un proceso que implica asumir compromisos tanto personales como profesionales.

Fortalecer la vocación profesional y encontrar sentido al ejercicio docente

Otro elemento que los **practicantes** consideran importante es **la vocación profesional que se fortalece con la práctica y da sentido al ejercicio docente**. La vocación es un concepto que se relaciona con los aspectos personales y enfatiza en la inclinación natural o aprendida para optar por una determinada actividad laboral; tiene mucho que ver con las creencias, concepciones, motivaciones, actitudes; de allí que para los practicantes sea un espacio “ *muy significativo porque se le pone todo el empeño por aprender a ser un buen docente*”, Se evidencia que a través de la práctica se genera una motivación intrínseca⁹⁹ asociada con los factores internos como necesidades, intereses, curiosidad y disfrute; es esa tendencia natural a buscar y superar los desafíos para hacer uso de las capacidades. Desde una mirada humanista, en la motivación intrínseca se hace énfasis en la necesidad de libertad personal, la autodeterminación y lucha por el crecimiento personal. Es así como la práctica pedagógica se convierte en un campo de acción donde se puede decidir y asumir las consecuencias de los actos mediante un proceso de autorregulación que

⁹⁸PERAFÁN, Andres. Pensamiento y conocimiento de los profesores. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005. p.49

⁹⁹ WOOLFOLK, Ana. Psicología educativa. México: Pearson, 1999. P. 373.

adquiere forma, en la medida en que se construye la identidad profesional del futuro docente.

CATEGORÍA AXIAL 4. EL TÍTULO VALIDA EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL LICENCIADO

Esta categoría axial deja claro que la práctica pedagógica tiene una función procedimental e instrumental y que forma parte fundamental del programa que deben seguir los practicantes para poder graduarse como licenciados en básica.

Es a partir de la culminación del proceso formativo que se reconoce el status de maestro al practicante; antes, se están adquiriendo las bases teóricas y prácticas necesarias para desempeñarse en el aula sin lograr tener todas las responsabilidades que implica ejercer la docencia como tal, asumir la materia durante todo el año y realizar las funciones evaluativas que corresponden para poder valorar de forma integral al alumno.

Las subcategorías encontradas según los diferentes integrantes de la investigación se muestran en la tabla 7.

Tabla 7. Subcategorías de la categoría axial “el título valida el proceso de formación del licenciado”, desde los participantes.

ESTUDIANTES BENEFICIARIOS	DIRECTIVOS Y DOCENTES TITULARES DE LOS COLEGIOS
Requisito para graduarse como licenciado	Requisito para poderse graduar como licenciado

CATEGORÍA 4. REQUISITO PARA GRADUARSE COMO LICENCIADO

En esta categoría le da preponderancia al papel que cumple la práctica pedagógica en la culminación del proceso formativo como último paso a dar antes de finalizar la carrera, siendo un requisito fundamental para alcanzar el título profesional. Se asume la práctica pedagógica como una asignatura que forma parte del currículo y que debe ser realizada para completar los estudios universitarios. Esta mirada a la práctica pedagógica suele ser un tanto instrumental pues no se le da su valor integrador como eje transversal con las otras asignaturas, sino que pasa a ser considerada de forma fragmentada como un requisito a cumplir.

Para los **docentes titulares, directivos y coordinadores de los colegios** la práctica pedagógica *“Es el desarrollo de un proceso formativo que se les exige para ser maestras y poderse graduar”*; es una concepción que se asume desde el currículo como una asignatura a cursar para lograr avanzar en la culminación de

la carrera. La práctica se convierte en el paso a seguir para cumplir una meta que les va a permitir graduarse a los practicantes. Esta concepción emerge de la misma comunidad educativa de los colegios que ven la práctica como parte del proceso formativo que es indispensable para culminar los estudios; consideran los practicantes, estudiantes en formación que requieren de experiencia para completar su proceso de aprendizaje para llegar a ser maestros. Para poder culminar su proceso formativo los estudiantes de los programas de licenciatura de una universidad *“...tienen que realizar la práctica para poder después ser maestros”*; según lo anterior para la comunidad educativa de los colegios, a los practicantes les falta culminar su proceso formativo para llegar ejercer su profesión.

Existe también un grupo de **estudiantes beneficiarios** que asume la práctica pedagógica como parte de los estudios que se requieren para poder llegar a ser maestro, siendo *“una parte de los estudios para poder terminar”*. Es así como la práctica pedagógica se entiende fundamentalmente desde un debe ser cumplido para poder llegar al final de un proceso que les va a permitir a los practicantes ser realmente maestros y por lo tanto ser reconocidos por los estudiantes de los colegios como profesionales de la educación.

Mirar la práctica pedagógica como parte del proceso formativo y entenderla como una responsabilidad que el practicante tiene para lograr culminar sus estudios como licenciado, evidencia que hasta ahora la comunidad educativa de los colegios ven a los practicantes como estudiantes en formación que requieren finalizar su carrera para alcanzar su status de maestro. El significado dado a la práctica hace remitirse al contexto de referencia que da unos matices particulares a la construcción de sentido que en este caso asume la práctica como un deber ser; un requisito que deben cumplir para lograr graduarse y del cual deben rendir cuentas para responder con unas obligaciones adquiridas académicamente.

UNIDAD DE ANALISIS: HACER

En esta unidad de análisis se hace claridad sobre cómo se desarrolla la práctica pedagógica y las características que se evidencian en tales acciones. Lograr hacer visible lo que acontece en el aula y en la institución educativa objeto de la práctica, exigió reconocer a cada uno de los actores participantes del proceso quienes aportaron desde su quehacer los elementos que permitieron hacer inferencias acerca de los aspectos relevantes de tal actividad.

A continuación se analizan las categorías y subcategorías que emergieron desde el proceso investigativo.

CATEGORÍA AXIAL 5. RUPTURA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA PERO ACERCAMIENTO A TRAVÉS DEL PROYECTO PEDAGÓGICO

Esta categoría axial evidencia cierta incoherencia en el proceso de formación con respecto a la relación que debe darse entre la teoría y la práctica; sin embargo se rescata que la implementación de una metodología basada en proyectos pedagógicos coadyuva a integrar el marco teórico desarrollado en el plan de estudios de la licenciatura con las acciones que la propia escuela le exige al maestro. Las categorías que emergen muestran un divorcio entre el proceso formativo que se da en la Normal y en la universidad, evidenciado en que se desconocen los procesos pedagógicos desarrollados en una y otra institución, aspecto que se ve reflejado en la forma en que se lleva a cabo la práctica pedagógica y en la repetición de contenidos. Se hace mención a la relevancia que se da en el ciclo profesional a la fundamentación teórica, a los procesos pedagógicos y al conocimiento del contexto por medio de los diagnósticos a nivel institucional y de aula a diferencia del ciclo complementario que enfatiza en la práctica asignando más tiempo dentro de su currículo a la realización de esta labor educativa; ésta última se asume desde un activismo que apunta más al hacer que al formar.

En esta categoría axial se encuentran diferencias entre los participantes como lo muestra la tabla 8.

Tabla 8. Subcategorías de la categoría axial “ruptura entre teoría y práctica pero acercamiento a través del proyecto pedagógico” según los participantes.

PRACTICANTES	DIRECTORA Y ASESORA	ESTUDIANTES BENEFICIARIOS	DOCENTES Y COORDINADORES COLEGIOS
*Desconocimiento mutuo del proceso pedagógico desarrollado. *La universidad se centra en la teoría la normal en la práctica *Contenidos: “repetición de la repetidora”. *Activismo disfrazado de didáctica Vs. Desarrollo didáctico de proyectos. *Conocimiento del contexto para adecuar estrategias pedagógicas *El proyecto pedagógico: eje de encuentro entre los ciclos complementario y profesional *La práctica: un trabajo de aula más que de investigación	*El proyecto pedagógico: eje de encuentro entre los ciclos complementario y profesional.	*Juegos, salidas, talleres, carteleras, internet.	*Desconocimiento mutuo de procesos en la Normal y la Universidad

CATEGORIA 5. RUPTURA EN EL PROCESO FORMATIVO: CICLOS COMPLEMENTARIO Y PROFESIONAL

Llama la atención que al analizar el desarrollo de la práctica pedagógica lo primero que se evidencia es un divorcio entre lo que se hace en el ciclo complementario y en el profesional.

Desconocimiento mutuo del proceso pedagógico desarrollado

Esta ruptura que se presenta entre el ciclo complementario y el ciclo profesional según las **practicantes**, se da por desconocimiento mutuo del proceso pedagógico desarrollado, lo que abre serios interrogantes entre los practicantes al quedar vacíos conceptuales que se evidencian en la práctica pedagógica. Es así como los practicantes mencionan que *“...en la universidad no saben qué materias vimos y nunca nos preguntan por la práctica que hicimos en la Normal”*. Este desconocimiento por parte de las instituciones formadoras de docentes hace que se pierda la continuidad en cuanto a las asignaturas vistas y al proceso mismo de la práctica.

Son esas diferencias las que pueden afectar la coherencia y continuidad del proceso formativo lo que a su vez genera un impacto en la calidad del programa que se ofrece en ambas instituciones por las variables que entran en juego y que no son tenidas en cuenta por las dos partes. Es así como existen ciertas características propias del contexto de cada institución educativa que para los practicantes deben ser tenidas en cuenta, como son, la necesidad de profundizar en los énfasis disciplinares, pues se *“Llega a la universidad con muchas necesidades en cuanto al énfasis... lo que no nos permite manejar contenidos de las materias que se dictan en la práctica”*. *“En la universidad se hace un pequeño curso para nivelar temas que no se vieron en el ciclo complementario...”* pero *“...con relación a la práctica pedagógica no se pregunta nada...”* *“...llegamos acá a la universidad y ellos creen que nosotras sabemos y nosotras no sabemos... ser realmente docentes.”* *“...acá en la universidad nos tocó aprender a llevar registros diferentes y a mirar otras cosas...”*, *“aquí (universidad) ya uno empieza a manejar realmente una clase”*. Estos vacíos requieren que las instituciones fortalezcan sus canales de comunicación para lograr con los estudiantes el desarrollo de competencias relacionadas con cada disciplina científica.

Para los **practicantes** es igualmente importante que los docentes de la Universidad reconozcan el proceso llevado a cabo en las Escuelas Normales ya que según ellos *“Los mismos docentes de la universidad desconocen las áreas del ciclo”* pues *“no se parte de lo que ya sabemos porque los docentes cátedra son los que menos saben del proceso”*; consideran asimismo, que se pierde parte del camino recorrido al desconocerse las experiencias vividas y el capital acumulado.

Para los **coordinadores y asesores de práctica** también es evidente la ruptura de los procesos de formación entre el ciclo complementario y profesional pues *“es bastante difícil lograr que las Normales se adecuen a los requerimientos curriculares que caracterizan el plan de estudios de la universidad”*; cada programa tiene su propio enfoque curricular y las asignaturas propias del plan de estudios son definidos por la Normal puesto que *“la universidad no puede imponer los contenidos ni los enfoques”*.

***“La Universidad se centra en la teoría;
la Normal en la práctica”***

Dentro de los aspectos que marcan la diferencia en las experiencias vividas por parte de las practicantes está que la universidad se centra en la teoría y la Normal en la práctica.

Según los **practicantes**: *“En la universidad se exige uno más, hay más conocimientos teóricos...”*, *“ en la universidad hemos aprendido temas sobre lengua castellana, ciencias y cómo enseñar eso a los estudiantes”*, diferente del ciclo complementario en el cual *“...uno se desempeñaba en todas las áreas en la práctica, por eso se veían todas las didácticas”*; como se aprecia, los maestros en formación reconocen que la universidad se preocupa por una formación disciplinar a diferencia de la Normal que se centra en elementos de la práctica; en palabras de los practicantes *“...la diferencia es que en la Normal uno estaba más tiempo en el aula...”* *“La práctica era más macro”* *“...no era simplemente llegar a dar una clase y chao; en cuarto semestre debíamos desarrollar todas las asignaturas, era la jornada completa”*.

Lo anterior hace referencia a las diferencias que existen entre ambas instituciones a la hora de llevar a cabo la propuesta institucional que sustenta la práctica; desde cada ciclo se da importancia a algunos aspectos que hacen perder con el paso del tiempo, el hilo conductor de lo que podría ser una propuesta unificada.

Estas diferencias abren interrogantes entre los practicantes que se desorientan al llegar al ciclo profesional y encontrarse con otra realidad que imprime una dinámica organizativa con otras prioridades. Para el caso de las Escuelas Normales según los **practicantes**, la práctica se desarrolla con una mayor intensidad horaria y ellos asumen la responsabilidad de enseñar varias asignaturas; ya al llegar a la universidad, dedican más tiempo a la formación académica y acumulan menos experiencia en los colegios de práctica.

Para los **practicantes** resulta valioso el tiempo que es asignado para el desarrollo de la práctica y por lo tanto consideran que es formativo enfrentarse a la realidad y aprender desde las mismas vivencias. La posibilidad de asumir responsabilidades y tener la carga académica completa es una motivación para exigirse y responder con las funciones asignadas.

Una fortaleza que encuentran los practicantes de su trabajo en el ciclo complementario es precisamente la continuidad y el tiempo que se dedican a la práctica, situación que les ofrece una mayor experiencia dado que ello requiere asumir verdaderamente el rol del maestro no sólo como dictador de clase sino como mediador de procesos socio-culturales.

Contenidos: “repetición de la repetidora”

Al referirse a los contenidos conceptuales, procedimentales y socio afectivos requeridos para el desarrollo de la práctica, los **practicantes** consideran que lo visto en las asignaturas en la universidad les brinda elementos que les facilita desempeñarse como profesores pero a la vez, los contenidos son *“repetición de la repetidora”*. Para algunos practicantes *“...no hemos visto como algo continuo, no hay como un enlace entre ellas”, “las asignaturas son desarticuladas”* y *“los títulos de las materias son unos y los contenidos otros”* además *“hay aspectos que son repetitivos porque se han visto en el ciclo complementario...”*.

Los interrogantes que surgen en los **practicantes** sobre la secuencialidad de los contenidos y la utilidad de los mismos tienen que ver con las necesidades académicas que emergen ya en la práctica pedagógica. Es allí donde se valida el proceso formativo y surgen nuevos retos por asumir tanto para los futuros maestros como para las instituciones formadoras, por lo tanto, las propuestas curriculares se mueven dentro de la dinámica de los contextos educativos que impulsan ellos y abren espacios para recrear el conocimiento desde la misma realidad educativa.

Al hacer una revisión de los programas de las asignaturas se encontró que algunos de ellos repiten sus contenidos, que hay vacíos en las áreas disciplinares y que se carece de un hilo conductor que relacione los diferentes ejes temáticos; igualmente los **asesores de práctica** reconocen que falta sustento teórico en los practicantes que les permita desenvolverse ideonamente cuando enseñan ciertos temas y que la propuesta curricular adolece de organización de contenidos que abarque todas las temáticas que garanticen el desarrollo de competencias en los maestros en formación. En palabras de un asesor *“los estudiantes tienen poca formación en ciencias y en español por lo que les es difícil enseñar estas materias”*.

La organización de la enseñanza es un factor ligado al proceso curricular y según lafrancesco G.¹⁰⁰ la diversificación de áreas de trabajo lleva a pensar en la adecuación de la estructura organizativa de las instituciones formadoras a las nuevas exigencias, el dominio de nuevas áreas del saber que se salgan de los modelos convencionales para entrar a dar respuesta a las necesidades prácticas de los educandos.

¹⁰⁰ IAFRANCESCO, G. La gestión curricular. Bogotá: Libros y libros. 1998. p. 213.

Activismo disfrazado de didáctica Vs desarrollo didáctico de proyectos pedagógicos

Otra categoría que emergió del proceso de análisis se relaciona con el activismo disfrazado de didáctica Vs desarrollo didáctico de proyectos pedagógicos. Las bases iniciales que traen los estudiantes antes de empezar en la universidad se sustentan en una propuesta basada en el desarrollo de actividades que tienen como centro el hacer, fundamentado en estrategias, utilización de materiales, lúdica, etc., mientras en la Universidad la práctica se fundamenta en un proyecto pedagógico. Estas diferencias procedimentales generan un choque al encontrarse en la universidad con exigencias basadas en marcos teóricos que dan sustento al hacer.

Las experiencias acumuladas por los **practicantes** los llevan a reconocer que *“algo que se aprende del ciclo y no se aplica aquí en la universidad, es ser muy activista”* pues en *“en el ciclo se da una formación como en didáctica”* *“...nos llevaron por el camino de hacer cosas bonitas, de ser creativas”*, *“...llamábamos mucho la atención”* *“en el ciclo si se preocupaban por la didáctica, por el juego”* y *“eso nos ha servido para trabajar con los estudiantes que son niños, pero para la universidad no”* ya que *“en la universidad una actividad tiene que tener un fin para que el estudiante aprenda”*. Esta forma de entender la didáctica como “activismo”, lúdica o utilización de materiales, no se compadece con el concepto actual de didáctica que según Zambrano¹⁰¹ es un proceso enmarcado en la complejidad del aprendizaje que implica una transformación que solo es posible mediante el saber práctico que tiene espacio en la organización instrumental de la situación didáctica. Estas experiencias marcan el hacer del educador bajo unos parámetros de cantidad que sacrifica la calidad, manteniendo a los estudiantes ocupados, en actividades que exigen creatividad pero que dejan de lado la estructura organizativa que exige el rigor metodológico de la planificación. Trabajar en el diseño de clase implica una planeación estratégica con bases pedagógicas y teóricas que se cruzan con la didáctica que significa más que hacer juegos.

Para los **practicantes** la didáctica es similar al juego y la relacionan con hacer cosas bonitas; la palabra didáctica¹⁰² deriva del verbo griego *Didaskein*, que significa enseñar, instruir, exponer claramente y fue introducido por J. A. Comenio en el siglo XVII con un sentido específicamente pedagógico que menciona que enseñar es un arte. Es así como el concepto de didáctica evoluciona a través del tiempo y se asume como disciplina científica que tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje siendo relevante cómo se da el transcurrir de la clase. Para lograr construir alternativas posibles de acción para la práctica pedagógica, hay que recurrir a la didáctica para encontrar allí un conjunto de

¹⁰¹ ZAMBRANO, A. Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá: Magisterio, 2005. p. 58

¹⁰² ESCUELA PARA MAESTROS. Enciclopedia de pedagogía práctica. .Argentina:Circulo Latino Austral. 2004-2005. p. 513.

herramientas que hacen del que-hacer del docente una experiencia rica en vivencias que despiertan en los estudiantes el interés por aprender.

El concepto de didáctica es entendido desde los practicantes con base en lo realizado en el ciclo complementario; lo asumen como hacer actividades de forma creativa y que mantengan a los estudiantes ocupados, lo que exige organizar numerosas actividades que en ocasiones carecen de objetivos pedagógicos según lo expresado por los practicantes. Ya en la universidad toma forma el proyecto pedagógico que está en transformación continua.

Para los **estudiantes beneficiarios** la clase *“...se desarrolla a través del juego”*, los practicantes *“Hacen cuentos, hacen dinámicas, juegos”, “enseñan por medio de lecturas y no tenemos que copiar bastantes páginas como con los profesores”*, *“...la clase se desarrolla principalmente con ejemplos, talleres, cuestionarios, videos y hasta examinar un corazón de cerdo”* *“es ordenado y entretenido”*; la clase *“es muy didáctica y divertida ya que no sólo copiamos en el cuaderno”* *“...nos llevan a paseos ecológicos pues nos enseñaron las clases de textos y otras cosas más”* *“... traen dibujos y carteleras, nos hacen talleres y nos llevan al laboratorio para hacer experimentos...”* . Es para los estudiantes beneficiarios significativo el desarrollo de actividades que les faciliten el aprendizaje mediante el uso del juego como eje central que despierta en ellos el interés hacia los temas planteados en clase.

La estrategia pedagógica es acogida por los estudiantes beneficiarios, pues según lo observado en el aula, su aplicación incentiva la participación en las actividades encaminadas al aprendizaje mediante la implementación de ayudas didácticas que motivan e invitan a captar la atención frente al tema. En las observaciones se encontró que llama la atención de los estudiantes los estímulos visuales presentados que los llevan a interactuar con el conocimiento por medio de experimentos, talleres, paseos, carteleras; ante la posibilidad de salir de la rutina que se configura en medio de las cuatro paredes del aula, se da una respuesta favorable al aprendizaje.

CATEGORÍA 6. SENDERO RECORRIDO PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El sendero recorrido para el desarrollo de la práctica pedagógica es un proceso largo; recorrer este camino implicó hacer una revisión exhaustiva de documentos institucionales que caracterizan la práctica desde los parámetros de las instituciones formadoras de docentes para posteriormente contrastarlo con la realidad.

La práctica pedagógica en la universidad empieza a tomar forma desde quinto semestre al abordar temas relacionados con la formación para la práctica en una asignatura denominada proyecto pedagógico V, donde se empiezan a desarrollar

las bases de la investigación en el aula. Posteriormente en VI semestre, se continúa con didáctica de las ciencias y de lengua castellana; en VII semestre en la asignatura de proyecto pedagógico se aborda todo lo relacionado con el diagnóstico institucional y de aula, para finalizar en los siguientes semestres con un trabajo relacionado con el diseño y desarrollo del mismo.

Conocimiento del contexto para adecuar estrategias pedagógicas

Uno de los aspectos fundamentales que se evidenció en el desarrollo de la práctica pedagógica en la universidad fue el trabajo inicial que se realiza en las instituciones de práctica consistente en una inmersión de los practicantes en el contexto para conocerlo y a partir de él, adecuar las estrategias pedagógicas.

Los **practicantes** afirman que la práctica pedagógica inicia con la “...*observación institucional y luego la de aula*”. Acercarse a las instituciones educativas, explorarlas y conocerlas de una forma metódica, les permite tener las herramientas necesarias para construir posteriormente un proyecto de aula. Es el contacto con la comunidad educativa una de las formas de acceder al conocimiento del contexto para adecuar estrategias pedagógicas que son utilizadas en el proyecto teniendo como referencia las características de la población y sus necesidades educativas. Este proceso inicia “...*a partir de los registros de observación*” después se sigue con “...*el diagnóstico del cual se saca el problema para poder proponer la estrategia...*”; un ejemplo alude a que “*Un proyecto son las prácticas de laboratorio; tomamos estrategias alternativas como preguntas problematizadoras y resolución de problemas...*” soportadas en “...*la observación diagnóstica donde nosotros realizamos una mirada objetiva*” para poder “...*aplicar un proyecto de aula ya estructurado, basado en una estrategia pedagógica que puede ser el uso del mapa conceptual*”. Al respecto los documentos que orientan la práctica pedagógica afirman que la práctica “...*inicia con una formación teórica relacionada con procesos de investigación, posteriormente se vincula a los practicantes a las instituciones educativas, realizan un análisis de situaciones educativas institucionales y de aula y formulan un proyecto...*”¹⁰³.

El proceso inicial de diagnóstico es antecedido por un planeamiento que en palabras de los asesores consiste en “...*preparar la clase con rigor metodológico y con un proceso de acompañamiento para que la clase salga lo mejor posible*”. Las acciones que se realizan se basan en diferentes decisiones que ha de tener en cuenta el maestro cuando enseña entre las que se destacan, la planificación que consiste en la precisión de acciones, recursos, procesos pertinentes para el logro de objetivos propuestos; la estructuración que corresponde a la elaboración de los

¹⁰³ LINEAMIENTOS DE PRÁCTICA. op. cit. P.5.

proyectos destinados a lograr los objetivos; la operacionalización que es la ejecución del proyecto y finalmente, la revisión o ajuste que implica la evaluación. Desde la realidad misma vivida por los practicantes la construcción de la estrategia comienza con el uso de la observación no participante que permite recoger y estructurar la información que da la posibilidad de hacer aflorar las características del desarrollo de los hechos que acontecen en el aula. En un contexto educativo determinado hay que tener en cuenta las características de la comunidad educativa para poder tomar decisiones con base en información fiel a la realidad.

Una mirada desde los **practicantes y los asesores** deja ver que el proceso descrito anteriormente está influenciado por las condiciones del contexto y que éste especialmente, es el que diferencia el diseño y la aplicación de estrategias pedagógicas; los procesos están limitados por las características que impone el lugar de práctica; por ejemplo, las estrategias preparadas para la clase en ocasiones tiene que ser modificadas por la falta de recursos didácticos; de igual manera en ocasiones el tiempo es reducido por las instituciones de práctica sin previo aviso, debido a diversas actividades coordinadas por el colegio.

Otro aspecto es la conformación de los grupos que oscila entre 43 a 50 estudiantes, siendo todo un reto mantener la atención y el interés por lo que en algunos casos se vuelve inmanejable la indisciplina pues según registros de observación, la indisciplina se convierte en el principal distractor y obstáculo para avanzar en el cronograma diseñado.

Frente a este esfuerzo que las practicantes tienen que hacer para responder a las adversidades que impone el escenario educativo dentro de la esfera pública, los **estudiantes beneficiarios** de los colegios reconocen la preparación y dedicación que exige a las practicantes asumir las responsabilidades de las funciones asignadas como maestras, expresando que hay compañeros “...*que no quieren colaborar y que vienen es a calentar puesto*”. De hecho, la participación e interés de los alumnos beneficiarios de la práctica en el desarrollo de los temas está sujeto no sólo a la creatividad de la estrategia pedagógica utilizada sino que también debe tener en cuenta otros aspectos como la violencia en las escuelas, problemas de orden y abuso de poder por parte de los estudiantes que conducen al rechazo a las actividades planteadas.

El proyecto pedagógico: eje de encuentro entre los ciclos complementario y profesional

Dentro de los aspectos que se comparten en el discurso respecto a la práctica pedagógica en las escuelas Normales y en la Universidad, está el proyecto pedagógico considerado como el eje de encuentro entre los ciclos complementario y profesional; es en él donde convergen la teoría y la práctica mediadas por la realidad para encontrar sentido al ejercicio docente. El proyecto pedagógico

permite aterrizar al estudiante en lo que es ser maestro al llevarlo a ejercer su labor mediante la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones a las necesidades educativas en un contexto específico. Las dos instituciones, Normal y Universidad, plantean la realización de la práctica pedagógica con base en un proyecto pedagógico el cual le da soporte, validez e integración a las actividades desarrolladas en la misma.

A partir de los análisis de documentos que sustentan la realización de los proyectos llevados a cabo en los colegios donde se desarrolló la práctica pedagógica, se evidenció que en la universidad, se muestra una mayor organización metodológica que sustenta el trabajo de aula. Se encontró que el proyecto está direccionado hacia la construcción de ambientes de aprendizaje a partir de un diagnóstico realizado, proceso que lleva finalmente a dar aportes conceptuales, didácticos y curriculares a los practicantes en aras de enriquecer la labor educativa realizada.

El proyecto pedagógico según los **practicantes** es “...el puente entre la Normal y la Universidad” “...permite unificar el proceso y darle cierta continuidad” y así “...profundizar en el desarrollo de la práctica al poder trabajar de forma metódica en la labor realizada” al permitir “...trabajar de forma estructurada e integrar todo lo aprendido”. Lograr unificar los procesos metodológicos de la Normal y la universidad es un avance significativo dado que se da continuidad a los procesos.

El proyecto pedagógico es la unidad en la diversidad, es un punto de encuentro para trabajar conjuntamente hacia la construcción de un camino que conduce hacia un horizonte común, con unos objetivos trabajados mancomunadamente que llevan a entender y resolver los problemas inherentes a la diversidad social, cultural y psicológica que debe afrontar la educación. El uso de esta estrategia permite organizar y poner todos los medios y recursos disponibles al servicio de la formación del estudiante desde una dinámica incluyente.

La práctica pedagógica: un trabajo de aula... pero también de investigación

Aún prevalece la idea de que la práctica es un trabajo de aula que es asumida desde el hacer como una posibilidad de vivenciar lo que significa desempeñar el rol del maestro. No obstante algunos practicantes la ven como la oportunidad para desarrollar procesos de investigación lo cual permite al maestro en formación contar con herramientas para indagar de manera selectiva y autocrítica la realidad educativa. Esta visión, direccionada por los planteamientos de Stenhouse¹⁰⁴, considera la investigación como un trabajo en la acción en donde confluyen teoría y práctica ya que ambas se complementan y vistas de forma aislada no tienen sentido; es una tarea cotidiana que requiere perseverancia en la indagación. Es de

¹⁰⁴ STENHOUSE. La investigación como base de la enseñanza. 2 ed. Madrid: Morata. P. 9-10.

esta manera como se ha planteado en la Universidad el proyecto de práctica el cual se constituye en “...la base de la investigación del hecho pedagógico a través de los proyectos de aula que el estudiante practicante formula, en un proceso de articulación e integración de conocimientos que concurren en su énfasis, con el dominio de la pedagogía para asumir el rol del docente desde su quehacer reflexivo, crítico y propositivo, para consolidar su relación con los distintos aspectos que interactúan en su proceso de formación”¹⁰⁵.

Los **asesores y coordinadores** de práctica la asumen en este sentido como un espacio “...donde se puede poner en práctica lo aprendido de una forma organizada y bajo la luz de la teoría”. Esta noción de quienes dirigen y orientan la práctica es prometedora dado que está mostrando que la investigación es la mejor forma para lograr transformaciones educativas. La práctica se convierte para ellos en un trabajo de campo que les brinda información que puede ser objetivada mediante un proceso de análisis e interpretación que les permite construir un proyecto de aula.

Pero a pesar de las buenas intenciones, en la realidad se observa que el trabajo desarrollado se centra más en los procesos de aula que en la investigación, reduciéndose la actividad a realizar el diagnóstico y a dictar clase en el aula como resultado de ese proceso; los propios practicantes son conscientes de ello cuando afirman que “Se requiere profundizar más en lo que tiene que ver con investigación, dedicar más tiempo...” “...darle más importancia a socializar los resultados en las instituciones educativas porque a veces ni se hace”.

La construcción del proyecto de aula parte de un trabajo investigativo que tiene en cuenta unos pasos de orden metodológico para garantizar la validez de la información y de esta forma, organizar el trabajo según las bases teóricas y la estrategia seleccionada. El desarrollo y sistematización del proyecto como trabajo de grado, forma parte de los contenidos y experiencias que se asumen desde las asignaturas. Asumir el rol de investigador implica interpretar la realidad desde la teoría y darle la validez a los datos recogidos mediante un análisis riguroso que pasa por un proceso interpretativo desde un método que permita dar solución a una problemática identificada.

Lograr llevar a cabo un proceso investigativo requiere de un rigor metodológico que realizado de forma secuencial durante un tiempo prolongado, genera un impacto en la cotidianidad escolar y en los mismos investigadores, quienes finalmente son los que abren nuevos escenarios para la interpretación de la realidad educativa. Al respecto, los **practicantes** afirman que hacer una investigación requiere de unos requisitos para avanzar procedimentalmente en el tema a investigar, pero que se dan ciertas condiciones que obstaculizan el proceso; según ellos “uno si ve todas las materias pero el tiempo no da para que

¹⁰⁵ LINEAMIENTOS DE PRÁCTICA. Op. Cit. P.3.

sea una investigación...” “es realmente un proyecto de aula que tiene un proceso metodológico pero no de investigación”, “...el diagnóstico requiere más tiempo, se le debe dar más importancia”, “se requiere profundizar más en lo que tiene que ver con investigación, dedicar más tiempo...” igualmente “la observación y el diagnóstico requieren más análisis, enlazar los datos”.

CATEGORÍA AXIAL 6. ACOMPAÑAMIENTO Y EVALUACIÓN: DOS PROCESOS PERMANENTES

Esta categoría axial hace referencia al interés por mejorar el desempeño de los practicantes mediante una retroalimentación permanente del proceso. El acompañamiento y la retroalimentación son considerados por todos los actores, como dos procesos necesarios que permiten mejorar y aprender, por lo que el papel de los asesores, directores de práctica y docentes titulares es fundamental, así como la constante evaluación y auto-evaluación.

Tabla 9. Subcategorías de la categoría axial “Acompañamiento y evaluación: dos procesos permanentes” según diferentes actores

Categoría: El rol de los asesores, una necesidad			
Practicantes	Directora y asesora de práctica	Docentes titulares	Estudiantes beneficiarios
La formación disciplinar del asesor: fundamental para orientar la práctica			
Disponibilidad y colaboración: garantía de buenos resultados	Disponibilidad y colaboración: garantía de buenos resultados	Disponibilidad y colaboración: garantía de buenos resultados	
Los docentes titulares: figura de autoridad con reglas de juego poco claras			Los docentes titulares: figura de autoridad con reglas de juego poco claras
Categoría: la evaluación más que un formato por llenar			
Practicantes		Directora y asesoras de practica	
La creatividad: amarrada a formatos y criterios-preestablecidos		proceso riguroso que exige un seguimiento profesional	
Socializar el proyecto pedagógico: una oportunidad para evaluar y aprender de los otros			

CATEGORIA 7. EL ROL DE LOS ASESORES, UNA NECESIDAD

El asesor juega un papel determinante en la formación al orientar de forma permanente en varias áreas como la pedagogía, la didáctica, la disciplina objeto de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. Este acompañamiento profesional valida el proceso al imprimirle un rigor científico, metodológico y pedagógico, lo que refuerza la revisión de los avances y observaciones de aula y permite dar

seguridad a las practicantes a la hora de asumir su rol como maestros pues el saber que se llevo un proceso de asesoría les genera confianza.

Disponibilidad y colaboración: garantía de buenos resultados

El asesor es quien sienta las bases para dar forma al proyecto de aula que se implementa en la práctica por lo que los practicantes buscan su apoyo para aclarar sus dudas y continuar la marcha teniendo claro hacia dónde se dirigen y con qué cuentan a la hora de enfrentar la realidad educativa; en este sentido, es la disponibilidad y colaboración del asesor garantía de buenos resultados. Son los recursos humanos y materiales las herramientas para hacer de la práctica pedagógica un hecho que trascienda en los practicantes como una experiencia formativa.

Los **practicantes** consideran que el asesor juega un papel fundamental en el éxito de la práctica, es decir, en que ellos puedan alcanzar las metas trazadas en cada uno de los objetivos pedagógicos construidos en el proyecto diseñado para este fin. Es el asesor cómplice de esa construcción tanto teórica como práctica, al ser él participe activo del proceso. Según los practicantes *“... la asesora estuvo pendiente todo el tiempo... nos revisó todo”* y *“cuándo nos observaba nos sugiere los cambios que hay que hacer...”* *“...nos revisa los planes de clase para que las clases salgan bien”,* *“...en cualquier momento uno llamaba a los asesores y ellos estaban dispuestos a trabajar con nosotros...”*

El rol de la asesora para ellos, apunta a asumir con responsabilidad el proceso de acompañamiento y orientación permanente de la práctica; consideran que *“La asesora nos sacó adelante, nos ayudó a superar las dificultades”,* *“nos hacía ver cuándo cometíamos errores y corregirlos”* *“nos hacía recomendaciones para mejorar”* *“...al observarnos nos ayuda a complementar la estrategia que estamos desarrollando”*. Las funciones de la asesora de práctica giran en torno a la revisión del proceso que implica observar, corregir, retroalimentar y evaluar. Es de vital importancia la capacidad del asesor para realizar aportes que enriquezcan el proyecto de aula; la mirada desde el asesor lleva al practicante a aterrizar en la realidad educativa y lo motiva a ampliar su horizonte de acción al enriquecer con sus orientaciones el trabajo a realizar en el aula. Es de resaltar igualmente, el acompañamiento durante y después de la práctica, como una garantía de la calidad del trabajo desempeñado por las practicantes, ya que para la comunidad educativa del colegio y los mismos practicantes las observaciones y correcciones son necesarias para aprender a superar las dificultades y mejorar constantemente en el saber hacer en contexto.

Es el componente actitudinal del asesor uno de los aspectos que más influye en el nivel motivacional del practicante y estimula el sentido de responsabilidad frente a las funciones asignadas como maestro; este empoderamiento que el asesor

realiza con el practicante termina siendo el motor de ideas que despierta la creatividad para realizar una práctica innovadora. Lograr construir una propuesta innovadora requiere del visto bueno del asesor, quien abre las alas a la imaginación del practicante que le permite soñar con la posibilidad de realizar de forma autónoma la labor docente y hacer realidad el proyecto de aula que hasta ahora ha estado plasmado en papeles.

El asesor de práctica con su presencia en el aula según los practicantes, se hace visible y genera una expectativa en los aprendices sobre sus funciones en la clase; sin embargo entre **estudiantes beneficiarios** surgen interrogantes sobre el papel que tienen los asesores pues éste “... llega y se sienta a mirar” “muy rara vez habla y explica algo” “no se bien qué hace, pues ella no viene casi a mirarlas” a veces, “ella se sienta a hacer sus cosas”; en ocasiones “mira mal y cuando se le pregunta sobre el tema no responde...”. Desde la mirada de los **estudiantes beneficiarios** de los colegios la asesora de práctica “...nada más se sienta y observa”, “es amargada porque solo regaña...” “llega se sienta y nunca explica nada...” “...en pocas ocasiones nos ha observado el trabajo...” y “...un día le hicimos una pregunta y no respondió, eso es que no sabía”; “no se le ve interés en lo que hace, esta como distraída” “casi no la he visto” “no la conozco”. Esta percepción de los aprendices puede estar fundamentada en la falta de información sobre las funciones de cada uno de los actores de la práctica pedagógica formativa. Para los estudiantes beneficiarios tener claridad sobre las funciones del asesor de práctica dentro de la institución educativa es útil al permitirles conocer qué papel juega en el desarrollo del proceso educativo ya que según lo expresado, existen expectativas frente a las responsabilidades que deben cumplir quedando una sensación de vacío en su trabajo en el aula.

Igualmente para los **docentes titulares** de los colegios, falta hacer claridad sobre la responsabilidades del asesor de práctica con respecto a los procesos adelantados en el colegio ya que según ellos, “Ella no ha vuelto”, “...no hemos hablado sobre las funciones” “...Los únicos que vienen son los practicantes...”, entonces, queda sin conocerse como se da la orientación a las practicantes y el apoyo que los asesores pueden brindar en el momento en que se presentan dificultades en el aula.

La figura del asesor de práctica tanto para las practicantes como para la comunidad educativa de los colegios, juega un papel importante pues le imprime seriedad y confianza al proceso al brindar un acompañamiento profesional que enriquece esta experiencia desde el saber pedagógico y experiencial configurando un nuevo conocimiento desde el saber hacer. Como dice Vela R.¹⁰⁶ el rol del asesor puede llegar a constituir la fuerza impulsora que se requiere para mejorar los resultados estudiantiles en las instituciones educativas. Es así que el asesor

¹⁰⁶ CERDA, Hugo. La pedagogía de proyectos: algo más que una estrategia. Magisterio Educación y Pedagogía. Abril-Mayo. 2003. P. 23.

puede ser reconocido por su contribución a la transformación de los alumnos a partir del efecto que produce como mediador de procesos.

La formación disciplinar del asesor: fundamental para orientar la práctica

Salir a enfrentar la realidad es para los practicantes un reto que requiere un acompañamiento constante sobre todo en las áreas disciplinares donde surgen interrogantes frente al manejo del tema y dominio del mismo; en este sentido, la formación disciplinar del asesor es fundamental para orientar la práctica. Es de interés aprender a contextualizar la teoría y no sólo llegar a recitar lo leído en los libros, de ahí que es muy enriquecedor poder abrir espacios de discusión que lleven a profundizar sobre los ejes temáticos a desarrollar.

La formación profesional del asesor de práctica se convierte en una fortaleza para dar claridad en el camino a seguir con aportes que respondan a las necesidades del contexto educativo y de los mismos practicantes. Finalmente son estos últimos los que requieren de un asesor líder que vaya más allá de simples observaciones y que por el contrario, abran la cosmovisión de ese universo de conocimientos que forman parte del quehacer del docente.

Para los **practicantes** *“surgen muchas dudas con relación a lo disciplinar” “el asesor se preocupa mucho por el cómo se dicta la práctica y poco por los contenidos”. “...Cuando nos equivocamos nos da miedo contar por la nota” y por eso “...nos quedamos con muchos vacíos y cometemos errores dando la clase”.*

Los practicantes reconocen que falta profundización en áreas tan importantes como las asignaturas disciplinares, aspecto que debería ser considerado una de las fortalezas al dominar los énfasis. Al entrar a la práctica empiezan a ser evidentes los aspectos que quedaron sin profundizar en el camino y es ahora la oportunidad para hacerles frente y cerrar los procesos iniciados fortaleciendo las bases disciplinares.

Los docentes titulares: figura de autoridad con reglas de juego poco claras

Es en la institución educativa donde se realiza la práctica y son los docentes titulares a quienes dictan las asignaturas, los que conocen y tienen a su cargo los grupos asignados a las practicantes; por ello la relación entre los actores participantes de la realidad educativa que se dinamiza en el aula requiere de la claridad en las funciones para poder responder con los deberes asignados. Las reglas de juego poco claras en los roles desempeñados por los docentes titulares es uno de los aspectos que incide en el desarrollo de la práctica al dejar a un lado parte de sus responsabilidades en el proceso mismo.

Según los lineamientos de práctica¹⁰⁷ las funciones del docente titular apuntan a conocer y analizar la propuesta de práctica pedagógica, asistir a las clases, observar y analizar el desempeño del practicante, asesorar, evaluar y mantener permanente contacto con el asesor designado por la universidad. Estas funciones son asignadas desde los lineamientos de práctica pero son desconocidas por parte de los participantes de la misma; desde el mismo **docente titular** se manifiesta que “...*hasta ahora no me han dicho nada, si les tengo que revisar...*”, lo anterior pone sobre la mesa la necesidad de hacer claridad sobre las responsabilidades de cada participante. La divulgación de los lineamientos de práctica y la socialización de los mismos es clave para generar un sentido de compromiso e invitar a la reflexión sobre su participación en el proceso.

Hacer parte de un proyecto como éste requiere del conocimiento de la organización en conjunto, es decir, tener una mirada holística y no fragmentada para dimensionar el impacto que tiene la ausencia de uno de sus participantes en los resultados del proceso.

Según los **practicantes** los docentes de los colegios “... *nos dan el espacio, nos reciben los planes de clase y no mas; no corrige nada, sólo en la indisciplina del salón...*”, “*está pendiente del comportamiento de los estudiantes, que si prestan atención o hablan, eso sí*”, “*nunca nos ha dicho esto me gustó, esto no*” “...*en motivos disciplinarios ellos si están atentos*”. “*Nos dice que debemos manejar un poco más la disciplina*”, “*ellos asumen que estamos haciendo las cosas tan bien que no necesitamos de la presencia de ellos*” “*se alejan del proceso y asumen que no cometemos errores*”.

Para los **estudiantes beneficiarios** los docentes titulares de los colegios “... *se quedan en el salón dando un poco de orden*” “...*están acompañándonos para que no gritemos o nos desordenémonos*”, “*vigilan que la disciplina sea cumplida y no le falten el respeto a ellas (los practicantes)*” pero “...*los profesores asustan cuando regañan*”, “...*cuando se aburre se va del salón*”. Los docentes titulares de los colegios son una pieza clave del rompecabezas, sin su participación activa queda sin consumarse una parte del proceso. Según las observaciones realizadas se hace visible la falta de interés de los maestros al salirse del salón y cuando están presentes, se dedican a llamar la atención para mantener la disciplina; su principal función es centrar su atención en lograr que los estudiantes estén sentados.

Lo anterior abre interrogantes frente al trabajo que hay por realizar en la motivación e involucramiento de los docentes titulares en el desarrollo de la práctica pedagógica; despertar en ellos la sensibilidad hacia la labor que realiza las practicantes lleva a la búsqueda de mecanismos de participación y fortalecimientos de los canales de comunicación que faciliten el acceso a la información de forma oportuna. Esta información suele ser útil en el apoyo a las

¹⁰⁷LINEAMIENTOS DE PRÁCTICA. Op.cit. P.11.

practicantes para la realización de su labor educativa incidiendo en la calidad de la práctica y en el impacto de la misma en la comunidad educativa de los colegios.

CATEGORÍA 4: LA EVALUACIÓN, MÁS QUE UN FORMATO POR LLENAR

En esta categoría emerge la evaluación como un proceso pertinente y necesario para lograr que tanto el proceso como los resultados de la práctica sean los esperados.

La evaluación es un proceso continuo que se sustenta en varios ejes de análisis para lograr tener una visión completa de cómo se desarrolla la práctica y el desempeño del practicante en la misma. La reflexión en torno a la evaluación se centra en la aplicación de los instrumentos diseñados y la valoración real del trabajo realizado por parte de las practicantes. Para lograr una evaluación integral hay que comprender a cabalidad cada uno de los aspectos a tener en cuenta, analizar desde una postura crítica y constructiva las competencias a desarrollar para que se convierta en una oportunidad de mejoramiento continuo donde se reconozca cada momento del proceso como importante a la hora de sacar conclusiones.

El proceso evaluativo parte de las observaciones hechas por los asesores en el aula incluyendo todo el proceso realizado anteriormente como son las planeaciones y la preparación para llevar a cabo el proyecto. También es tenida en cuenta en algunos casos la evaluación realizada por el docente titular del grupo donde se hizo la práctica y la autoevaluación de los practicantes frente a su proceso.

Los formatos de evaluación según las practicantes son una herramienta muy útil que permite a los asesores de práctica, tener claridad sobre los criterios a evaluar. Desde los lineamientos de práctica¹⁰⁸ algunos de los criterios que orientan lo que hacen los estudiantes son: Apropiación e integración teórica y conceptual; conocimiento de la institución y su contexto; planea y ejecuta estrategias pedagógicas; diseña e incorpora materiales didácticos; demuestra iniciativa para la solución de problemas; demuestra puntualidad, responsabilidad e interés por las actividades que se desarrollan, etc.

Estos son algunos de los aspectos que se evalúan en la práctica según el énfasis, lo que lleva a poner en contexto los criterios evaluativos mencionados en cada uno de los escenarios ya que cada contexto tiene sus particularidades y exige una orientación acorde con las necesidades educativas de la comunidad.

Para los **practicantes** *“La asesora tiene su planilla, pero en este momento no recuerdo los criterios de evaluación”, “...de acuerdo a la importancia y ejecución*

¹⁰⁸ Ibid. P. 8.

de la estrategia se evalúa...” “observando los avances y de acuerdo a la intervención realizada...” se hacen “las correcciones que nos ayudan a mejorar la práctica” y se tiene en cuenta “...la autoevaluación de las practicantes, la evaluación de la maestra titular y la evaluación de la maestra asesora...”. La evaluación se consolida con las voces de todos los actores y se aprovecha en la medida en que se valoran los aportes y se aprende de las dificultades, todo encaminado al mejoramiento de la práctica pedagógica.

La evaluación: amarrada a formatos y criterios preestablecidos

La evaluación es la objetivación de un proceso que reconoce la diversidad que caracteriza a los contextos educativos y la complejidad del ser humano; pero los **practicantes** consideran que la evaluación está amarrada a formatos y criterios preestablecidos lo que se constituye según ellas, en un obstáculo para lograr innovar con métodos que se salgan de los modelos convencionales. La evaluación se reduce a llenar planillas y formatos pues según los practicantes *“...Nos limitan a firmar lo que ellos digan”* sin *“tener en cuenta lo que los estudiantes de los colegios piensen”*, por lo que es pertinente *“...mirar los resultados desde la realidad para al final recoger todo el proceso...”* *“...es en las observaciones donde se conoce la verdad”* y *“sería bueno poder hacer cambios sin tener temor a una mala nota”*. Resulta evidente la necesidad de asumir la evaluación como un proceso de retroalimentación que lleve al maestro en formación a autorregularse y tomar decisiones asumiendo la responsabilidad de sus actos y como una forma más de aprender; es esta la forma como los practicantes ven la evaluación.

Socializar el proyecto pedagógico: una oportunidad para evaluar el proceso y aprender de los otros

Para aprender hay que ser consciente de lo que se sabe y al expresar de forma organizada y coherente nuestras ideas nos hacemos presentes en el espacio vital en el cual nos movemos; de allí la importancia de socializar el proyecto pedagógico como una oportunidad para evaluar el proceso y aprender de los otros en aras de trascender de la esfera profesional a la social.

Para los **practicantes**, la práctica pedagógica se convierte en una carrera contra el tiempo y la preocupación por cumplir con las exigencias académicas hace perder la mirada de conjunto; se desconoce el trabajo de los compañeros y en ocasiones se abordan de forma superficial algunas experiencias exitosas que podrían servir a los demás para ampliar sus marcos de referencia; para ellos *“Socializar las experiencias es otra forma de aprender...”* *“...todos debemos recibir y hacer críticas constructivas...”*; *“...hay proyectos de los que uno no sabe nada...”* y *“...sería bueno conocer sobre el otro énfasis”* podría *“hacerse una feria*

de proyectos, lo que sería algo novedoso y enriquecedor...” “es otra forma de evaluar el proceso”.

Los proyectos se convierten entonces en una oportunidad para valorar las competencias desarrolladas por los maestros en formación siendo un pretexto para hacer auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación.

EJE DE ANÁLISIS: SENTIR

En este eje se encierran todos los sentimientos que la práctica pedagógica despierta en los actores involucrados en el proceso. Se hace mención a lo que sienten las practicantes al realizar la práctica y cómo el estado emocional determina la forma como afrontan la realidad siendo significativo el papel que juegan las expectativas que se tienen frente a la labor realizada y los aspectos que caracterizan el contexto donde se desarrolla la práctica. Igualmente, desde este eje se llega a dimensionar cuáles son las motivaciones que mueven a cada uno de los actores a participar en la práctica para finalmente adquirir un compromiso con su desarrollo.

Indagar sobre el sentir frente a la práctica pedagógica desarrollada por estudiantes de licenciatura fue una labor dispendiosa por la resistencia de algunas de las personas entrevistadas a confrontar sus sentimientos, concepciones y expectativas frente a ésta. Fue evidente la necesidad de algunas personas por mantener en reserva las experiencias frustrantes y por el contrario, exaltar los espacios favorables en sus vivencias. Frente a esta situación se recurrió a conversaciones informales donde se abrieron espacios de confidencialidad y fue allí donde fluyó la información requerida frente al tema.

Dentro de los aspectos que se destacan por su impacto en la motivación que ello produce en el desempeño de su práctica, está la frustración que sienten al no ser reconocidos por los propios directivos y por los estudiantes como maestros sino como estudiantes en formación. (ver tabla 10)

CATEGORÍA AXIAL 7. TRISTEZA AL SENTIR INDIFERENCIA FRENTE AL ESFUERZO REALIZADO

La práctica exige una preparación, planeación y dedicación por parte de las practicantes, labor que se espera sea reconocida por los estudiantes de los colegios mediante la atención a clase como una forma de mostrar interés hacia lo que se está realizando. Es por ello que la indisciplina es asumida como una muestra de desaprobación y rechazo hacia el trabajo realizado, lo cual se hace visible en el irrespeto y agresividad que afecta la figura de autoridad que tiene el practicante.

Tabla 10. Subcategorías de la categoría axial “Tristeza al sentir indiferencia frente al esfuerzo realizado” según los participantes.

Practicantes	Docente titular y Coordinadores	Estudiantes beneficiarios
<p>Frustración al no ser reconocidos como maestros sino como estudiantes en formación.</p> <p>Ansiedad y temor frente a la evaluación de la práctica</p>	<p>Mantener el orden en el aula es una preocupación, les falta experiencia</p> <p>Irrespeto y agresividad que resquebraja la figura de autoridad del maestro en formación</p>	<p>Irrespeto y agresividad que resquebraja la figura de autoridad del maestro en formación.</p>

CATEGORÍA 8. FRUSTRACIÓN AL NO SER RECONOCIDOS COMO MAESTROS

Los practicantes tratan de ser buenos maestros aplicando los conceptos aprendidos teóricamente e innovando en su quehacer profesional, labor que carece en ocasiones de valor al ser tratados como estudiantes que según los alumnos de los colegios *“Hasta ahora están aprendiendo”*.

Para lograr asumir el liderazgo en los procesos de enseñanza el practicante trata de apropiarse de los rasgos del docente, propios de su ejercicio profesional; este esfuerzo por caracterizar al maestro y lograr un lugar representativo como educador se ve afectado al sentir la indiferencia de algunos estudiantes y profesores titulares que actúan con indiferencia ante las indicaciones dadas durante el desarrollo de la clase. Según los practicantes es *“...muy triste sentir que no te valoran y ni siquiera te prestan atención”*, lo que refleja la desmotivación que el practicante siente al ser tratado con desinterés.

“Mantener el orden en el aula es una preocupación... les falta experiencia”.

Los **docentes titulares, coordinadores, estudiantes beneficiarios, practicantes** reconocen que *“Mantener el orden en el aula es una preocupación... les falta experiencia”*. Este sentimiento generado en todos los actores del proceso educativo con relación a las competencias procedimentales de los practicantes, revela la importancia que tiene para todos ellos la situación de aula vista desde la creación de ambientes propicios para la enseñanza y el aprendizaje.

Para la **comunidad educativa de los colegios** a las practicantes les *“falta prepararse para enfrentar la realidad en cuanto al manejo de la norma”*, les *“falta*

dominio de grupo"; tal situación es compartida por las **practicantes** quienes en ocasiones se sienten impotentes ante la posibilidad de mantener el grupo en orden y expresan que *"nos tocó un salón difícil en el manejo de la indisciplina y nos costó mucho trabajo"* así mismo *"el trabajo que hacemos a veces no lo toman en serio"*, *"es triste sentir que no te prestan atención"*. Este sentir generalizado lleva a reflexionar sobre el impacto que tiene en la calidad de la educación la desmotivación del docente al evidenciar la indiferencia por parte del alumnado y docentes titulares y directivos.

Para los practicantes enfrentar la complejidad de formar estudiantes en un contexto público es un camino que exige hacer frente a diversos obstáculos de orden socioeconómico como son las diversas problemáticas de las familias; es igualmente complejo la falta de recursos económicos por parte de las instituciones educativas, situación a la cual los practicantes hacen frente en ocasiones poniendo de sus recursos personales para dar solución a este tipo de necesidades. Este esfuerzo realizado por los practicantes, en muchas ocasiones se ve opacado por la indiferencia por parte de los directivos, docentes titulares y estudiantes de los colegios por lo que resulta *"... desmotivador porque después de tanto esfuerzo el grupo se nos sale de las manos..."* y finalmente *"queda la sensación personal de que faltó respeto y reconocimiento hacia la labor realizada"*.

Esta situación es para los practicantes desmotivante al sentir impotencia frente al manejo del grupo y darse un lugar en el direccionamiento del mismo, lo cual lleva a que surjan interrogantes frente a las posibles fallas que se han cometido y se han pasado por alto.

Al respecto Castro A. L.¹⁰⁹ plantea que para lograr que se mantenga la disciplina se requiere sentido de grupo y que cada uno de sus integrantes encuentre significado y adquiera experiencias con el grupo tratando de mantener su propia individualidad. El *sentido de grupo* se convierte en una fortaleza a la hora de hacer frente al control del grupo; es entonces uno de los aspectos a tener en cuenta para la construcción de normas disciplinares ya que determina la dinámica interaccional que genera un ambiente de aula propio de cada grupo. Reconocer las particularidades de cada grupo puede brindar información valiosa sobre qué estrategias tanto pedagógicas, didácticas y disciplinares se requieren para lograr a cabalidad los objetivos trazados en el proyecto de aula.

Para Joan Rue¹¹⁰ es necesario generar un aprendizaje que sea, a la vez, activador de las actitudes, de las motivaciones personales de todo individuo; esto visto desde un enfoque psicodinámico se convierte en estrategias de enseñanza que a su vez llevan de forma sencilla al control social de aula. Lo interesante de la propuesta de este autor es la posibilidad de que sean los mismos alumnos los

¹⁰⁹CASTRO A. L. El maestro al servicio del grupo de clase. Bucaramanga: UIS. 2000. P.35

¹¹⁰RUE, Joan. Qué enseñar y por qué. Barcelona: Paidós. 2002. P. 180

reguladores de su proceso de aprendizaje, siendo ellos los que asuman el control del proceso, para lo que se considera necesario la autonomía y predisposición por parte del alumnado frente a la propuesta desarrollada en el aula. Para lograr tal propósito el mismo autor menciona la importancia de sensibilizar a los estudiantes en el proyecto a desarrollar para despertar en el alumnado cierto grado de autonomía, emociones y actitudes que lleven al respeto de las reglas y así asumir las consecuencias de sus actos dimensionando el impacto de éstos a nivel personal y en el grupo.

Los **estudiantes en los colegios** son conscientes de su falta de compromiso y apoyo a las practicantes cuando expresan que “...*quisiera mas orden y respeto por parte de mis compañeras hacia las practicantes*” “...*que las traten como maestras que son, pero hay compañeras muy groseras*”. Estas valoraciones son coherentes con lo observado en las clases, pues el ambiente de aula refleja la tensión de las practicantes al sentir la falta de respeto hacia ellas por parte de los estudiantes, reflejado en la indisciplina, las burlas, los comentarios que hacen alusión a que ellas hasta ahora están aprendiendo. Esta situación tiene un impacto en la autoimagen que construye el practicante a partir de las primeras experiencias y que se solidifica con el paso del tiempo; de allí la importancia de considerar la inclusión dentro del currículo de asignaturas que trabajen el manejo de grupo, contenidos que son útiles para mantener la atención de los estudiantes y despertar su motivación.

El irrespeto y la agresividad resquebraja la figura de autoridad del maestro en formación.

Otro aspecto que se relaciona con la frustración sentida por los **practicantes** como producto de los comportamientos de los alumnos manifestados en irrespeto y agresividad, situación que lleva a que los practicantes sientan “... *que no nos ven como maestros y además no hacen caso...*”, lo que afecta la motivación del practicante en el ejercicio de su labor educativa. Frente a ello los estudiantes en los colegios reconocen esta situación y piden “...*que las traten(a las practicantes) como maestras que son, pero hay compañeras muy groseras*”... “*Mis compañeras, hablan, recochan, es muy raro que pongan atención*”. Esta situación de indiferencia o rechazo por parte de los estudiantes beneficiarios hacia las practicantes, puede generar en estos una baja motivación al sentir poco reconocimiento por su trabajo.

Los **docentes de los colegios** expresan también su preocupación por la falta de apropiación del rol docente por parte del practicante, por lo que se requiere hacer un empoderamiento de su papel porque “*les falta autoridad*” “*Yo estoy ahí para que los niños las respeten porque cuando las vieron me dijeron: profe, están muy buenas*”, “*como las ven jóvenes, chéveres, pues se aprovechan*” además “*yo les recomiendo corregir posturas y la presentación personal porque hay que verse y sentirse como una maestra*”.

Para los **docentes titulares de los colegios** la preocupación se centra en el manejo efectivo del aula que se logra mediante el control del comportamiento de los alumnos lo que resulta en algunas ocasiones complejo por tener aulas sobrepobladas con estudiantes que poseen características heterogéneas. Para hacer frente a estas situaciones Santrock¹¹¹ propone la autorregulación como un mecanismo para generar compromiso por parte del estudiante y de esta forma hacer menos énfasis en el control externo. La provocación y hostilidad hacia el maestro es según Santrock¹¹² una conducta que puede continuar si se tiene un manejo inadecuado.

Otra preocupación que se evidencia en los maestros de los colegios es la presentación personal en los practicantes, hecho que incide en la forma como los alumnos ven a su profesor (practicante); mencionar que *“les falta interés por verse como maestros, es que se arreglan a las carreras”* y *“los estudiantes se dan cuenta y no las ven como maestras sino como estudiantes por su presentación personal”* *“...hay que sentirse como maestras, eso les falta”*. Al confrontar lo dicho por profesores con las observaciones realizadas se evidenció que algunos practicantes, en ocasiones, se presentan a clase en el colegio, vestidos de la misma forma como asisten a la universidad, lo que parece que no es bien visto por los profesores de las asignaturas y por los mismos alumnos que reciben la clase. Igualmente su lenguaje corporal deja ver cierta timidez en el dominio del espacio lo que finalmente se traduce en inseguridad que se encuentra escondida y que sale a flor de piel al entrar en acción y asumir el reto de ser maestras. Resulta importante para los docentes titulares de los colegios que el practicante asuma el rol con profesionalismo y sienta la responsabilidad de representar la figura que significa el maestro para sus estudiantes y es la presentación personal uno de los aspectos que pone de manifiesto el interés del practicante por la labor que realiza, según ellos.

Ansiedad y temor frente a la evaluación de la práctica.

Las **practicantes** sienten temor de expresar sus inquietudes y hacer preguntas que puedan ser consideradas por el asesor como inoportunas; este sentir, se da según ellas, por las consecuencias que pueda tener para los resultados de la evaluación hablar de sus vivencias durante la evaluación. Comunicar las equivocaciones y aprender de ellas es según las practicantes un aspecto que falta trabajar; superar los vacíos requiere entonces, asumir una mirada constructiva y concebir la evaluación como una oportunidad para realizar cambios y descubrir caminos hacia la formación del profesional de la educación.

¹¹¹ SANTROCK, John. Psicología de la educación. MC GRAW- HILL-México. 2001. P. 471.

¹¹² Ibid, p. 491.

Según las practicantes “Nos da miedo opinar”, “En la asesoría a veces es difícil proponer ideas porque de pronto uno está equivocado...” y “...la nota se puede afectar por los errores que uno cometa” entonces “yo no cuento algunas cosas que me pasan para que no me vaya mal en la evaluación...” “...en las asesorías uno quisiera preguntar porque uno tiene dudas pero ¿que tal que a uno le bajen la nota?”. Este temor no se compadece con los propósitos de la evaluación dado que en los lineamientos de la práctica se contempla la retroalimentación como la principal estrategia de mejoramiento para los estudiantes; así mismo la autoevaluación ofrece información que permite comprender y dar sentido al conjunto de decisiones que van formando una propuesta de formación. Una mirada a la evaluación mas allá de un ejercicio del poder permite abrir un abanico de posibilidades donde puede ser usada para comprender e innovar desde las experiencias exitosas y aquellas en las que se han presentado dificultades.

CATEGORÍA AXIAL 8. LA PRÁCTICA LLEVA A LA AUTORREALIZACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

Esta categoría axial nace del sentir de las practicantes frente a la posibilidad de soñar con lo que va a ser su desempeño como personas y como docentes; es imaginar que pueden empezar a construir experiencias exitosas desde ahora lo que les permitirá tener seguridad a la hora de enfrentarse a su futuro profesional. Las practicantes sienten que la práctica les abre las puertas para empezar a dejar huella desde un referente vivencial para poder enfrentar sus miedos para finalmente, potenciar sus fortalezas a partir de la reflexión crítica sobre el propio quehacer profesional. (ver tabla 11).

Tabla 11. Subcategorías de la categoría axial “la práctica lleva a la autorrealización personal y profesional” según participantes

Practicantes	Asesores de práctica y directivos
Lucha constante por ser mejores maestros	Lucha constante por ser mejores maestros
Aportar a la profesionalización de la docencia	

CATEGORÍA 9. ENFRENTARSE A SITUACIONES REALES, UN RETO QUE SE ASUME

Para las **practicantes**, la práctica pedagógica es la oportunidad de explorar por ellas mismas lo que significa ser maestros y la responsabilidad de asumir las consecuencias de sus actos, intención que se ve reflejada en el interés y la búsqueda por llevar al aula estrategias pedagógicas innovadoras y propuestas diferentes, lo que dá al profesor cierta autonomía en el direccionamiento de los procesos de enseñanza. Se ven también como líderes del cambio educativo al

aprovechar al máximo los recursos disponibles en aras de construir una propuesta educativa creativa.

Lucha constante por ser mejores maestros

Mediante la experiencia adquirida los **practicantes** se van abriendo espacio como maestros y sienten que deben ganarse ese lugar dentro del campo educativo porque es a través de la práctica *“que uno se siente ya como un profesor”* y *“estamos para ver las dificultades y solucionarlas...”*, porque *“debemos desarrollar competencias que nos permitan ser mejores maestros y desarrollar competencias en nuestros estudiantes”*. Ser maestros despierta en los practicantes emociones que son el producto de enfrentarse a las dificultades y tener que encontrar por sí mismos, soluciones a esas situaciones límites.

Para los **asesores y directivos de práctica** es significativo el esfuerzo que realizan las practicantes para asumir con responsabilidad las funciones asignadas a desempeñar al interior de las instituciones educativas y además, seguir cumpliendo con sus deberes como estudiantes. Es de reconocer que *“...el compromiso se evidencia en el interés y la preocupación que manifiestan por hacer las cosas lo mejor posible”*; siendo la reflexión sobre las debilidades y fortalezas un camino que invita a trabajar desde las experiencias difíciles y las exitosas.

Hoy en día los contextos que caracterizan las escuelas públicas exigen el desarrollo de competencias, como ellos mismos lo afirman, que permitan responder a las nuevas necesidades emergentes y que a su vez, lleven a la optimización de los recursos tanto humanos como físicos. En este sentido se aproximan a lo planteado por Sacristán G.¹¹³ cuando afirma que el maestro ha de desarrollar competencias para diseñar estrategias que respondan a las necesidades cambiantes que demanda la sociedad y aprender a actuar bajo presión ante las nuevas responsabilidades emergentes a las que hay que hacer frente; en consecuencia, se evidencia que los estudiantes están tomando conciencia de las nuevas formas de responder a los requerimientos de una sociedad compleja y a la necesidad de reconstruir el auto-concepto profesional del maestro desde otras referencias que le permitan asumir otros retos.

Aportar un grano de arena a la profesionalización de la docencia.

Este es un sentir que según los **practicantes** se logra al *“Recurrir a las teorías pedagógicas y a los aportes y avances para transformar e innovar la educación en Colombia”*. Esa búsqueda por alcanzar un nivel de desarrollo profesional está

¹¹³ GIMENIO, Sacristan. ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?. Revista cuadernos de pedagogía N° 16. Edita Wolters Kluwer. España. 2008. P.11.

mediado por unas expectativas personales, las cuales afloran en la práctica misma generando ansiedad pero a la vez satisfacción por querer cumplir los objetivos trazados y delimitados en el proyecto formulado para llevar a cabo en el aula. En consecuencia, lograr ese punto de madurez profesional lleva a los practicantes a integrar tanto los significados adquiridos en el proceso formativo como los usos prácticos que emergen de la misma realidad del aula para empezar a dibujar los rasgos propios que caracterizan la profesión docente. Lograr ese punto de equilibrio desde el mismo ejercicio profesional, hace de la práctica una experiencia reflexiva que coadyuva en la solución de las problemáticas que enfrenta la institución escolar. Es en la realidad donde los practicantes encuentran un campo rico en experiencias formativas para tener la oportunidad de enriquecerse y aportar al mejoramiento de la profesión y de ellos como personas.

La formación docente es mucho más que una cuestión disciplinar pues según Cuenca,¹¹⁴ debe incluir el modelo de desarrollo del país como opción de crecimiento con toda su problemática y complejidad, siendo este el marco de referencia que fundamente la formación de un maestro que trascienda las teorías tradicionales y abra paso a nuevos modelos pedagógicos que incorporen otras posturas abiertas al cambio. Sólo asumiendo un papel protagónico en la esfera académica, la educación tendrá un lugar privilegiado socialmente al legitimar su saber desde el hacer; es decir, que son los hechos los que demuestran la validez del conocimiento al formar personas capaces de trascender el discurso académico para generar conocimiento a partir de nuevas experiencias.

CATEGORIA AXIAL 9. APRENDER A SER MAESTROS ES UN VIAJE CON SUBIDAS Y BAJADAS QUE ENRIQUECE LA LABOR DOCENTE

Poder tomar en las propias manos la responsabilidad de enseñar y asumir este proceso en forma participativa motiva tanto a practicantes como a la comunidad educativa en los colegios a formar parte de un proyecto innovador que está en permanente construcción. Este esfuerzo por lograr mejorar la calidad en la educación por parte de las practicantes es valorado por la comunidad educativa en los colegios que ve la práctica pedagógica como una oportunidad de aprender nuevas formas de enseñar y de abrir un espacio a los nuevos educadores que están deseando pertenecer a una institución educativa como son los colegios de práctica; sin embargo no todo es color de rosas; basta mirar el hacer en la práctica para deducir que el camino también tiene espinas y que se requiere de fortaleza para superar los obstáculos presentados.

¹¹⁴ CUENCA, R. La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas. 2005. Bogotá: calendario. P. 51.

Tabla 12. Subcategorías de la categoría axial “aprender a ser maestros es un viaje con subidas y bajadas que enriquece la labor docente” según los participantes

Practicantes	Estudiantes beneficiarios
Aportar a la escuela nuestra formación, genera satisfacción.	Salir de la rutina: una experiencia divertida. Aceptación y reconocimiento de la labor de las practicantes.

CATEGORIA 10. DE LA SATISFACCIÓN A LA SUPERACIÓN DE OBSTÁCULOS

Poder dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje así como poner en contexto todo lo aprendido en situaciones reales, hace de la práctica pedagógica la oportunidad para crear escenarios educativos donde la creatividad haga volar la imaginación de los estudiantes y despierte en ellos el interés por asumir un papel protagónico en su proceso de aprendizaje. Poder crear ambientes de aprendizaje a partir de una propuesta diseñada y elaborada por los **practicantes** teniendo en cuenta las necesidades educativas, hace que éstos se sientan activos y satisfechos lo que lleva a fortalecer su autoimagen como maestro que se ve reflejada en la relación con sus estudiantes quienes empiezan a reconocer su trabajo al final del camino. Sin embargo, aparece la nostalgia cuando su labor llega a su fin y cuando las exigencias de la realidad superan lo que habían planeado, por lo cual deben trabajar arduamente para superar obstáculos.

Salir de la rutina: una experiencia divertida

Los **estudiantes de los colegios** reconocen que la práctica pedagógica desarrollada se convierte en la posibilidad de salir de la rutina: es una experiencia divertida, que abre otros escenarios donde la pedagogía se pone en juego despertando el interés hacia los temas abordados. Es de resaltar el valor que dan al esfuerzo por innovar los procesos de enseñanza, lo que se ve reflejado en el interés de los aprendices por avanzar en los temas desarrollados en clase. Los estudiantes de los colegios consideran que “...Nos enseñan temas diferentes y dejan una enseñanza para reflexionar sobre el medio ambiente”, además “son muy divertidas, nos enseñan las clases de texto de forma diferente...” “La clase es mas didáctica y más fácil aprender que sólo escribir por largos minutos...”. Algunos estudiantes reconocen la práctica pedagógica desde el hacer y encuentran disfrute en el desarrollo de las actividades llevadas a cabo. Manifiestan su interés por la forma en que se desarrolla la clase con los practicantes al comparar lo que hace el profesor de la materia; antes no hacían “... lecturas y dictados que dan ganas de dormir, uno se aburre...” ahora “...hacen juegos, trabajamos en grupo, investigamos y traemos carteleras para exponer”. Estas diferencias llevan a los estudiantes de los colegios a mostrar actitudes favorables frente al proceso llevado a cabo por los practicantes.

Los estudiantes consideran que esta forma de trabajo es una propuesta innovadora que logró una dinámica participativa e invito a involucrarse en las actividades; según lo observado, algunos estudiantes profundizan en las tareas por el interés que genera en ellos las actividades realizadas en clase y se mantienen concentrados si las actividades poseen un componente práctico como ir al laboratorio, sala de internet o realizar exposiciones de los temas; por el contrario, se dispersan cuando las actividades se concentran en la exposición y explicación del profesor o en trabajos individuales. Otro medio para mantener la atención son los recursos didácticos que logran despertar la motivación. El interés que despierta en los estudiantes las nuevas estrategias incorporada a los procesos de enseñanza es motivo de satisfacción para los practicantes.

“La forma en que ellas dictan la clase queda plasmada en nuestro corazón”.

Este es el sentir de algunos **estudiantes de los colegios**, quienes expresan su agradecimiento por el trabajo realizado en el aula, el cual queda registrado en las evaluaciones llevadas a cabo al final de la práctica donde se dice que *“...se nota el esfuerzo que hacen por realizar un buen trabajo”*, aspecto que fue observado como parte de las características que se evidencian en la relación practicantes-estudiantes beneficiarios; destacan también estos últimos el valor que tiene y los avances alcanzados en el proceso de aprendizaje, pues es *“...la labor que realizan las practicantes diferente a la realizada normalmente por la profesora”*. Los estudiantes en diálogos informales expresaron el agradecimiento que sienten hacia las practicantes por el esfuerzo que realizan para hacer las clases interesantes con un estilo diferente al manejado por la docente titular del colegio.

Los estudiantes expresaron a las practicantes que *“...disfrutan mucho la clase, lo que se refleja en su rostro...”* también *“...se mostraron satisfechos en general”* y *nos decían a nosotras las practicantes que “...no hay que mejorar nada porque así como lo hacen está bien”* *“...así me gusta como dictan las clases, son muy bacanas”* *“La forma en que ellas dictan la clase queda plasmada en nuestro corazón”*. Este reconocimiento por parte de los estudiantes genera un sentimiento de satisfacción en las practicantes ante la labor realizada, despierta aún más el compromiso personal ante las funciones asignadas y el sentido de responsabilidad que lleva a responder eficazmente ante las necesidades de la comunidad educativa de la cual se forma parte.

Para los **asesores de práctica y directivos** el sentir forma parte de enfrentarse a la realidad profesional y a nuevas experiencias que ponen a prueba a las practicantes, siendo para ellos el hacer el aspecto central que sustenta la propuesta de la práctica pedagógica. Los coordinadores y docentes titulares ven la práctica pedagógica con distancia y desconocen aspectos organizativos de la misma, como son su planeación, preparación de las practicantes, proyecto de aula, lineamientos de práctica, lo que hace que tengan una mirada parcial de la

realidad educativa y que en ocasiones su sentir se vea delimitado por la falta de información sobre la práctica misma, siendo afectadas igualmente sus funciones en esta labor educativa.

Pero...también sentimos nostalgia Y tenemos que superar los obstáculos

Es para los **practicantes** difícil adaptarse a escenarios educativos que demandan dedicación y un trabajo arduo en la planeación de las clases para finalmente sentir que el esfuerzo solo queda en sus recuerdos. A esto se suma la desmotivación ante la incapacidad en algunos momentos de responder a las necesidades propias del contexto como *“... la falta de recursos hace todo más complicado, es que ni libros hay”* además *“...no se les puede pedir nada a los estudiantes porque no tienen como”*. Las limitaciones que impone el ejercicio docente se agudiza ante la impotencia de dar soluciones a situaciones concretas en el acontecer escolar.

Cuando llega la hora de partir y dejar el grupo que durante un semestre estuvo a cargo de las practicantes en la asignatura delegada, se siente nostalgia por terminar los procesos iniciados; *“...es realmente corta, el tiempo es insuficiente y no da la oportunidad de hacer todo...”*, *“...al final sentimos que faltó dedicar más tiempo y que pudimos haber hecho mejor el trabajo”*. Estas reflexiones muestran la preocupación ante los vacíos que quedaron y la necesidad de dar profundidad a lo que se comenzó; es decir, hacer de la práctica pedagógica una experiencia con mayores posibilidades de trascender en la esfera personal, profesional y académica.

EJE DE ANÁLISIS: QUERER SER

Desde este eje de análisis se refleja lo que los participantes esperan que sea la práctica pedagógica y se materializan los sueños en torno a lo que quieren que se haga para consolidar una propuesta que reconozca los aportes de quienes forman parte del proceso. Aquí se abordan aspectos relacionados con los cambios que se quisieran realizar para mejorar la práctica y se expresan las diferencias existentes entre los procesos vividos a nivel formativo; es aquí donde convergen diversos intereses que buscan abrir nuevos escenarios para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CATEGORIA AXIAL 10. LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, DIFERENTES PERO COMPLEMENTARIAS

Dentro de los aspectos mencionados en forma repetitiva por los practicantes se destaca la importancia que tiene la teoría en la construcción del sujeto de saber para llegar al dominio de los conocimientos en las áreas disciplinares, didácticas y de contexto que juegan un papel determinante a la hora de entrar al escenario educativo. Enfrentar la realidad requiere de herramientas para poder responder ante las dificultades de forma oportuna y eficaz y es en la teoría donde se logra

ese empoderamiento inicial que se consolida en la práctica a partir de la experiencia.

Esta es una categoría exclusiva de los practicantes, porque fueron ellos quienes dieron importancia a tocar el tema de las asignaturas y sus contenidos desde una mirada crítica. Además en esta categoría se da una mirada integral al proceso formativo iniciado en las escuelas Normales y finalizado en la universidad poniéndose en una balanza los aspectos abordados desde los contenidos y su aplicabilidad en la práctica, asuntos que son conocidos por los practicantes quienes son los que han llevado a la realidad los conocimientos aprendidos en ambos escenarios.

CATEGORIA 11. LOS CONTENIDOS DISCIPLINARES Y PRÁCTICOS UN: ASPECTO POR TRABAJAR

Para los **practicantes** la insatisfacción frente al contenido de las asignaturas y la necesidad latente de consolidar un eje integrador que permita articular las materias disciplinares desde una mirada sistémica, es un aspecto por trabajar. Es de resaltar el impacto que tiene sobre la práctica, el escaso componente disciplinar de las áreas que los practicantes asumen en los colegios.

“Se llega a la práctica con mucha pedagogía y pocos contenidos”

Las practicantes consideran que *“se llega a la práctica con mucha pedagogía y pocos contenidos”* pues para ellos *“la propuesta curricular que orienta la formación del licenciado da demasiada importancia a las áreas pedagógica y olvida las disciplinares”*. La preocupación y el interés de las practicantes pone en evidencia la importancia de consolidar una propuesta formativa que tenga como base las materias disciplinares con un enfoque transversal; así lo manifiestan: *“Nos sentimos vacías en varios conceptos, en temas de ciencias como en aspectos lingüísticos...”*; esta situación conlleva a que los practicantes asuman la clase con inseguridad ya que para ellos es *“importante sentirnos seguras en nuestras áreas”* para *“aclarar nuestras dudas y así aclarar las dudas de los estudiantes”*.

Cuando los estudiantes de licenciatura se enfrentan a la práctica se dan cuenta que en ella ya deben asumir el rol como profesores y es la formación disciplinar según ellos, la que les da herramientas para ejercer su profesión; al respecto afirman que *“uno sale de la universidad con tantos interrogantes que quedan sin resolver y que salen en la práctica cuando uno está solo”*.

Lograr un equilibrio en las asignaturas es pensar en las necesidades que hoy en día demanda la escuela y por ende el maestro, quien desde los conocimientos adquiridos durante su proceso formativo responde a los requisitos que le exige las

políticas educativas y los respectivos programas académicos de los colegios. De allí, el temor de los practicantes al salir a la realidad y darse cuenta que requieren bases disciplinares y también profundizar en áreas que han estudiado las cuales requieren un mayor dominio teórico y práctico.

“Control de grupo ausente en el currículo”.

Pero también está ausente de su formación el desarrollo de competencias relacionadas con la forma de manejar y orientar el grupo de clase. Son los practicantes quienes viven en esa cotidianidad escolar y se sienten impotentes ante la imposibilidad de mantener el orden en la clase; al respecto ellos afirman que el *“control de grupo está ausente en el currículo”*. Ante esta situación la figura del maestro se ve desdibujada y se siente la necesidad de fortalecer el lugar que el maestro ocupa en el aula. Para los **practicantes** es necesario conocer algunas técnicas que les faciliten manejar los grupos que según lo observado están conformados por 45 estudiantes aproximadamente y en contextos donde se manejan problemáticas socioeconómicas que hacen aún más complejo mantener la atención de los estudiantes.

Otro factor que se convierte en un distractor a la hora de dar las clases es el espacio reducido para la cantidad de estudiantes, lo que hace que la cercanía entre ellos facilite la conversación, el contacto e intercambio de revistas y celulares que finalmente terminan aislando a parte del grupo de la dinámica académica que se busca seguir. Estos son algunos de los aspectos que hay que aprender a manejar y por lo tanto se requiere tener unas bases teóricas que orienten a las practicantes en su accionar, bases que según lo expresado y observado, son débiles y requieren ser reforzadas para su aprovechamiento real en el aula.

Es tan evidente la dificultad de las practicantes de hacer frente al dominio del grupo con sus características propias, es decir el grupo completo con todos sus integrantes, que éste, tiene que ser dividido en dos para tratar de lograr bajar los niveles de ruido que entorpecen la labor educativa. Ante esta situación los docentes titulares reafirman esta debilidad de los practicantes cuando intervienen directamente en la clase y hacen llamados de atención a los niños para que se *“callen y dejen a los practicantes dictar la clase”*. Esto se observó en algunas ocasiones y es ratificado por los practicantes cuando afirman que *“...nos sentimos impotentes cuando los niños hacen indisciplina y no sabemos qué hacer”*... *“solo se encuentra solución cuando los docentes titulares que están presentes, observando la clase, llaman la atención de los niños y a veces los regañan para que nos respeten”*. Santrock¹¹⁵ considera que la clave para construir ambientes de aprendizaje está en establecer reglas claras en el aula que sean razonables y necesarias; claras y comprensibles; consistentes con las metas de instrucción y aprendizaje y consistentes con las reglas de la escuela.

¹¹⁵ SANTROCK, John. Psicología de la educación. México: McGraw-Hill, 2001. P. 485.

Los contenidos teóricos sin un hilo conductor

Otro de los aspectos que según las **practicantes** puede optimizarse se relaciona con la necesidad de articular las asignaturas ofrecidas en la Normal y en la Universidad en aras de lograr profundidad y a su vez relacionar los temas. Una mirada fragmentada hace perder el horizonte quedando así los contenidos teóricos sin un hilo conductor. Según las **practicantes** “...las materias carecen de un enlace, se salta de una a otra” “...sin tener en cuenta los contenidos”, “No hay relación entre los nombres de las asignaturas y los contenidos, se les coloca un nombre que no les corresponde”. Esto pone de manifiesto que la organización curricular ofrecida durante su formación, puede carecer de un hilo conductor que dé sentido y significación a cada una de las asignaturas que lo conforman; lo que puede llevar a que se pierda el orden lógico y psicológico que se requiere para que un currículo cumpla con las especificaciones requeridas para lograr los perfiles personales y profesionales de quienes se están formando. Tal situación puede conllevar a que haya una ruptura entre la teoría y la práctica y a que los aprendizajes carezcan del grado de significación que propone Ausubel¹¹⁶ cuando plantea que para aprender adecuadamente se requiere organización e integración de la información. Es la organización de la información una forma de planificar desde el aprendizaje significativo los contenidos a enseñar; encontrar unidades de estudio que tengan sentido para los practicantes va de la mano con su utilidad que esta organización puede tener en el desarrollo de la práctica.

CATEGORÍA AXIAL 11. COMUNICACIÓN, PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN: FACTORES CLAVE PARA UNA PRÁCTICA DE CALIDAD

El ejercicio de la práctica pedagógica implica la organización de varios aspectos que están definidos y caracterizados en los lineamientos de práctica¹¹⁷; entre ellos está la conceptualización, principios y objetivos de la práctica, el perfil del estudiante que se espera a formar y cómo se debe desarrollar la práctica haciendo claridad sobre las funciones de cada uno de los participantes y los deberes y derechos de los mismos. Finalmente se hace alusión al proceso evaluativo y a los contenidos y experiencias que hacen parte del proceso formativo de preparación para la práctica. Todos estos aspectos se suman a la puesta en escena de la práctica pedagógica desde la realidad misma que impone unas condiciones y exige otras que se salen de los contextos trabajados. Por ello, hablar de una práctica de calidad trasciende los lineamientos institucionales y se pasa a integrar de manera conjunta una nueva hoja de ruta que involucra a la comunidad educativa de los colegios y sus expectativas en torno a la práctica.

¹¹⁶ ARANCIBIA, Violeta. Psicología de la educación. México: Alfaomega. P. 90.

¹¹⁷ LINEAMIENTOS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA. Universidad Industrial de Santander. Licenciatura en educación básica. Escuela de educación. Facultad de educación. Bucaramanga. 2007

El siguiente cuadro muestra las diferencias encontradas en las categorías y subcategorías según el tipo de participantes de la investigación.

Tabla 13. Subcategorías de la categoría axial “comunicación, planeación y organización: factores clave para una práctica de calidad”

PRACTICANTES	ASESORA Y DIRECTORA DE PRACTICA	DOCENTES TITULARES Y COORDINADORES	ESTUDIANTES BENEFICIARIOS
Trabajo en equipo: una prioridad.	Trabajo en equipo: una prioridad.	Trabajo en equipo: Una prioridad.	Trabajo en equipo: una prioridad.
La práctica integral, una necesidad para un buen desempeño.	La práctica integral, una necesidad para un buen desempeño	La práctica integral, una necesidad para un buen desempeño.	La práctica integral, una necesidad para un buen desempeño.
Una carrera contra el tiempo deja interrogantes sin resolver.		El reglamento de práctica queda en el aire por falta de comunicación	
Los lineamientos de práctica un documento para dar a conocer		Preparación inicial: seminario de práctica	
		Los convenios, más que un papel, unas relaciones por fortalecer.	

CATEGORIA 12. LA PRÁCTICA Y SUS RESULTADOS: PRODUCTO DE LA PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Para lograr los objetivos de la práctica pedagógica como son, ubicar al futuro profesional de la educación en su campo laboral, propiciar el desarrollo de competencias pedagógicas, disciplinares, comunicativas y sociales, generar espacios para la reflexión y la investigación, estimular la apropiación y la recreación el conocimiento, establecer mecanismos de cooperación entre las instituciones educativas y analizar permanentemente la práctica para mejorar su desarrollo¹¹⁸, se requiere hacer un trabajo en equipo que parta del reconocimiento de todos los actores participantes del proceso; escuchar a todas las voces y hacerlas visibles lleva a pensar sobre las estrategias diseñadas para mantener activos los vínculos interinstitucionales que permitan llevar de forma armoniosa las relaciones entre las instituciones educativas.

¹¹⁸ Ibid. P. 3-4.

El trabajo en equipo: una prioridad

Para los **practicantes** la clave para avanzar en el logro de los objetivos de la práctica pedagógica es el trabajo en equipo. Desde los referentes teóricos existen herramientas para alcanzar ese ambiente de trabajo propicio para la integración y son las “*redes de apoyo*”,¹¹⁹ una camino para llegar al trabajo colaborativo. Esta propuesta de trabajo en equipo está amarrada al vínculo existente entre las instituciones educativas (universidad-colegios de práctica) lo que hace necesario la divulgación de los lineamientos de práctica y la aplicación del mismo para de esta forma construir conjuntamente el camino a seguir y evitar perderse en el proceso al carecer de claridad ante las funciones asignadas.

Lograr un trabajo en equipo implica que los actores involucrados en el proceso participen de forma activa y según los **practicantes**, para alcanzar este punto de equilibrio falta, “...*más compromiso por parte de la docente del colegio y la asesora, pues es muy importante que a uno lo corrijan*” “...*que en el colegio le faciliten los recursos necesarios para realizar la práctica*” “*sería bueno que las opiniones de los estudiantes de los colegios se tuvieran más en cuenta*”.

Lo anterior refleja la necesidad de integrar a todos los actores del proceso, de manera que la docente del aula y la asesora de práctica asuman un papel más activo realizando aportes a la labor de las practicantes mediante la observación frecuente en el desarrollo de la clase; sería muy útil si el colegio brindara apoyo

en cuanto a los recursos didácticos se refiere, por ejemplo, permitir el uso de los laboratorios, salas de internet, material pedagógico u otras herramientas de forma oportuna, facilitando así el trabajo en el aula. Otro aspecto a tener en cuenta según los practicantes es la opinión de los estudiantes beneficiarios de los colegios, las recomendaciones y valoraciones que ellos hacen respecto a la práctica; generalmente al final del proceso ellos evalúan y estos comentarios quedan archivados sin ser reconocidos como material de apoyo para el mejoramiento de la práctica. Se entiende según lo anterior que para los practicantes el trabajo en equipo empieza con hacer uso de los recursos humanos y materiales para movilizar de forma colaborativa los apoyos necesarios para lograr una práctica de calidad con la participación de todos sus actores. Una de las ventajas del trabajo en equipo es la movilización de los recursos didácticos y sólo mediante la disposición de quienes administran dichos medios, es posible hacer uso de los mismos, de allí la importancia de concientizar a cada uno de los participantes del proceso de su influencia en los resultados de la práctica.

¹¹⁹ FERNÁNDEZ, Mariano. Redes para la innovación educativa. Revista cuadernos de pedagogía. España: Wolters kluwer. P. 21.

La posibilidad de unir fuerzas y trabajar mancomunadamente según a Castro MC¹²⁰. es una necesidad que tiene el individuo de organizar su experiencia subjetiva en el mundo social; de allí la importancia de socializar las experiencias en el campo educativo desde la voz de los estudiantes de los colegios, los docentes titulares, los rectores, asesores y directora de práctica. Esta autora plantea que los comportamientos que se desarrollan en función del sentido de pertenencia desde el cual se comparten las experiencias y se aprenden de ellas finalmente permite organizar y transformar la realidad educativa al profundizar en los proyectos desarrollados como es la práctica pedagógica desde cada uno de los actores. Por lo tanto involucrar de forma activa a la comunidad educativa del colegio en el proceso es garantizar la participación y compromiso más allá de unas funciones que cumplir que reposan en los documentos.

La práctica integral: una necesidad para un buen desempeño.

Para los **practicantes** hablar desde las experiencias vividas los llevó a reflexionar sobre los aspectos que quedaron a mitad de camino; la práctica pedagógica los llevó a pensar sobre los aspectos que podrían llevar a optimizar el proceso y enriquecer la profesión docente. La práctica pedagógica puede ser llevada a cabo dentro de unas condiciones que sean un reflujo fiel de ese campo laboral que los espera; por ello consideran la práctica integral como un medio para desempeñarse con calidad en el futuro.

La práctica debe tener un impacto dentro de su proceso formativo del futuro maestro y a su vez trascender en su experiencia profesional al permitirles vivir la cotidianidad del ejercicio docente desde la complejidad del contexto educativo. Es por ello que los practicantes consideran importante realizar ciertos cambios, tales como: *“...la práctica no debe ser sólo un semestre sino todos los semestres...”* *“se requiere tener cierta continuidad y que se tenga autonomía”*. Es igualmente importante para lograr una práctica integral, que exista igualdad de condiciones donde se establezcan unos requisitos que cumplir, por ejemplo *“se debiera cumplir un horario, una intensidad porque hubo compañeras que hicieron una práctica diferente”*; en cuanto al aprovechamiento del tiempo, existe dificultades por la extensa programación extracurricular de los colegios, lo que hace que *“se pierda muchísimo tiempo; las clases en los colegios terminan siendo muy pocas”* entonces, sucede que la práctica se reduce sustancialmente y se abordan los temas en el aula en ocasiones de forma superficial al adolecerse de las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos trazados; proponen que *“Se debería acabar primero las materias y después si dedicarse a la práctica para darle la importancia que se merece”*.

¹²⁰CASTRO,M. Psicología, educación y comunidad. Bogotá: Almudena.1998. p. 183.

Para los **directivos, coordinadores, docentes titulares y estudiantes beneficiarios de los colegios** la práctica debe ser asumida con las mismas características que implica ejercer la profesión docente, por ello consideran que *“...el grupo lo debe asumir una estudiante porque en el futuro le vas a tocar solas”, es muestra de seguridad y preparación hacerse cargo del grupo completo “...no está bien que tengan que partir los grupos, si se están preparando deben ser capaces con todos los estudiantes”.*

Para la comunidad educativa de los colegios cambiar la conformación del grupo y que esté a cargo de dos practicantes hace que la práctica pierda el valor real al modificarse los rasgos propios de los grupos y la forma como el docente asume de forma individual las responsabilidades delegadas.

Es igualmente preocupante para los **practicantes** las dificultades y limitaciones que impone la escasez del tiempo para llevar a cabo el proyecto diseñado y obtener al final los resultados esperados. La práctica pedagógica se desarrolla como una carrera contra el tiempo que deja interrogantes sin resolver donde los practicantes consideran que el tiempo asignado a la práctica es corto ya que se asume de forma fragmentada en un solo semestre de clases, que finalmente termina siendo la mitad, sin contar el tiempo perdido por la indisciplina de los grupos y por otras actividades que los colegios programan de forma imprevista. Afirman que *“Los horarios de las clases son muy cortos para llevar a cabo los contenidos...”*, *“correr allá, venir acá, fue un enredo, nos deberían dejar libres las mañanas para hacer el material de práctica”*; proponen entonces que *“...la práctica fuera durante unos dos semestres de manera intensiva, es decir un año académico en los colegios para darle continuidad al proceso, pues así sería más completo”* de esta manera *“...si el tiempo fuera más, se podrían mejorar los resultados y revisar la estrategia”.*

La práctica tiene unas exigencias en su preparación y organización que hace que los practicantes requieran de tiempo para la preparación de la clase y así poder aprovechar esta experiencia al aplicar de forma rigurosa los conocimientos aprendidos en su proceso formativo.

CATEGORIA 13. LOS LINEAMIENTOS DE PRÁCTICA: UN DOCUMENTO PARA DAR A CONOCER

Para los **coordinadores y docentes titulares de los colegios** son los lineamientos de práctica los que direccionan el accionar y actuar de cada uno de los protagonistas de este proceso. Para tener claridad la comunidad educativa de los colegios propone que se haga una divulgación tanto teórica como práctica al considerar que en los lineamientos de práctica están las respuestas a diversos interrogantes que al quedar en el aire afectan el desarrollo de la práctica. A partir de una revisión y análisis de los lineamientos de práctica se evidencia la riqueza

en información que este documento posee; es allí donde se encuentra definido cada uno de los roles de los participantes y del proceso a seguir.

Para los **coordinadores y docentes titulares** el reglamento de práctica queda en el aire por falta de comunicación, dicen: *“...en los colegios no lo conocemos”, los profesores comentan que “ese material es para darlo a conocer porque le da a uno luces sobre las funciones que uno debe desempeñar”, pero, “lástima que esa herramienta de ayuda no se aprovecha”; “la verdad, no conozco el reglamento y sería bueno leerlo”; “no sabía que existiera un reglamento de práctica, pero me interesa saber qué dice porque me orienta en mi labor...”, “...eso no es para guardarlo, aquí necesitamos que nos expliquen más cosas”, “...se puede trabajar sobre ese documento y así todos nos conocemos más y trabajamos mejor”.*

Poder aprovechar el material de apoyo que existe en torno a la práctica es una forma de facilitar el desarrollo de la misma e imprime seriedad y rigurosidad al proceso creando un ambiente de confianza entre instituciones que forman parte de los convenios entre colegios y universidad.

Preparación inicial: seminario de práctica

Buscando mejorar los procesos llevados a cabo en la práctica, los **docentes titulares de los colegios** proponen una preparación inicial: seminario de práctica para conocer la propuesta completa que sustenta la práctica y a su vez dilucidar las dudas que surgen en el proceso mismo. Realizar un seminario de práctica fortalecería también las relaciones institucionales al abrir un escenario en el que conjuntamente se integren las diversas posturas frente al mismo objeto de interés.

Para los **docentes titulares** es de vital importancia conocer desde el comienzo cómo funciona la práctica y así salir de esa visión fragmentada que tienen del proceso. Para asumir parte activa *“Se requiere que antes de iniciar la práctica lo formen a uno en lo que se debe hacer...”*, *“...desconozco cuál es mi función en la práctica, nadie me lo ha dicho”*. Dice un profesor; *“uno trata de hacer las cosas bien pero falta claridad en la información que se recibe”* *“muchas cosas se improvisan y uno no sabe que es lo que debe hacer durante la clase”* por lo que *“uno se limita a mirar a las practicantes sin saber que decirles”*.

Las practicantes coinciden con la anterior propuesta y además recomiendan que en dicho seminario se incluyan actividades relacionadas con el conocimiento de los participantes, como el rector, coordinador y profesores de los colegios; director de escuela, coordinador de práctica, asesores y estudiantes, lo que redundará en la creación de un clima de trabajo que favorecerá la comunicación en todo sentido. La puesta en marcha de los convenios exige un compromiso por parte de todos los actores involucrados. Ese compromiso se asume en la medida en que todos los que forman parte del proceso participan de su construcción que va más allá de

un papel que toma sentido en la cotidianidad escolar, allí donde se configuran las relaciones de la comunidad educativa.

Los convenios: más que un papel unas relaciones por fortalecer

Para los **docentes titulares y coordinadores de los colegios** los convenios más que un papel son unas relaciones por fortalecer; al respecto mencionan que *“Me gustaría que a nivel de los asesores se recogiera recomendaciones sobre lo que se piensa acerca de la práctica...”* y *“...socializar para saber si se han logrado los objetivos que tenían que cumplir las niñas para el grado...”* pero *“Lamentablemente este tipo de ejercicios pedagógicos terminan ahí, lo ideal sería que hubiera una continuidad, una socialización en el colegio...”*, *“...hacer un ejercicio práctico que involucrara a los otros docentes para que los demás aprendieran”*. La práctica pedagógica abre espacios de reflexión sobre el quehacer del maestro en los colegios y los procesos llevados a cabo en el aula cambian la dinámica escolar abriendo interrogantes sobre el hacer del educador y cómo mejorar dichas prácticas. De allí que en los colegios en los cuales se desarrolla la práctica se espere una retroalimentación del proyecto y a su vez se haga explícito el por qué de las estrategias adelantadas como parte de las actividades que conforman la práctica pedagógica vista mas allá de un trabajo de aula.

Para lograr trabajar en equipo con reglas claras que invitan a la participación en el desarrollo de la práctica, los docente titulares sugieren que *“...los convenios se divulgan no solo al comienzo como un documento aprobado por las directivas de las instituciones” sino que también “...se construya conjuntamente una propuesta que le brinde a uno herramientas para mejorar la clase y aprender más de forma organizada”* porque *“los convenios es un protocolo institucional y ya”*.

Para la comunidad educativa de los colegios es claro que *“...los practicantes vienen acá a realizar un diagnóstico institucional y luego de aula”* y después *“...empiezan a trabajar en serio asumiendo la clase”* lo que se quisiera es *“poder conocer los detalles de cómo se realiza la práctica, las cosas como son, bien explicadas y que se realice frecuentemente una retroalimentación del proceso, no sólo al comienzo”*. El impacto que tiene la práctica pedagógica en la realidad educativa de los colegios se da al pasar del aula a trabajar la dimensión social donde los convenios se hacen visibles cuando se involucra a todos sus actores en un proyecto del cual se sienten partícipes.

La práctica pedagógica trasciende en la memoria colectiva de la comunidad educativa de los colegios al generar un impacto en la dinámica escolar por los cambios que se dan en la forma de enseñar de la cual forman parte docentes titulares, estudiantes y coordinadores; son ellos los que pueden enriquecer el proceso al descubrir la realidad desde sus propios ojos dejando atrás los documentos que en ocasiones son elaborados desde generalidades que borran las características de los contextos educativos.

5. CONCLUSIONES

❖ Los significados develados en practicantes y asesores, van desde considerarla como un espacio y oportunidad para aplicar el conocimiento teórico adquirido a lo largo del proceso de formación, vivenciar el quehacer docente, adquirir experiencia, hasta capacitar a los maestros en formación para generar nuevo conocimiento o contenido pedagógico que permita potenciar sus capacidades para llegar a hacer idóneos, capaces de innovar en su labor educativa. Esta visión optimista que se tiene de la práctica permite al maestro en formación dar los primeros pasos en la construcción de su identidad profesional a partir de la cual fortalece su vocación y se descubre como profesional en acción encontrando sentido al ejercicio docente. Desde otra mirada los profesores y estudiantes usuarios de los colegios conciben la práctica pedagógica formativa como un requisito para graduarse destacando que el título valida el proceso de formación del licenciado.

❖ En el sendero recorrido se encontró que para los practicantes y profesores de los colegios, el acompañamiento y la evaluación son dos procesos permanentes que han de caracterizar la práctica pedagógica formativa; por un lado, el acompañamiento por parte de asesores con la formación pedagógica y disciplinar y con actitudes positivas y dispuestos a orientar, es garantía de buenos resultados; así mismo el papel que asume el docente titular de los colegios también es básico dado que es quien conoce el contexto institucional y maneja contenidos disciplinares y pedagógicos; de ahí que la falta de claridad de su rol dentro del proceso formativo se evidencie como un vacío por subsanar. De otra parte, la evaluación es una categoría bastante relevante al ser considerada como proceso de retroalimentación que permite el mejoramiento continuo que ha de trascender los simples formatos para llegar a la auto-evaluación, heteroevaluación y co-evaluación, uno de cuyos espacios puede ser la socialización del proyecto pedagógico que se constituye en una oportunidad para aprender de y con los otros.

❖ Desde el sentir, los practicantes vivencian actitudes y sentimientos que van desde la frustración y la tristeza, la ansiedad y el temor hasta la satisfacción y elevación de su autoestima; frustración porque en ocasiones no son reconocidos como maestros por su falta de experticia para manejar el grupo de clase, por su poca experiencia y porque en sus actuaciones como maestras se refleja algo de inseguridad, hecho que resquebraja su figura de autoridad frente a los estudiantes; satisfacción por reconocer que han sido capaces de superar obstáculos enfrentándose a situaciones reales o similares a las que en un futuro asumirán en su ejercicio laboral. De esta manera aprender a ser maestros desde la práctica pedagógica, es un viaje con subidas y bajadas que coadyuvan a la autorealización personal y profesional.

❖ Quienes son actores de la práctica pedagógica tienen sueños que se centran en superar las debilidades detectadas no solo en la práctica pedagógica sino en los programas de formación de docentes; sueñan con el establecimiento de vínculos más sólidos y coherentes entre la teoría y la práctica para que esta no se reduzca al simple saber hacer sino que contemple los demás pilares de la educación como son el conocer, convivir y especialmente el SER. El saber disciplinar es un aspecto por trabajar, así como

el manejo del grupo de clase, el trabajo colaborativo y la comunicación; se aspira a que los principios que direccionan la práctica pedagógica no se queden escritos en un papel sino que sean conocidos y compartidos para que así cada actor asuma el rol que le corresponde.

❖ La práctica pedagógica de formación transforma las formas de interacción entre los actores involucrados al permitir replantear el aprendizaje a partir de nuevos medios, contextos y posibilidades que proporcionan un ambiente de confianza y motivación que despierta el interés de los estudiantes en los colegios y de los mismos practicantes por participar de forma activa en su proceso de formación.

❖ La motivación de los practicantes por llevar a cabo una práctica de calidad se refleja en el interés por asumir un rol activo en el jalonamiento de procesos de cambio. Oportunidad que puede ser aprovechada para hacer de la motivación el motor para desarrollar competencias socio-afectivas que hacen de la práctica pedagógica formativa una experiencia con proyección social donde se reconoce la necesidad del ser humano de reconocimiento.

❖ Definitivamente se evidenció que la práctica integral se puede constituir en un modelo posible a implementar por cuanto coloca al maestro en formación en el escenario real, con características semejantes a su ejercicio profesional; el hecho de enfrentar su rol en todo el sentido de la palabra y cumpliendo las funciones propias de un maestro en ejercicio cualifican y proporcionan herramientas para desarrollar competencias personales, profesionales y sociales que requiere el docente.

❖ Finalmente, las relaciones universidad- instituciones educativas son las que proporcionan las condiciones para consolidar los vínculos de colaboración entre estas dos instituciones. Son los convenios el primer paso para empezar a construir unas relaciones que requieren de la participación de todos los actores quienes son finalmente los que hacen realidad los principios que sustentan la práctica pedagógica.

❖ Mediante la presente investigación se abrió espacios de reflexión, discusión y evaluación en torno a la práctica pedagógica como espacio de formación entre los actores participantes del proceso investigativo. El proceso llevado cabo fue conduciendo de manera sistemática a considerar el papel que juegan cada uno de los actores en la práctica y otros tópicos que podrán ser profundizados, analizados e interpretados desde futuras investigaciones. Propuestas investigativas como esta, buscan contribuir al desarrollo de programas formativos contextualizados en la realidad educativa y a las necesidades de sus educandos, despertando la sinergia de cada uno de los participantes del proceso.

6. RECOMENDACIONES

- ✓ Partiendo de las concepciones encontradas se puede considerar la posibilidad de abrir espacios de discusión en torno a los significados que desde la práctica pedagógica formativa se tejen para hacer realidad las motivaciones y expectativas de cada uno de los actores. Adentrarse en ese universo de significaciones facilita pasar de la filosofía institucional a reconocer la subjetividad que caracteriza las acciones del individuo y el valor que se le otorga a la realización de la práctica pedagógica desde los conocimientos propios de cada sujeto.
- ✓ Divulgar y socializar los resultados de la presente investigación, para dar a conocer las diferentes concepciones en torno a la práctica pedagógica formativa y su utilidad en futuras propuestas investigativas que busquen ahondar en los referentes de análisis citados que son ventanas abiertas hacia otros campos de estudio.
- ✓ Estudiar estrategias encaminadas a lograr que la práctica pedagógica y su componente formativo adquieran un carácter transversal al interior del currículo desde la relación que existe entre las asignaturas y su aplicabilidad en el ejercicio docente. Para ello se sugiere revisar algunas áreas del saber que requieren ser fortalecidas en aras de mejorar la calidad en los programas de formación de maestros.
- ✓ Otro aspecto que se relaciona con los contenidos y su importancia en el desarrollo de la práctica es la necesidad por parte de las practicantes de adquirir un dominio en campos disciplinares que requieren mayor atención y profundidad desde el currículo al demandar por parte de las estudiantes más conocimiento en estas áreas.
- ✓ Hacer de la práctica integral una realidad al dar las condiciones necesarias para que el practicante se desempeñe en un escenario natural donde las características de los grupos no se modifiquen y por lo tanto se enfrenten a la realidad educativa con toda su complejidad y asuman así las responsabilidades propias del cargo asignado.
- ✓ La práctica pedagógica formativa se convierte en una ventana para pensar en cambios curriculares que impriman un toque innovador al educar a los futuros maestros en los retos que tendrán que resolver y despertar en ellos un espíritu de liderazgo requiere de una preparación que se materializa en la práctica pedagógica.

- ✓ Abrir espacios para la socialización de la práctica pedagógica donde los proyectos pedagógicos sean presentados en lo que las practicantes llaman una “feria” que les permita conocer y aprender de otras propuestas. Estos espacios permiten hacer un alto en el camino para reflexionar sobre las experiencias personales y autoevaluarse desde los avances logrados por los propios compañeros.
- ✓ Generar un compromiso a partir de la sensibilización y capacitación de la comunidad educativa de los colegios frente a la práctica pedagógica; despertar la responsabilidad individual y colectiva. Es ésta una forma de afianzar la dimensión social de la práctica pedagógica y el impacto que pueda tener en el ejercicio de los docentes de los colegios dado que ellos mismos son los que encuentran sentido a las innovaciones pedagógicas que desarrollan los practicantes.
- ✓ Trabajar mancomunadamente los vínculos entre las instituciones formadoras de maestros para aprovechar los procesos adelantados desde el ciclo complementario como una oportunidad para avanzar hacia la construcción de una propuesta que comparte objetivos de formación y que a partir de consensos, edifica una visión unificada de la práctica pedagógica formativa.
- ✓ Diseñar estrategias que faciliten el manejo del grupo en aras de mantener la disciplina en el aula, factor que incide en el rendimiento de los estudiantes y que a su vez afecta el nivel motivacional del practicante quien considera la indisciplina como una falta de respeto hacia su labor educativa.
- ✓ Hacer de la práctica pedagógica formativa una experiencia que se consolide como investigación en educación al poseer el rigor metodológico que según los practicantes y asesores de práctica puede profundizarse y alcanzar la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos mediante el desarrollo de un cuerpo de conocimiento organizado.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Juan Francisco. De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. Santafé d Bogotá: IDEP, innove, 1998.

AVILA, Rafael. La educación y el proyecto de la modernidad. Bogotá: siglo XXI, 1994.

_____, R. La construcción social de los proyectos educativos institucionales. En: La investigación en educación y pedagogía. Proyectos de investigación 1989-1999. Informe final. Santafé de Bogotá: COLCIENCIAS.

BAJTÍN, M citado por TORRES, M y MUNEVAR, D. En representaciones corporales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

BARRIGA, Arceo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill, 2000.

BIDDLE, Bruce. La enseñanza y los profesores I. España: Paidós, 2000.

BONILLA, Elssy: Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Norma, 1997

CAJIAO, Francisco. La formación de maestros y su impacto social. Bogotá: Magisterio, 2004.

CAÑAL, Pedro. La innovación educativa. España: Akal. 2002.

CASTRILLON, Doris. et.al. La formación del maestro como sujeto del saber pedagógico. Antioquia: Reina, 2003.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hacia un sistema Nacional de Formación. Bogotá: MEN, 1998.

DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, 1996.

DIAZ, Mario. Pedagogía, discurso y poder.- Bogotá: CORPRODIC. 1990.

_____. La formación académica y la práctica pedagógica. Bogotá: ICFES, 1999

ESTEVE, José. El malestar docente. España: Paidós, 1994.

FEIMAN-NEMSER (2001) citado por MARCELO VAILLANT. Desarrollo profesional docente. Madrid: Narcea, 2009

FELDMAN, Robert. Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana. México: McGraw-Hill, 1999.

FLITNER, Wilhelm, citado por KLAUS, A. En: Revista Educación y pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 30 de marzo de 2006.

FLOREZ, Rafael. Investigación educativa y pedagógica. Bogotá: McGraw-Hill, 2003.

GERGEN, Kenneth. Realidades y relaciones. Barcelona: Paidós, 1996.

GIORDAN, André y DE VICCHI GERARD. Los orígenes del saber. 5ed. España: Díada, 1995.

GROS, Begoña. Ser profesor. Barcelona: OCTAEDRO-ICE, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo del profesorado. Barcelona: Grao, 1994.

INOSTROZA, Gloria. La práctica, motor de la formación docente. Chile: Dolmen, 1997.

KLAUS, Andres. Retos actuales de las facultades de educación: Apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente. En: Revista Educación y pedagogía. Medellín. 30 de marzo el 2006.

LINEAMIENTOS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA. Escuela de educación. Licenciatura en educación básica. Universidad pública, 2007.

PAPALIA, D. Desarrollo humano. Madrid: McGraw-Hill, 2001.

PAQUAY, L. y ALTET, M. La formación profesional del maestro. México: Boeck Université, 2010

POSTIC, M. Observar las situaciones educativas. Madrid: Narcea, 2000.

POZO, Ignacio. Aprendices y maestros. España: Alianza Editorial, 2003.

____ MUNICIO, J. GOMEZ CRESPO, M. Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata, 1998.

PULIDO, Orlando. Formación de maestros, profesión y trabajo docente. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

RENDÓN, Diego. El desafío de formar los mejores maestros. Colombia: Fondo editorial, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

RESTREPO, Mary L. La docencia como práctica. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana. Facultad de Educación, 2000.

SANDOVAL, Sandra. La formación de educadores en Colombia. Tomo I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

SANCHO, Juana. La formación de quienes forman el profesorado. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. N. 16. Abril. 2008. España: Libros y Libros.

SANDÍN, Esteban. Investigación cualitativa en educación. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge Growth in teaching. Educational Research, 15(2), 1986.

STENHOUSE, citado por CORREA, Ignacio. En: La universidad Nacional y su aporte a las instituciones educativas. 2002.

TEZANOS, Araceli. Etnografía de la etnografía. Colombia: Antropos, 2000.

TORRECILLAS, Pilar. El aprendizaje relevante en la formación e los futuros maestros. En: Revista Electrónica de Interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. Enero (1997)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Facultad de Educación. Reglamento de las prácticas pedagógicas. 2000.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Expedición Pedagógica Nacional. Huellas y registros. Armenia, 2000.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. El oficio de investigar: Educación y pedagogía frente a nuevos retos-. Bogotá: CIUP.2002.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y SU APOORTE A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. En colección cuadernos de trabajo. Bogotá: ARFO, 2000.

VAILLANT, D. Formación de formadores. Estados de la práctica. Cuadernos de pedagogía, No 25. Santiago de Chile: PREAL, 2002.

VARELA, Armando. El aula reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa. Bogotá: CIUP, 2000.

ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia. Medellín: Antropos, 1999.

ANEXO A. GUIA DE OBSERVACIÓN

CRITERIOS	Que hacen Practicantes Asesores Estudiantes Directivos Docentes	Que interpretan	Análisis la luz de la teoría
-----------	--	-----------------	------------------------------

1. Formas de desarrollar la práctica pedagógica

- Asignatura de proyecto pedagógico
- Proyectos según los énfasis
- Organización desde el currículo
- Fundamentos teóricos

2. Organización de las actividades pedagógicas

- Planeación clase
- Desarrollo
- Asesoría
- Evaluación

3. Tipo de relaciones

- Practicantes-estudiantes
- Practicantes-docentes colegios
- Practicantes-asesores y directivos

4. Escenarios de práctica

- Ciclo complementario
- Ciclo profesional
- Centros de práctica (colegios)

5. Tipos de discurso y contenidos

- Énfasis en presaberes
- Contenidos pedagógicos y disciplinares
- Énfasis en desarrollo de actitudes y generación de expectativas
- Énfasis en aspectos prácticos
- Énfasis en proceso de transferencia a situaciones cotidianas

6. Herramientas de mediación

- Realidad
- Lenguaje
- Bibliografía
- Uso de mapas conceptuales

7. Otras observaciones generales.



ANEXO B. ENTREVISTA

Fecha: _____
Énfasis P.: _____
Lugar p.: _____

Entrevistado: _____
Cargo: _____

Este formato de entrevista se realizó con practicantes, directora y asesores de la práctica pedagógica.

1. ¿Qué es para usted la práctica pedagógica?
2. ¿Cómo se desarrolla la práctica pedagógica?
3. ¿Cómo se da el proceso de formación previo a la práctica?
4. ¿Qué actividades se desarrollan durante la clase?
5. ¿Cómo se realiza el acompañamiento y evaluación?
6. ¿Cuál es su rol como practicante?
7. ¿Cuál es el rol del asesor de práctica pedagógica?
8. ¿Cuál es el rol docente titular de la asignatura de los centros de práctica pedagógica?
9. ¿Cuál es el rol de los directivos frente a la práctica pedagógica?
10. ¿Qué procesos iniciados en el ciclo complementario son retomados en el ciclo profesional?

ANEXO C. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE LOS CENTROS DE PRÁCTICA

Fecha: _____

Entrevistado: _____

Énfasis P.: _____

Lugar p.: _____

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como finalidad conocer lo que usted piensa, siente y hace con respecto a la formación que recibe de los maestros a cargo de la materia. Agradezco su valiosa colaboración.

1. ¿Qué significa para usted la labor que desarrollan las maestras a cargo de la asignatura?
2. ¿Cómo se desarrolla la clase?
3. ¿Qué actividades se desarrollan durante la clase?
4. ¿Cómo le gustaría que se desarrollara la clase?
5. ¿Cuál considera usted que es la función del practicante dentro de su proceso formativo?
6. ¿Cuál es su relación con el asesor de práctica pedagógica?
7. ¿Qué función desarrolla el docente titular de la asignatura durante el desarrollo de la clase?

ANEXO D. ENTREVISTA PARA DOCENTES TITULARES Y DIRECTIVOS DE LOS CENTROS DE PRÁCTICA

Fecha: _____ Entrevistado: _____
Énfasis P.: _____ Cargo: _____
Lugar p.: _____

1. ¿Qué significa para usted la labor que desarrollan las maestras a cargo de la asignatura?
2. ¿Cómo se desarrolla la clase?
3. ¿Qué actividades se desarrollan durante la clase?
4. ¿Cómo le gustaría que se desarrollara la clase?
5. ¿Cuál considera usted que es la función del practicante dentro del proceso formativo de los estudiantes?
6. ¿Cuál es su relación con el asesor de práctica pedagógica?
7. ¿Qué función desempeña usted dentro de los procesos adelantados durante el desarrollo de la práctica pedagógica?

ANEXO,.E. Codificación y precategorización de la información.

¿Cómo le gustaría que fuera la práctica pedagógica?

CODIGOS IN VIVO	CODIGO	Sobre como le gustaría que fuera la práctica.
Colegios Tuviera en cuenta Practicantes Plantear ideas Actividades	E1PNC	A nivel institucional en los colegios que se tuviera en cuenta a las practicantes para plantear algunas ideas en el desarrollo de las actividades.
Urgente el énfasis Semiótica Lingüística Solucionar dificultades	E2PNC	Es urgente el énfasis , lo que es semiótica, lingüística , necesitamos demasiado para solucionar las dificultades.
Profundizar Dominar los temas Ser mas seguros	E3PPIC	Profundizar más en las materias, poder dominar los temas para ser más seguros.
Dificulta Acceso información Socializar procesos	E4APNC	A los docentes cátedra se nos dificulta el acceso a mucha información por eso es importante socializar los procesos.
Mas intensidad horaria Énfasis de lengua	E5PPOL	Debería ser más intensidad horaria en el énfasis de lengua castellana porque vemos más de otras materias y necesitamos buenas bases.
Énfasis Reciba atención Estudios masa fondo Literatura- lingüística L.escritura- comprensión	E6PPOL	Es necesario que el énfasis reciba mayor atención que las materias de contexto ver estudios mas a fondo en literatura, lingüística proceso de lecto-escritura, de comprensión.
Socializar experiencias Otro énfasis	E7PTPO	Socializar las experiencias del otro énfasis para aprender de los otros.
Mas tiempo Observar Asesorar	E8DPCN	Tener mas tiempo para poderlas observar y asesorar.

CODIGOS IN VIVO	CODIGO	Sobre como le gustaría que fuera la práctica.
Conocer experiencias Profundizar	E9DPCN	Conocer otras experiencias sobre la práctica para profundizar en nuestra labor.
Mas compromiso Asesora Docente asignatura Corrijan Solucionar dificultades	E10PNC	Me gustaría un poco mas de compromiso con los docentes tanto la asesora como la docente de la asignatura . Es importante que a uno lo corrijan para poder solucionar las dificultades .
Horarios clases Cortos Participación docentes Fuera activa Retroalimentación	E11PNC	Los horarios de las clases son muy cortos para el desarrollo de los contenidos.
Participación docentes Fuera activa	E12PPIC	La participación de los docentes del colegio fuera activa ellos tienen la experiencia y habría una retroalimentación .
Aprovechar Recursos didácticas No se pueden utilizar	E13PPIC	Es necesario aprovechar más los recursos didácticos por parte del colegio porque aunque están no se pueden utilizar .
Clase Mas orden Respeto	E14PPIC	Me gustaría que la clase se desarrollara con más orden y respeto por parte de mis compañeras.
Me gustan Hay mas asesoria Mas interesante	E15ENC	Me gustan porque hay más asesoría que hace que la clase sea mas interesante .
Molestan No dejan atender Burla y relajo	E16ENC	Hay niñas que molestan que no dejan atender a clase y la ponen de burla y relajo .
Mas actividades clase	E17ENC	Que nos dejaran más actividades en clase .

CODIGOS IN VIVO	CODIGO	Sobre como le gustaría que fuera la práctica.
<p>Como lo hemos estado haciendo</p> <p>Indisciplina se acabara</p> <p>Me gusta como son Me gustaría exponer Talleres</p> <p>Asesores Recogieran recomendaciones</p> <p>Socializar</p> <p>Mas dinámica No estuviésemos enfascados Medios tecnológicos Facilitados</p> <p>Todos los semestres</p> <p>Me gusta</p> <p>Sentimos vacías conceptos Profundización teórica Aspectos lingüísticos</p> <p>Dejar grupo totalmente</p>	<p>E18ENC</p> <p>E19ENC</p> <p>E20ENC</p> <p>E21ENC</p> <p>E22PTNC</p> <p>E23PNC</p> <p>E24PNC</p> <p>E25PNC</p> <p>E26ENC</p> <p>E27PJL</p>	<p>Como lo hemos estado haciendo preguntas, talleres, trabajos, evaluaciones e investigando.</p> <p>Me gustaría que la indisciplina se acabara.</p> <p>Me gusta como son las clases con actividades pero me gustaría que nos pusieran a exponer y mas talleres.</p> <p>Me gustaría que los asesores de la UIS recogieran recomendaciones, sugerencias porque yo nunca he tenido la oportunidad de escucharlos sobre eso.</p> <p>Socializar para saber si se han logrado los objetivos.</p> <p>Me gustaría que fuese más dinámica, que no estuviésemos enfascados por una serie de parámetros.</p> <p>Me gustaría que los medios tecnológicos fueran más facilitados por parte del colegio.</p> <p>La universidad la práctica no debe ser solo un semestre sino todos los semestres.</p> <p>Tal y como esta me gusta.</p> <p>Nos sentimos vacías en varios conceptos, sera bueno mas profundización teórica en aspectos lingüísticos.</p>

CODIGOS IN VIVO	CODIGO	Sobre como le gustaría que fuera la práctica.
Aprender Manejo de grupo Mas motivaciones Estrategias	E28CNC	De vez en cuando dejar al grupo totalmente completo para aprender realmente el manejo de grupo y buscar más motivaciones y estrategias.
No se dicte Tomar propios apuntes Expresión	E29PTPI	Que no se dicte , que no se llegue a la rutina de antes que se pudiera tomar sus propios apuntes a través de la expresión.
Continuidad Facilitar Experiencias	E30CPO	Lo ideal seria que hubiera una continuidad que se pudiera facilitar a nuestros compañeros esas experiencias.
Involucrar Demás docentes		Involucrar en un ejercicio práctico a los demás docentes.
Colaboración Directivos y asesores	E31PJL	Se necesita más la colaboración de los directivos y los asesores para nosotros aprender mas y adquirir otros conocimientos.
No tendría miedo Opinar mas	E32PPIC	Si no estuviéramos tan presionados por perder la materia uno no tendría miedo y se atrevería a opinar mas.
Mejorar comunicación Apoyo de colegios	E33POC	Mejorar la comunicación entre las instituciones para poder sentir mas el apoyo de los colegios.
Horarios Disponibles Hacer material	E34EPOL	Los horarios son un enredo, correr allá venir, que nos dejen la mañanas disponibles para hacer el material.
Semestre mas Continuidad	E35EPOL	Que la práctica fuera un semestre más , que le dieran continuidad y fueran dos, revisar la estrategia.
Mas juegos Pregunta sobre el tema	E36EPOL	Que se desarrollara mas juegos y nos

CODIGOS IN VIVO	CODIGO	Sobre como le gustaría que fuera la práctica.
Desorden no deja Esta bien		hicieran preguntas sobre el tema pero a veces nuestro desorden no deja .
Ver películas Escribir más	E37EPOL	Así como la desarrollan esta bien .
Trabajos y paseos	E38EPOL	Ver películas relacionadas con español y escribir más .
Mucho ruido Nos dejan poner la atención	E39EPOL	Mediante trabajos y paseos .
Como la hacen	E40EPOL	Hay estudiantes que hacen mucho ruido y no nos dejan poner la atención suficiente.
Así me gustan	E41EPOL	Así como la hacen las practicantes.
Así me gustan Hacen bien	E42EPOL	Así me gustan las clases.
Mas divertidas Aprender mas temas	E43EJL E44EJL E45EJL	Así me gustan como las dictan Como lo hacen bien para estar empezando.
Dinámicas Ejercicios en grupo Actividades	E46EJL E47EJL	Mas dinámicas, mas divertidas y aprender mas temas . Dinámicas y ejercicios en grupo
Así me gusta	E48EJL	Con mas actividades sobre el tema No así me gusta .
No me gusta Más interesante.	E49EPIC	No me gusta , quisiera que fuera mas interesante .
Mas juegos Pongan adrenalina	E50EPIC	Con mas juegos cosas que nos gusten a nosotras que le pongan adrenalina .
Esta bien Es mas didactica	E51EPIC	Como ellas lo hacen esta bien puesto que es más didáctica y fácil de
Fuéramos a Internet		

CODIGOS IN VIVO	CODIGO	Sobre como le gustaría que fuera la práctica.
Laboratorio		entender.
Internet	E52PIC	Que fuéramos a internet y laboratorio
Laboratorio		
No fueran amaradas		
Evaluaciones	E53PIC	En internet, laboratorio y que las profesoras no fueran tan amargadas.
Complicadas		
Lab. Experimentar	E54PIC	Las evaluaciones no fueran tan complicadas y en el laboratorio poder experimentar y tocar.
Siguieran trabajando		
	E55ENC	Me gusto la vez que trajeron el corazón y me gustaría que siguieran trabajando así.
No se puede dinámicas		
Cogen la clase de parranda	E56ENC	En este grupo no se puede hacer dinámicas porque se cogen la clase de parranda y se vuelve un desastre.
Desastre		
Mas internet-lab.		
Menos evaluaciones	E57ENC	Poder ir mas internet y laboratorio, fueran menos evaluaciones y si mas talleres.
Mas talleres		
Mas guías		
Trabajos individual	E58ENC	Me gustaría que fueran mas guías como trabajos pero individual.
Dinámicas		
Concursos	E59ENC	Más dinámicas con concursos y premios eso me gustaría.
Juegos		
Talleres educativos	E60ENC	Juegos y talleres educativos.
Clase bacana		
Profe reamargada	E61PNC	La clase es bacana solo que hay una profe reamargada.
Evaluación		
Oral y practica		
Explicar	E62ENC	Que la evaluación pueda ser oral y práctica, como explicar las partes del corazón.
Como la dicta		
Asesor		
Area disciplinar	E63PNC	Así como la dicta me parece muy buena.

CODIGOS IN VIVO	CODIGO	Sobre como le gustaría que fuera la práctica.
Fáciles evaluaciones		Me gustaría un asesor que manejara el área disciplinar porque el que tenemos maneja el área pedagógica.
Faciliten espacios	E64PIC	Un poquito mas fáciles las evaluaciones .
Valoren proyecto Mayor respeto	E65PIC	Contar con instituciones que faciliten espacios vitales como laboratorios, aulas virtuales.
Mas profundidad Énfasis		Que los participantes valoren más el proyecto y mayor respeto .
Mucha pedagogía Pocos contenidos Inst. apoyar mas	E66PJL	Que en la universidad hubiera más profundidad en las materias del énfasis .
Ser mas libre Deja de hacer		Nosotros llegamos a la practica con mucha pedagogía y pocos contenidos . La institución debe meterse más en el cuento de los practicantes, apoyar más porque no dan la oportunidad de llegar a innovar.
Diagnostico Mas tiempo	E67PJL	Debería ser más libre , uno no esté ahí sometido, uno deja de hacer muchas cosas.
Tuviera en cuenta Evaluación estudiantes	E68POC	Me gustaría que el proceso de diagnóstico tuviera más tiempo .
Equitativos tiempo Cumplir unas horas	E69POC	Que se tuviera en cuenta para la evaluación de la práctica las opiniones de los estudiantes .
Socializar el producto Sustentación		Ser más equitativos en el tiempo de la práctica, se debería cumplir unas horas .
Falta profundizar Investigación de	E70APOL	Darle importancia a socializar el producto , todos debimos haber hecho una sustentación .

CODIGOS IN VIVO	CODIGO	Sobre como le gustaría que fuera la práctica.
aula Forme Parte proyecto de grado		Falta profundizar en lo que tiene que ver con investigación de aula para que la práctica forme parte del proyecto de grado.

ANEXO. F. DESCRIPCIÓN DE CATEGORIAS DESDE EL EJE DE ANALISIS DEL SER

EL CONCEPTO DE PRÁCTICA: MÁS ALLA DE LOS LIBROS

Espacio para aplicar el conocimiento teórico, vivenciar el quehacer docente y adquirir experiencia

- Poner a prueba lo adquirido teóricamente

Al respecto los **practicantes, directora y asesoras de práctica** hacen referencia a las concepciones sobre la práctica pedagógica como un "...espacio que se le brinda a las personas de licenciatura para poder ir a aplicar en un sitio específico", siendo posible "...demostrar nuestros conocimientos..." y "...confrontar la teoría con la realidad..." para finalmente llegar a "...comprender las bases teóricas y metodológicas..." a partir de un "...entrenamiento donde se aprende mucho y nos preparamos para el futuro".

Lograr "...aplicar el conocimiento", "...poner en practica lo aprendido...", es la "...aplicación de unas teorías, de un trabajo muy academicista..." porque es en la práctica "...donde se mide en realidad todos los conocimientos que uno tiene", "...poner en manifiesto los conocimientos que adquirimos tanto en la universidad como en el ciclo complementario" y "...poner a prueba todos los conocimientos que yo he tenido a lo largo del proceso". "Es un espacio de acción para aplicar la parte del aprendizaje, los modelos, las metodologías", "...enseñándoles a manejar mejor el grupo teniendo como base los conceptos de aprendizaje" "...entrenamiento donde se aprende mucho y nos preparamos para el futuro"

- Prepararse para enfrentar la realidad y aportar a la escuela.

La practica pedagógica, vista como una forma de "...prepararse para enfrentar la realidad", de "...ponerme a prueba y evaluarme" y "...conocer las fortalezas y debilidades y corregirlas" siendo también una "...oportunidad para desenvolverme como maestra" y poder así "...aprender qué se va a hacer en el futuro para aportar a la escuela..." al "conocer a que me voy a enfrentar siendo una ganancia que se tiene antes de ingresar al mundo laboral". Es un "...espacio real, con actores reales...", "...poder estar frente a un grupo..." la "...realidad donde me puedo evaluar y de conocer mucho mas" "ese va a ser el rol que uno va a desempeñar en el salón de clase...". Es un "...espacio que es lo mas real posible para que cuando entren a trabajar no sentir ese choque". "...es el desarrollo de habilidades pedagógicas que se mejoran y examinan en escenarios como el aula" al "evaluarme y ponerme a prueba al conocer mucho mas y aprender de mi práctica". Es ese "espacio de formación previo al desempeño laboral" al "tener una mínima

experiencia de lo que es estar frente a un grupo".Es "...llevar a cabo unos contenidos y desarrollar habilidades pedagógicas que se mejoran y examinan en el aula",es "...un ejercicio que hacen en la escuela en donde aprenden" y con "nuevas estrategias y estudios pueden aportar a la escuela..." con el "... desarrollo de diversas actividades para poder suplir una necesidad darle solución a un problema". Esta "...preparación me ayudará a no cometer errores en la formación de los estudiantes" al tener una "orientación en el desempeño como futuros educadores".

Para los **directivos de los colegios y asesores de práctica** es "...el papel que desempeñan en un salón como profesoras", siendo esta una "preparación que cualquier profesional debe tener antes de salir a trabajar", "...aprender a desenvolverse en su campo laboral y aportar a la escuela su conocimiento", "tener experiencia para manejar mejor la clase e innovar con una propuesta diferente". Es la "...labor que desempeñan las profesoras" al "desenvolverse en el área que están realizando" "donde el maestro se mueve y se prepara para su futuro profesional...".

- "Desenvolverme en el campo laboral porque a uno lo hace es la experiencia".

Según los **practicantes y directora de práctica** es "...Desenvolverse en el campo laboral porque a uno lo hace es la experiencia...", "...poder adquirir experiencia" "...porque si uno en la experiencia no lo sabe aplicar pues de nada sirve" "...experimentar para uno lo que es ser docente", como una "oportunidad de salir a trabajar" porque al final de todo "uno como maestro se hace es en la experiencia" desde la misma "realidad donde se sabe que es ejercer la docencia". Es la "experiencia que nosotras adquirimos con los estudiantes mirando como es el funcionamiento al interior de la institución educativa".

RUPTURA CON LO PREESTABLECIDO PARA ABRIR NUEVOS ESCENARIOS METODOLÓGICOS

"Generar nuevos conocimientos que permitan potenciar la capacidad docente"

- Innovar a partir de estrategias pedagógicas

Los practicantes y estudiantes en los colegios comparten los significados otorgados a la práctica pedagógica, vista como la "ejecución y desarrollo de diversas actividades para solucionar un problema" "donde se utilizan estrategias para llevar a cabo unos contenidos" "enseñar de una forma diferente" "donde se puede innovar" y "aprender qué se va a hacer en el futuro para aportar a la escuela". Se "Elaboran trabajos, ejercicios y cuentos para nosotras poder aprender", "es realizar carteleras y juegos del tema", "un método de enseñanza

distinto porque ellos le ponen alegría”, siendo “una forma de intentar nuevas formas de aprender” para “cambiar la clase tradicional como siempre se da”. Es “un trabajo diferente que se hace con esfuerzo y capacidad en la forma de explicar” donde “se aprende de las practicantes y ellos también aprenden de nosotros” para que “... a la hora de enseñar tenga la experiencia para manejar mejor la clase” y puedan “tener una idea de cómo es el comportamiento en el aula”. “Tenemos otra forma de aprender gracias al nuevo método de estudios que nos dan”, por medio de la “estrategia que se crea a través de un proyecto de aula” que surge “a partir de las necesidades que se presentan en grupo determinado” se “cambia el método de estudio por uno más divertido”. Son “nuevas estrategias para que por medio de innovación los estudiantes se motiven” al “aplicar estrategias que conllevan a la producción de conocimiento” siendo una “mediación entre el estudiante y el aprendizaje”

- Poner en escena un área específica del conocimiento desde la acción pedagógica

Para la **directora y asesoras de práctica** ésta es asumida como “la puesta en escena de un área específica del conocimiento desde la acción pedagógica”, “lo que complementa el saber” y pueden poner en el tapete su bagaje conceptual desde una “reflexión pedagógica de su quehacer” sustentado en bases teóricas que llevan a construir una postura crítica frente a la realidad educativa” y “el conocimiento de las teorías y la comprensión del hecho pedagógico”. Es “estar en la misma escena el sujeto que aprende y el sujeto que enseña” desde la “mediación de la didáctica que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

PRIMEROS PASOS PARA CONSTRUIR LA IDENTIDAD PROFESIONAL

“Descubrirse como profesional en acción”

- Confrontarse profesionalmente y medirse como maestro/a

Para los **practicantes** es “experimentar para uno mismo que es ser docente” y “saber si estamos preparados para asumir la profesión” con “seguridad al tener vivencias y haberse confrontado a sí mismo con la profesión” y sobre “lo que va a ser mi quehacer profesional” al “conocernos con nuestras debilidades y fortalezas en una realidad que nos forma y nos hace diferentes a los demás”. Es “perder el miedo al saber que somos buenos en nuestra profesión” porque “... me evalúo y miro si lo que me enseñaron me sirve y si seré buena maestra”. Es una experiencia “enriquecedora al sentirnos capaces y al desarrollar otras habilidades que antes no teníamos” y “analizamos el proceso vivido con las dificultades y aspectos por mejorar que nos hacen sentir orgullosos de realizar la labor docente”. “Es saber a lo que me voy a enfrentar” “enfrentar a un grupo y ponerme a prueba y más aun nuestras capacidades”.

- Fortalecer la vocación profesional y encontrar sentido al ejercicio docente.

Para los **practicantes** “Es lo básico de la profesión para irse uno encarrutando en ese cuento” “Potenciar la capacidad docente” para “desarrollar habilidades pedagógicas que se mejoran y se examinan en el aula” y “las debilidades superarlas para no cometer errores en la formación de los estudiantes” y “perder el miedo que tenemos dentro por mas experiencias que tengamos” “aprender ya a desenvolverse en el campo laboral” “darse cuenta de lo que falta por mejorar”. Es “...iniciar el proceso como docente” “poder desempeñarnos en lo que aprendemos durante toda la carrera” “es lo que va a hacer mi quehacer profesional” “familiarizarnos con nuestra labor como docente al conocer la realidad” “saber si uno lo que aprendió le va a servir” “encontrarle sentido a toda la teoría que vimos ya en la vida docente” “nos ayuda a ver y a sentir la realidad ya con los estudiantes” “ahí es donde uno sabe de verdad si el proceso educativo me ha servido” “es un espacio muy significativo porque se le pone todo el empeño por aprender a ser un buen docente”

EL TÍTULO VALIDA EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL LICENCIADO

Requisito para graduarse como licenciado

Para los **maestros y coordinadores y estudiante de los colegios** la práctica pedagógica es vista fundamentalmente como una necesidad de los practicantes sin considerar el aporte que ellos pueden hacer a la institución. “Es el desarrollo de un proceso formativo que se les exige para ser maestras” y “forma parte obligatoria de su preparación” siendo un proceso “que hacen los estudiantes para poderse graduar” y “es necesaria para salir adelante en su estudio” poder “cumplir unos requisitos que la universidad del exige”.