LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA DE LENGUA CASTELLANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE IBAGUÉ.

GLADYS MEZA QUINTERO

Trabajo de grado para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación

Directora:
ELSA MARÍA ORTIZ CASALLAS
Doctora en Educación

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA - RUDECOLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
IBAGUÉ - TOLIMA
2022

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE RUDECOLOMBIA CADE UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DOCTORAL

En Ibagué, en sesión presencial y virtual, a las _____ horas, del día 22 mes julio de 2022, se dio inicio al Acto de Sustentación Pública de la Tesis Doctoral titulada **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA DE LENGUA CASTELLANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE IBAGUÉ"** de la Candidata a Doctora **GLADYS MEZA QUINTERO**, dirigida por la **Dra. ELSA MARÍA ORTIZ CASALLAS** El jurado evaluador estuvo integrado por los Doctores: MIGUEL BEAS MIRANDA Primer Lector-Jurado Internacional; Dr. LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRI Jurado Nacional; Dr. ROBINSON RUIZ LOZANO Jurado Nacional. Finalizada la sustentación y una vez respondidas las preguntas efectuadas por el jurado, se procedió a la evaluación correspondiente, teniendo en cuenta la valoración definida en la reglamentación vigente.

a) Laureada: 5.0 más los reconocimientos	b) Mención Honorífica 4.5 - 4.9	c) Satisfactoria: 3.5 – 4.4	d) Insuficiente: Menos de 3.5

La calificación otorgada por el jurado evaluador fue: 4.8
Que corresponde a: cuatro ocho

OBSERVACIONES CONSIGNADAS POR EL JURADO EVALUADOR:

- le queda el desafío a la doctora en dilar las categorías y hacer aportes en las tensiones, lo cual será producto del artículo a dilar.
- Se sugiere revisión para su publicación.

Siendo las 4:15 P.M se dio por finalizada la sesión, en constancia firman:

ROBINSON RUIZ LOZANO Presidente del jurado	**MIGUEL BEAS MIRANDA** Jurado Internacional
LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRI Jurado Nacional	**ROBINSON RUIZ LOZANO** Jurado Nacional
Elsa María Ortiz C. **ELSA MARÍA ORTIZ CASALLAS** Director(a) Tesis	**JOSÉ JULIÁN ÑAÑEZ RODRÍGUEZ** Delegado (a) CADE UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

ADVERTENCIA

“El Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad del Tolima, el director del trabajo de grado y el jurado calificador no son responsables de las ideas expuestas por el autor en el presente trabajo.” Artículo 17, Resolución 015 de diciembre 18 de 1978, Reglamento de Trabajos de Grado.

La autora de la investigación, Gladys Meza Quintero autoriza a la Universidad del Tolima la reproducción total o parcial de este documento, con la debida cita de reconocimiento de la autoría y cede a la misma Universidad de los derechos patrimoniales con fines de investigación, docencia e institucionales, consagrados en el artículo 72 de la Ley 23 de 1982 y las normas que lo constituyan o modifiquen.

(Acuerdo 0066 de 2003, 14 de octubre de 2003. “Por el cual se adoptan normas relacionadas con la presentación de tesis y trabajos de grado” CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA).

La enseñanza, a través de la práctica, es el oficio del maestro.

> Por tanto, práctica no es practicar, sino que es un acto de donación y sentido que permite formar al futuro maestro en el mismo ejercicio de lo que hace, una especie de artesano del saber que da a otros lo que por virtud no puede dar a través del pensamiento.
>
> Por ello, la Práctica se convierte en un eje principal para reflexionar la formación de los maestros y maestras en Colombia en los programas de licenciaturas de Educación Superior. (Jaramillo, 2020, p. 20)

DEDICATORIA

Por muchos años he dedicado mi vida a trabajar con las licenciaturas el proyecto de práctica pedagógica, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima y en particular con el programa de Lengua Castellana, por eso mi labor investigativa va dedicada A:

Todos los docentes universitarios, mis queridos amigos, que acompañaron mi proyecto de vida y el de los docentes en formación.

A los docentes asesores, maestros de aula de las Instituciones Educativas, forjadores de los buenos ciudadanos con que sueña este país, ellos abrieron sus aulas a los estudiantes del programa de Lengua Castellana y les permitieron hacerse maestros en su compañía.

A los futuros maestros, muchos hoy docentes en ejercicio que acompasaron sus pasos con los míos y sus asesores para iniciar la labor educativa.

A esos grandes docentes que dejaron huella en mi corazón, enriquecieron mi existencia y se convirtieron en parte de mi historia**.**

Gladys Meza Quintero

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a:

Dios origen de mi vida y sueños.

Mi madre modelo de mujer y maestra.

Mi esposo cómplice de todas mis aventuras

Mis hijos fuerza que se ha convertido en el motor de mi vida.

Mis hermanos, primos y sobrinos impulsores de mis ideas en la distancia, ellos mi apoyo irrestricto en todo momento.

Mis amigos de siempre, del recorrido de la vida a ellos que se han hecho mis hermanos y han acompasado el camino del aprendizaje siendo una motivación permanente.

La Universidad del Tolima mi casa de formación a quien he dedicado mi labor formadora.

La Universidad Católica de Chile por abrir sus puertas a mis inquietudes académicas.

Mis maestros de ayer, hoy y siempre, ellos guiaron el camino académico y dejaron palabras, conocimientos y experiencias que enriquecen mi quehacer.

Liliana del Basto y Elsa Ortiz Casallas amigas del alma quienes son mi guía en este proceso de doctorado.

Paulina Cecilia Veas, tutora de la pasantía internacional, mujer con un sentido de compromiso por la formación y abierta a compartir su saber con sincera amistad, de igual manera al doctor Carlos Calvo, su esposa Silvia López de Maturana y a los miembros de su grupo de investigación.

Mis jurados, Miguel Beas, Robinson Ruíz y Luis Guillermo Jaramillo quienes asumieron con compromiso amoroso el sugerir, acompañar y enriquecer esta investigación con sus sabias observaciones.

Enrique Mesa y mis compañeros de la I.E. Germán Pardo García animadores de mi diaria labor.

Mis colegas de la Universidad, muchos de ellos mis estudiantes con los que es un orgullo compartir el espacio académico.

A los padres formadores, y mis queridos seminaristas con quienes comparto mis sábados con inmensa alegría.

A los integrantes de los grupos de investigación Devenir Evaluativo UT y GES compañeros de indagación pedagógica.

Las PEPAS equipo formador de crecimiento permanente e integral

A José Julián Ñañez y a Deissy Castillo, ángeles prestos a acompañar a los doctorandos con sabiduría y diligencia.

Mis estudiantes, amigos, compinches y soñadores que han hecho de mi vida un retablo de ilusiones, sueños y realidades de distinto color y sabor.

Todos aquellos que colaboraron en estos años de crecimiento, que animaron mi vida académica y me impulsaron al logro de una meta, un sueño

GLOSARIO DE SIGLAS Y TÉRMINOS

Este glosario ha sido elaborado con el fin de facilitar la consulta al lector de términos o conceptos y siglas que aparecen a lo largo del texto en diversas ocasiones.

ASCOFADE: Asociación Colombiana de Facultades de Ciencias de la Educación.

CAP: Certificado de Aptitud Profesional

CESU: consejo Nacional de Educación superior

CNA: Consejo Nacional de Acreditación

CONACES: Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

ECAES: Exámenes de Calidad de Educación Superior

EPISTEME: reflexión filosófica de la ciencia, en este caso particular apoyada en la filosofía de la educación, la práctica pedagógica tiene su propia episteme.

GHPP: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica

GIPE: Grupo de Investigación Pereira (Universidad Católica)

I.E: Institución Educativa

ICFES: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior

IES: Institución de Educación Superior

MEN. Ministerio de Educación Nacional

OLE: Observatorio laboral para la Educación

ONP: observación no participante

PBE: Práctica basada en la evidencia.

PHRÓNESIS: la forma esencial de aprender y de enseñar el rol docente, (saber práctico)

POIESIS: es la capacidad creadora, que transforma el no-ser en ser y viceversa sin pretenderlo. Adquiriendo valor absoluto las partes esenciales que componen el hacer

PRAXIS: toma especial valor, ya que tiene por finalidad algún bien, al que moralmente las sociedades le dan la categoría de valioso (hacer algo)

RS: Representación Social

SABER PRO:

SACES: Sistema de Información para el aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje

SNIES: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior

SPADIES: Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior

TCG: Trabajo Colaborativo grupal.

TEKNE: forma más popularizada de comprensión de lo que hacen los seres humanos (razonamiento técnico, técnica)

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

CONTENIDO

ACERCÁNDONOS A LA PRÁCTICA 19

PRIMER MOMENTO (PRE-CONFIGURACIÓN) 25

1. ANIDANDO EN EL PROBLEMA 26
1.1 OBJETIVOS 37
1.1.1 Objetivo General. 37
1.1.2 Objetivos Específicos. 37

2. TRAS LAS HUELLAS DEL PROBLEMA 39
2.1 ESTADO DEL ARTE 39
2.1.2 Las Prácticas y sus Enfoques. 43
2.1.2.1 Rutinización de las Prácticas.. 43

3. APROXIMACIÓN A LA TEORÍA Y LA LEGALIDAD 90
3.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR 92
3.2 LA FORMACIÓN DE MAESTROS: LAS LICENCIATURAS EN COLOMBIA 100
3.3 FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA 101
3.4 EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA 107
3.5 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA 109
3.5.1 La Práctica Pedagógica o las Prácticas Pedagógicas. 114
3.6 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS 121

4. EN BUSQUEDA DE LA METODOLOGÍA 137
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN 138
4.2 UNIDADES PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN 142
4.3 MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN 145

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS, VALIDACIÓN Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 146
4.4.1 Representaciones Sociales de la Práctica. 148
4.4.2 Caracterización de los Docentes. 153
4.4.3 Descripción de la Práctica.. 156
4.5 RUTA DE LA INVESTIGACIÓN 158

MOMENTO TRES: LA RECONFIGURACIÓN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EL CORAZÓN DE LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN LENGUA CASTELLANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA 161

5. AL ENCUENTRO CON LA REALIDAD ¿QUIÉNES SOMOS? 163
5.1 CARACTERISTICAS DEMOGRÁFICAS 164
5.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONOMICAS 175
5.3 CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS 180
5.4 CARACTERISTICAS DEL EJERCICIO DE LA PRACTICA PEDAGOGICA 184

6. REPRESENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN LOS DOCENTES ASESORES Y LOS DOCENTES EN FORMACIÓN CON RELACIÓN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA 195
6.1 DOCENTES ASESORES 197
6.2 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN 211

7. RECONFIGURACIÓN: ANALISIS DE LA INFORMACIÓN DE LOS DOCENTES ASESORES Y DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES Y RUTINAS DE LA PRÁCTICA 246
7.1 PLANEACIÓN 248
7.2 DESARROLLO DE LA CLASE 260

7.3 EVALUACIÓN DE LA CLASE CIERRE DE LA CLASE REALIZADA POR EL DOCENTE EN FORMACIÓN..... 268

8. CONCLUSIONES 278

RECOMENDACIONES 285

REFERENCIAS 312

ANEXOS 334

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. El problema 36
Figura 2. Estudios realizados sobre la práctica pedagógica 43
Figura 3. La práctica pedagógica 91
Figura 4. La Educación superior. Componente contextual del estudio. 92
Figura 5. El componente Práctica Pedagógica. Eje generador del estudio 109
Figura 6. El componente metodológico. 128
Figura 7. El proyecto 137
Figura 8. Simboliza aquella realidad a través de los ojos de los sujetos. 139
Figura 9. Comunas de Ibagué 144
Figura 10. Momentos de la Investigación, recolección y análisis de la información ... 145
Figura 11. Técnicas e Instrumentos de investigación 147
Figura 12. Rangos de Edad - Docentes Asesores y en Formación 167
Figura 13. Distribución por Sexo - Docentes Asesores y en Formación 172
Figura 14. Procedencia geográfica de los docentes Asesores y en Formación 174
Figura 15. Ingreso Familiar - Docentes Asesores y en Formación 176
Figura 16. Ingreso y manutención- Docentes Asesores y en Formación 177
Figura 17. Titulo Pregrado - Docentes Asesores 180
Figura 18. Nivel de Estudios- Docentes Asesores y en Formación 181
Figura 19. Auto calificación docente – Docentes Asesores y en Formación 184
Figura 20. Razones de Vinculación a la Asesoría de la práctica pedagógica - Docentes Asesores 185
Figura 21. Número de años vinculado como Asesor - Docentes Asesores 189
Figura 22. Grado de satisfacción de los docentes asesores con la práctica pedagógica 189
Figura 23. Resumen de las actividades de planeación de la práctica manifestadas por los docentes asesores durante el ejercicio de la práctica. 252
Figura 24. Orientación del proceso al docente en formación en el aula 255

Figura 25. Rutinas manifestadas por los docentes asesores durante el ejercicio de la práctica. 264
Figura 26. Resumen de las actividades y rutinas realizadas en el desarrollo de las clases en la práctica manifestadas por los docentes asesores y docentes en formación durante el ejercicio de la práctica. 266

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resumen del capítulo 37
Tabla 2. Instituciones educativas seleccionadas en la ciudad de Ibagué..... 143
Tabla 3.Base para conocer las variables en estudio de la caracterización de los docentes asesores y los docentes en formación. 154
Tabla 4. Aspectos a observar 157
Tabla 5. Momentos de la investigación..... 158
Tabla 6. Asociación de palabras referentes a la definición de práctica manifestada por el docente asesor 198
Tabla 7. Asociación de palabras referentes a la definición de práctica manifestada por el docente asesor 198
Tabla 8. Verbos metáfora de la práctica. 199
Tabla 9. La práctica pedagógica en el contexto de la institución educativa. 199
Tabla 10. Palabras asociadas a la definición de la práctica docente 203
Tabla 11. Palabras asociadas a la definición de la práctica docente manifestadas por el asesor en tiempos de pandemia 208
Tabla 12. Desafíos de la práctica en tiempos de Pandemia. 208
Tabla 13. Asociación de palabras referentes a la definición de práctica manifestada por el docente en formación. 211
Tabla 14. Asociación de palabras referentes a la práctica manifestadas por el docente en formación. 212
Tabla 15. Verbos metáfora de la práctica 213
Tabla 16. La práctica pedagógica en el contexto de la institución educativa. 213
Tabla 17. Palabras asociadas a la labor de la práctica docente, manifestadas por docente en formación. 216
Tabla 18. Palabras asociadas a la labor y aprendizajes de la práctica docente manifestadas por docente en formación. 217
Tabla 19. Verbos metáfora de la práctica. 217
Tabla 20. La práctica pedagógica es para asumir el rol y conocer la realidad 218

Tabla 21. Asociación de palabras referentes a la práctica manifestadas por el docente en formación. 222
Tabla 22. Asociación de palabras referentes a lo más difícil del desarrollo de la práctica manifestada por el docente en formación. 223
Tabla 23. Verbos metáfora de lo más complejo de la práctica pedagógica..... 224
Tabla 24. Asociación de palabras referentes a las tensiones de la práctica manifestadas por el docente en formación. 227
Tabla 25. Asociación de palabras referentes a las tensiones de la práctica manifestada por los docentes en formación. 227
Tabla 26. Verbos metáfora de lo más complejo de la práctica pedagógica..... 228
Tabla 27. La práctica pedagógica es un espacio lleno de tensiones que permiten acercarse a conocer la realidad de la escuela. 228
Tabla 28. Docentes asesores que cursaron especializaciones..... 182
Tabla 29. Docentes asesores que obtuvieron título de Magister. 182
Tabla 30. Docentes asesores que obtuvieron título de doctorado..... 182
Tabla 31. Procesos realizados en la asesoría. 250
Tabla 32. Planificación de actividades – docentes asesores – docente en formación 258
Tabla 33. Momentos de la evaluación. 269

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Consentimiento Informado con Fines Investigativos 335
Anexo B. Cuestionario para Docentes Asesores y Docentes en Formación Sobre las Prácticas y Representaciones Sociales de la Práctica Pedagógica en el Programa de Lengua Castellana 336
Anexo C. Preguntas Guías para el Grupo Focal Realizado con los Docentes en Formación y los Maestros de Aula Sobre las Prácticas y Representaciones Sociales de la Práctica Pedagógica en el Programa de Lengua Castellana 338
Anexo D. Formulario para la Caracterización de los Docentes en Formación 340
Anexo E. Formulario para la Caracterización de los Docentes Asesores 341
Anexo F. Carta de Validación Lourdes Regina Díaz..... 342
Anexo G. Carta de Validación Luz Gemma Mejia Arevalo..... 344
Anexo H. Guía de Observación no Participante 346
Anexo I. Cuestionario para Docentes Asesores y Docentes en Formación Sobre las Prácticas y Representaciones Sociales de la Práctica Pedagógica en el Programa de Lengua Castellana 351

ACERCÁNDONOS A LA PRÁCTICA

> Dado que nuestro contacto con el mundo está mediado lingüísticamente, el mundo se sustrae a un acceso directo de los sentidos como una constitución inmediata a través de las formas de la intuición y los conceptos del entendimiento. La objetividad del mundo, esta objetividad que suponemos en el habla y en la acción, está tan fuertemente imbricada con la intersubjetividad del entendimiento sobre algo en el mundo que no podemos burlar ni ir más allá de ese nexo, es decir, no podemos escapar del horizonte de nuestro mundo de la vida intersubjetivamente compartido, un horizonte que se nos abre a través del lenguaje. (Habermas, 2003, p.44)

La práctica pedagógica hoy se ha convertido en un eje de reflexión de la Educación Superior y sobre ella no solo el Ministerio de Educación (MEN) sino, múltiples autores y estudiosos de la educación han vuelto la mirada para redefinirla y resignificar este ejercicio fundamental en la formación de los futuros maestros, pero, como la educación no cambia por decreto, aunque las instituciones de Educación Superior se han visto abocadas a transformar sus currículos e implementar las políticas de Estado en los programas de las licenciaturas, en las aulas escolares se siguen reproduciendo en el ejercicio real de la práctica modelos antiguos y se continua asumiendo roles docentes copias de los ejercidos por algunos docentes tradicionales que los orientan, o fueron el modelo a seguir de los docentes en formación, acepción utilizada para denominar a los estudiantes de las Licenciaturas que están inscritos en los cursos de práctica pedagógica y realizan el ejercicio en las instituciones educativas, acompañados de los docentes asesores, maestros de aula de las instituciones educativas oficiales del municipio de Ibagué, o aledaños, y que son seleccionados por considerarlos excelentes maestros.

La práctica pedagógica vista desde el campo epistemológico, institucional y metodológico se convierte en la categoría axial de la presente tesis doctoral y en el

objeto de análisis de un conjunto de teorías, prácticas y discursos producidos por los actores; docentes asesores y docentes en formación, que participan en el desarrollo de ella en el contexto de la Facultad de Ciencias de La Educación de la Universidad del Tolima, el programa de Lengua Castellana y los centros de práctica, instituciones educativas del municipio de Ibagué o cercanas a él.

Los discursos de la práctica algunos de carácter aseverativo, otros inciertos o ambiguos, son fuente de análisis, estudio e interpretación y se convierten en un gran desafío para acercarse a las prácticas y sus representaciones sociales, develar sus sentidos, construir una nueva mirada que permita en un corto plazo ser base cierta y segura para transformar e intervenir este ejercicio vital en la formación de los futuros licenciados.

Más de una década dedicada a trabajar con los docentes en formación, los eventos y discusiones sobre la práctica, suscitaron la idea de esta investigación, ella se constituirá en el punto de partida para el avance de la práctica teniendo como base cierta y segura el develamiento de las representaciones sociales de la práctica pedagógica y los procesos que conforman el ejercicio docente es decir los procedimientos que reconocen los actores involucrados en ella y la tipificación de los maestros de aula y los docentes en formación.

Trabajar la práctica pedagógica, en espacios institucionales educativos, en este caso desde la Universidad del Tolima y los Centros de Práctica, instituciones educativas oficiales del municipio de Ibagué o cercanos a él, supone el encuentro con discursos y prácticas verbalizadas por los actores comprometidos en el ejercicio mencionado anteriormente, es indispensable conocer los discursos porque ellos generan tensiones y contradicciones y permiten identificar las prácticas y develar las representaciones sociales de ellas a través de las voces de los actores implicados y hacer visible las tensionalidades que salen a flote. De ahí, la necesidad de una tesis que plantee un acercamiento a las prácticas y representaciones sociales de la práctica pedagógica y permita construir una explicación sobre la realidad del ejercicio de la práctica en su

contexto a través de la lectura de los discursos sobre los supuestos y realidades de ella, trabajo que permitiría llenar ese vacío en el contexto de la Universidad.

La investigación que se va a realizar no se dedicará a estudiar las causas, ni a explicar el porqué, el cómo, ni el para qué, de la práctica pedagógica, sino que se ocupará de develar las representaciones sociales que se pueden construir a través de la subjetividad de los actores que realizan la práctica en las aulas, a conocer su pensamiento, las tensiones, las tradiciones, los discursos y prácticas dominantes y dominadas, las practicas que realizan los docentes de práctica, asesores y docentes en formación y que se constituyen en el objeto de reflexión, en categoría de análisis y eje generador de investigación.

Para ello, se debe revisar una gran cantidad de conceptos, teorías, discursos y prácticas que aún en el ámbito de la Universidad no están claras, son complejas, y no permiten a los actores del proceso definir con seguridad qué es la práctica pedagógica, cuál es su finalidad, cuáles sus propósitos y formas, vacíos que impiden que este elemento de la formación del licenciado tan importante sea develado, reconstruido, para poder transformar, guiar y construir colegiadamente propuestas de tipo no solo teórico, sino también metodológico que nos acerquen a comprender y hacernos conscientes de lo que significa la práctica pedagógica, en el contexto de la formación de licenciados y a precisar qué es y debe ser en la Universidad del Tolima y la Facultad de Educación.

El trabajo es importante porque en el campo investigativo de la Universidad del Tolima apenas existen trabajos sobre la práctica, el primero, realizado por la profesora Sierra (2014) Representaciones Sociales de las Prácticas Docentes de Futuros Licenciados del Programa Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima dirigido por la doctora Ortiz Casallas, el segundo, realizado por las profesoras Martínez y Meza (2017) Aproximación a la caracterización de los docentes asesores de práctica y desempeño de los docentes en formación, inscrito en el campo cuantitativo, y finalmente, el colectivo de práctica realizó bajo la coordinación del doctor Robinson

Ruíz Lozano, un estudio descriptivo sobre las políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva, para caracterizar las prácticas. Esta investigación se convirtió en una aproximación al tema presentado y generó material valioso para la renovación del currículo y empezó a gestar una cultura inclusiva en el ámbito de la Universidad.

La presente investigación se justifica porque el análisis propuesto contribuye al mejoramiento de la práctica pedagógica, ya que el proceso investigativo considero las realidades teórico-prácticas de las instituciones de educación superior para el caso la Universidad del Tolima y los centros de práctica instituciones de educación básica y media adscritas a la Secretaria de Educación de Ibagué, ente director de la educación como instancia que, por excelencia, está encargada de la formación integral de los seres humanos objetivo fundamental de la sociedad actual que motiva y orienta procesos que de forma consciente con base en las realidades y particularidades de las poblaciones pretende diseñar planes y programas educativos en procura del bien común y el crecimiento académico, espiritual, moral y productivo de la sociedad en este caso la ibaguereña.

De cara a una visión más teórica, centrada en el deber ser de la práctica pedagógica, la investigación será un aporte a una teoría de la práctica pedagógica en la Universidad. En este sentido, los resultados plantearán la necesidad de producir transformaciones en la propia lectura del problema y entender que la práctica pedagógica no solo es un acto intelectual complejo, sino una práctica que está relacionada y condicionada por un conjunto de elementos aún no estudiados.

Sin duda, la investigación permitirá iluminar la reflexión teórica y didáctica sobre las prácticas pedagógicas, estudiarlas y observar sus implicaciones, sus cuestionamientos a la teoría, al análisis de los procesos de práctica como ejercicio mecánico, y lograr develar que hay en las prácticas unos aspectos configuradores que no han sido contemplados y que requieren ser analizados, conocer las representaciones sociales de los docentes, y examinar el binomio, docente asesor – saber especializado y

pedagógico y docente en formación será un aporte importante para fijar nuevos rumbos no solo al currículo sino también a los procesos de formación.

Por ello, develar y comprender el papel, la descripción y el análisis de las representaciones que tienen los docentes en formación y los maestros asesores acerca de la práctica pedagógica es de suma importancia, puesto que, en el desarrollo de ella se manifiesta el conocimiento vivencial y el oculto que resulta pertinente para la identificación de problemáticas concretas en contextos de aula, y que se convertirá en la base para emprender la búsqueda de nuevas conceptualizaciones y estrategias didácticas que permitan diseñar eficaces procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a los nuevos tiempos y al avance tecnológico.

El mundo de la práctica pedagógica debe abrir las puertas a la reflexión sobre nuevas prácticas pedagógicas que motiven un aprendizaje competente y contextualizado ya que mientras los educandos demandan la velocidad, la versatilidad, la multidisciplinariedad, la multimedialidad y la movilidad del mundo de hoy, los docentes siguen reproduciendo prácticas que en el nuevo contexto no responden a las necesidades de los estudiantes. También en un corto tiempo se requiere que la realidad de la institución educativa esté en correspondencia con las políticas educativas que se alejaron de la realidad y solo siguen los lineamientos del sector productivo.

A modo de cierre, se puede afirmar que este trabajo nace de una preocupación social y personal ya que como docente he dedicado parte de mi vida a la orientación de la práctica pedagógica, con la esperanza de hacer de ella un ejercicio pertinente en coherencia con el sistema educativo. La práctica pedagógica es esencial para la vida profesional porque es una excelente oportunidad para conocer el mundo escolar y comenzar a aprender sobre la vida de la escuela en ella se conoce cómo funcionan las Instituciones educativas, cómo funcionan las dinámicas institucionales, la práctica pedagógica es un valor agregado al currículum y aunque no cuenta como experiencia laboral, es una experiencia profesional y suma puntos al momento de postularse como candidato a ingreso al Sistema Educativo y es un buen medio para desarrollar

competencias profesionales y empezar a aprender sobre hábitos de trabajo relacionados al área.

PRIMER MOMENTO (PRE-CONFIGURACIÓN)

> En este momento, se hace una aproximación a la realidad sociocultural desde un acercamiento a la teoría formal (perspectiva deductiva) y a la teoría sustantiva (perspectiva inductiva), con el fin de focalizar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender, la cual se denomina en esta propuesta posible dimensión temática. (Murcia & Jaramillo, 2001, p. 37)

Para delimitar la temática, fue necesario iniciar el acceso al mundo de la práctica, es decir, se establecieron los contactos con las instituciones educativas sus rectores, los maestros de aula y los docentes en formación que hacen el parte de la práctica en los centros de práctica. Lo que permitió focalizar desde adentro y desde afuera el problema.

Este primer momento permitió la formulación del capítulo uno y dos el primero, ANIDANDO EN EL PROBLEMA, para determinar la elección del tema y su delimitación, prefigurando las preguntas y sub-preguntas guías, el objetivo general y los objetivos específicos, y la justificación, en fin situó a la investigación en el contexto, la investigadora, apoyada en un plan pre-configurador realizó un acercamiento para conectarse con la realidad investigada, en este momento se construyeron los primeros elementos pre-configuradores de esa realidad, los cuales fueron enriquecidos con la construcción del capítulo dos; TRAS LAS HUELLAS DEL PROBLEMA, conformado por una Marco Referencial constituido por el Estado del Arte, la Aproximación a la Teoría y la Legalidad, desarrolladas en forma paralela.

1. ANIDANDO EN EL PROBLEMA

> Es necesario, en estos momentos del proceso educativo, reconocer al siglo XXI como el siglo de las megas tendencias propias de la pedagogía, en este campo la práctica pedagógica se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo de la vida profesional de los futuros licenciados. (Martínez & Meza, 2017, p. 132)

La práctica pedagógica y sus representaciones sociales son el núcleo del presente trabajo que permite la concienciación de la experiencia de la práctica pedagógica, elemento vital en la entrada al mundo de la docencia como estudiante en formación, y que posibilita la producción del saber pedagógico y la sistematización de él. La práctica pedagógica profesional reúne desde la Universidad a los docentes en formación y a los maestros de aula de las IE. (Instituciones educativas) que fungen como asesores, acompañantes del proceso formativo en las instituciones. Todos ellos suministraron la información pertinente que permitió repensar el proyecto de práctica que orienta la formación del programa de la licenciatura de Lengua Castellana de la Universidad del Tolima.

Las prácticas y representaciones sociales fueron las categorías de investigación y guías para la construcción del marco teórico y metodológico, que permitió hacer consciente esa parte de la que el docente no es consciente y es reconocer que su práctica como acción desarrollada en las aulas en las Instituciones educativas está mediada y limitada por una serie de lineamientos formales e informales, políticas educativas, ideas y conceptos que ha adquirido a través de su formación como maestro u otras fuentes sociales subyacentes a su ejercicio de docente bien sea maestro de aula o en formación y que son las que le han permitido reproducir esquemas cognitivos y procedimentales sin hacer consciencia de ellos, y que representan sus saberes: cognitivos, procedimentales y sociales o afectivos.

Una investigación sobre la práctica pedagógica es impostergable en el ámbito de la Universidad del Tolima, debido a los pocos trabajos investigativos realizados que abordan este campo. Esta investigación permitirá tener un conocimiento substantivo de la práctica pedagógica desde sus actores. Describir sus rutinas y develar sus representaciones sociales será un ejercicio posible, ya que la Universidad del Tolima cuenta con una línea de investigación en el campo de las representaciones sociales, creada por la directora de tesis doctoral Elsa María Ortiz, quien ha dirigido unas 40 tesis en el campo de las representaciones sociales, desde diferentes focos de indagación, ahora desde la práctica pedagógica.

La primera categoría de estudio es la práctica pedagógica (PP), que en compañía de la educación se ven bombardeadas por aires de transformación en el contexto de la escuela que no revisten cambios reales, no representan rupturas con la educación tradicional, pues aún conservan la heredad del conductismo y otras prácticas impuestas por los modelos de las misiones alemanas, francesas, de la tecnología educativa con las cuales se gestó la historia del Sistema Educativo colombiano o, al menos son los hallazgos encontrados en los diversos estudios consultados.

En el contexto regional existe un vacío de conocimiento sobre las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en formación del programa, solo hay tres estudios sobre el tema, el primero referido a la caracterización de docentes asesores, el segundo a la práctica como ejercicio y el tercero referido a las Representaciones Sociales de la práctica, en la última década se han realizado cambios y se han intervenido los procesos a la luz de las exigencias de la ley, pero, aunque en forma tardía se debe iniciar un proceso de indagación que permita conocer, describir, develar y comprender la práctica, mitigar el vacío, por ello, se decidió presentar este proyecto de tesis que pretende convertirse en fuente de estudio, camino iluminador para otros investigadores que deseen develar la realidad de la práctica en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, única Universidad que forma maestros licenciados en la región.

En Colombia, y en la configuración de un marco legal para la educación se han generado leyes, decretos, resoluciones y circulares, todas ellas marcadas por el desconocimiento de las realidades educativas, generadas desde el centro sin una visión real de las regiones; disimiles, pluriétnicas y con múltiples necesidades a solucionar para brindar una educación con calidad, con equidad e inclusión. El Ministerio de Educación Nacional (1994) explica el orden legal de la práctica pedagógica desde la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, ella en su artículo 109 establece como propósito de las Facultades de Ciencias de la Educación:

> Formar un educador 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 el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (p. 23)

Posteriormente la Presidencia de la Republica de Colombia (1996) expide el decreto 709 de 1996, donde se promueve el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores, en el artículo 2 menciona que:

> La formación de educadores debe fundamentarse en los fines y objetivos de la educación, establecidos en la Ley 115 de 1994 y en especial atenderá los fines generales que orientan dicha formación, señalados en el artículo 109 de la misma Ley. Tendrán en cuenta, además, la trascendencia que el ejercicio de la profesión de educador tiene sobre la comunidad local y regional. (párr. 4)

En el mismo orden, el Ministerio de Educación Nacional (2016) define y concibe la práctica pedagógica como:

> […] Un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde

> diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (p.5)

Las consideraciones del MEN son importantes y han permitido a las Universidades valorar el papel que desempeña la práctica pedagógica en la construcción de los futuros licenciados en los distintos escenarios donde el Ministerio ha estudiado las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo. Lo expuesto por el MEN y las realidades declaradas por algunas de las universidades entre públicas y privadas y sus proyectos de práctica pedagógica invitan a pensar que esta debe ser renovada y actualizada, se hace necesario que los educadores reflexionen sobre sus conceptualizaciones acerca de la práctica, sus representaciones sociales, su ejercicio pedagógico y se transformen en sujetos activos, auto reflexivos y comprometidos con su profesión y labor.

En la actualidad, el MEN ha promulgado nuevas políticas educativas que rompen con las concepciones y políticas anteriores que pensaban a la educación, la docencia y a la práctica pedagógica como un ejercicio relacionado con el diseño instruccional y la formulación de planes, programas y proyectos, que desconocían el contexto y no permitían interiorizar las realidades de las instituciones y el reconocimiento de elementos significativos como el currículo oculto, la vida de la escuela y la cotidianidad de ella; se percibe en el espíritu de las orientaciones legales que empieza a valorarse desde el discurso pedagógico institucional el reconocimiento por la labor del docente, la preocupación por la formación del nuevo maestro y se registra una actitud de reconocimiento frente a la indagación, la investigación, el descubrimiento y el conocimiento que el docente construye en el aula.

No solo, con el ánimo de dar cumplimiento a la ley, sino también, por la motivación de algunos maestros y su compromiso institucional, en el claustro se abrió un espacio para revisar el proyecto de Práctica Pedagógica a la luz de las políticas de renovación de ella, que ha hecho del momento un especial espacio para la reflexión pedagógica, el trabajo colaborativo y la conformación de un colectivo pedagógico, ya que con las transformaciones aceleradas que sufre la formación de docentes como consecuencia del avance tecnológico y las políticas educativas estandarizadas y globalizadas se hace necesario que las prácticas docentes de ayer se adecuen a los lineamientos y requerimientos de la práctica pedagógica que requieren las generaciones del siglo XXI y las exigencias y políticas de acreditación de los programas de licenciatura.

Las políticas y el marco legal que ha venido construyendo el Ministerio de Educación, permite que la formación de docentes se convierta en un asunto importante y significativo para el avance de las políticas educativas y el desarrollo de la educación en Colombia. Pero, en el contexto de las universidades y las instituciones de educación básica y media dichas políticas no están en coherencia con las realidades de los entornos, surgen desde los escritorios, desde el centro mostrando un desconocimiento del establecimiento educativo y de sus actores de ahí que este estudio vea la necesidad de caracterizar a sus actores, de pensar, de acercarse a su realidad de manera crítica y reflexiva, se requiere revisar la ley y el proyecto político para la formación de docentes desde la interacción social, desde la focalización de los saberes sociales, pensar ¿qué debe aprender el docente en formación?, con la intención de promover la liberación epistemológica que propicie el asumir esquemas de identificación con su clase, su oficio, su labor, encontrando sentido a su lucha como gremio en un contexto histórico-social emancipador, centrado en la valoración de la recuperación del papel del maestro como motivador de ciudadanía, pero para ello, es necesario conocer la realidad circundante y acercarse a los docentes y a la práctica.

Hablar de la práctica del maestro en formación, de su inmersión en la escuela es preguntarse ¿cuál proyecto político, para cuál formación docente?, estos interrogantes conllevan a estudiar la interculturalidad, la multiculturalidad, la multietnia, y las

subjetividades como saberes políticos presentes en las acciones que deben ejecutar los maestros en búsqueda de la generación de una cultura de la formación, entendida como proceso dinámico y transformador de la praxis educativa y no como producto de mecanismos de control formulados a partir de la desconcientización social, histórica y cultural que definen las prácticas e imaginarios colectivos, reflejadas en las prácticas educativas como acciones carentes de significados y sentido histórico-social.

Hoy se requiere de educadores que pongan en escena las diversas relaciones de aprendizaje y enseñanza a través del lenguaje, el conocimiento de la cultura, la ética, y estudio serio y juicioso de las diversas situaciones que afectan e influencian su labor de maestro para no convertirse en reproductor de conocimiento y diseñador automatizado de estrategias, como se ha venido haciendo desde la tecnología educativa y a través de las políticas educativas, pero, para hacer este propósito realidad se requiere saber dónde empezar, conocer qué piensan, saben, hacen y son los docentes y a partir de esta realidad plantear caminos para hacer de la práctica un elemento generador del ser educador, tarea que sin lugar a dudas motiva la realización de la presente investigación con la seguridad de que sus hallazgos cubrirán parcialmente ese vacío de conocimiento sobre la práctica y su realidad en el contexto.

La práctica pedagógica no es una acción sin sentido, sin intencionalidades que permita la resignificación de ella misma. Más bien, es un espacio de formación planeado con metas diseñadas con el objeto de alcanzar ciertos logros, con la esperanza cierta y segura que en esos espacios se delinea el maestro que el país requiere, un educador que sabe planear, que sabe evaluar, que aprecia su labor y que a través del acto educativo y el hecho pedagógico está en capacidad de llamarse maestro. Con ese propósito, nació el colectivo de Práctica de la Universidad del Tolima, que diseñó los Lineamientos de Práctica Pedagógica para las Licenciaturas en el año 2016, en ellos se estableció que articulados a los propósitos del Ministerio de Educación Nacional (2016) presentados en la Resolución 2041, derogada posteriormente, en la Resolución 18583 de 15 de diciembre de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o

modificación de registro calificado, Art. 2, enciso 3.2 son las prácticas pedagógicas, el espacio donde se logra la comprensión y apropiación de "[…] Las dinámicas del aula y su contexto, el reconocimiento de las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos […]". Teniendo en cuenta lo anterior Ruiz (2019), agrega en su obra que la práctica pedagógica permite:

> La adquisición de valores, capacidades, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos y habilidades, de acuerdo con los campos disciplinares; y permite la contribución y construcción de ambientes de aprendizaje democráticos y tolerantes. Las prácticas pedagógicas, deben organizarse de modo tal que los estudiantes sean críticos y reflexivos de su propia práctica y esto le posibilite mejorar y garantizar su aprendizaje y rol de docente. (p. 111)

La Universidad del Tolima en la formulación de los Lineamientos se acogió a lo mencionado por Villar (2012) quien en su artículo expone los principales propósitos de la práctica pedagógica, que tienen como fin permitir el desarrollo profesional que solo, se logra con la transformación de la propia práctica, que genera la creación de nuevos conocimientos, con la finalidad de transformar la cultura educativa, estos conocimientos deben ser fundamentados en saberes de la ciencia, la cultura y el arte, además el autor llama a construir colectivamente la práctica pedagógica desde nuevos enfoques y modelos educativos encaminados a la investigación, a impregnar a la generación futura el compromiso por el desarrollo científico y tecnológico, para transformar un mundo diferente al del entorno.

El Ministerio de Educación Nacional (2012), manifiesta que se hace necesario la formación de una comunidad de maestros que, desde el reconocimiento y valoración de un saber propio, tenga la capacidad de apropiar y transformar para sí, los aportes de otras disciplinas, y se convierta en mediador de diversos saberes, a los que les confiere sentido desde la realidad de su quehacer y pensamiento. Es decir, para el MEN, la formación inicial de docentes que se ofrece a través de los programas de licenciatura es el proceso en el que se "propicia el fortalecimiento de las capacidades del educador

para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza" (p. 172).

Esta investigación pretende acercarse a la práctica pedagógica como objeto de estudio para elaborar un diagnóstico de ella en el contexto, saber quiénes son sus actores, cuáles son sus características, hacer una observación no participante de ella y describir como se realiza la práctica in situ, describirla, conocer sus alcances y limitaciones, pero a más de explorar y describir, ir más allá y comprender el sentido, las concepciones y otros elementos inherentes a la práctica pedagógica, de ahí que se hace necesario profundizar en el conocimiento de los actores comprometidos en el ejercicio.

De acuerdo a la propuesta anterior, y en búsqueda de un apoyo teórico y metodológico se hace necesario indagar sobre las representaciones sociales, que poseen los actores mencionados en el contexto de la práctica pedagógica, aunque, analizar la complejidad del fenómeno de la representación social no es de abordaje fácil, no se puede atrapar en un campo semántico, no se puede delimitar entre disciplinas, como lo afirma Moscovici (1979) "Si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto..." (p. 10). Además, el autor señaló que presentar una definición precisa podría reducir su alcance conceptual; prefiriendo a lo largo de su labor académica aportar aproximaciones sucesivas que acercan a la comprensión del fenómeno.

La Representación Social en adelante RS, es uno de los nodos generadores de debates e intercambios en el campo de las ciencias sociales en los últimos años. De igual modo, en el contexto de la Universidad del Tolima, donde se posee esta línea de investigación, como muestra de ello, en el repositorio institucional se pueden recuperar más de una cuarentena investigaciones dirigidas por la doctora Elsa María Ortiz Casallas, quien es además la directora de la presente investigación.

En la actualidad, se encuentran un gran número de investigaciones desde y sobre las RS y sus principios se incorporan como contenido en los currículos de la Educación

Superior en los más diversos lugares de la tierra. “La Teoría de las Representaciones Sociales, puede resultar oportuna en el camino de hacer inteligibles la subjetividad individual y social” (p.1), como lo afirma, Pereira (2013) mucho más en el campo educativo del presente siglo donde la pluralidad, la pluri-étnia y la singularidad irrumpieron en las instituciones, generando una dinámica continua y particular que demanda análisis, comprensión e intervención; acciones indispensables para el progreso social y educativo.

El trabajo se acercó a la práctica pedagógica y permitió mitigar el vacío de no saber, desconocer qué piensan los diversos sujetos comprometidos en el ejercicio de las prácticas sobre ellas. Este es un vacío que impide proponer cambios a nivel conceptual, metodológico y teórico a mediano y corto plazo en la Universidad del Tolima, por ello, indagar a los docentes en formación y los maestros de aula, no solo posibilitó determinar la acción que ocurre durante el proceso sino también programar nuevas acciones y producir cambios que nos lleven a nuevos comportamientos.

Indagar sobre la práctica pedagógica y su representación social permitió constituir nuevas relaciones con el objeto de representación, determinar o modificar la toma de postura ante la práctica y el rol de las persona implicadas en el ejercicio, conocer la práctica, sus actores, sus representaciones sociales fue un espacio para mitigar la ausencia de descripciones, la falta de estudios sobre la práctica, el desconocimiento de las rutinas saberes y haceres, de las tensiones, y las vivencias de los docentes en formación en los centros de práctica, y posiblemente corregir a través de opciones de mejoramiento de la práctica, aspecto vital para el docente en formación, el Programa, la Facultad y la Universidad misma.

Los agentes educativos; maestros de aula y los alumnos de la Universidad denominados docentes en formación, construyen RS sobre la fundamentación teórica y el ejercicio de las prácticas en las instituciones y sobre los agentes educativos. En la elaboración de las RS que los implicados construyen sobre la práctica entran en juego significativos elementos del contexto educativo: la investigación pedagógica y

educativa, las instituciones educativas; sus documentos, reglas, Proyectos Educativos Institucionales, y modelos pedagógicos, las apreciaciones y creencias bastante arraigadas en los maestros y estudiantes, lo anterior, permite identificar, la importancia que tiene el estudio de las RS para la formulación de planes y programas de practica pedagógica en nuestra Universidad.

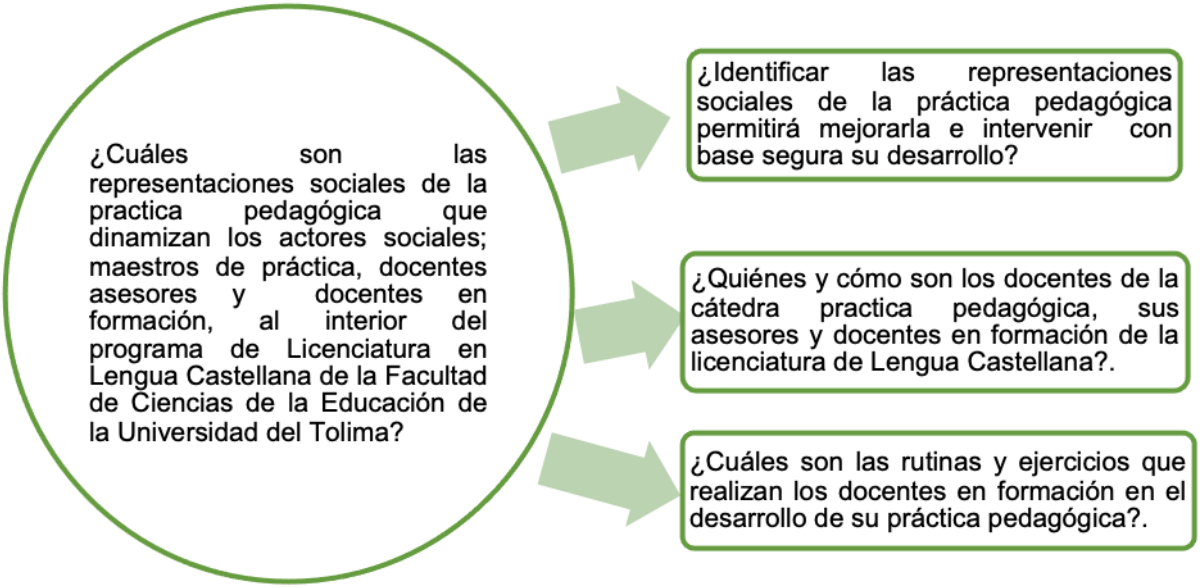
El estudio de las RS a la luz de los actores que intervienen en ella permitió conocer el ejercicio que se realiza al interior de las aulas y las instituciones educativas y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos de educación e implementación de la práctica, panorama desconocido y poco auscultado e imprescindible para poder seguir trabajando en su intervención y transformación.

La tesis construida centró su atención en el estudio de la práctica pedagógica y las representaciones sociales de ella, la práctica en la Universidad es definida como el conjunto de actividades que realiza un estudiante de manera temporal durante el desarrollo de su carrera y constituyen un ejercicio guiado y supervisado, donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo. Con base en las anteriores observaciones, se generaron cuestionamientos tales como: primero, ¿Cuáles son las representaciones sociales que se dinamizan al interior de la práctica pedagógica del programa de licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima a través de las voces de los docentes asesores y docentes en formación?, este elemento es fundamental y justifica esta labor investigativa, ya que faltan trabajos en el contexto que se enfoquen en desentrañar lo que piensan los sujetos sobre el sentido que colocan en la práctica pedagógica y permitan identificar y analizar las representaciones sociales de la práctica pedagógica lo que, permitirá mejorarla e intervenir con base segura su desarrollo. El segundo interrogante, ¿Quiénes y cómo son los docentes asesores y docentes en formación de la licenciatura de Lengua Castellana? Y finalmente determinar ¿Cuáles son las rutinas y ejercicios que realizan los docentes en formación en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional?

Sin duda existen problemas administrativos, académicos, pedagógicos, didácticos y políticos con el desarrollo de la práctica pedagógica en las universidades, por ello es impostergable para la Universidad del Tolima, aunque de manera tardía, investigar este campo y desde allí iniciar una escuela de estudios que lidere en la región estos temas tan importantes en la formación de los profesores del área de Humanidades particularmente de la asignatura Lengua Castellana.

El problema se esquematiza en la siguiente figura:

Figura 1. El problema



Fuente: Autora

La respuesta a este interrogante general y sub preguntas respectivas permitió acercarse al docente asesor, cuyo rol está definido como un sujeto acompañante del quehacer inicial y profesionalizante de un docente en formación de la Licenciatura en Lengua Castellana de La Universidad del Tolima. Las reflexiones y respuestas permitirán en un futuro cercano planear transformaciones al programa y a la práctica misma.

1.1 OBJETIVOS

Con base en las preguntas generadoras se diseñaron unos objetivos.

1.1.1 Objetivo General.

Develar las representaciones sociales que se dinamizan al interior de la práctica pedagógica profesional del programa de licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima a través de las voces de los docentes universitarios, asesores y docentes en formación.

1.1.2 Objetivos Específicos.

- Develar las RS que tienen los Docentes universitarios, docentes asesores y docentes en formación sobre la práctica pedagógica.

- Caracterizar a los actores de la práctica pedagógica: Docentes asesores y docentes en formación desde lo demográfico, sociocultural, profesional y el grado de satisfacción con su labor.

- Identificar y determinar las prácticas llevadas a cabo por los docentes en formación en sus prácticas pedagógicas.

La relación entre el problema y los objetivos quedó plasmada en la siguiente tabla.

Tabla 1. Resumen del capítulo

Problema General y Sub problemas	**Objetivos Generales y Específicos**
¿Cuáles son las representaciones sociales de la práctica pedagógica que dinamizan los actores sociales de los maestros de práctica, los docentes asesores y los	Develar las representaciones sociales que se dinamizan al interior de la práctica pedagógica profesional del programa de licenciatura en Lengua Castellana de la

Problema General y Sub problemas	Objetivos Generales y Específicos
docentes en formación, al interior del programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima?	Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima a través de las voces de los docentes universitarios, asesores y docentes en formación.
• ¿Quiénes y cómo son los docentes de la cátedra practica pedagógica, los asesores y docentes en formación de la licenciatura de Lengua Castellana?,	• Caracterizar a los actores de la práctica pedagógica: docentes asesores y docentes en formación desde lo demográfico, sociocultural, profesional y el grado de satisfacción con su labor.
• ¿Identificar y analizar las representaciones sociales de la práctica pedagógica permitirá mejorarla e intervenir con base segura su desarrollo?	• Develar las RS que tienen los docentes, asesores y docentes en formación sobre la práctica pedagógica.
• ¿Cuáles son las rutinas y ejercicios que realizan los docentes en formación en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional?,	• Identificar y determinar las prácticas y las rutinas llevadas a cabo por los docentes en formación acompañados de la guía del maestro de aula y orientados por el profesor universitario en sus prácticas pedagógicas.

Fuente: Autora

2. TRAS LAS HUELLAS DEL PROBLEMA

> Los hallazgos de esta investigación, en tanto que teoría emergente, se convierten en conocimiento educativo substantivo y de contraste de la teoría formal, toda vez que la dota de significado y la llena de sentido desde experiencias singulares encontradas en los datos. (Ortiz, 2019, p.9)

2.1 ESTADO DEL ARTE

Para realizar el Estado del Arte de la presente investigación, se acudió a la búsqueda y revisión de trabajos de investigación y artículos previos sobre el tema que nos convoca a manera de antecedentes; trabajos de posgrado, artículos científicos y resultados de investigaciones, que se convirtieron en las fuentes primarias, las cuales reflejan el estado actual de la investigación sobre la Práctica Pedagógica, los aportes y adelantos científicos - teóricos que fueron la guía para adquirir una visión holística y amplia para así, poder develar y comprender las representaciones sociales que se dinamizan al interior de la práctica pedagógica del programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, a través de las voces de los docentes asesores y docentes en formación.

Este apartado, socializa un análisis general del estado del arte sobre los estudios realizados en el contexto regional, nacional (Colombia) e internacional acerca de la práctica pedagógica que realizan los estudiantes de las licenciaturas. Conocer los estudios previos sobre el tema permite establecer el estado actual de la práctica pedagógica en las instituciones universitarias formadoras de formadores en el campo disciplinar y pedagógico, entender los hallazgos positivos y las propuestas para mitigar o erradicar los problemas descritos a través de rutas investigativas y las soluciones que hagan posible explicar, interpretar, contextualizar y comprender los problemas que se convierten en obstáculos al enfrentarse los docentes en formación a su futura labor.

Los documentos seleccionados, investigaciones y tesis, fueron recepcionados y develados a partir del análisis de los problemas que las suscitaron, los marcos teóricos, enfoques, metodologías y resultados encontrados en ellas. Fruto del análisis de los textos se identificaron las tendencias investigativas en práctica pedagógica, especialmente, en las universidades, a nivel de postgrado maestrías y doctorados, investigaciones que han tenido como eje dos acercamientos desde lo i**nstrumental**; análisis de las técnicas, tácticas y prácticas del hacer académico docente y el análisis de pocos trabajos que se refieren a las prácticas **desde lo social y desde la perspectiva de los propios sujetos,** que desean desentrañar los sentidos, las concepciones, los imaginarios utilizando como método la fenomenología y el análisis de las representaciones sociales que permiten develar qué hechos ocurren al hacer el recorrido desde la formación teórico-práctica universitaria hasta las relaciones, hechos y concepciones que se establecen entre el ejercicio de la práctica, la disciplina en que se forma, el papel que desarrollan los actores y la escuela.

Por un periodo largo de tiempo, la práctica docente denominada así, fue un espacio para el hacer, para poner en escena lo aprendido durante el trascurso de la carrera y asumir su papel docente, los esfuerzos de las universidades que ofertaban los programas de licenciatura confluían en cualificar los procesos de hacer en el aula sobre todo en los niveles de educación básica y media, con la esperanza de que los practicantes (maestros en formación) asumieran su rol para ejecutar la orientación de una disciplina de manera eficaz.

La práctica pedagógica o docente, depende de las intencionalidades y contextos, ha tomado relevancia en los últimos años, las autoridades educativas han centrado su atención, han reglado sobre ella tratando de introducir nuevos cambios, pero, como no se cambia por decreto aún se requiere de tiempo para asumir la práctica pedagógica, intuir su intensión, objetivos y formas de representación, estas preguntas ausentes del sentir universitario, adquieren sentido en el momento actual, donde no solo en el ámbito local, nacional e internacional se pretende acercarse a ella como un elemento importante que ha tomado un sitial como el corazón del aprendizaje del ejercicio

docente.

En Colombia hace años se estaba en deuda con la práctica realizada por los estudiantes de las licenciaturas, en los últimos años han aparecido leyes, Decretos reglamentarios y resoluciones que permitieron que el tema se pusiera a discusión, se estudiará y se fuera generando un campo y una tradición de investigación en las universidades sobre la práctica que permitiera proponer estudios que describan las rutinas, los modos, las definiciones, los propósitos y develen las creencias, imaginarios e interpretaciones y a la vez permitan ir fomentando interés por estudiar este campo de formación y la consolidación de grupos de pensamiento que fruto del análisis de las investigaciones proponga nuevas formas, interpretaciones y paradigmas para la práctica pedagógica.

2.1.1 Proceso de Construcción del Estado del Arte. Construir el estado del arte de la investigación no es fácil, es acercarse a la investigación documental sobre el tema de la Práctica Pedagógica y sus representaciones Sociales, por ello se requiere indagar a diferentes autores que han dedicado sus esfuerzos académicos a ese tema específico u otros que lo amplíen y expliquen, en otras palabras, es la búsqueda intencionada, la lectura rápida, ordenada y juiciosa de una selección de textos encaminados a definir la pertinencia o no con la investigación en curso.

Consolidar un Estado del Arte posibilita conocer el área de estudio, la práctica pedagógica, la lectura y el análisis de textos especializados permite conocer los esfuerzos académicos realizados sobre la temática, las tendencias que han desarrollado los autores en sus investigaciones, determinar qué avances han logrado y cuáles han sido sus limitaciones además de conocer los productos, los problemas y los objetivos que se siguen tratando o estudiando en ese campo.

La construcción del Estado del Arte del presente estudio se basó en el modelo propuesto por la directora de la investigación doctora Elsa Ortiz Casallas, que partió de una cala de trabajos de investigación en los reservorios de las universidades y en las

bases de datos académicos, que estaban relacionadas directamente con el problema a investigar.

Para poner en escena el ejercicio se tuvo en cuenta la delimitación de los problemas y objetivos, el sustento teórico, el enfoque utilizado en el diseño de la metodología, y los hallazgos obtenidos, en la parte procedimental, en la ruta construida se siguieron los siguientes pasos:

- **Rastreo bibliográfico**. Se realizó una pesquisa seria en los reservorios y bases académicas, se leyeron los textos, analizaron y su clasificación se hizo con base en las categorías encontradas: práctica como rutinización y las prácticas pedagógicas y sus representaciones sociales.

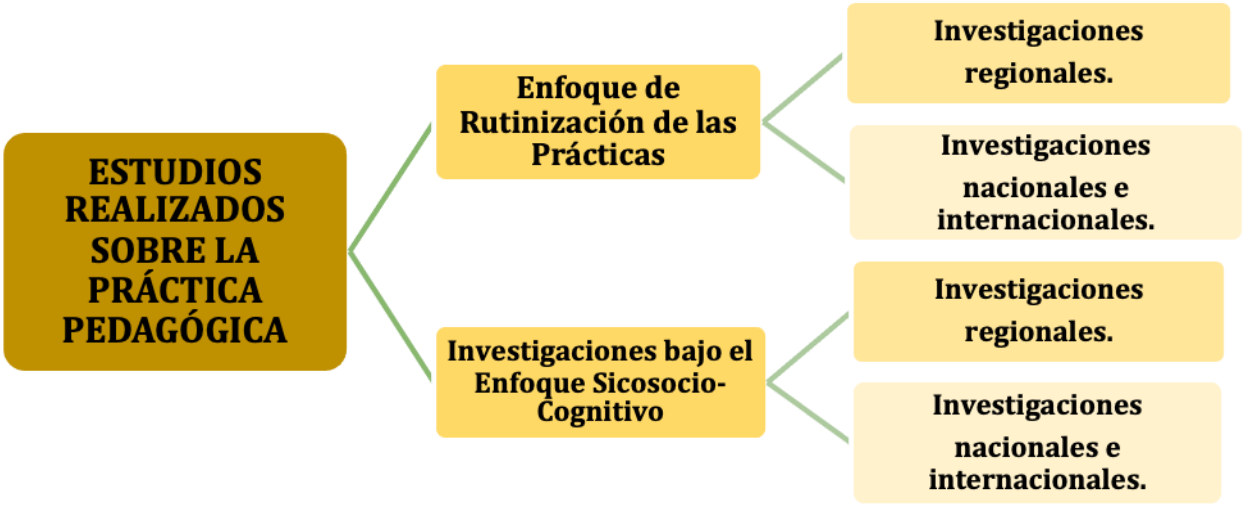
- **Sistematización de la Información:** Una vez leídos los materiales se elaboraron las fichas bibliográficas y se redactaron las reseñas que permitieron el análisis de los textos.

- **Redacción de un primer borrador:** Una vez organizadas las reseñas se redactó un documento de prueba para revisión, en el que se utilizó el plan textual diseñado para lograr la coherencia interna y poder articular las categorías enunciadas.

Las investigaciones analizadas permitieron reconocer la importancia del tema a estudiar y precisar que, aunque la práctica pedagógica ha sido objeto de estudio por décadas, es en la actualidad donde se ha convertido en el foco de los estudios de la pedagogía y la educación. La práctica como acción desarrollada en las aulas en los centros educativos está mediada y limitada por una serie de lineamientos formales e informales, políticas educativas, ideas y conceptos que se han adquirido a través de la apropiación del currículo de la licenciatura u otras fuentes sociales donde ha participado en el ejercicio de su profesión bien sea, en el campo universitario, o la institución educativa, en calidad de docente en formación, en los dos ámbitos donde adquiere sus saberes: cognitivos, procedimentales y sociales o afectivos.

2.1.2 Las Prácticas y sus Enfoques.

Figura 2. Estudios realizados sobre la práctica pedagógica



Fuente: Autora

2.1.2.1 Rutinización de las Prácticas. Al acercarse a la compilación y revisión de las investigaciones en el campo de formación de licenciados y sus prácticas pedagógicas se encuentra que, no solo en lo regional sino también en lo nacional e internacional, la mayoría de proyectos y trabajos realizados giran alrededor de procesos de rutinización del ejercicio docente y son análisis instrumentales de la puesta en escena de los ejercicios de las clases de práctica en la educación básica (primaria y secundaria) y media, la práctica es en algunos casos el cumplimiento de un listado de acciones y procesos.

Los estudios son análisis instrumentales de la puesta en escena de los ejercicios de las clases de práctica en la educación básica (primaria y secundaria), media, universitaria y post universitaria, en este sentido se enfatiza en la necesidad de un estudio más amplio que no solo se limite al reporte de lo que pasa en el ejercicio en las aulas, que supere las descripción de las rutinas y se ahondó en la intercomunicación de saberes, en la

comunicación en el aula, en los sentidos, definiciones, tensiones que viven a diario los actores implicados en la práctica pedagógica.

En el ámbito regional y en la Universidad del Tolima, Martínez y Meza (2017) en su estudio *Caracterización de los asesores de práctica de la Universidad del Tolima* publicado por la Universidad Santo Tomás, afirman que, la práctica como un hecho social educativo y pedagógico que acontece en la Universidad debe estar en coherencia con sus ejes misionales: la docencia, la investigación y la proyección social. De ahí que la práctica pedagógica comporte una función social, ya que inmersa en el mundo debe conocer el contexto para así poder articular el saber y la experiencia con la acción a través de la observación, la indagación, y la relación de la teoría y la práctica que permiten el desarrollo de todas las dimensiones del ser en lo intelectual, lo comportamental y afectivo englobando lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico.

Para ellas, la práctica pedagógica no es una acción sin sentido, sin intencionalidades que permita construir una nueva significación de ella misma. La práctica pedagógica es un espacio de formación planeado con metas diseñadas, con el objeto de alcanzar ciertos logros, con la esperanza cierta y segura que en esos espacios se delinea el maestro que el país requiere, un maestro que sabe planear, que sabe ejecutar la orientación de lo planeado en el aula y fuera de ella, que sabe evaluar no como un hecho técnico y desprovisto de sentido, sino como una actividad continua y sistemática que da significado al aprendizaje y promueve su mejora, que aprecia su labor y que a través del acto educativo y el hecho pedagógico está en capacidad de llamarse maestro.

La investigación de Martínez y Meza (2017) es muy importante porque realiza una descripción de la población a estudiar, pero no supera los límites de decir quiénes son, qué hacen, cuáles son sus características generales, la investigación en curso, tendrá a esta investigación como antecedente, pero, irá más allá describirá a los actores desde

lo demográfico, social y su labor y además develará las RS que ellos han prefigurado durante el ejercicio de la práctica.

En ese mismo sentido, Cuervo et al, (2019) como Grupo de Prácticas Pedagógicas de la misma Universidad, diseño el proyecto titulado: *Las Prácticas Pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores*, la investigación tiene como propósito caracterizar y describir las prácticas pedagógicas en los programas académicos de las facultades de educación del capítulo Suroriente de ASCOFADE con la finalidad de diseñar, gestionar y evaluar un programa de prácticas de formación profesional docente. Este proceso se desarrolló aunando esfuerzos entre investigadores de las facultades de Educación de la Universidad de la Amazonía, la Sur Colombiana y la Tolima.

El problema formulado fue ¿Cómo generar un programa de prácticas pedagógicas que promueva la flexibilidad curricular, la cooperación académica, el fomento de la investigación y la formación integral en los estudiantes de las licenciaturas de las facultades de educación del capítulo suroriente de ASCOFADE?. La investigación se inscribió en un **enfoque de investigación cualitativa, exploratoria y transformadora** y se estructuró en las siguientes fases: Primera fase: **De Caracterización;** Esta fase tuvo como propósito desarrollar procesos de caracterización de las prácticas pedagógicas en los programas académicos de las facultades de educación del capítulo suroriente de ASCOFADE. Segunda fase: **De Diseño;** cuyo objeto fue diseñar la propuesta de programa de práctica pedagógica para los programas de licenciatura y la Fase 3: **De Gestión y Evaluación;** que gestionó en contextos escolares y/o extraescolares el programa de práctica pedagógica diseñado, para indagar el impacto de la misma y sus posibilidades de mejora. Los resultados de la investigación aún no impactan los programas de las Universidades objeto de estudio.

En el ámbito nacional, El estudio de Díaz (1990) titulado *De la Práctica Pedagógica al Texto Pedagógico*, una invitación a analizar la práctica pedagógica como medio de transformación del quehacer docente para transmitir un conocimiento escolar, unos valores y conductas dentro de un marco institucional y regulativo además de incluir

como sujetos el tiempo, el espacio y el cuerpo que producen textos, lecciones, ejemplos entre otros. La educación colombiana se ha desarrollado con base en el estudio y comprensión de los problemas del maestro, de su historia, su conocimiento escolar y sus prácticas pedagógicas en la búsqueda de alternativas y modalidades investigativas que den surgimiento a un nuevo paradigma teórico que genere cambios frente a la manera cuantitativa como se está manejando la educación mostrando la importancia y la globalidad de lo pedagógico en el campo educativo.

Desde allí, se puede definir la práctica pedagógica como los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. Se puede observar que la práctica pedagógica se enfoca en el proceso de transmisión estableciendo límites a los canales y modalidades del mensaje, estableciendo secuencias, ritmos y criterios de evaluación. Estos límites están dados por el contexto social que producen los sujetos relacionados (alumnos, maestros, padre, escuela, tiempo, el espacio). La PP debe ser el espacio donde el maestro se configura en un sujeto autónomo pues este es quien difunde el mensaje, lo evalúa y cuantifica, pero, si se observa en el contexto la práctica ha sido convertida en un espacio donde solo se rige por reglas y lineamientos de carácter nacional (directrices del MEN), que tienen por objeto transmitir conocimientos escolares, valores, conductas dentro de un orden institucional y regulativo.

La PP. Como eje generador de nuevas formas debe superar la mirada instrumental de seguir esquemas y rutinas propuestos por los documentos de referencia, su propósito es desentrañar las rutinas, los haceres del aula, en búsqueda de la comprensión de ellos para resignificarlos en el contexto y hacer del ejercicio de la práctica un lugar de encuentro de el saber, el hacer y ser que lleven a los docentes en formación a ser maestros en acción, con capacidad de comprender y evaluar su labor, desentrañando sus sentidos y construyendo la episteme de su disciplina.

De la misma forma, Jaramillo y Gaitán (2008) investigaron sobre *la Caracterización de Prácticas de Enseñanza Universitaria. Educación y desarrollo social*, la idea era describir y caracterizar las construcciones metodológicas de las prácticas de enseñanza, con ese objeto las autoras formularon preguntas tales como: ¿Cómo puede describir y caracterizar las construcciones metodológicas dentro de las prácticas de enseñanza del área de educación, seleccionada en el estudio? ¿Qué relaciones específicas se pueden identificar entre los elementos presentes en cada una de las construcciones estudiadas? Se esperaba que la caracterización de estas construcciones en las prácticas de enseñanza, contribuyera a una comprensión y un mejoramiento de ellas en la Universidad y permitieran aportar al desarrollo de la didáctica universitaria.

En el análisis de los resultados, se pudo evidenciar que las construcciones metodológicas de los docentes eran acciones singulares, creativas y contextuales en las cuales, se renunciaba a la homogenización, idealización o estandarización, las acciones metódicas en el aula, no eran ejercicios colegiados y participativos del estamento docente. El Estudiante Universitario como sujeto del aprendizaje se hizo visible como categoría en los diferentes momentos de la construcción metodológica, pero, la conclusión más importante se ubicó en el aula y los procesos donde se vio necesidad de generar espacios para reflexionar sobre la tarea del docente en formación y el desarrollo del escenario de la práctica pedagógica en la educación superior, en donde se encontraron vacíos conceptuales e investigativos en cuanto a la caracterización de las prácticas de enseñanza universitarias en el ámbito formativo.

Con base en lo anterior se pensó en la necesidad de considerar a los actores como sujetos de aprendizaje, e incluir a los protagonistas de la práctica en la proyección de la investigación que se propone, pero, hacerlo a partir de la tipificación de cada estamento de la población participante de la práctica en la Universidad y las IE. llamadas Centros de Práctica, conocer a los implicados, descubrir qué piensan, sienten, hacen y representan permitirá ir más allá de lo encontrado en la investigación estudiada, los actores vistos desde diversos ángulos ampliaran las perspectivas del conocimiento de

la práctica pues son ellos y sus subjetividades los que ponen en escena el ejercicio en los contextos.

En el campo de la práctica pedagógica del área de Humanidades, Betancourt y Madroñero (2014) realizaron la investigación *La Enseñanza para la Comprensión como Didáctica Alternativa para Mejorar la Interpretación y Producción Oral y Escrita en Lengua Castellana* en el Grado Quinto del Centro Educativo Municipal la Victoria de Pasto, con el ánimo de hallar opciones para superar dificultades como la escasa capacidad de interpretación de textos y la baja producción oral y escrita, aspectos que inciden en la construcción de aprendizajes significativos y en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y que se convierten en objeto de preocupación de los maestros en formación. La anterior situación obliga a reflexionar sobre la necesidad de diseñar e implementar una didáctica que supere los modelos tradicionales de enseñanza y que apropie procesos de aprendizaje contextualizados que obedezcan a las necesidades, diversidad y otros factores propios de las aulas y, además, que respeten los ritmos, intereses y expectativas de los estudiantes y procuren el mejoramiento de las habilidades y destrezas de producción oral y escrita.

Dieciséis (16) estudiantes de grado quinto, de la sede principal del Centro Educativo Municipal La Victoria del municipio de San Juan de Pasto, fueron los participantes, la investigación se enmarco en el diseño correlacional cuasi experimental para determinar la intervención y sus resultados los cuales permitieron observar mayor capacidad interpretativa, mayor expresividad, fluidez, enriquecimiento del vocabulario y la utilización de lenguaje semiótico para apoyar sus argumentos con elementos paralingüísticos; la producción escrita, también mejoro, se desarrolló mayor claridad en el cumplimiento del propósito del texto.

Como valor agregado la implementación del ejercicio fortaleció las habilidades comunicativas, ayudo a mejorar el trabajo en equipo y a respetar las ideas de los demás e hizo que los estudiantes trabajaran con seguridad y se convirtió en un logro del docente asesor que trabajo de la mano de los docentes en formación. La práctica

pedagógica realizada por los estudiantes debe ser una puerta abierta a encuentros y posibilidades, pero para ello, debe ser pensada como práctica ligada a la investigación, este aspecto no contemplado en el trabajo será fuente de estudio de la investigación que se está planteando pues en el contexto de la Universidad de Tolima, existen dos posibilidades de acercamiento a la práctica, dos modalidades, práctica pedagógica ligada a la investigación o práctica pedagógica.

Un valioso estudio es el del profesor Martínez (2015) quien plantea que la educación ha sido estudiada siempre bajo la disyuntiva teoría-práctica en el campo educativo, dicha disyuntiva ha generado que los teóricos y los que ven la educación como una praxis, ahonden sus perspectivas y diferencias. Entonces, el autor esboza las nuevas formas de hacer historia, aclara que estas no son invención de él, sino una maduración de las ideas planteadas por Nietzsche en su libro Genealogía de la moral. Esto implica un quiebre epistemológico, centrándose ya no en el sujeto que interpreta sino en el objeto que importa, y la singularidad de los fenómenos, como por ejemplo el fenómeno de la educación. Por ello, el autor hace referencia a leer las prácticas y las maneras de hacer, pues en estos momentos es necesario reaprender a mirar las formas de hacer, introducir en las prácticas comunes el análisis de las variantes del objeto, con el fin de mostrar la materialidad de los discursos de los sujetos y de las instituciones.

Posteriormente, relaciona lo aseverado, con la historia de la práctica en Colombia, esto para dar cuenta de las condiciones de existencia de la pedagogía en nuestro país. También señala que desde hace varios años se fundó el programa de investigación en pedagogía, en el cual la práctica pedagógica ha sido un importante objeto de investigación y en ese contexto la práctica social y pedagógica se asumió como un complejo concepto ligado a la historia de Colombia, sin embargo los nuevos discursos e investigaciones arrojaron resultados contrarios a los que se esperaban, pues la historia de la pedagogía en Colombia no siempre tuvo relación con los hechos y cambios sociales, esto ayudó a reconocer las condiciones de la práctica en sí misma como un discurso totalmente lleno de nuevas posibilidades.

Así mismo, Méndez y Bonilla (2016) en la Universidad Distrital propusieron la realización de una investigación con el objeto de describir los desafíos de una integración disciplinar en los espacios dedicados a la práctica docente del programa de licenciatura en inglés que propone como impronta la interdisciplinariedad como enfoque curricular. Para sustentar su trabajo consultaron autores importantes en el campo de la práctica docente como elemento fundamental para el desarrollo profesional de los docentes en formación entre ellos Gimeno Sacristán, Davini, Tsui, Gutiérrez, entre otros. Con base en los aportes de los estudiosos consultados se determinó la naturaleza teórico-práctica de los saberes significativos en formación docente que permiten establecer la relación entre saberes disciplinares, prácticos, experienciales y reflexivos, con el objeto de realizar la compleja labor de formar docentes, pero con la intención de hacerlos seres críticos y propositivos, con capacidad de ser innovadores.

El método planteado fue la investigación acción mixta y la teoría de sustento la autoevaluación curricular. Las investigadoras en su diagnóstico encontraron la inexistencia de articulación entre teoría y práctica; ofreciendo valiosa información sobre cómo los actores del currículo, es decir profesores, estudiantes y administrativos, asumen la interdisciplinariedad en el proceso de formación docente. También los resultados de la investigación posibilitaron la generación de unos lineamientos interdisciplinarios orientados a mejorar las relaciones entre los campos de formación para dar coherencia y validez a los núcleos problémicos y permitir la creación de un marco general que permita la participación activa de los docentes y estudiantes en formación en los procesos de auto evaluación y poder llegar a la solución de problemas específicos relacionados con la práctica.

En la misma línea de preocupación investigativa, realizan una segunda etapa de la investigación. En ella las autoras discuten la necesidad de conocer y empoderar el PEP del programa, su metodología e impronta, y destacan los desafíos que debe enfrentar el programa al repensar el espacio de la práctica pedagógica de formación de formadores, entre estos mencionan: la no discusión interdisciplinar en los espacios académicos dedicados al ejercicio de la práctica docente, tanto en la Universidad como

en los institutos anexos, la falta de discusión y construcción teórica sólida y profunda y, sobretodo, la carencia de espacios de práctica aptos para el acompañamiento académico y metodológico. Como conclusión importante se registró la ausencia de un modelo consistente de acompañamiento a los estudiantes por parte de los directores de práctica.

La orientación teórica y metodológica del trabajo fue de corte cooperativo acompañando el proceso de diseño, implementación y evaluación de las propuestas que trataban de fortalecer la práctica docente, en lo teórico la investigación se movió entre dos tendencias o apuestas, la primera que trata al currículo como algo estático, objetivo y aprehensible; y la segunda que advierten en el currículo relaciones dinámicas, complejas e interactivas. Esta tendencia permitió asumir el currículo como una entidad que cambia, se alimenta de experiencias, prácticas, éxitos y fracasos. Los aspectos fundamentales se remitieron a la preocupación por el currículo, la falta de articulación entre teoría y práctica y se reflexionó sobre la evaluación como eje de transformación curricular. La investigación permitió determinar que en el contexto surgen unas necesidades que precisan solución urgente tales como: el fortalecimiento de los horizontes de formación, la articulación de la práctica con la investigación y el aumento de peso en el componente curricular de formación pedagógica, reflexiones válidas para muchos programas y Facultades.

La preocupación por aspectos fundantes como los presentes en los hallazgos de las investigadores abren el radar de la tesis en proyección, amplían el horizonte de expectativas, pensar a la práctica dentro del currículo universitario que la fundamenta, entender que puede ser estático y reducidor o amplio, dinámico y proponente de maestros para las nuevas generaciones, incluir el componente investigación como una base que construye y consolida el saber pedagógico y promueve la existencia de un docente indagador que se configura como una esperanza para conocer la institución educativa, el establecimiento y aportar al avance de la educación.

De igual manera, el estudio *La Práctica Pedagógica como Escenario de Aprendizaje*, del Ministerio de Educación Nacional (2016) pretendió explicar el orden legal de la práctica pedagógica profesional desde la ley General de Educación, Ley 115 de 1994, artículo 109, precisar la definición de práctica como:

> […] un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente [...]. (p. 5)

El espacio de la práctica brinda la oportunidad de reflexionar críticamente sobre el ejercicio docente con base en el registro, análisis y evaluación formativa de las tareas que realizan los docentes en formación en las aulas, promoviendo así el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. El estudio mencionado también explica el propósito de las Facultades de Ciencias de la Educación, en el nuevo contexto de las prácticas pedagógicas como se precisa en la Ley 115, el cual es el de:

> Formar un educador 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 el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 6)

Lo anterior ha sido considerado importante y ha permitido valorar el papel que desempeña la práctica pedagógica en la construcción de los futuros licenciados en los distintos escenarios donde el Ministerio ha estudiado las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo. Afirma el Ministerio de Educación Nacional (2016) a partir de la reflexión y confrontación de los ejercicios realizados por los docentes en formación que la práctica promueve la:

> Formación intelectual, ética y estética, interlocución entre sujetos y saberes, reconocimiento de contextos, generación y transferencia de conocimientos pedagógicos y disciplinares, formación disciplinar, pedagógica y práctica, reflexión sobre la acción, y desarrollo de las competencias del profesional de la educación. (p. 5)

Este estudio es iluminativo para la tesis ya que permite vislumbrar al docente en formación en su integralidad, además, aporta tópicos de reflexión sobre la relación teoría-práctica, y la disciplina que se enseña y cómo se prepara a los docentes en formación para enseñarla, a más de permitir situar a la práctica, sus elementos y desarrollos en el marco legal, en las perspectivas propuestas por el órgano rector de la educación, MEN.

Del mismo modo, León-Urquijo et al, (2018) presentaron el estudio *Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior*, analizaron 67 estudios realizados por maestros en formación en ambientes formales, no formales y en el espacio de las prácticas pedagógicas en los años comprendidos entre el 2008-2016, en 13 instituciones de educación superior, insumo importante para la reestructuración de las mismas y para dar respuesta a las preguntas.

> ¿Cuál es el tipo de maestro que debe formarse en nuestras universidades? ¿Existe un método que indique buenas formas de ser maestros? ¿Cuál es el papel de los maestros formadores y de los maestros en formación en la construcción de tejido social y humano y del país?. (p. 2)

Preguntas inscritas en el marco guía de las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (2014) destinadas a los programas de formación inicial de maestros, reflexiones acerca de la práctica pedagógica acordes con la intención de transformar el pensamiento educativo y formar licenciados con una nueva visión.

La investigación preciso que en Colombia con base en la autonomía institucional las prácticas pedagógicas de las universidades se realizan de manera distinta, no existe homogeneidad en la especificidad de los procesos y contextos en los que tiene lugar, de igual manera determinó que se coincide en que los procesos teóricos y prácticos permiten equilibrar los conocimientos adquiridos que sirven de base para experimentar en las aulas, utilizando procesos reflexivos posteriores que contribuyan a la transformación de las realidades escolares y el mejoramiento de las construcciones sociales en el ámbito educativo.

Consideran los investigadores que las prácticas pedagógicas deben ir más allá de los ejercicios de repetición de costumbres y la copia o simulación de modelos, la práctica pedagógica debe posibilitar la construcción de un maestro, una sociedad y unos estudiantes con capacidad de adquirir y desarrollar capacidades para intervenir en el contexto social, esta conclusión permitió ampliar el radio de acción de la investigación en curso, considerar a la práctica pedagógica como una fuente inagotable de reflexión enriquecerá las posibilidades de acercamiento a ella, resignificar la práctica a partir del reconocimiento de ella como eje fundamental de la formación del futuro maestro que no debe ser enmarcado en el componente procedimental de ella, el hacer en contexto, sino ampliar su radio a la producción de saber pedagógico y a la construcción de un ser maestro para la institución, la vida y la sociedad.

En el ámbito internacional y el campo de la rutinización de las prácticas pedagógicas Miranda (2005) realiza la investigación llamada *La Formación Permanente e Innovación en las Prácticas Pedagógicas en Docentes de Educación Básica*. En la Universidad Austral de Chile.

> Pretende aportar una mirada descriptiva y comparativa al proceso de construcción de conocimiento social sobre el Programa de prácticas pedagógicas (PBE) y la utilidad que estas puede tener para el desarrollo profesional de los futuros docentes de Educación General Básica del país, se pretendió medir el impacto de tal programa en una de las competencias

> profesionales modificables del docente: la innovación en las prácticas pedagógicas. (p. 63)

Dado su formato, el PBE es una forma costosa de formación docente, de ahí que se hacía necesario evaluar su impacto y el formato del programa para determinar si su impacto positivo amerita el costo respecto a otras prioridades. Este estudio pretende, dar respuesta a ese interrogante. “Comprender cómo la formación permanente impacta sobre la innovación en las prácticas pedagógicas constituyendo de esta forma en un aporte a la investigación, desde la búsqueda de mejorar las estrategias de fortalecimiento de la profesión docente” (Miranda, 2005, p. 65).

Se podría pensar que la capacitación de los maestros en formación en el campo de la lectoescritura tiene dos aspectos íntimamente vinculados: el de la teoría, por un lado, lo que el docente en formación debe saber para orientar a cabalidad ese proceso, y el de la práctica por otro, lo que el maestro debe hacer en la situación cotidiana de clase. El saber del maestro ha merecido, en los últimos años, una atención muy cuidadosa y como resultado se ha tomado, en muchos casos, la decisión de elaborar nuevos planes y programas de estudio que busquen adecuar la formación de los futuros docentes a las exigencias de los más recientes descubrimientos, derivados de la teoría y la investigación, dentro del área.

Se han organizado, asimismo, cursos y talleres para los maestros en servicio, con el propósito de actualizarlos debidamente en la materia. De esta manera, se trata de ayudar al docente a construir una base científica sólida que le permita comprender el proceso de la lectoescritura y de su aprendizaje en toda su profundidad. El hacer del maestro, en cambio, no ha sido objeto de la misma consideración por parte de los especialistas, aun cuando plantea múltiples interrogantes para los cuales se precisa, con urgencia, encontrar alguna respuesta. La investigación deja ver un vacío al no conocer a los actores de la práctica, la investigación propuesta se pretende caracterizar a los actores con el objeto de conocer sus necesidades de formación y a partir del conocimiento de su realidad planificar la formación permanente que responda a las

necesidades e intervenga la realidad del contexto tarea no fácil, pero, que será fundamental al momento de configurar la investigación.

En la Universidad del Tachira, Contreras y Contreras (2012) realizaron la investigación llamada *Práctica Pedagógica: Postulados Teóricos y Fundamentos Ontológicos y Epistemológicos,* un estudio de carácter cualitativo, cuyas unidades temáticas fueron: estrategias de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica. El objetivo general realizar una aproximación teórica sobre la práctica pedagógica de los docentes del Subsistema de Educación Básica, los objetivos específicos:

> Analizar las estrategias de enseñanza que emplean los docentes durante la realización de su práctica pedagógica, explicar los elementos que intervienen en el proceso de comunicación que se produce durante el desarrollo de la práctica pedagógica y determinar la correspondencia existente entre la planificación didáctica y la práctica pedagógica. (p. 205)

Los informantes clave (4) docentes del Subsistema de Educación y el escenario la Escuela Bolivariana “La Victoria”. El diseño metodológico fue el propio de la investigación descriptiva, que permitió observar y describir las prácticas pedagógicas desde el programa establecido llegando a las siguientes conclusiones: La práctica pedagógica está conformada por una serie de elementos: estrategias de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica. Ontológicamente la investigación concibe a la P.P. como una entidad compleja; porque en ella convergen diversidad de elementos importantes como el currículo, los alumnos, los docentes, la planificación, las estrategias, la evaluación, el ambiente escolar, la comunicación, la enseñanza, el aprendizaje, y la comunidad en general.

Desde la posición Epistemológica se asumió a la P.P. como fuente del conocimiento, tomando en cuenta que las acciones diarias que ejecuta el ser humano emergen de su conciencia, según sus creencias, cultura, formas de pensar, de sentir y producto de sus interacciones simbólicas. La investigación permitió entender que el docente a través de

su Práctica Pedagógica hace que el educando viva experiencias, que lo ayuden en la búsqueda y expresión de su sentido existencial como ser humano, que comprenda que es un ser importante para su familia, la escuela, y la sociedad en general, porque es él la pieza fundamental para iniciar cambios y transformaciones en el ámbito político, económico, social, cultural y religioso.

La investigación tuvo en cuenta a la práctica y sus ejercicios en el aula, la investigación sobre la PP propuesta estudiará las acciones diarias realizadas en el aula por los docentes en formación pues las considera un hecho significativo y trabajará en el registro de lo que pasa en el aula, pero se desbordará de ella, se saldrá de sus fronteras y ahondará en aspectos de desarrollo social desde el develamiento de las RS de los docentes en formación y asesores para que este conocimiento, el de las rutinas y actores permitan vislumbrar el ejercicio desde varias aristas y enriquecer las bases a las transformaciones posibles.

Otro trabajo destacado en esta línea, el realizado por Arce et al, (2015) sobre las Prácticas de enseñanza de los profesores de letras de la UNAM en la escuela media de la provincia de Misiones que es particular por ser zona limítrofe y poseer heterogéneas condiciones de orden político, histórico, sociocultural. La propuesta era registrar la diversidad de prácticas educativas que los egresados tutores y aprendices materializaban en sus lugares de trabajo inicial. Por ello, los investigadores abordaron su indagación desde el principio teórico de la Semiótica, la cual, les posibilitó comprender a las prácticas de enseñanza como un proceso de significación, donde los sujetos, en distintas escenas o universos comunicativos que intercambian significaciones.

Las variables trabajadas por los investigadores fueron, Diseños curriculares, definición de la literatura en la Escuela Media, prácticas de lectura y escritura que permiten aprender a producir sentidos, y prácticas que se vuelven a practicar, los modos de leer y escribir puestos en tensión, todas las variables suscitadas en el ámbito de la “práctica docente”, más que en el de “práctica de la enseñanza”, la investigación

permitió comprender que los problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura, están estrechamente relacionados a los determinantes institucionales y contextuales que las enmarcan, que las practicas se convierten en rutinas y acciones puestas en escena paso a paso, formulas instructivas que alejan a los jóvenes de las posibilidades de la práctica formativa en el campo educativo, pero, conocer esas experiencias permite entenderlas como procesos de semiosis continua, en el que cada acción está en estrecha respuesta con otra, en un encuentro dialógico, que hace posible comprender en relación con otras y situarlas en el campo de la comprensión.

El estudiar la práctica reducida al análisis del paso a paso del ejercicio en el aula permite extender la mirada con el objeto de evitar el reduccionismo al aula y sentir que el registro y la descripción deben ser la base para algo más, para la comprensión del mismo hecho educativo en búsqueda de convertirlo en un problema de estudio más complejo e iluminativo de cambios y transformaciones como se pretende en el estudio de la PP en la Universidad del Tolima.

2.1.2.2 Investigaciones Orientadas a Capturar el Sentido de la Práctica Docente: la Planeación y Ejecución de Actividades. Las siguientes investigaciones abordan el sentido de la práctica pedagógica, la planeación y ejecución de actividades de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de estos trabajos es permitir conocer los procesos que se desarrollan en las aulas universitarias, en las aulas de las instituciones educativas que funcionan como espacios para la práctica pedagógica y en los imaginarios, representaciones sociales que la práctica suscita en los maestros asesores de práctica y docentes en formación**.**

En el contexto regional, en el ámbito de la Universidad del Tolima, y específicamente del programa en Lengua Castellana, Sierra (2014) realizó la única investigación sobre las "*Representaciones Sociales de la Práctica Docente de los Futuros Licenciados del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima*", esta investigación es importante para el programa que considera a la investigación como un elemento significativo de la práctica pedagógica, y abre la posibilidad de observar,

registrar y comprender el ejercicio investigativo ligado a la práctica, desde el qué investigar, para qué y cómo, preguntas que se tendrán en cuenta en el análisis de la investigación en el contexto practica en el trabajo que se desarrolla en las IE. de Ibagué.

Sierra (2014), planteó como objetivos; identificar las representaciones sociales de la Práctica Docente, identificar los elementos que configuran la práctica docente a partir de lo enunciado por los estudiantes practicantes, identificar y explicar las diferentes ideas de práctica docente a partir de las representaciones sociales que tienen los estudiantes e identificar los procesos que conforman la práctica docente evidenciados en las representaciones sociales. El instrumento fue la entrevista, administrada a ocho (8) estudiantes de último semestre, el análisis permitió allegar la información para arribar a los resultados a través de la interpretación de la frecuencia de las ideas o palabras que compartían campo semántico y a través del software Atlas TI se agruparon en las siguientes categorías: el quehacer en el Aula, la relación entre investigación y prácticas docentes, la relación teoría y práctica, función social del docente, conciencia de los aspectos problemáticos de la práctica docente.

Como conclusión de cierre, Sierra (2014), afirma que, la representación social de práctica docente está configurada a través de aspectos como el orden y la disciplina que sobrepasan aspectos que representan al docente como actor y transformador social y esto ocurre por la poca importancia que da a la práctica pedagógica ya que no reflexiona acerca de los diferentes procesos que componen el ejercicio profesional; la innovación y la implementación tecnológica. El trabajo presenta unas recomendaciones y sugerencias para que sean revisadas las diferentes directrices que toma la Universidad del Tolima con respecto a la asignatura de práctica tomando en cuenta las instancias que en ella intervienen, es decir estudiantes, docentes de todas las asignaturas y asesores, con el fin de modificar las propias prácticas que influencian por imitación o por regulación las representaciones de los estudiantes; aunque la autora precisa que su observación es general pues solo entrevistó a 8 estudiantes del último semestre, y no tuvo en cuenta a los asesores.

Este antecedente permite reflexionar sobre los propósitos de la práctica y observar los cambios que se han sucedido desde el ejercicio de la práctica docente al ejercicio de la práctica pedagógica, bajo los nuevos lineamientos emitidos por el MEN y las intervenciones realizadas en el ámbito de la Universidad al currículo de las licenciaturas, además, es oportuno pensar que la investigación que se está planeando abra un espacio de reflexión, que debió existir siempre, para repensar el proyecto de PP y reflexionar sobre la ausencia de investigaciones sobre la PP, en la Universidad del Tolima y la necesidad de realizar estudios que abran paso a transformaciones y edifiquen el currículo de las licenciaturas con base en el conocimiento de la práctica como ejercicio, sus actores, sus sueños, tensiones, definiciones y propósitos.

Otra investigación orientadora relacionada con el área disciplinar, es la realizada por Ortiz (2019) *Prácticas y Representaciones Sociales de la Escritura Académica en la Universidad*. El tema de estudio, la escritura académica en general, pero centrada en el contexto de la universidad, la tesis doctoral es innovadora porque se refiere a la escritura académica en el ámbito universitario, la autora presenta un estado del arte minucioso ejemplo para futuras investigaciones y a partir del cumplimiento del objetivo del trabajo describió todas las tensiones y dificultades que presenta el entender a la escritura como un proceso y visto así develar lo que surge alrededor de ella en las aulas.

El estudio permitió develar que la mayoría de las investigaciones consultadas en la construcción del Estado del Arte se refieren a las deficiencias que presentan los estudiantes en su competencia de producción textual, la deficiente orientación de los estudiantes en las instituciones educativas en cuanto al fomento de su capacidad para redactar y expresar sus ideas de manera adecuada. La autora, en su estudio llega a conclusiones alejadas de presentar causas del bajo nivel de escritura desde afuera y se sumerge en el mundo de las aulas universitarias y desde una mirada no participante registra el hecho escritural y lo analiza, describe los procesos de producción desde las tácticas y procedimientos y viaja al mundo de los actores para desentrañar sus sentidos e ideas sobre la escritura y la escritura académica.

Otro ejercicio realizado por Ortiz (2012) es *Aproximación al Estudio de las Representaciones Sociales*. La cual problematiza la categoría "sujeto", es decir, recorre el devenir de las posiciones que ha optado la categoría en el transcurso de la historia, para discutir el transcurrir del pensamiento binario hasta llegar a las representaciones sociales dentro del pensamiento ternario. Analiza la autora el problema del sujeto, el estudio de las representaciones sociales, su objeto de investigación, las preguntas y las teorías que han surgido alrededor de ellas. Manifiesta lo impensable, la imposibilidad de reducir a la mirada positivista el estudio del ser humano que lo reduce a la simplificación y no lo aborda desde la complejidad que representa el sujeto, el ser humano, más en el campo de lo social y de lo educativo. Se apoya la investigadora en teóricos como Durkheim y Moscovici y los estudios posteriores a ellos, aborda el campo de las representaciones sociales como un reto, ya que, ellas son una herramienta en el campo educativo porque pueden ofrecer una explicación acerca de los hechos, acontecimientos, comportamientos, que no están delimitados ni inscritos en parcelas delimitadas, sino que trascienden las estructuras sociales y los marcos culturales.

Las Representaciones Sociales en el sistema educativo son importantes en tanto permiten reconocer estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que permean el quehacer del docente y se constituyen en sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas y políticas educativas, que conforman la llamada conciencia colectiva, ella es institucionalizada de manera prescriptiva y rige las normas, fija los límites y brinda las posibilidades de actuación de la comunidad en el contexto donde han formado su nicho. Dicho de otra forma, la autora presenta a la diferenciación social como condición para la existencia de las representaciones sociales. Afirma que, los grupos se hacen distintos dadas sus características culturales, sus creencias y valoraciones, este argumento lleva a la idea de que la representación social es importante ya que permite describir y hacer posible la comprensión de las prácticas sociales de los sujetos involucradas en ellas.

En el ámbito nacional, se revisó el trabajo de Moreno (2002) *Concepciones de la Práctica Pedagógica* que tuvo como objetivo general; identificar las concepciones sobre

práctica educativa que tenían los coordinadores, maestros titulares de la Universidad, denominados tutores, maestros de las escuelas de práctica, denominados asesores y alumnos, denominados practicantes, como objetivos específicos; primero contrastar las concepciones identificadas con el proyecto político pedagógico y el plan de desarrollo de la UPN con la sustentación del programa de pregrado de la formación de licenciados en educación básica con énfasis en las ciencias sociales, segundo, relacionar las concepciones que resultan con el cuerpo teórico, para determinar las estrategias a seguir y consolidar una concepción de práctica educativa común que posibilite unificar criterios para orientar y evaluar la misma y tercero, diseñar talleres para trabajar con las personas involucradas en las prácticas.

Los referentes teóricos giraron alrededor de los términos de “concepto” y “prácticas pedagógicas”. La metodología fue cualitativa, exploratoria y transversal, los instrumentos utilizados la encuesta, la observación etnográfica, la entrevista semi – estructurada, las reflexiones escritas por los practicantes, las observaciones realizadas in situ en las aulas de los centros de práctica y los materiales escritos que se han diseñado a través de los años y que son las guías en el aspecto pedagógico. Los resultados hallados fueron significativos se encontró que en los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios, que el discurso de la Universidad no es coherente con su práctica. El discurso es de un enfoque pedagógico y la práctica corresponde a otro diferente. Las concepciones pedagógicas de la Universidad y las de los colegios están desarticuladas. En la práctica del educador en formación incide significativamente el modelo o modelos de los profesores universitarios.

Los hallazgos de esta investigación son puerta abierta a la reflexión y orientación a la investigación que se propone, estudiar la existencia o no de articulación entre los centros de práctica y la Universidad, los lenguajes, acciones e intenciones de cada uno de ellos es una idea que se tendrá en cuenta y permitirá ampliar y consolidar la propuesta investigativa.

En la misma perspectiva, la investigación realizada por Pérez (2003) sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar, permite reflexionar sobre dos tipos de investigación: la investigación sobre educación y la investigación en (desde) la educación. El estudio centró su atención en la investigación sobre la práctica y analizó "algunas de sus características, entre ellas, su carácter político, la relación entre teoría y práctica, su perspectiva crítica, el dilema del método, el colectivo como sujeto de investigación y el rol del saber externo" (p. 1), el estudio se centró en las prácticas pedagógicas que realizan los practicantes en las aulas, lo cual permitió elaborar una propuesta alternativa de cambio que implica un compromiso con la transformación de la realidad existente, este hecho marco las diferencias que se dan entre los distintos y posibles tipos de investigación.

La investigación plantea el problema desde dónde y cómo hacer investigación en Educación, de ahí que también presenta el dilema del método e invita a tomar una decisión explícita de cambio y una búsqueda de condiciones que posibiliten el mismo, la investigación sobre la práctica debe ser generada desde preguntas auténticas, que se originen en las Instituciones Educativas donde se construye la cultura escolar, de tal manera que sea la naturaleza de los problemas y las preguntas las que susciten el interés explícito de los sujetos de la investigación y promuevan la decisión sobre el diseño y el enfoque investigativo por el que se opte.

Siguiendo la línea, Moreno et al. (2006) presentan los hallazgos del proyecto de investigación desarrollado durante los años 2002 y 2003 *Tras las huellas del saber pedagógico*, en la Universidad Pedagógica Nacional, estructurado en cuatro partes. La primera, el horizonte y la mirada, presentan los referentes teóricos y conceptuales a partir de los cuales se abordaron aspectos relacionados con el saber, el conocimiento, la experiencia, la reflexión y el saber pedagógico, así como la relación entre teoría y práctica, y el contexto y las relaciones entre sujetos; además del enfoque y del proceso metodológico. La segunda, las huellas en el camino, hace una descripción de las experiencias de práctica seleccionadas y el análisis de las dimensiones del saber pedagógico, así como las dimensiones del contexto y las relaciones entre los sujetos

involucrados en la práctica. En la tercera, la mirada sobre el camino, aborda las reflexiones a propósito de la circulación y la construcción de saber pedagógico en las experiencias de práctica analizadas, a partir de las dos formas de organización donde se muestran las potencialidades y limitaciones en la construcción de saber pedagógico. Finalmente, la cuarta parte, “final del viaje o la huella incesante, presenta las conclusiones y las recomendaciones producto de este trabajo” (p. 14).

Metodológicamente esta investigación está inscrita en el campo cualitativo de corte interpretativo tomó como unidad de análisis las concepciones de la práctica pedagógica, abordadas desde los discursos y las actuaciones. Los discursos fueron analizados desde cuatro categorías: identidad, conceptualización, quehacer y reflexión. Las actuaciones, desde la categoría del quehacer que fue abordada desde tres momentos: inicio, desarrollo y final. Como unidad de trabajo se seleccionaron seis estudiantes, de manera intencional, se utilizaron dos instrumentos para la recolección de la información: la entrevista semi - estructurada y la observación no participante.

El informe presenta algunos intentos explicativos de las prácticas y les confiere un papel subsidiario, es decir, éstas se convierten en el escenario de aplicación mecánica y rutinaria de esquemas de actuación docente, que no generan procesos reflexivos que permitan transformar dichas prácticas, las docentes en formación, poseen desde sus discursos una concepción hermenéutico- reflexiva de la práctica pedagógica, mientras que desde sus actuaciones una concepción técnica basada en la medición de resultados, además implementan técnicas normalizadoras desde los discursos y las actuaciones. Algunas de las concepciones manifestadas son inconscientes y estables.

En el espacio de la investigación en curso en el marco del doctorado en educación, el estudio de Moreno, precisa la necesidad de abrir el campo de observación de la práctica, no solo realizar un registro de las rutinas, sino reflexionar los discursos de los autores, estos momentos reflexivos permitieron descubrir con bases ciertas si existe articulación interna, pertinencia y coherencia en el ejercicio de los docentes en formación sus saberes y lo que hacen en el ejercicio de las aulas y las propuestas

curriculares de las asignaturas que cursan los docentes en formación en preparación con el encuentro con la escuela.

Preocupado por las prácticas, Baquero (2006) presentó su investigación *Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores.* Tres Concepciones Dominantes de la Práctica Docente, realizada en la Universidad de la Salle durante el periodo de 2014-2016. El aborda las tres grandes concepciones de la práctica docente que predominan en la formación de maestros, en las escuelas normales y en las universidades de formación docente en el país. Afirma el autor que, en las últimas décadas, las prácticas pedagógicas han tomado diferentes formas y conceptos, los cuales han evolucionado en su estructura formal y en la experiencia docente. Este estudio, relaciona las diferentes concepciones que han tenido las prácticas pedagógicas, especialmente en cuanto a las discursividades y a las prácticas curriculares en función de la formación pedagógica de los docentes; la cuál ha sido redactada en el "manual de práctica docente", en el que especifica que la articulación con los actores como el maestro titular y los estudiantes es un elemento fundamental.

La investigación de Baquero (2006) es de tipo descriptivo resalta las características de las tres concepciones que a lo largo del tiempo han intervenido en el proceso de formación de formadores. La primera concepción, técnico artesanal, concibe la práctica docente de forma tradicional, donde lo importante es tener claro el concepto y la metodología del quehacer docente, sin importar el contexto del mismo. Esta concepción se basa en la imitación de la acción; así el practicante adopta un papel construido a partir de las acciones del maestro titular. La segunda concepción de la práctica, fortalece la formación teórica de los docentes, y permite cuestionamientos sobre la naturaleza intelectual y política de su quehacer, dando espacio a la investigación, como parte constitutiva de la práctica. Así el rol del practicante da un giro y ahora se centra en su proyecto de aula, el cual debe basarse en la problematización de saberes. Y, por último, la concepción crítica, producto de la educación popular que da un proyecto institucionalizado, en el cual participa la comunidad educativa en su construcción. En esta concepción se tienen en cuenta la

formalización y sistematización de experiencias pedagógicas, además del fuerte vínculo que sostiene con la investigación –acción.

Rodríguez (2009), aporta a la investigación propuesta con su trabajo *La formación de docentes investigadores lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos*, que, tiene como fin identificar las concepciones de práctica pedagógica que tienen los practicantes, profesores y tutores; para esto, las prácticas se analizaron a la luz de los diferentes modelos pedagógicos a través de una metodología cualitativa, utilizando instrumentos como encuesta, entrevista, las reflexiones escritas de los estudiantes y observaciones de clase. La Fundamentación teórica del trabajo presume que es indispensable esclarecer el significado de concepción de práctica educativa, para ello se toman tres enfoques epistemológicos: Cientificista, interpretativo y el crítico radical.

La metodología de la investigación, partió de la selección del tipo de investigación cualitativa, exploratoria y transversal. Los sujetos de la investigación 105 docentes en formación, 6 coordinadores de práctica y 100 profesores tutores estrictamente relacionados con el objetivo principal del proyecto; conocer las diferentes concepciones de práctica pedagógica que tiene los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

El análisis de los resultados arrojados por las encuestas evidencia que el modelo tradicional es el que tiene más presencia en el proceso de enseñanza. En cuanto a la función de los actores involucrados en el proceso se encuentra un manejo jerárquico del poder, donde el docente es el centro de la situación de enseñanza, que la corriente pedagógica que se presenta con más frecuencia es la tradicional; La segunda, es la pedagogía activa, y la tercera, la corriente pedagógica constructivista, a pesar de que la mayoría de los docentes que hicieron parte de la investigación, se declaran constructivistas, solo 13 sujetos presentan coherencia entre el discurso y la práctica.

La investigación de carácter académico aporta elementos para el estudio de las prácticas pedagógicas, es muy importante la forma en que aborda la practica desde

diferentes perspectivas acerca de las concepciones de las practicas pedagógicas de los practicantes, profesores tutores y asesores, el estudio deja en evidencia que existe una discordancia entre el discurso pedagógico y la práctica en el aula, algo que debe abordarse en la investigación de la PP. En la Universidad del Tolima.

De la misma manera, Agudelo et al, (2012) realizaron una investigación que titularon *Concepciones sobre Práctica Pedagógica de las Estudiantes de IX Semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*. La investigación tuvo como objetivo principal analizar las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, desde el análisis de sus discursos y sus actuaciones. La investigación cualitativa de corte interpretativo usó dos instrumentos: en el caso de los discursos la entrevista semiestructurada y para la actuación la observación no participante.

A través del análisis de la información recopilada y confrontada con los postulados del marco teórico y las investigaciones antecedentes concluyó que:

> Las docentes en formación poseen concepciones inconscientes y estables acerca de la práctica pedagógica y que desde los discursos se evidencia una concepción hermenéutico- reflexiva, mientras que desde la actuación una concepción técnico- eficientista, que convergen las dos en la concepción normalizadora- disciplinadora desde los discursos y la actuación. (p. 10)

También, Aguilar (2013) investiga sobre el tema *Los Saberes y Conocimientos Construidos en las Prácticas Formativas*, La ruta argumentativa propuesta consta de tres partes: en la primera presenta las apuestas que el programa ha trazado respecto al lugar de la práctica; luego, aborda tres preguntas que orientan la reflexión y, finalmente, presenta algunos escenarios y estrategias que favorecen la construcción de saber en el marco de las prácticas de formación de maestros. Aguilar (2013) pretendió establecer la relación existente entre práctica - saber y conocimiento - experiencia e investigación.

La autora determinó que en los espacios de la práctica se debe buscar crear ambientes para la construcción de experiencias significativas. Ella basó sus estudios en las teóricas de Palacio y Salinas, Larrosa y Diker quienes permitieron entender el papel que deben asumir los docentes en formación y destaca una práctica ligada a la investigación, que pretende observar, descubrir y sistematizar los acontecimientos de las instituciones educativas, formar maestros dinamizadores y fomentadores del espíritu científico del estudiantado.

En las conclusiones presentadas la investigadora y el grupo de prácticas de la Universidad de Antioquia se plantea que el saber acumulado ha sido aprendido del trabajo en el aula a través de la experiencia durante su tiempo de práctica, ya que esta pretende que todo el ejercicio se vuelva parte del repertorio del docente, que lo lleve a la interrogación, a la reflexión de su ejercicio docente, a la problematización que permite la resignificación de la lectura que se hace de la realidad y de los procesos que se ejecutan en el aula para poder producir a su manera otras formas de construir sentidos del mundo, de los otros y de ellos mismos.

Una de las conclusiones significativas es el precisar que la práctica no es el resultado de un acumulado de rutinas sino la posibilidad de la construcción de un saber que se hace propio y abre las puertas a la docencia. La práctica debe ser un espacio para la indagación, la reflexión y la autorreflexión. Esta última frase debe ser el eje motivador de todo ejercicio educativo y más en el campo de formación de maestros y una guía para la investigación en curso.

En la misma Universidad, Rojas-Durango et al, (2013) realizaron la investigación *La Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas.* Las autoras definieron como objetivo:

> Presentar las ventajas y desventajas de realizar la práctica pedagógica en comunidades rurales suburbanas e inscribieron su trabajo en el campo de la investigación cualitativa, a partir de un estudio de caso. Para la recolección de la

> información aplicaron la técnica del grupo focal. Los resultados evidenciaron que para los practicantes ésta es una experiencia significativa por el acompañamiento de los agentes implicados en el proceso y la formación en investigación; sin embargo, la situación topográfica y los aspectos organizativos de la misma son factores que no favorecen su desarrollo. Se concluye que es necesario replantear las prácticas pedagógicas del programa para que sean más pertinentes, coherentes y vinculantes con las necesidades del contexto rural y suburbano. (p. 267)

En el mismo sentido, Linton y Betancourt (2014), realizan la investigación *Las Concepciones de Práctica Pedagógica de Maestros en Ejercicio de la Institución Educativa el Pital del Municipio de Pereira,* del grupo de investigación GIPE, ellos amplían el campo de estudio de la práctica en relación a la aplicación de las reformas de las facultades de educación que han propuesto y realizado múltiples adaptaciones curriculares, que tienden a transformar los procesos de formación de licenciados, apuntándole así a la pertinencia y calidad de la formación de docentes a nivel universitario. Por ello durante el proceso de formación, los estudiantes del programa de Licenciatura reciben elementos teóricos y prácticos acerca de la educación, la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje, la administración educativa y en general los procesos de desarrollo, que se espera apunten a la transformación de las prácticas pedagógicas de egresados reflexivos, innovadores y profesionales que se desempeñen en las diversas comunidades educativas, generando a su vez transformaciones en la calidad de la educación para la infancia y el desarrollo de proyectos a nivel investigativo.

La investigación giró en torno a la pregunta ¿cómo comprobar si los procesos de formación profesional de los licenciados en Pedagogía logran efectivamente transformar las concepciones de práctica pedagógica?, para ello, fue necesario en primer lugar identificar y analizar cuáles son sus concepciones. Esta pregunta genera una reflexión crítica sobre la formación: el problema de la relación entre la teoría y la práctica, sus elementos epistemológicos y su aporte para sustentar las propuestas de

formación, la investigación permite reconocer que no hay un concepto unánime entorno a la práctica educativa y que su uso actual plantea un dilema aparentemente irreconciliable entre teoría y práctica, por ello sugiere el concepto de praxis, que implica una acción moralmente comprometida, que busca alcanzar un nivel de conciencia reflexiva, mediante el razonamiento crítico, cuya pretensión es corregir y trascender las limitaciones del saber práctico inmerso en la tradición de la cultura.

De igual manera, Berrio y Cardona (2014), realizaron la investigación *Influencia de la práctica pedagógica de los maestros en formación, sobre la práctica pedagógica de los maestros cooperadores de algunas instituciones educativas del Oriente Antioqueño* con el objeto de "analizar la influencia que ejerce el proceso de práctica pedagógica de los maestros en formación sobre la práctica pedagógica de los maestros cooperadores" (p. 14) a partir del análisis de sus discursos. La investigación tuvo dos momentos: el primero, de corte interpretativo para identificar la concepción de práctica pedagógica que poseían los maestros cooperadores sobre el ejercicio que realizaban los maestros en formación y el segundo, se diseñó para establecer el aporte de la labor del docente en formación al maestro cooperador. La entrevista Inicial y entrevista final semi-estructurada, fueron los instrumentos que sirvieron de manera eficaz para cumplir el propósito de identificar y caracterizar las concepciones de la práctica pedagógica de los maestros cooperadores.

Los resultados permitieron encontrar una variación significativa y positiva entre la entrevista inicial y la final, los discursos de los maestros cooperadores explicitaron su concepción de práctica pedagógica priorizando en el primer encuentro la importancia del saber disciplinar del área que orientan; en el encuentro final ya aparece en ellos una preocupación por la metodología y los principios didácticos que les permiten orientar, planear y ejecutar de manera eficaz su labor, otro factor que se discutió fue el comportamental, pero, se observó que los maestros cooperadores en el primer encuentro manifestaban que este factor era preocupante, se quejaban del manejo de grupo y la presencia de indisciplina en las aulas, éstos eran para ellos obstáculos para desarrollar las clases, al final de la práctica los cooperadores fueron más amplios al

hablar del clima de la clase y sus dinámicas.

Los cooperadores manifestaron que hubo un encuentro de saberes, que los conceptos de ellos han madurado, han renovado su marco conceptual, lo han actualizado, para adaptarse al ejercicio de la práctica, aunque a veces todavía existen problemas de comunicación porque no han logrado entender completamente la forma como los docentes en formación entienden y asumen a la institución y a la práctica pedagógica y los objetivos de la práctica desde la Universidad, pero ellos manifiestan que reconocen la importancia de la práctica para los futuros maestros, y consideran que para ellos es una gran oportunidad de continuo aprendizaje y que han aprendido a trabajar de la mano de los practicantes y a diseñar y utilizar herramientas para enfrentar su labor. La idea generadora del encuentro docente asesor – docente en formación es el compartir experiencias, saberes, convertirse en pares académicos en constante reflexión sobre el trabajo pedagógico, la propuesta es importante y guía para el trabajo que se proyecta realizar, que incluirá el interrogar por la incidencia del ejercicio de la práctica en el desarrollo pedagógica del área de Humanidades en los centros de práctica.

En el mismo contexto de la región cafetera, Sánchez (2015) estudio *las Concepciones de los docentes en formación y sus implicaciones en el desempeño en las prácticas pedagógicas*. El objetivo propuesto fue comprender las concepciones de los actores de la práctica sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura durante la práctica docente. Los interrogantes diseñados fueron: ¿cómo conciben los practicantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, que llevan a que sus prácticas se hagan como actualmente se realizan? ¿Cómo promover una evolución conceptual a partir del análisis de sus concepciones? Para recabar la información pertinente se buscaron los discursos elaborados por los practicantes en las planeaciones de clase, lo cual fue complementado con observaciones no participantes de sus desempeños en relación con la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Con el mismo objeto, se realizó un análisis a los currículos de las asignaturas de didáctica de la lengua escrita, contrastadas con las voces de los docentes que orientan la cátedra, con el objeto de

establecer “relaciones y disonancias entre discursos y actuaciones, y entre concepciones y saberes expertos” (p. 264).

Este trabajo será una guía para lo que se estaba proponiendo desarrollar ya que también, se pretendió la identificación, interpretación y comprensión de las teorías implícitas o concepciones de los docentes en formación de la licenciatura, acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, el conocer estos asuntos será el punto de partida para la elaboración de futuras propuestas en pro del mejoramiento de la práctica pedagógica. El conocer las concepciones que tienen los docentes en formación sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura, permitirá comprender e inferir de dónde surgen sus prácticas pedagógicas y estudiar posibles cambios que se detecten necesarios para transformar y proponer los cambios pertinentes a nivel disciplinar, poniendo en perspectiva los lineamientos y directrices del MEN, claro que sin obviar que la investigación permitió determinar que ellos son poco significativos en la tarea de formar lectores y escritores competentes, con capacidad de comunicarse en cualquier contexto, haciendo uso del lenguaje en cualquiera de sus manifestaciones, partiendo de la significación, con sentido e intención claras.

Aunque, el autor precisa que las concepciones no se tejen conscientemente por los sujetos, en la investigación se determinó que los docentes poseen concepciones y teorías implícitas sobre lo que ocurre en el aula antes y después de cada proceso de enseñanza-aprendizaje, esas concepciones preciso el investigador son construcciones que se elaboran en el contexto sociocultural y se hacen parte de los maestros.

De igual manera, Rodríguez (2015), propuso realizar una investigación titulada *Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva*. *Concepciones y prácticas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Con el fin de identificar las concepciones de práctica pedagógica que tienen los practicantes, profesores y tutores y las analizó a la luz de los diferentes modelos pedagógicos. La investigación ubicada en el enfoque cualitativo, exploratorio y transversal tuvo como objetivo principal conocer las diferentes

concepciones de práctica pedagógica que tiene los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, la triangulación de las fuentes y resultados por lo que se utilizaron instrumentos como encuestas, entrevistas semi-estructuradas, observación etnográfica para contrastar las formas de planeación y desarrollo de las actividades con lo que proponen los modelos pedagógicos.

La fundamentación teórica del proyecto partió de la premisa de antes que nada es indispensable esclarecer el significado de concepción de práctica educativa, para ello se toman tres enfoques epistemológicos: Cientificista, interpretativo y el crítico radical. La investigación encuentra que la práctica educativa actual no forma maestros investigadores y que una de las principales razones son las diferentes concepciones de práctica que tienen los actores involucrados, (alumnos, coordinadores y maestros). Por este motivo busca identificar las diferentes concepciones y construir fuertes bases que permitan corregir las fallas del sistema, se evidencia que el modelo tradicional es el que tiene más presencia en el proceso de enseñanza.

En cuanto a la función de los actores involucrados en el proceso se evidencia un manejo jerárquico del poder, donde el docente es el centro de la situación de enseñanza. El análisis cualitativo de las concepciones de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, está conectado al contexto histórico, social y cultural. Las teorías implícitas en el ejercicio del quehacer pedagógico son el reflejo de toda la formación académica y las experiencias educativas.

En la misma línea, Olaya y Ramírez (2015) realizaron un estudio sobre las representaciones sociales y las prácticas pedagógicas. Una experiencia con profesores de secundaria, *Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica*. Para el desarrollo de la investigación diseñaron matrices para las experiencias consideradas significativas y su análisis permitió desentrañar los sentidos de la práctica, sus orígenes y formas de crear realidades y posicionamientos en las instituciones lo que permitió determinar como en el ejercicio de la práctica se configuran, reconfiguran y construyen discursos y prácticas

pedagógicas dignas de análisis ya que propician el desarrollo de la formación de los futuros maestros.

En esta investigación las autoras plantearon los resultados centrados en la necesidad de establecer las relaciones existentes entre el saber y la práctica pedagógica y afirmaron que las prácticas deben ser analizadas desde dos puntos de vista; primero, las formas como se configuran las experiencias: el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, el nivel educativo, las estrategias seleccionadas y la evaluación, y segundo, los soportes a los temas y su desarrollo y la forma como se organiza el conocimiento y la interpretación e interrelación con conceptos nuevos. El trabajo de investigación se constituyó en una experiencia útil para los futuros investigadores dado que los instrumentos diseñados son valiosos y permiten hacer el seguimiento respectivo al ejercicio de la práctica desde su estructura, planeación e implementación. La práctica vista desde el diagnóstico, ejercicio y evaluación permite determinar las posibilidades de crecimiento de los actores y de las instituciones.

Con relación a las prácticas en los años iniciales, Ariza et al, (2015) dinamizaron un proyecto titulado *Representaciones Sociales sobre las Prácticas Pedagógicas de las Maestras en Formación de I, V y IX semestre de la licenciatura en pedagogía infantil de la fundación universitaria los libertadores*, el objetivo, identificar las representaciones sociales que tienen las maestras en formación sobre practica pedagógica. La metodología utilizada fue descriptiva e interpretativa, el enfoque utilizado fue el cualitativo y el instrumento utilizado la entrevista semi – estructurada que “permitió conocer la interpretación e interiorización de su práctica pedagógica, dado que se describió e interpreto las representaciones sociales de estas maestras” (p. 10).

Gracias a ello, se encontró que las maestras en formación no tienen una representación social clara sobre práctica pedagógica, apenas tienen especulaciones y ellas enlazan la teoría con la práctica, sin lograr una representación social estable. Para ellas, la práctica pedagógica del docente puede definirse como la participación que implica distintos factores y plantean algunos elementos de carácter fundamental como

la formación inicial del docente, su constante capacitación frente a los cambios que hoy impone la sociedad a los cuales debe dar respuesta y la reflexión sobre el contexto en que desempeña actividades del diario vivir y las que comprenden la labor del proceso educativo.

Con respecto a las prácticas pedagógicas la tesis doctoral de Tobos (2016) *Religación de la practica en el proceso de formación de educadores infantiles*. Presenta a la práctica como un elemento presente en la formación de educadores desde la aparición de las instituciones formadoras de docentes a través de la historia. Justifica su iniciativa en razón a su profesión y ocupación y a la labor docente que ejerce como formadora de maestros.

Basada en Tezanos (1986) y su investigación *Maestros, Artesanos, Intelectuales. Estudio Crítico sobre su Formación, en la Universidad Pedagógica Nacional*, afirma que: “la práctica docente ocupa un lugar fundamental, cuando se reconoce que el oficio de enseñar se aprende de la misma manera que todas las profesiones” (p. 69). En su investigación, la autora presenta un devenir de la práctica pedagógica desde los antiguos griegos lo que la lleva a recuperar los conceptos de práctica como un saber prudente o sabiduría práctica phrónesis, a estudiar la poiesis, la tejne, la praxis y episteme esenciales en la forma de aprender y de enseñar el rol docente.

Según Tobos (2016) la incidencia de la práctica pedagógica en los proyectos de formación de profesionales de la pedagogía, hace referencia a un cambio sustancial en los programas, pues las personas que se forman allí como educadores, han de vivir desde la etapa de formación inicial la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa arropados por una efectiva y activa cooperación entre iguales y tutorizados si fuese necesario, por profesionales expertos que acompañen y orienten la actuación, provocando la reflexión sobre ellos mismos y sobre las consecuencias de la acción. La investigación fue inscrita en el paradigma de las Ciencias Sociales donde la producción del conocimiento procede del actuar y el pensar de quienes crean y conviven en una realidad

sociocultural y, donde el acceso a su saber cómo persona y como humano, le pertenece a un tipo de realidad cuyo conocimiento de interés practico genera conocimiento subjetivo, ello es, un conocimiento de mundo como sujeto y no como objeto.

La investigación de Tobos es una oportunidad de reflexión, un filón para el conocimiento de la esencia de la práctica y sus elementos, la investigadora realizó un trabajo de fina joyería para tejer un análisis de la realidad y ejecuciones del proyecto de práctica en la Universidad objeto de estudio y en cualquier otra Universidad con las condiciones contextuales similares.

En el mismo sentido, Torres y Velandia (2013) realizaron la investigación *La práctica pedagógica: más allá de una reflexión sobre la enseñanza de la biología en la escuela* que planteó, la construcción de un proceso de reflexión y re significación del saber concerniente a la Enseñanza de la Biología en el ámbito de la práctica pedagógica realizada por licenciadas en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Durante la investigación se reflexionó en torno a la enseñanza de la Biología desde el contexto, las relaciones que emergen a partir de cada uno de los actores participantes, la singularidad de cada sujeto participante y el saber de la especificidad de la Pedagogía y la Biología.

El informe está compuesto por varios capítulos, el primero denominado:

> El camino de la enseñanza, donde presenta su mirada sobre la escuela, la enseñanza, los contextos y sujetos que se encuentran estrechamente relacionados. El segundo, Hacia la realidad del contexto, lo que percibe el maestro en el aula y en la escuela desde su quehacer y saber hacer. El tercero, se refiere al concepto de práctica pedagógica, proponiendo que esta no puede ser universal ya que se encuentra construida desde la diversidad de experiencia y reflexiones que pueden surgir en el maestro y los otros sujetos que en ella participa. (Torres & Velandia, 2013, p. 133)

La investigación cierra afirmando que, en el camino de la enseñanza y durante el proceso de la práctica pedagógica, se comprende como ella es un camino largo que va hasta donde el compromiso, el quehacer y la motivación del maestro quieran llegar.

En el ámbito internacional, Cardoso (2011) afirma en su investigación titulada *Contenido y Estructura de Representaciones Sociales sobre Pedagogía y Pedagogos en profesores de Ciencias* que:

> A partir de la década de 1990, las llamadas concepciones docentes pasaron a ser un importante foco de investigación educacional. Los resultados de esos estudios han demostrado que tales concepciones influyen fuertemente en la práctica docente dentro y fuera de las aulas, y, por eso, hay que tenerlos en cuenta durante la elaboración e implementación de propuestas de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se han privilegiado sobremanera los estudios sobre concepciones de ciencia y enseñanza de la ciencia, dejando en un segundo plano otras posibles representaciones de profesores y alumnos. En ese sentido, para intentar entender los orígenes y mecanismos subyacentes a los conflictos profesionales entre profesores y pedagogos, el autor desarrollo un estudio para investigar las actitudes y discursos de profesores brasileños ante la pedagogía, como producción humana esencialmente intelectual, y la actuación de los pedagogos en la escuela, utilizando como marco teórico de análisis la Teoría de las Representaciones Sociales y la Teoría del Conflicto Inter grupo. (p. 11)

La información se recopiló y se constituyó mediante datos de cuatro muestras distintas de profesores, pedagogos y estudiantes de cursos de licenciatura, que respondieron voluntariamente los cuestionarios y entrevistas elaborados.

> El análisis de las entrevistas sugiere la existencia de un posible sistema de representación subyacente a las declaraciones, en forma de estereotipos negativos de la figura del pedagogo, y apoyados en la convicción de la

> existencia de un distanciamiento entre teoría y práctica - el núcleo central de la supuesta representación social – cuyo origen y manutención están íntimamente relacionados a la división técnica del trabajo escolar. Tal sistema, a lo largo del tiempo, está generando y sosteniendo conflictos funcionales entre profesores y pedagogos. (Cardoso, 2011, p. 11)

Un aspecto importante del trabajo fue superar la búsqueda de concepción de las ciencias que por varias décadas centro las posibilidades de investigación en este campo, observar las tensiones y conflictos que se hacen poco visibles o se invisibilizan, en las instituciones de todos los niveles, entre quienes enseñan, y quienes enseñan y reflexionan el oficio es muy importante, porque es en el espacio de la agencia educativa donde se pueden descubrir y describir realidades que se convertirán en objetos de estudio y reflexión y que permitirán la generación de nuevas miradas y posibilidades para generar la educación que necesitamos.

En Chile, Veas (2013) realizó el estudio *Configuración de la propensión a enseñar: una propuesta a partir de la inmersión temprana en ambientes educativos desafiantes*. La investigación abordó el análisis de la formación inicial y estuvo enmarcada en el ámbito curricular. La investigación es un estudio serio de las políticas educativas y las propuestas y recursos presentadas por el gobierno destinadas a mejorar la educación, la formación de licenciados y el currículum de las licenciaturas de las instituciones de educación superior en Chile, y es importante destacar que la autora recalca que es aún no se ha encontrado; un modelo que impacte sustantivamente la formación de los futuros profesores.

La población del estudio fueron los estudiantes de primer año de la carrera de Educación Parvularia de una Universidad Estatal de la Región de Coquimbo, en ella se develó la emergencia de la propensión a enseñar de los educandos del programa cuando se les colocaba en ambientes educativos desafiantes. El caracterizar la propensión a enseñar y los ambientes educativos, se pudo establecer la relación entre ellos, lo que hizo posible configurar la Propensión a Enseñar.

El paradigma interpretativo, y el modelo de la investigación cualitativa, llevó a la investigadora al estudio de caso de tipo instrumental. Para la construcción de datos y la recolección de la información se utilizaron relatos Anecdóticos, registros de Observación, entrevistas en profundidad y colectivas, la información recolectada fue analizada mediante las indicaciones de la Lógica Difusa que permitió la generación de categorías y subcategorías que se ingresaron al software ID3 fuzzy.

La autora precisa que:

> Las principales conclusiones permitieron configurar la Propensión a Enseñar como la emergencia de conductas cognitivas, actitudinales y emocionales que constituyen el cimiento para la construcción de la identidad profesional pedagógica. Las características que configuran la Propensión a Enseñar son: Autonomía, Actitud Positiva, Aprendizaje, Vocación, Tacto y Resolución de Problemas. En relación al Ambiente Educativo Desafiante podemos señalar que éste se define como aquel que brinda oportunidades de aprendizaje y su característica más relevante es la de ser incierto. La configuración de la Propensión a Enseñar surgió como una propuesta dada su condición de transitoria, ya que ésta se irá modificando a medida que los estudiantes de pedagogía vayan avanzando en su proceso formativo. (p. 1)

En el campo temático de la práctica, López (2016) en su estudio, *Participación estudiantil comunitaria*, *La formación en comunidad de las alumnas de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena*, la autora analiza lo que implica una participación permanente de los jóvenes practicantes en los procesos socioculturales que ocurren en sus prácticas, lo que hace posible que los estudiantes puedan vivir experiencias reales alejadas de la vivencia de experiencias escolarizantes y acomodaticias en su formación profesional.

La investigadora, estudia la práctica de manera no lineal, ella va

> tensando el orden programático de la clase con la emergencia del devenir contingente de la comunidad urbano-marginal en la que participan, proceso del cual darán cuenta a lo largo de sus cuatro años de formación universitaria. A medida que las alumnas van descubriendo la comunidad van reconociendo las sinergias educativas que emergen en los espacios y tiempos informales donde se desarrolla la vida comunitaria, y generan una recursividad de transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios. (p. 10)

Los resultados de la investigación permitieron que la inmersión de los estudiantes en la comunidad permitiera que ellos estuvieran en capacidad de atribuir significado a sus experiencias, las analizan y ponderan gracias a las explicaciones teóricas que apropiaban desde sus experiencias prácticas, lo que las posibilitaba evaluar su utilidad, significado y trascendencia.

Con el fin de investigar la práctica docente, con base en las experiencias comparadas, Lynch y Marchetti (2015) seleccionaron el modelo de Moscovici sobre las representaciones sociales para analizar el ámbito de la docencia condicionada por el intercambio comunicacional dentro de las comunidades educativas. La investigación se concentró en los discursos emitidos por los docentes cuya temática era el abandono escolar, la falta de compromiso de los estudiantes y la ausencia de ganas de aprender. Pero, al finalizar el año escolar se propuso reflexionar comparativamente sobre las experiencias vividas en cada centro educativo que, hacia parte de la investigación: *Escuela Secundaria No. 4 "Islas Malvinas" y "Colegio Nacional Arturo Ullia",* con el objeto de contrastar si el discurso se correspondía con la vivencia de los docentes en formación de la licenciatura.

El primer hallazgo estuvo relacionado con la tarea del educador que se condiciona por el intercambio comunicativo en el aula y las escuelas, reconociendo el vínculo que se teje entre los maestros que establecen ejercicios para compartir experiencias

significativas, estas verdades y realidades conforman el universo de opinión que se convierte en una forma particular de conocimiento y se establece como objeto de estudio de la investigación propuesta que se analizó desde la conceptualización y el método de las representaciones sociales. El análisis teórico de la semiósis que se produce en el aula a partir del intercambio de saberes dentro del grupo social, permite enfrentar el empezar a ser maestro, pararse frente al grupo, poner en escena todo lo aprendido en los años de formación, transmitir y compartir con los estudiantes, ejercer la docencia y pensar como educador, vivir el proceso y construir el saber a partir de la experiencia y además nutrir el ejercicio con la contrastación de las representaciones de los maestros de práctica, los tutores y las que se están construyendo en el hacer pedagógico.

Borgobello et al, (2018) en Argentina, particularmente en la ciudad de Rosario, realizaron un estudio sobre *Las Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas*. El estudio tenía como particularidad la implementación de entornos virtuales en educación a distancia o en combinación con clases presenciales -enseñanza bimodal- la cual no está muy generalizada, y está desarrollada en ciertas circunstancias, al deseo de un maestro en forma individualizada o por decisión de pequeños colectivos docentes.

> Teniendo en cuenta el contexto local, se analizaron las narraciones de diez docentes universitarios entrevistados que comenzaban a utilizar un entorno virtual como complemento de sus aulas regulares de clases. Los ejes de este análisis fueron: caracterizaciones de estudiantes ideales y habituales, concepciones sobre trabajo colaborativo grupal (TCG) y dificultades, expectativas y temores ante la experiencia por venir. (p. 27)

Los docentes describieron de modo enfático diferencias entre sus estudiantes habituales e ideales; usualmente, proponían TCG y valoraban positivamente este tipo de estrategia pedagógica. Si bien la mayor dificultad esperada en el trabajo en la plataforma se relacionó con su manejo técnico, los resultados mostraron diversidad en

los temores y las dificultades esperados. Como categoría emergente, surgió que una de las mayores preocupaciones de los docentes es la motivación de los estudiantes tanto en sus clases presenciales como para con el uso de Moodle.

En el campo de los estudios sobre las prácticas pedagógicas, Jaimes y Jaimes (2018) emprendieron un estudio en la Escuela Normal de Tejupilco, La reflexión de la práctica en la formación docente, con el particular objeto de documentar las prácticas pedagógicas y su ejercicio en las aulas, labor desarrollada por los estudiantes en formación que genera reflexión acerca de lo que se hace en ellas, con la finalidad de conocer los procesos y reorientar la formación inicial que reciben.

La investigación partió de la perspectiva experiencial de Dewey, donde la premisa es el aprendizaje a través de la experiencia lo cual en el ámbito de las escuelas normales se logra mediante las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las instituciones de educación básica. El estudio tomo como punto de partida el contexto y definió a la práctica pedagógica profesional como una actividad que implica el diseño, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza que generan el aprendizaje en los estudiantes, en el tiempo que el programa de formación docente dedica al fomento y consolidación de las competencias que debe poseer el docente en formación.

En este sentido, la investigación permitió documentar la reflexión de la práctica que realizan los estudiantes normalistas, para dar cumplimiento al fin propuesto “conocer de qué manera la reflexión de las prácticas pedagógicas contribuye al logro de las competencias profesionales de los estudiantes de las Escuelas Normales, para reorientar los procesos formativos” (Jaimes & Jaimes, 2018, p. 12), el interrogante general; ¿Qué sucede durante las prácticas pedagógicas y cuál es su impacto en la formación profesional?. Posterior al ejercicio se logró determinar que:

> El proceso de reflexión de la práctica posibilita hacer conscientes las múltiples situaciones vividas durante la clase, además, permite tomar distancia epistemológica con la idea de visualizar formas diferentes de hacer las

> actividades propuestas en el aula, mejorar la toma de decisiones antes, durante y después de la práctica. Finalmente, en el proceso de planear, ejecutar, evaluar qué implica la práctica, el análisis y reflexión sobre lo realizado y la contrastación con la teoría, se va generando el desarrollo de las competencias profesionales requeridas para la docencia que requiere nuestra sociedad actual, contribuyendo de manera directa en el proceso de formación y autoformación de los futuros docentes. (Jaimes & Jaimes, 2018, p. 15)

Con relación a los resultados encontrados por los autores cabe resaltar;

> Los resultados de esta investigación posibilitan poseer una visión más amplia sobre los procesos formativos de los estudiantes al analizar su práctica en escenarios reales. Ofreciendo oportunidades concretas para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes normalistas. (Jaimes & Jaimes, 2018, p. 15)

Dentro de los hallazgos encontrados: se evidencia que los estudiantes reflexionan sobre su práctica docente, y manifiestan poseer dificultades con el control del grupo y organización de tiempos, las actividades orientadas a la formación, el diseño de formas de realizar sus clases, la utilización de un lenguaje acorde a la edad de los niños y niñas, la baja la congruencia entre las estrategias didácticas y el nivel cognitivo de los alumnos, se encontró la necesidad de fortalecer aspectos como la responsabilidad del desempeño, la autocrítica y la crítica del otro, proceso que permite el feedback entre pares y potencializar acciones de mejora para el fortalecimiento de la profesionalización docente. Resulta preocupante la existencia de un alto porcentaje de docentes en formación que desconocen sobre la evaluación en el nivel preescolar y su intencionalidad, al igual que los instrumentos y estrategias a utilizar.

Los resultados hallados permiten reflexionar sobre la necesidad de repensar la práctica pedagógica, en Colombia esta tarea se está realizando, pero, desde lo institucional, desde la organización estatal, sería bueno, preguntar a los actores comprometidos con

la práctica, sus sueños, esperanzas, dudas, problemas y propósitos y aterrizar el proyecto a los contextos y necesidades particulares de las regiones y comunidades educativas.

2.1.3 Conclusiones del Estado del Arte. El recorrido por los resultados de las investigaciones relacionadas con la práctica pedagógica permitió configurar el Estado del Arte que posibilitará plantear, de manera general, aseveraciones tales como: las investigaciones realizadas abordaron la práctica pedagógica desde diferentes ángulos, estos están en coherencia con la posibilidad de afirmar que las representaciones y las concepciones de los profesores asesores y los docentes en formación tienen sobre la práctica pedagógica están en estrecha relación con el ejercicio que se hace en las aulas de las instituciones, claro que cabe agregar, que en algunos trabajos no existe claridad sobre el tema que tratan, se presenta confusión el tema en estudio de varios trabajos es la práctica pedagógica, y la representación social, es el modo de acceder a ella, y no el tema central.

Se encuentra una marcada tendencia a estudiar la práctica pedagógica como un ejercicio procedimental, el objeto de investigación son las rutinas propuestas por los docentes que orientan la asignatura práctica pedagógica y las orientaciones de los docentes asesores, en algunas investigaciones llamados tutores, cooperadores o asesores que orientan a los docentes en formación en las aulas de las instituciones centros de práctica, también se encuentran estudios que pretenden diagnosticar los problemas que se presentan en el desarrollo de la práctica y diseñar estrategias para atacar las posibles causas de las falencias que describen, para asumir la investigación sobre la práctica se debe elaborar un paneo del ejercicio, estudiar la práctica es algo más que mirarla desde afuera, registrar datos, comportamientos, rutinas, estudiar la práctica es explorarla situándola en el contexto, en un espacio y un lugar, lo cual no es fácil porque significa adentrarnos en las instituciones educativas, en las aulas y explorar una realidad que no se nos da, que se oculta muchas veces y que describirla, comprenderla y auscultarla requiere de mucho esfuerzo.

En cuanto al diseño metodológico, la mayoría de las investigaciones están inscritas en el campo de la investigación cualitativa, seguidas de las de orden cuantitativo-cualitativo y unas pocas cuantitativas, para la recolección de los datos los investigadores utilizan la encuesta, el cuestionario, la entrevista, los grupos focales, los datos recolectados son tratados a través del Atlas ti, los análisis lexicográficos, y técnicas estadísticas, para con base en ellos presentar resultados y hallazgos que en la mayoría no incluyen si no sistemas de valoración y análisis del ejercicio de las prácticas de los docentes asesores y estudiantes universitarios; docentes en formación, que contemplan los pasos a seguir, el cumplimiento de rutinas, alejados de la subjetividad del ejercicio, de los sentidos que los actores le asignan a la inmersión del docente en formación en la institución.

Las investigaciones pueden inscribirse en distintas escuelas, algunas investigaciones que presumen acercarse a las representaciones sociales de la práctica pedagógica estudiadas inscritas por sus autores en la Teoría crítica, pero, la teoría crítica tiene otras pretensiones que no incluyen a las representaciones sociales, unos pocos autores, centran sus estudios de manera apropiada desde la escuela sociológica y la psicología social y utilizan como métodos la etnometodología, otros muy pocos la teoría fundamentada, develando los significados que los actores de la práctica le asignan a través de estudiar las acciones, los hábitos, los modos de habla, los imaginarios, procesos y representaciones sociales.

Por lo tanto, se puede precisar que las investigaciones, en primer lugar, describen el ejercicio de la práctica, pero desconocen las concepciones, los imaginarios y el sentir de los maestros, y cuando superan esto y abordan el tema lo hacen a través de instrumentos que no son confrontados por observaciones in situ, por ello no se están en capacidad de asumir la problemática desde los contextos reales, y no se puede provocar cambios significativos en los sujetos y las instituciones. Lo anterior no desconoce la gran cantidad de estudios de intervención que han surgido en este campo, pero como afirmó Santos (2017) mucho estudio y poca transformación en los centros de educación.

Con relación a las investigaciones inscritas en el campo socio-cognitivo se encuentran estudios con base en las propuestas del enfoque de las representaciones sociales de la práctica pedagógica, los autores de estos estudios tienen por objeto develar las concepciones, representaciones, creencias e imaginarios del ejercicio de la práctica, pero esta captada a través de las voces de los actores, de los discursos enunciados por los sujetos y sin revisar los contextos reales a partir de la observación in situ, en contextos de las aulas escolares con el objeto de triangular la información y hacer de ella una posibilidad significativamente confiable.

Los referentes teóricos y conceptuales construidos para conformar el marco teórico de las investigaciones no poseen una visión holística e interdisciplinar menos alcanzan posturas transdisciplinarias, de tal manera, que no existe evidencia de diálogos entre saberes disciplinares y pedagógicos y tampoco relaciones con otras ciencias de la educación o disciplinas particulares que son objeto de reflexión de las licenciaturas.

En la presente investigación a través de la pesquisa de los antecedentes no se ha podido correr la barrera de las especificidades de los saberes del hacer en el aula, tampoco de las ciencias específicas de las licenciaturas es preocupante observar la inexistencia de nexos, acuerdos y diálogos entre la disciplina que se aprende para enseñar y los procesos, la didáctica y la pedagogía que deben enriquecer el saber del asesor y el docente en formación para hacer de su oficio una tarea que engrandezca el horizonte institucional, permee las áreas del conocimiento obligatorias y especificas en las instituciones y permita entender ¿qué es la práctica pedagógica?, ¿cuál es su objeto?, ¿cómo se asume el ejercicio?.

Para comprender de manera más apropiada la práctica pedagógica como el corazón de la formación del licenciado y así hacer de esta fase de la licenciatura una verdadera posibilidad de aprendizaje, de comprobación y visibilización de lo que sabe cada docente en formación y de lo que puede hacer, conocer sus fortalezas y debilidades desde sí y en el diálogo con el docente asesor para mejorar de manera efectiva las prácticas pedagógicas en la institución, en el aula y fuera de ella y comprometerse con

la labor docente, tarea que asumirá como compromiso de su proyecto de vida profesional.

Al revisar las tendencias investigativas se observa que la preocupación que motivó los estudios estuvo centrada por largo tiempo en la descripción de las causas que impiden el desarrollo óptimo de la práctica pedagógica, el análisis de las técnicas, tácticas y estrategias que se aprenden en las aulas universitarias del hacer docente y la formulación de estrategias para el mejoramiento del ejercicio de ella. Desde hace algunos años unos trabajos se acercaban a la práctica pedagógica y la analizan desde las representaciones sociales estos son muy escasos porque aún no se tenía en cuenta que:

> Una representación hace circular y reúne experiencias vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos. Así, reduce la variabilidad de los sistemas intelectuales y prácticos, y también de los aspectos desunidos de lo real. Las representaciones sociales permiten el tránsito de lo no habitual hacia lo acostumbrado, de ahí que lo extraordinario se haga frecuente. De ahí, que se pueda aseverar que los elementos que hacen parte de la actividad y del discurso social se sobreponen unos en los otros y actúan como signos verbalizados o no que permiten la interpretación de los otros. (Moscovici, 1985, p. 54)

De lo anterior se puede abstraer que las representaciones sociales como estudios pertenecientes al campo social están en coherencia y relacionadas con el análisis de los fenómenos psíquicos, los esquemas y el vocabulario, ellas se pueden mezclar con las clasificaciones, las concepciones o lenguajes psicológicos que se usan para describir o permitir la explicación de procesos políticos. Por lo tanto, esta idea, permite precisar que, en 1985 Moscovici afirmó que:

> La teoría de las representaciones sociales se ha constituido no solo en una manera de enfocar la construcción social de la realidad, este enfoque presenta

> la gran ventaja de situarse en un punto que conjuga por igual la toma en consideración de las dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales de la construcción de la realidad. (p. 25)

Para acercarse a las representaciones sociales, hay que precisar que ellas permiten develar las tensiones que surgen al interior de la práctica misma entre los docentes asesores y docentes en formación, de las aulas y la institución, para posibilitar el dialogo y el surgimiento de propuestas que permitan la innovación del ejercicio de la práctica, la generación de espacios y condiciones que configuren cambios en las prácticas de los docentes en formación y sus asesores.

La práctica pedagógica no es una acción sin sentido, sin intencionalidades que permita la resignificación de ella misma. La práctica pedagógica es un espacio de formación planeado, intencional, con metas diseñadas con el objeto de alcanzar ciertos logros, con la esperanza cierta y segura que en esos espacios se delinea el maestro que el país requiere, un maestro que sabe planear, que sabe evaluar, que aprecia su labor y que a través del acto educativo y el hecho pedagógico está en capacidad de llamarse maestro.

Pero, formar educadores para el siglo XXI es imposible si no se plantean cambios significativos en el sistema educativo, en este caso, a partir de realizar acercamientos a las prácticas pedagógicas especialmente a las de la Licenciatura de Literatura y Lengua Castellana del nivel universitario, que permitan confrontar lo que dicen los docentes asesores y en formación, con los conocimientos disciplinares y procedimentales y su trabajo en el aula, para poder a partir del conocimiento de sus subjetividades, generar discusiones contextualizadas que no se conviertan en discursos de cajón inscritos en un espacio temporal, sino que sean ejes de desarrollo de discursos y acciones conjugadas que procuren la mejora de la academia y las instituciones.

Para dar cierre a este capítulo, cabe mencionar los avances realizados en el campo de las prácticas pedagógicas, estos logros han llevado al estado a reformular las políticas educativas y a crear lineamientos generales para el desarrollo del ejercicio vital de la formación docente en todas las universidades que tienen dentro de sus programas los dedicados a la formación de docentes, la práctica pedagógica se ha convertido en objeto de estudio de múltiples investigaciones, no solo desde el enfoque documental, que busca establecer líneas de tiempo y factores causales que impiden los desarrollos de los procesos y comprender los espacios geográfico-temporales donde esta se desarrolla, sino desde la comprensión y el develamiento de las concepciones que le subyacen.

3. APROXIMACIÓN A LA TEORÍA Y LA LEGALIDAD

> Todos los hechos que ocurren en la escuela, todo lo que sucede dentro de sus límites beneficia o perjudica a alguien, entonces no se puede observar con indiferencia lo que pasa en las instituciones, no se puede dejar de lado el seguimiento de cómo se diseñan y cómo se ejecutan los planes y programas. (García & Meza, 2017).

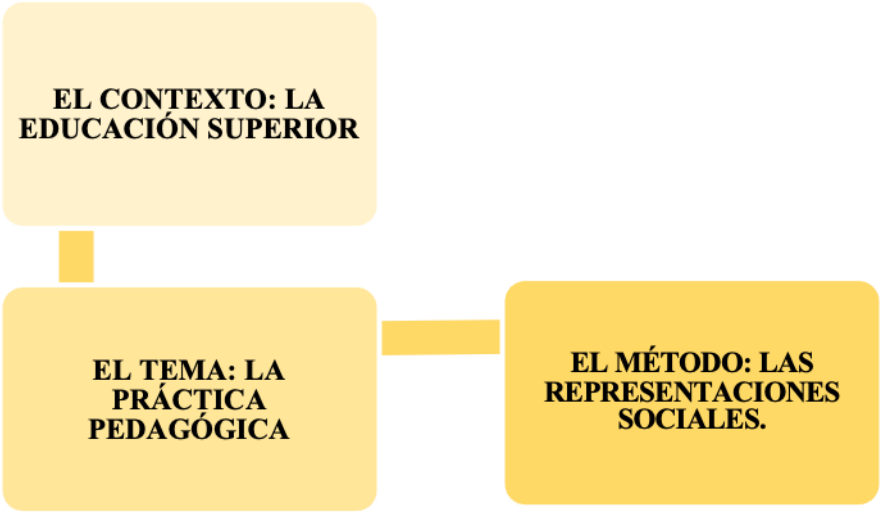
Los referentes teóricos giran alrededor de las siguientes categorías: práctica pedagógica, categoría fundante estudiada en el contexto de la Educación Superior, ámbito generador de las licenciaturas y de la formación de maestros, y las representaciones sociales que son el marco teórico y metodológico desde la dimensión sico-sociológica y humanística.

El marco teórico de la investigación permite posicionar a la práctica pedagógica como el centro, el corazón de la formación de los licenciados en educación, más allá de la aplicación de unas rutinas, del seguimiento de instrucciones para saber hacer, de la adquisición de un saber disciplinar, pedagógico y profesional, la práctica vista como un ejercicio ético, social, no neutro, sino cruzado por las tensiones propias de la escuela y del aula. La PP. fue estudiada con el apoyo de las construcciones teóricas de autores que se han dedicado a indagar sobre el fenómeno a estudiar.

Para la categoría de Práctica pedagógica y su contexto educación superior se tuvieron en cuenta los documentos orientadores y los teóricos: Resolución 18583 de 2017, y Chuaqui (2002), Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, Ley 749 de 2002, Decreto 860 de 2003, Ley 1188 de 2008, Resolución 5443 del MEN, de 30 junio de 2010, Decreto 1295 de 2010. Para la categoría de práctica pedagógica los siguientes teóricos y documentos orientadores: Zuluaga de Echeverry (1979), Candela y Toscano (1991), (1979), (1987), (2000), (2026), Carr y Kemmis (1988), Aubenque (1999), Yuni y Urbano (2006), Quintero-Corzo et al, (2009); Contreras y Pérez (2010), Korthagen (2010),

Mejía (2010), Pérez (2010), Jurado (2016), Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), Tobos (2016), Resolución 2041 de 2016, Castro et al, (2006), Bedoya (2017), De Alba Marmolejo (2017), Ríos (2018), Tobón et al, (2018) y para RS los siguientes: Moscovici (1978), Moscovici (1979), Jodelet (1986), Mora (2002), Piña y Cuevas (2004), Villarroel (2007), Orozco y Usuga (2018).

Figura 3. La práctica pedagógica

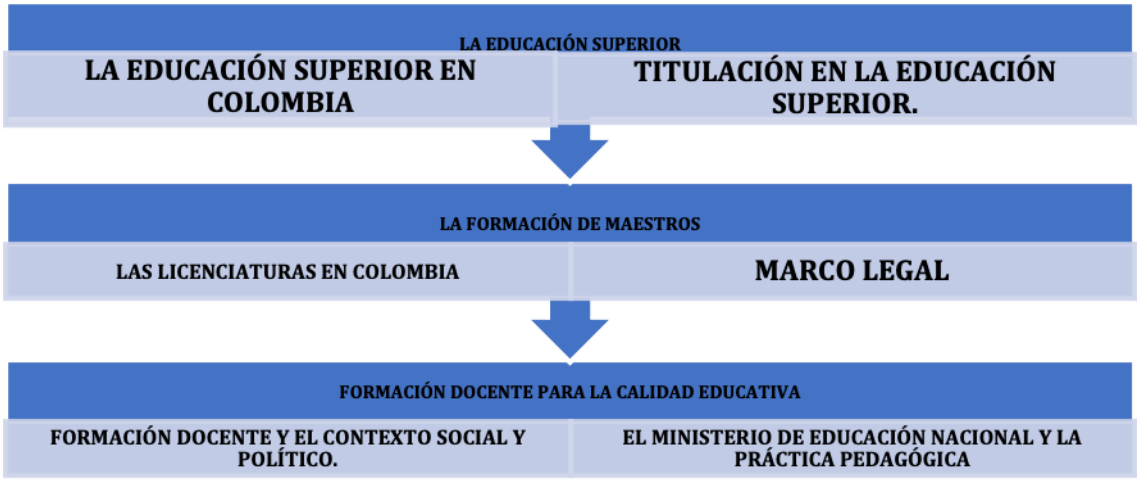


Fuente: Autora

Los referentes teóricos presentados tienen por objeto colocar a la práctica pedagógica, no solo, como un ejercicio técnico que comprende y se sustenta en el cumplimiento de procedimientos y rutinas, sino también como un ejercicio que se centra en el conocimiento de la práctica como un elemento que permite la interacción, que no puede subsistir fuera de su contexto, bien sea, en el aula o fuera de ella, donde se conoce, se sabe, se hace y se va construyendo el ser “maestro”, donde se debe indagar por los significados, las creencias, los decires, los sentires, los hechos paralingüísticos y lingüísticos, que hacen posible el hecho social de la práctica y la concreción de su hacer.

3.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Figura 4. La Educación superior. Componente contextual del estudio.



Fuente: Autora

Chuaqui (2002) en su artículo el origen del vocablo universitas, expone que existe la probabilidad de que Cicerón haya sido el creador de la palabra, expone además que esta palabra tiene un sentido de "totalidad"; y etimológicamente proviene o es derivada de universum, que se define como "reunido en un todo". Por otro lado, afirma que:

> Referido a las universidades, aquel vocablo pasó a designar la institución que tenía carácter de totalidad en dos sentidos: originalmente fue la universitas magistrorum et.scholarium, esto es, la comunidad de maestros y alumnos; después, la universitas litterarum, es decir, la institución en que se reunía en un todo el saber. (p. 1)

Al igual aduce que, estas instituciones nacieron en el siglo XI, se originan como expresión del renacimiento intelectual en el ámbito de la filosofía y la teología. De igual forma, manifiesta que estas se formaron a partir de las escuelas catedralicias designadas a brindar una enseñanza superior que primero fue denominada studium generale. El termino generale no hacía referencia a algo general donde se enseñaban todas las disciplinas, se enfocaba a que se admitieran estudiantes de todo lugar. Chuaqui (2002), agrega que los studia generalia fueron corporaciones conformadas por

maestros ágy alumnos, que luego pasaron a llamarse universidades. Explica además que el termino de nombre studium generale rivalizó con el termino universitas hasta finales de la Edad Media.

Chuaqui (2002), menciona que “La Universidad es una de las más grandes creaciones de la civilización occidental, única en su género: un instituto dedicado al mundo del intelecto” (p. 3), el autor presenta como ha ido originándose la Universidad y como ha venido instucionalizandose, además que la Universidad no nace de una idea preconcebida, sino que ha evolucionado en cada época de la historia.

En el devenir de la historia de la educación, a las entidades encargadas de la Educación post media se denominan “Universidades”, Escobar (1999), menciona que el término “Universidad" en su origen no indicaba un centro de estudios sino una agremiación o "sindicato" o asociación corporativa que protegía intereses de las personas dedicadas al oficio del saber” (p. 6). En la actualidad estas instituciones están formadas por facultades, y estas a su vez están conformadas por escuelas o departamentos según la organización de cada establecimiento de educación superior. Las facultades representan áreas amplias, las escuelas o departamentos representan las diferentes especialidades que caben dentro de dichas áreas. Es decir, una Universidad es una institución académica de orden mayor que tiene como tarea formar a los estudiantes en la investigación proporcionándoles los medios para la resolución de problemas. Las universidades deben establecerse desde la legalidad sus programas académicos, esto les brinda la autoridad y el reconocimiento suficiente para certificar el nivel profesional de sus egresados por medio de la emisión de un título.

En Colombia, las Universidades imparten la Educación Superior y están amparadas por el MEN, de acuerdo a su carácter académico, y lo previsto en la Ley 30 de 1992, y en el artículo 213 de la Ley 115 de 1994, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la capacidad legal para desarrollar los programas académicos. Estas instituciones pueden ser instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y las universidades donde se

imparten formación a nivel de pregrado y posgrado a nivel técnico, tecnológico y profesional. La Universidad está facultada para solicitar autorización ministerial para ofrecer y desarrollar programas de maestría y doctorado, las instituciones universitarias y escuelas tecnológicas que cumplan los presupuestos mencionados en el parágrafo del artículo 21 de la Ley 30 de 1992 indicados en la norma. En la actualidad donde no solo en el país sino el mundo se enfrenta a serios problemas por la pandemia, se han dado apertura y ampliación de los niveles de cobertura, el mejoramiento de la calidad de las instituciones que ofrecen servicios educativos en este nivel de enseñanza, la apropiación de formas y estrategias para llevar la educación desde el acompañamiento virtual a distancia, educación remota, a todos los estudiantes que hoy han hecho de sus hogares aulas de aprendizaje y la búsqueda de caminos para evaluar los procesos y resultados de sus ejecuciones.

En las dos últimas décadas el índice de matrícula en Colombia había crecido significativamente, especialmente en la formación técnica y tecnológica, ahora las universidades enfrentan múltiples problemas con relación a la matricula, algunas han creado la figura de asistente, para aquellos jóvenes que no han matriculado el semestre por problemas económicos y de conectividad. La población estudiantil en el nivel de Educación Superior es heterogénea, ya que coexisten en el ambiente universitario estudiantes con todos los medios al alcance para asumir sus procesos de aprendizaje en el acompañamiento virtual a distancia, con estudiantes caracterizados por pertenecer a estratos sociales, donde sus padres hacen un gran esfuerzo por pagar sus matrículas, pero, que ahora se ven imposibilitados por los problemas económicos que atraviesan las familias de economía fluctuante. La crisis actual se constituye en una limitación para la Universidad y sus estudiantes en el desarrollo de sus procesos educativos.

Sin embargo, no se puede circunscribir los problemas de las universidades y de la Educación Superior, al momento de crisis actual, pues, amplia es la gama de factores asociados a la institución y a los personajes que actúan en sus procesos y que inciden en el logro académico de la Educación Superior, los factores relacionados con el

manejo administrativo que tienen que ver con la racionalización de los recursos físicos, financieros y el talento humano, los incentivos dados a las universidades por sus resultados en el cumplimiento misional de la investigación y la calidad del personal docente.

De otra parte, los factores asociados a los estudiantes se relacionan con las condiciones socioeconómicas del hogar al cual pertenece el alumno, el nivel educativo de los padres y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, que son adquiridas desde la primera infancia. Con la calidad de los docentes y sus competencias pedagógico-didácticas para orientar los procesos de aula que hoy esta mediada por la virtualidad, todo esto en posibilidad y perspectiva de mejora a través del elemento visor de la evaluación, elemento que posibilita la mejora de los procesos educativos en todos los niveles del sistema**.**

3.1.1 La Educación Superior en Colombia. En los últimos años, la literatura y la normatividad sobre educación superior ha dado importancia a los determinantes del rendimiento académico en la educación y han hecho énfasis en la identificación de los factores asociados tanto a la institución como a los estudiantes, tarea más fácil a partir de la promulgación de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 donde el Ministerio de Educación Nacional (1994) en su artículo No. 1 establece:

> La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes. Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. (p. 1)

Esta, Ley general fue la que organizó los niveles de la educación formal: preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, y la dividió en educación formal, dirigida a los niños, niñas, jóvenes y adultos que se matriculan y asisten a las aulas regulares, e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos y a personas con capacidades diferenciales.

Para hablar de la educación universitaria, nivel posterior a la formación secundaría y media se debe precisar el sentido y definición del concepto de "Educación Superior y de Universidad" y al acercarse al campo de la semántica, se sitúa a la Universidad en referencia con el conocimiento universal, es decir, con el desarrollo de la capacidad que debe tener el hombre y la mujer en el ser y en el hacer para dar solución a problemas del entorno; para dar solución y contribuir al desarrollo de lo técnico, filosófico y humanístico, de acuerdo a su área de formación; de ahí que, la condición de universalidad de la Universidad tiene su razón de ser en que, es ella, quien provee a los seres de las competencias para desempeñarse dentro de la sociedad.

En sus inicios la Educación Superior centro su radio de acción en dictar clases, en transmitir los conocimientos considerados clásicos y universales, pero, con el devenir de su existencia el concepto se ha ampliado, tanto que, en el mundo global no se concibe, una educación superior que no sea global y participativa, este concepto de global hace referencia no solo a los conceptos tecnológicos sino también a los culturales que vuelven al profesional competitivo a nivel nacional e internacional.

El Ministerio de Educación Nacional (1992) por medio de la Ley 30, regula la Educación Superior en Colombia, entiende que la educación superior es un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el estado como por particulares, y se realiza con posterioridad a la educación media. También estipula algunas de las características generales de la educación superior en Colombia:

- Existen diversos tipos de Instituciones de Educación Superior definidas por su naturaleza y objetivos: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias y Universidades.

- Se ha creado un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, para velar por la calidad de la educación superior a través de él se ejerce supervisión y vigilancia de parte del estado colombiano.

- El estado colombiano creo a CONACES una entidad organizada en salas con base en los campos del conocimiento que orientan las universidades, este es un organismo de vigilancia y es el responsable de estudiar el cumplimiento de condiciones mínimas de calidad y dar su concepto ante el Ministerio de Educación para el otorgamiento de los Registros Calificados de los programas.

- Existe un Sistema Nacional de Acreditación del cual hace parte el Consejo Nacional de Acreditación creado por la Ley 30 de 1992 que se encarga de dar fe pública y garantizar los altos niveles de calidad de las instituciones de Educación Superior y sus programas académicos.

- Existe el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) integrado por representantes de todas las instancias relacionadas con la educación superior a quien se le consulta y propone las políticas y planes para el desarrollo de la Educación Superior, a este organismo se le confirieron funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría (Art. 20).

La misma Ley 30 de 1992 en su artículo séptimo, ha definido los campos, niveles e instituciones de la Educación Superior, ellos son: el nivel de formación técnica, el de la ciencia y de la tecnología y el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía. Por ello, todos los programas académicos que ofertan las universidades del país deben estar inscritos dentro de estos campos de acción, diseñados con base a los propósitos de formación de cada institución y según el artículo octavo de la misma, estos

programas académicos pueden brindarse no solo en el nivel de pregrado sino también, de postgrado.

Según, la Ley de la Educación Superior, los niveles de formación tienen diferentes objetivos. Los de pregrado preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, que de acuerdo a los campos de formación establecidos pueden ser de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía. Igualmente, los programas de postgrado denominados especializaciones, son aquellos que se desarrollan una vez se han terminado los estudios pre-graduales y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias. Los otros postgrados denominados maestrías, doctorados y post doctorados tienen su razón de ser y se fundamentan en la investigación.

El artículo 18 de la Ley 30 de 1992, define a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, como aquellas que han sido creadas con el objeto de ofrecer y desarrollar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización en esos niveles. Las instituciones de carácter tecnológico están habilitadas, según la Ley 749 de 2003, artículo 2, para ofrecer programas por ciclos propedéuticos.

El artículo 19 de la Ley 30 de 1992, define a la Educación Superior, y precisa que las universidades son aquellas entidades que acrediten su labor con criterio de universalidad en los siguientes ejes misionales: la docencia en la formación académica en profesiones o disciplinas, la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional, la proyección social y la investigación científica o tecnológica; Estas instituciones de Educación Superior también pueden adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados.

3.1.2 Titulación en la Educación Superior. El artículo 24 de la Ley 30 de 1992, confiere a las Instituciones de Educación Superior, denominadas comúnmente universidades que ofertan diversos niveles de educación técnica, tecnológica, profesional o post-gradual la facultad de titular a las personas naturales que cursaron una carrera en cualquiera de sus niveles una vez culminen el programa académico que cursaron y que les prodigó un saber determinado. Esta facultad es específicamente referida a las instituciones reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional, ellas son las únicas que pueden otorgar estos títulos que son reconocidos a través de un diploma.

De tal manera que, en los títulos o cartones en el común decir se debe precisar la denominación del nivel a que alcanza el graduando "Técnico Profesional en... "; Después de mencionar el nivel se incluye la ocupación o área correspondiente del saber. De igual forma, las escuelas tecnológicas y las universidades, deben anteponer al título la denominación, de: "Profesional en... "o "Tecnólogo en... "y a continuación precisar la profesión o disciplina académica que ha cursado. Para algunos programas de pregrado la titulación reza "Maestro en.…" generalmente para los programas de artes, las Facultades de Ciencias de la Educación, otorgaran el título de "Licenciado en.…".

El artículo 25 de la Ley 30 de 1992, especifica que la reglamentación de los títulos de postgrado es responsabilidad del gobierno nacional en acuerdo con las disposiciones gubernamentales vigentes al momento de la titulación, y el aval del Consejo Nacional para la Educación Superior (CESU). Según la Ley mencionada, los programas de posgrado también conducen a titulaciones, las especializaciones conducen al título de especialista en la ocupación, profesión, disciplina o área afín respectiva. Los otros niveles como maestría, doctorado y post-doctorado, conducen al título de magíster, doctor o al título correspondiente al post-doctorado adelantado, a ellos también se les especifica la disciplina o el área interdisciplinaria del conocimiento propio del programa.

3.2 LA FORMACIÓN DE MAESTROS: LAS LICENCIATURAS EN COLOMBIA

Haciendo un paneo por el devenir histórico de la formación de maestros en Colombia, nos situamos en el periodo de la República Liberal (1930-1946), época donde fueron creadas las tres instituciones formadoras de formadores en el país: la Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia con el objeto de suplir las plazas de docencia con personal calificado, a través de una formación de carácter profesional en instituciones especializadas para este fin; es desde esa época que se empieza a pensar en la profesionalización de los maestros, para dar continuidad a la formación normalista.

Como se explicitó con anterioridad, la necesidad de un programa profesional para la formación de maestros, tuvo eco en la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994. La primera, establece en su artículo 25 el título de Licenciado para los graduados de las carreras profesionales de educación, dando así relevancia a esta formación de educación superior; y la segunda, en su artículo 112, sostiene la responsabilidad de la formación inicial de docentes a nivel de la educación superior, es decir a través de los programas de licenciatura.

Las Facultades de Ciencias de la Educación, presentan al CNA, los programas de licenciatura, generalmente con una duración entre 8 y 10 semestres, de acuerdo a la normatividad organizados por el sistema de créditos académicos (entre 160 y 167 créditos). Como requisito de ingreso a la licenciatura se requiere acreditar el título de bachiller, maestro o normalista, además de los procesos de selección propios de cada institución, una vez cursada la carrera el profesional de la educación es habilitado como egresado y puede ejercer la docencia en el nivel, área, disciplina o población (en el caso de la etno-educación y las capacidades diferenciales), disciplina o énfasis para el cual se preparó.

Cada Universidad que desea crear programas de educación superior, en formación de maestros se presenta y desarrolla los procesos de aseguramiento de la calidad de

educación superior para obtener el Registro Calificado y cuando ya ha graduado varias promociones puede optar de manera voluntaria, por presentarse a la Acreditación de Alta Calidad.

En el marco de los lineamientos definidos por el MEN, los programas de licenciatura gozan de autonomía para la definición de sus currículos y planes de estudio; para este caso, El MEN en la Resolución 5443 del MEN, de 30 junio de 2010, y la Resolución 6966 de agosto de 2010 del Ministerio de Educación Nacional, especifica las características de cumplimiento de condiciones de calidad asociadas al currículo, perfiles, competencias básicas y profesionales, movilidad, personal docente y práctica pedagógica. Se rigen igualmente por el Decreto 1295 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional (2010) donde se establecen las condiciones para la obtención del registro calificado para los programas de educación superior: pregrados y posgrados y los Lineamientos de Calidad para las licenciaturas de abril de 2014.

> Consciente del impacto social del maestro en la calidad la educación del país, el Ministerio de Educación Nacional viene trabajando desde hace dos años con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) con el propósito de fortalecer las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación. Una de estas políticas está directamente relacionada con la calidad de los docentes. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 2)

3.3 FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

El Ministerio de Educación Nacional (2015), menciona en su portal que:

> En el marco de lo planteado en las bases del Plan de Desarrollo 2010 - 2014, el Plan Sectorial de Educación y el Plan Nacional de Formación Docente (PNFD);

> El Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes se encarga de definir, gestionar e implementar acciones y proyectos que permitan fortalecer los procesos formativos de los docentes y directivos docentes, para mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media. Promueve desde los subprocesos de formación inicial y continua la calidad y pertinencia de la formación complementaria, de pregrado y postgrado de docentes en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores, con el fin de garantizar la articulación de éstas con los planes y políticas del Ministerio de Educación Nacional y el desarrollo de programas de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de docentes en servicio, de acuerdo con las áreas prioritarias identificadas, haciendo seguimiento a las estrategias implementadas. (párr. 1)

Por muchos años la formación de maestros era un renglón de las políticas educativas colombianas, hoy los estudios realizados por el MEN han precisado la necesidad de capacitar, formar y preparar a su personal docente en procura de mejorar la calidad de la educación, todos los esfuerzos son pocos para renovar conceptualmente a la planta profesoral en favor de cumplir el sueño de hacer de los maestros colombianos los mejor preparados al 2025, Todo lo anterior de acuerdo a la política educativa colombiana construida con base en el principio de cualificación del Ministerio de Educación Nacional (2012), que plantea:

> Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad , se reconoce que el mejoramiento de la calidad de la educación implica coordinar acciones en la formación de los docentes y directivos, de modo que sus prácticas y actividades pedagógicas incidan en el desarrollo de competencias de los estudiantes, pero

> que también faciliten la reflexión sobre estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, y fomenten el desarrollo profesional de los educadores. (p.3)

Este principio generó la política de formación de educadores en Colombia que va de la mano de los desafíos que enfrenta el Sistema educativo y las demandas de la sociedad, según el MEN, los directivos docentes y los docentes deben ser formados para convertirse en la fuerza transformadora que se requiere para lograr el desarrollo del conocimiento, la ciencia y la tecnología, la preparación de los ciudadanos del siglo XXI, el argumento anterior es la guía del desarrollo profesional de los docentes del país. Lo cual ha llevado al estado a pensar los procesos de formación inicial (o para el ejercicio de la docencia) que lideran las universidades y escuelas normales superiores y los procesos de formación continua o en servicio, al que acceden los maestros para promover procesos de enseñanza – aprendizaje, gestión del conocimiento – trabajo con la comunidad – didáctica – evaluación – gestión de proyectos.

En este mismo sentido, el recorrido histórico por la formación de docentes en Colombia ha permitido identificar distintas problemáticas que han estado presentes en las concepciones y prácticas de la formación docente, que permiten plantear la necesidad de consolidar un sistema de formación docente que logre establecer y direccionar las relaciones necesarias entre los distintos componentes y actores del sistema. El alcance del sistema es permitir organizar y articular los subsistemas de formación docente del país; guiar las acciones de los diferentes actores comprometidos con la formación inicial y continua de docentes; responder a las exigencias que el contexto le hace al desempeño de los docentes y directivos docentes y por supuesto, impactar la calidad del sistema educativo colombiano.

El objetivo de los procesos emprendidos es consolidar el Sistema de Formación de Educadores y plantear una propuesta de lineamientos de política pública para el sector, con esto se pretende intervenir la realidad a partir de estrategias organizadas para la consolidación del Sistema de formación de educadores, a través de cinco estrategias

como ruta metodológica establecida para su desarrollo, el Ministerio de Educación Nacional (2013) describe en el documento llamado *Política de formación de educadores*, el resultado del trabajo de diferentes actores del sector educativo colombiano que forjaron un ente llamado el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. El documento se construyó estructurado en dos ejes, por un lado, las definiciones y descripciones del sistema y por otro lado la formulación de los lineamientos de la política de formación de educadores. Al igual constó de cuatro capítulos entre ellos primero, Contextualización internacional y nacional sobre la formación de educadores. Segundo, Sistema Colombiano de Formación de Educadores. Tercero, Subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada y cuarto y último Lineamientos de política de formación de educadores.

Lo anterior permitió que, las políticas públicas tuvieran un mayor grado de apropiación por parte de las diferentes entidades participantes, en el caso que concentra la atención, las instituciones relacionadas con la formación de los educadores del país. Todas las actividades y reflexiones hicieron posible la consolidación de una política de formación para los educadores del país que es socializada a través de la publicación del documento final (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Uno de los teóricos del MEN, Jurado (2016), afirma que la formación de docentes a nivel pre-gradual y post-gradual en Colombia ha fluctuado entre dos visiones encontradas: primero, pensar las carreras de formación de docentes en las facultades de educación y segundo, promover un paradigma distinto a las licenciaturas en educación: cursos, seminarios, talleres, pasantías y congresos en educación y sus productos académicos (artículos, libros y documentales audiovisuales), que apoyan a los docentes en ejercicio no licenciados, pero, con base en los parámetros de acreditación impuestos por el MEN se encontró que en Colombia la mitad de las instituciones formadoras no cumplían con los requisitos que la nueva normatividad propuesta requería. Las Facultades de Educación y sus programas, no contaban con: profesorado apropiado en número, dedicación y niveles de formación, entre otras muchas cosas.

Desde 1998 no se ha podido cualificar los programas de formación inicial de los docentes, debido a que las políticas no son coherentes ni sostenidas, son políticas de gobierno y no de estado. Según Jurado (2016) y la información del CNA, en el año 2015 existían 819 programas en educación con registro calificado, de los cuales 86 tenían acreditación de alta calidad, es decir, solo el 10,5% se había sometido a la veeduría de la acreditación. Es inexplicable afirma Jurado (2016) la existencia de tantos programas con registro calificado cuando la educación es el campo formativo en el que debería haber un control mayor. Pero, después de haber dado vida a los programas y al juzgar la calidad de ellos se culpa a los docentes y no a las universidades que los forman.

3.3.1 Formación Docente y el Contexto Social y Político. Partiendo del origen etimológico de la palabra formación esta tiene sus raíces en el latín “formatio”, verbo transitivo e intransitivo “formar” y del sufijo “cion” que indica efecto o acción, cabe aclarar que con base en el tiempo, los campos semánticos de las lenguas, y el uso la asignación funcional del término puede variar, en el campo educativo está relacionado con el proceso que considera, que el ser humano necesita de un proceso de reflexión, que le permita interiorizar y asimilar el conocimiento, pero que requiere de reflexión para el desarrollo de sus capacidades y la conformación de su competencia enciclopédica. Por ello la formación es el eje del descubrimiento de las propias capacidades y la posibilidad de comprender y resignificarlas.

Meneses y Torres (2016), en su tesis precisan que:

> El concepto de formación surge con relación a la importancia que tienen las Ciencias del Espíritu frente a las Ciencias Naturales, específicamente en el clasicismo alemán, quienes desarrollan una orgullosa conciencia de ser los garantes administradores del humanismo, esto también se vio afectado por el aporte de la renovación de la literatura, la crítica y la estética que superó el ideal del gusto barroco y en el racionalismo de la ilustración, que generó un nuevo concepto: el de humanidad. (p. 27)

Basado en los aportes de la filosofía Kantiana, Quiceno (1996), considera que:

> La formación es pensar como ha sido la educación, cómo es y cómo podría ser. Y como podría ser para uno mismo en el caso que se aspirara a ser educado. La diferencia con la instrucción es clara, ésta se produce cuando se va a una institución a ser educado. La formación es por el contrario la conversión de la instrucción en objeto de pensamiento. En la instrucción el que es instruido no piensa, en cambio en la formación el que es instruido piensa. Esto nos permite considerar que el objeto claro de la Formación es que el sujeto reflexione sobre sí mismo y su real función como ser humano de acuerdo al contexto y sus factores sociales, económicos, políticos, ideológicos bajo los cuales está participando, deteniéndose y siendo crítico sobre sí mismo, en busca de nuevos horizontes; acciones previas que se fortalecen en la medida que él asume un rol activo en su propio proceso; de este modo la formación se convierte en «el proceso de conversión del educando en sujeto o mejor, en educador, en esa medida es autor de su propia instrucción. Con la formación nos convertimos en pensadores de la educación. (p. 88)

En el marco de las políticas educativas actuales, la formación va de la mano con el desarrollo de las capacidades y competencias de los individuos, con el desarrollo de las habilidades y las destrezas, que se pueden adquirir en el contexto de la escuela desde el nivel preescolar hasta la formación universitaria.

En el marco de considerar a la formación como eje generador de los procesos educativos Jurado y su equipo de investigación (2018) elaboraron dos macro preguntas decisivas formuladas por docentes de la Universidad Nacional ¿Renovar los programas de formación docente, para qué sistema educativo? y, ¿por qué y para cuál proyecto de sociedad?, estos interrogantes generan el dilema sobre los modelos más adecuados para garantizar la “calidad” de los pregrados en educación, si no tenemos respuestas a estas dos macro preguntas, es muy difícil fundamentar los proyectos sobre qué formación requieren los maestros colombianos.

En el siglo XX en Colombia se trazaron varias trayectorias de estudio en el ámbito de la educación de formadores desde dos aristas la sociológica y la psicológica y, en el siglo XXI con la situación del país se han elaborado multitud de estudios y diagnósticos en este periodo que han denominado el posconflicto. En educación, se puede afirmar que hay una abundancia de investigaciones financiadas por el MEN en estos primeros 20 años del siglo.

Los anteriores estudios han permitido determinar que el ideario formativo de las normales sigue en articulación y coherencia con las Facultades de Educación y sus programas de Licenciatura. En este modelo se brinda la oportunidad a los jóvenes de continuar o no con la formación en educación, al llegar al grado once; el estudiante puede continuar el ciclo complementario, y obtener el título de Normalista Superior, y seguir la ruta a las universidades con carreras de formación en docencia que conducen al título de licenciado en Educación. Luego de acuerdo a la política y ruta de cualificación se complementa la formación con los posgrados formación avanzada: especialización, maestría y doctorado y con planes de formación continua. La ruta está pensada como una posibilidad de formación que haga del maestro un ser que se reconoce, identifica y valora como maestro, este trabajo es importante y más ahora que se está pensando en acompañarlo de la investigación-acción cooperativa de los formadores en el contexto donde realiza su práctica pedagógica.

3.4 EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El Ministerio de Educación Nacional (2010) ha centrado sus ojos en la formación de maestros el 30 de junio de 2010 expidió la Resolución 5443 con la cual se pretendía definir las características de calidad de los programas de formación profesional en educación en el marco de la política educativa, en esas condiciones de calidad, se determinó que, el país debería formar a los educadores como agentes del Sistema Educativo que aporten al mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas, jóvenes y adultos del país. En el artículo 6 la resolución precisa que para el cumplimiento del propósito la práctica pedagógica es un factor determinante y destaca

el papel de la práctica.

Posteriormente, la Resolución 6966 de 2010, modifica los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010, que definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, dicha resolución precisa: “Puesto que la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los educadores, el currículo debe proveer espacios formativos para desarrollar dicha práctica como mínimo de un (1) año lectivo escolar” (p. 2).

El Ministerio de Educación Nacional (2010), mediante la Resolución 6966 de 2010, en el artículo 6 promueve un acercamiento más preciso a lo que debe ser la práctica pedagógica, se explica la importancia y lo fundamental en el desarrollo de competencias en la formación docente, permite además que los docentes tengan pleno conocimiento de lo que será su desempeño y afrontar lo que conlleva su actividad profesional, esta exige interacción con estudiantes de todo nivel, primaria y media, ello lo conducirá a desarrollar competencias profesionales.

La Institución de Educación Superior definirá las características de la práctica, diseñará y aplicará estrategias de control a fin de que se logre que el docente imparta una práctica idónea y de calidad. Según el MEN la práctica debe realizarse mediante convenios con instituciones de educación básica y media, todo programa de formación de educadores debe tener 50 créditos mínimo dedicados a la práctica presencial, esta no debe iniciar antes de que el estudiante haya cursado 50 créditos y debe aumentar progresivamente.

Es necesario también citar, la Resolución 2041 derogada posteriormente, por la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017 (Ministerio de Educación Nacional, 2017) cuyo objeto fue “establecer las características específicas de calidad para los programas académicos de pregrado de licenciatura, para obtener, renovar o modificar el registro calificado” (p. 3).

3.5 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Figura 5. El componente Práctica Pedagógica. Eje generador del estudio

Fuente: Autora

El concepto de la práctica, requiere de ser reflexionado por ser un objeto nodal del estudio. Según la RAE, Etimológicamente el vocablo práctico viene del griego πρακτικός (praktikos) formado de πραξ (praks, como en praxis y pragma), del verbo πρασσω (prasso = yo hago hasta acabar) y el sufijo -τικός (-tico = relacionado a). Entonces hay que entender a la "práctica" como algo relacionado a la acción. Sintácticamente es un sustantivo femenino. Esta palabra se refiere a un ejercicio, desempeño o quehacer de cualquier facultad, arte o destreza, siguiendo los preceptos y reglas. Habilidad adquirida con el desempeño de la pericia. Empleo continuo, estilo, rutina o costumbre de algo. Manera, modo o método que particularmente observa alguien en sus procedimientos. Aplicación a una doctrina, creencia o ideales.

La anterior aproximación es muy general algunos autores como Hurtado y Villada (2004) plantean los siguientes criterios para considerar a la práctica como un ejercicio fundante e intencionado no simplemente repetitivo y poco reflexivo:

> Criterio 1. La Práctica no es cualquier hacer, es el ejercicio continuo y repetido, el trabajo cotidiano de lo humano que, si bien se ajusta a unas reglas no necesariamente reconocidas por quien las ejerce, es siempre posible de ser creativo e innovador. 2. La Práctica se somete a las estructuras que ella misma crea y que por ello dan continuidad y regularidad a las acciones. 3. Es indispensable distinguir entre la Práctica referida al hacer cotidiano en su conjunto y "Prácticas" en plural, referidas precisamente a las múltiples maneras de hacer de la cotidianidad en la que se configura el ser humano. (p. 40)

Acercarse al concepto de práctica pedagógica no es tarea fácil, es una labor esquiva y un tanto contradictoria porque cada investigador de este campo designa a este practica con nombres diversos; por ejemplo: práctica educativa; practica pedagógica, práctica docente, existen otros autores que establecen diferencias entre estos tres términos, en lo que respecta a esta investigación la atención se concentrará en la práctica pedagógica, que según Zuluaga de Echeverry (1979) es:

> Práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p. 6)

Teniendo en cuenta la anterior definición este trabajo se centra en la práctica pedagógica, que antes se denominaba docente o educativa, en el contexto de la Universidad, y que hace referencia a la inmersión y puesta en escena del saber educativo, pedagógico y disciplinar de los docentes en formación en las aulas de los centros de práctica, se fijó en la reflexión del quehacer y en el quehacer mismo en busca de los elementos cognitivos que movilizan las acciones del docente, y tomó el

nombre de Práctica pedagógica ya que esta es la designación que la Universidad del Tolima asigna al curso que sirve de referente y por extensión, unidad de estudio de la presente investigación.

Es un hecho indiscutible tanto para la comunidad educativa como para la sociedad en general que la P.P. (práctica pedagógica), ha estado presente en la formación de los educadores, desde la aparición de las instituciones formadoras de docentes. Capacitar, instruir, y hoy formar a quienes tienen la responsabilidad de la educación de los jóvenes, los niños y las niñas, exige asumir la complejidad de un mundo en constante cambio, que requiere integrar conocimientos y prácticas para lograr una mejor comprensión de la realidad, se pretende resaltar la importancia de la PP a través de un acercamiento a ella, desde las propuestas del Ministerio de Educación que le da un papel preponderante en la formación de los licenciados y desde el encuentro de algunos elementos que hacen de ella un eje generador de la labor educativa.

En el siglo XXI la práctica pedagógica es tema actual, es una prioridad del sistema educativo, ella se ha convertido en objeto de estudio de investigadores del área de las ciencias de la educación y otras auxiliares que han tenido la necesidad de crear medios de difusión, revistas para publicar sus hallazgos sobre el tema de la educación y sus prácticas donde se resalta la importancia de la PP. en el campo científico, de ahí que se encuentre gran cantidad de literatura que la indaga, recopila, sistematiza, analiza y valora desde distintas miradas y enfoques con la pretensión de elaborar una discusión sobre sus componentes y relaciones. El Ministerio de Educación Nacional (2013), en sus documentos se refiere a la Práctica pedagógica y su papel en el desarrollo de las competencias del educador destacando la importancia de ella en el campo de las ciencias pedagógicas.

El MEN además considera que la pedagogía, la investigación y la evaluación se convierten en núcleos de articulación, constituyéndose en prácticas permanentes del oficio docente, al igual estos ejes se reconocen como espacios de congregación de la práctica pedagógica, los diseños curriculares, la identidad y el rol docente en el proceso

de la formación de educadores. El MEN sugiere, además, que se debe involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica, para con ello contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico que son primordiales en la labor docente.

Una de las tareas que el Estado le asigna a la educación superior y que ha sido explicado en capítulos anteriores tiene que ver directamente con el propósito de formar los educadores que el país requiere con el ánimo de cumplir el objetivo de convertirse en la republica más educada al 2025, principios explicitados en la Ley 115 demandan de los programas de licenciatura, la necesidad de reflexionar y abrir espacios a la práctica pedagógica mediante escenarios de encuentro entre los procesos de formación con las realidades educativas y situaciones que se originan en el ambiente educativo.

> Para ello, se requiere diseñar espacios formativos que propendan por el desarrollo de las competencias necesarias para el efectivo desempeño del futuro licenciado buscando el desarrollo de su capacidad para aprehender y apropiar el contenido disciplinar desde la perspectiva de interdependencia entre qué enseñar y cómo enseñar, como una unidad intencionalmente orientada a lograr más y mejores aprendizajes y una formación integral en sus estudiantes. (p. 9)

En la época actual una revisión a la literatura mencionada lleva a determinar que para muchos autores de estudios educativos la palabra “práctica” es situada en el campo semántico de la educación como práctica pedagógica “actividad realizada en las aulas”, pero limitada a la “realización de un conjunto de acciones relativamente estructuradas, normalmente institucionalizadas, para las cuales puede establecerse con relativa claridad y precisión un cierto propósito” (Mejía, 2012, p. 23) esta tesis desea ir más allá, no acercarse a la práctica pedagógica con una visión tan amplia, sino un poco más focalizada que permita revisar algunos aspectos fundamentales sobre su naturaleza y las relaciones que la sustentan y distinguen de otras prácticas o formas de actividad propias del ser humano.

La práctica pedagógica permite aunar varios aspectos que en la realidad del aula suceden casi simultáneamente, y que son parte del hacer del maestro y del desarrollo de sus competencias, el Ministerio de Educación Nacional (2016), precisa que entre saberes disciplinares y pedagógicos y prácticas pedagógicas no es factible entablar categorías, por otro lado, expone en la Resolución 2041 de 2016, que las competencias profesionales de un educador están constituidas por cuatro componentes que son los fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía y ciencias de la educación y didáctica de las disciplinas, el MEN contempla que todos estén en el mismo nivel de relevancia, ahora bien, en un programa de licenciatura todo su contenido pedagógico y disciplinar es relevante y no existe distinción entre uno u otro.

Al igual, el MEN hace alusión a la posibilidad que tiene un docente en formación y otro en servicio de lograr la regularización de un proceso de autoaprendizaje, estudio de la asignatura y las maneras de enseñarla para lograr conectar a los educandos con el conocimiento, permitiendo que consigan los objetivos de aprendizaje propuestos por medio de la práctica pedagógica, es ahí donde los estudios de licenciatura contemplan la formación en el praxis pedagógica. La práctica en la formación inicial permite que los docentes en formación comprendan y se apropien de las dinámicas de aula y su contexto, puedan reconocer las modalidades de formación de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos y, asocien los conocimientos asumidos con la disciplina que están aprendiendo para enseñar y con las situaciones, eventos o fenómenos que la enseñanza de esa disciplina conlleva.

La Resolución 2041 fue derogada y el MEN promulgo el 15 de septiembre de 2017 la Resolución 18583 cuyo contenido era referido a las instituciones de educación superior y para ellas, establecía las características específicas de calidad para los programas académicos de pregrado de licenciatura, para obtener, renovar o modificar el registro calificado. Esta Resolución fue publicada en el Diario Oficial No. 50357 de 2017.

3.5.1 La Práctica Pedagógica o las Prácticas Pedagógicas. Para empezar la discusión sobre la práctica hay que precisar, si se estudiará a la práctica pedagógica o a las prácticas pedagógicas, ya que se encuentra literatura que se refiere a las dos connotaciones, en el presente estudio no se hablará en plural como lo hace Tobón et al, (2018) quienes indican que:

> Las prácticas pedagógicas son acciones que buscan formar personas, equipos y comunidades para lograr la sociedad del conocimiento mediante la resolución de problemas del contexto. Se caracterizan por el énfasis en mejorar las condiciones de vida para asegurar el desarrollo social sostenible, la colaboración, el pensamiento complejo, la meta-cognición y la formación adaptativa. (p.31)

Al igual, De Alba Marmolejo (2017), señala que, las prácticas pedagógicas son las diferentes acciones que un maestro realiza para facilitar la integralidad en el proceso formativo del estudiante, el docente efectúa "[…] acciones como enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa" (párr. 1).

Mientas que, Castro et al, (2006), afirman que, "la práctica docente se entiende como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula" (p. 593). Agregan además que la práctica, está unida a lo que se vive en el aula, puesto a que todas las acciones que hace el docente en el aula están ligadas a la cotidianidad de su quehacer en la escuela, teniendo en cuenta estos conceptos, en este estudio se hablará de la práctica pedagógica, en singular, acepción que remite la reflexión, a la noción griega de praxis, que, aunque presentada en forma singular, no debe ser aplicable en forma individual ya que abarca actividades propias de un oficio.

Ahora bien, la práctica pedagógica mencionada en singular no es un ejercicio asocial o no colegiado ya que, en el caso de la labor del docente, los maestros participan de la

reflexión colectiva sobre el qué, para qué, por qué y el cómo del ejercicio docente. Como sustento a las consideraciones sobre la práctica cabe mencionar a algunos importantes estudiosos de ella como Noddings (2003) y Ávalos y Larraín (2018), quienes se refieren a la P.P. en singular como un ejercicio propio de una profesión que articula todo el ejercicio docente a través del diseño del currículo y sus actividades, pero, que precisan que estas actividades son propias de la formación docente, de la teoría y de la práctica escolar que se planea y ejecuta por un cuerpo profesoral que tiene una misión, unos principios y un objeto común.

Para dar solución a la discusión planteada que pretende delimitar la distinción entre lo plural y singular, entre actividades en este caso las de formación que tiene fines particulares que se definen interna o externamente se realizó una acercamiento a las aproximaciones de la práctica desde lo singular y lo plural se reitera que en este caso particular la práctica pedagógica se estudiará desde lo singular que no excluye la participación colectiva, colegiada y colaborativa desde la planeación hasta la evaluación.

Ríos (2018), expone que el devenir histórico de la práctica pedagógica en Colombia ha sido objeto de estudio del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), sus investigaciones han hecho posible el develamiento del maestro como sujeto de saber pedagógico y la postulación de la enseñanza como un objeto y una práctica de saber, lo que ha permitido en Colombia alejarse de la mirada instrumentalista y acercarse a la práctica no como una experiencia acabada, sino como una posibilidad para investigar, aprender y renovar. El GHPP nació en la Universidad de Antioquia en 1978, convirtiéndose en pionero de la investigación educativa y pedagógica, sus preocupaciones:

> La pedagogía, su historia, la historia de la educación, el análisis de los pedagogos y la inscripción de sus aportes para tematizar las problemáticas que afectan al maestro, la enseñanza y la escuela, es decir, a los tres elementos constitutivos del maestro, reunidos bajo la expresión práctica pedagógica como

> una noción metodológica que conjuga tres categorías: el saber, el sujeto y la institución, que a su vez se inscriben en la noción de saber pedagógico. (p. 29)

Ríos (2018), añade que Zuluaga convocó al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica con la pretensión de dar una mirada epistemológica desde la teoría de Foucault, arqueología del conocimiento a los discursos sobre la educación y la pedagogía que se gestaban en las facultades de educación y las escuelas normales colombianas, con el objeto de relacionar los estudios de historia de la educación a la historia social del país para generar una nueva visión de la educación demarcándola no solo desde el punto de vista del estado, sino con una visión más amplia y emancipadora que le permitiera abrir un campo de confluencia entre una cultura, un pensamiento, una pedagogía y un modelo o método pedagógico vinculados a prácticas históricas que podían tener un significado para el presente.

Asimismo, Ríos (2018) agrega que los estudios realizados permitieron a Zuluaga afirmar que, “No hacer la separación entre la práctica y la conceptualización, es una manera diferente de hacer historia que rompe por completo con las viejas preguntas de la historia de la pedagogía” (p. 25), con base en esta aseveración la investigadora y su grupo no solo construyeron un metalenguaje (vocabulario metodológico) para analizar las prácticas de saber sino que, empezando con Foucault, bebieron de otras fuentes y herramientas con el objeto de leer la realidad y la cultura colombiana, lo que los llevo a la formulación del proyecto “Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia” que fue planteado como historia de las prácticas, las instituciones y los sujetos comprometidos en el funcionamiento del saber pedagógico.

Este trabajo no tenía precedentes en el país y en libro *Pedagogía e historia* se presenta los análisis sobre el maestro, la institución educativa y la formación del saber pedagógico en Colombia. Después el grupo en forma sincrónica presenta un análisis de las prácticas en Colombia, mediante un programa de investigación interuniversitario compuesto por la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia como coordinadora de

este programa. El trabajo tuvo como ejes de desarrollo “Los jesuitas como maestros”, “La práctica pedagógica durante la Colonia”, “La práctica pedagógica del siglo XIX”, “La práctica pedagógica del siglo XX”. El trabajo sobre la historia de las prácticas realizado por GHPP debe registrarse en trabajos como este dedicado al tema de la práctica, en particular por la manera en que se coloca en perspectiva el modo de historiar los saberes, que como afirma Zuluaga se deben plantear desde la tríada metodológica: instituciones, sujetos y discursos.

Para dar cierre a la referencia a los estudios de Zuluaga y su grupo (2000) cabe anotar que, ellos presentan una designación de la práctica pedagógica, que se une a las cuatro designaciones enunciadas ya por el grupo, y enunciadas en la frase “la práctica pedagógica son las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico” (Zuluaga, 1987, p. 196). Esta nueva visión permite establecer la diferenciación clara entre práctica científica y práctica de la enseñanza, entre pedagogía y todas las prácticas de enseñanza, en otras palabras, confundir docencia con pedagogía.

De igual manera, en la Universidad de Caldas el grupo liderado por la doctora Josefina Quintero y el doctor Raúl Ancisar Munévar han dedicado sus esfuerzos académicos a estudiar el proceso de formación de los practicantes de licenciatura, con el objeto de reflexionar su experiencia en las aulas de las instituciones de educación básica donde realizan el ejercicio. Los investigadores precisan que sus hallazgos los han llevado a concluir que, la práctica, si, quiere ser un ejercicio positivo debe llevar a la reflexión, aunque para ellos solo la reflexión no es suficiente, pero sí, necesaria para comprender y mejorar la práctica educativa. La experiencia reflexionada es un campo fértil para generar las condiciones necesarias para asumir la labor del maestro.

Pensar y repensar, formular preguntas tales como; ¿Qué funciona?, ¿dónde, cómo y por qué?, permiten sintetizar el trabajo del practicante y progresivamente les hace posible hacerse más reflexivos y pensar, sistematizar y dar sentido a las preocupaciones y tensiones que emergen de su propia práctica. Los educadores en

formación deben estar dispuestos a asumir una actitud crítica, analítica y finalmente, llegar a asumir su labor con propiedad y responsabilidad. Quintero-Corzo et al, (2009) afirma que, el educador, por naturaleza, es un investigador en potencia en el aula, siempre y cuando admita que su práctica reflexionada es fuente permanente de conocimientos a partir de ensayos, observaciones, descubrimientos y comprobaciones para el mejoramiento y el cambio.

En el contexto de la práctica, el concepto y práctica de investigación educativa debe ser parte de los contenidos y acciones para mejorar y cualificar la acción de los futuros educadores. Los Profesores de práctica deben propiciar a los estudiantes en formación oportunidades para desarrollar la capacidad de transferir conocimiento científico a situaciones reales de su propia práctica. La época de la práctica pedagógica debe convertirse en una etapa propicia para la maduración del futuro profesional incitándolo a convertirse también en futuro investigador.

Según Quintero-Corzo et al, (2009) la práctica pedagógica debe permitir la adquisición, desarrollo y producción del saber pedagógico, para ello se debe incentivar la investigación uno de los medios más eficaces para afrontar los nuevos retos de la educación. El profesor de práctica y el practicante deben ser investigadores en búsqueda de mejorar y cualificar su acción como educador. Se hace impostergable cerrar la brecha entre la práctica pedagógica y los procesos investigativos, porque, la investigación educativa es la fuente para identificar los problemas de las áreas e Instituciones e iluminar otros senderos y derroteros que lleven a los actores de la práctica a generar nuevas teorías y a redefinir procesos y metas educativas.

3.5.2 La Práctica Pedagógica y el Currículo. La práctica pedagógica es el escenario donde los docentes en formación se relacionan de forma interdependiente con los maestros de la Universidad, los asesores y estudiantes de los centros de práctica, hasta el año 2017 la práctica era regulada por la Resolución 2041 de 2016, ella facultaba a las universidades a estructurar el currículo distribuyendo el componente de práctica pedagógica en coherencia con su propuesta formativa y los aprendizajes que

deseaba propiciar a través de su proyecto de formación al futuro docente con relación a la cantidad de créditos presenciales destinados a la práctica pedagógica. En el año 2017 se deroga la resolución mencionada y es sustituida por la Resolución 18583 que ilustra sobre cómo deben organizarse los contenidos curriculares en ella se precisa:

> La institución de educación superior deberá hacer explícitos los fundamentos teóricos, así como los lineamientos pedagógicos y didácticos desde donde se realiza el diseño curricular de sus programas de Licenciatura señalando un propósito y un perfil de formación, que posibiliten el cumplimiento de los parámetros de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad para que sus egresados, una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, sean capaces de garantizar la calidad y pertinencia de los procesos educativos con pensamiento crítico, creatividad, valores y actitudes éticas, dirigidas al respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático. Así mismo, se asegurará un conocimiento disciplinar y pedagógico que permita la formación adecuada para adelantar procesos de enseñanza - aprendizaje, la promoción de la investigación, la ciencia y la transformación pacifica de los conflictos, la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías, la conciencia social de su entorno, la interculturalidad, la sostenibilidad y preservación del medio ambiente. (p. 4)

De igual manera la resolución hace énfasis en los elementos que el currículo debe contener para poder garantizar espacios para la formación integral de los docentes en formación sin violentar la autonomía universitaria.

> El currículo debe garantizar, igualmente, componentes formativos y espacios académicos dedicados a la investigación y la práctica educativa y pedagógica, con la supervisión apropiada para apoyar su evaluación y critica en relación con los aprendizajes que se promueven, esto está especificado al detalle en el numeral 3.2 del presente artículo. Los valores y conocimientos de la formación del educador comprenderán los siguientes cuatro componentes, los cuales

> deben desarrollarse articuladamente: 1. Componente de fundamentos generales; 2. Componente de saberes específicos y disciplinares; 3. Componente de pedagogía, y 4. Componente de didáctica de las disciplinas. (p. 7)

En el marco de la PP se genera en los estudiantes el interés por lo que les enseñan sus maestros en las aulas universitarias donde reciben una permanente retroalimentación para ello se hace necesario que ellos utilicen mecanismos que contribuyan no solo a fortalecer los conocimientos necesarios para su quehacer sino a promover el pensamiento crítico y la reflexión.

Lo anterior, permite que los docentes en formación salgan de su papel receptivo y pasivo y asuman uno más creativo y crítico en cuanto a la concepción del conocimiento y su rol de educador en coherencia con las competencias que caracterizan el perfil de egreso del futuro licenciado y con miras a generar escenarios de aprendizaje para el desarrollo de las competencias profesorales, para ello, se pueden contemplar opciones diversas que, desde la observación, el educador en formación pueda identificar, interpretar y volcar hacia los espacios de conceptualización teórica aprendizajes e interrogantes relacionados con dinámicas sociales, pedagógicas y organizacionales a nivel de aula y de institución; escenarios donde pueda hacer aprendizajes en su labor de planear, orientar sus clases y evaluarlas, todo ello en un marco de aprendizaje que respete el tránsito entre un rol de observador activo y reflexivo al de un maestro en acción en el aula.

La práctica pedagógica debe realizarse según el órgano rector en las aulas de las instituciones educativas por cuanto, este será el futuro espacio de trabajo del docente en formación de las licenciaturas, en este ámbito podrá acercarse a la comprensión, estudio y proyección de su labor, reconocer y comprender las dinámicas institucionales, dimensionar su labor como generador de transformación social, identificar problemas, necesidades contextualizadas y que sean posibles objetos de estudio, establecer relaciones dialógicas con docentes de la institución educativa, reconocer y comprender

el cómo, porqué y para qué de lo que conlleva el proceso educativo y reconocer, apropiar y usar los diferentes referentes de calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en su proyecto de formación.

3.6 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Después de realizar un acercamiento a la definición de PP se hace necesario establecer las relaciones entre saber pedagógico, saber práctico, técnicas, reflexiones y meta- reflexiones sobre el saber y el hacer docente, aspectos fundamentales para acercarse al estudio de la PP para ello se requiere, revisar las propuestas de múltiples autores que se remontan a la Grecia Antigua, a la cuna de la civilización, al pensamiento aristotélico con la idea de identificar el sentido de la práctica pedagógica, y establecer las relaciones entre praxis, phrónesis, tekne y episteme para generar el marco general de lo que es la práctica y particularmente la práctica pedagógica.

Pérez (2010) precisa la necesidad de estudiar la interrelación teoría y práctica, para plantear el papel de la práctica pedagógica que no se aleja del conocimiento de las ciencias de la educación. En este sentido, Aubenque (1999), define a la phrónesis como “la forma esencial de aprender y de enseñar el rol docente” (p 79). De igual manera, Contreras y Pérez (2010) establece también la necesidad de relacionar el saber y la experiencia y Korthagen (2010) establece la relación entre la episteme y la phrónesis aspectos centrales de la formación del docente. Los autores mencionados pretenden establecer la distinción aristotélica entre las nociones de praxis y poiesis, de igual manera entre las formas de sabiduría concomitantes a ellas la phronesis y tékne. Discusión abierta e importante que permitirá un acercamiento a la PP y su estudio, objeto de esta investigación.

Los elementos constitutivos de la práctica estarán descritos a partir de la poiesis relacionada con los bienes definidos desde afuera, y que se alcanzarán a través del conocimiento técnico que no tiene como preocupación el análisis y apreciación de los bienes morales que produce, de otro lado, es imposible hablar de poiesis sin establecer

su relación con la phrónesis forma de sabiduría práctica apropiada en este caso para la transmisión de saberes que no se desligan del análisis de cada situación particular o personal y que pretende establecer qué significan y cómo se alcanzan los bienes. Carr y Kemmis (1988) abren la discusión general que pretende establecer las distinciones y relaciones de los elementos que conforman la práctica, preocupación de este estudio.

Establecer la distancia entre los mencionados campos del conocimiento, limitar la relación entre teoría y práctica como episteme y phrónesis, es determinar la interrelación del saber científico y el saber práctico, el conocimiento de las teorías de las ciencias de la educación, situarlas como episteme como conocimiento que deriva su significado de la razón. Encontrar su origen etimológico en Grecia y campo semántico que lo connota como ciencia, saber, cognición, que permite deducir que es una forma de conocer o de investigar, permite llegar al conocimiento educativo y entenderlo. Para reafirmar lo anterior Yuni y Urbano (2006), afirman que la razón es el sustento de la episteme y aseveran que la razón es el punto de partida que lleva a una concepción más amplia como la epistemología, definida en el RAE como el conocimiento que proviene del griego, episteme (conocimiento) y logos (teoría) y que también es conocida como la reflexión filosófica de la ciencia, en este caso particular apoyada en la filosofía de la educación, la práctica pedagógica tiene su propia episteme.

En su conjunto, la phrónesis, saber práctico, apunta a que toda acción humana debe estar encaminada a la búsqueda del bien a planificar e implementar planes, programas y hacerlo con un horizonte reflexivo sin desconocer el papel de la teoría, lo que se propone es pensar más en lo que se hace de manera práctica, diferenciándolo del reproducir irreflexivamente técnicas, por ello, se hace necesario que se comprenda que el problema educativo es fundamentalmente del orden de la praxis en el que la phrónesis es vital, porque implica pensar en la ética, la moral y la política. De ahí que sea trascendental pensar la práctica pedagógica con una mirada más allá de las técnicas y los conocimientos, se trata de verla con los ojos de la phrónesis, para poder hacer las cosas reflexivamente con miras a la transformación individual y social, como lo afirma (Tobos, 2016).

López (2001) acercándose a la phrónesis establece una contraposición entre ella y la episteme, para él, la phrónesis es saber práctico, es un «saber- se». Esta afirmación precisa que el conocer determina lo útil y lleva necesariamente a la práctica y, la phrónesis no es otra cosa que "la capacidad racional de reflexionar sobre lo que es útil para uno mismo, a saber, la propia existencia" (Gadamer citado por López, 2001, p. 86). Por ello, al referirse a la práctica pedagógica no se la puede definir estableciendo límites entre técnicas, praxis y episteme o saber educativo, Contrario a lo que se cree, algo práctico no tiene que ver solamente con hacer cosas, cumplir el oficio y las labores de docente.

Al respecto Carr y Kemmis (1988), afirman que existe la necesidad de hacer distinción entre las nociones de praxis y phrónesis. Normalmente se dice, que ciertas actividades humanas son teóricas y otras prácticas, al punto que se habla de algunos fenómenos como del orden teórico y otros del nivel práctico; esta situación devela las tensiones entre estos dos conceptos. Sin embrago, en el campo de las ciencias de la educación, la teoría y la práctica no son asuntos que han de estar en oposición. Al respecto, el filósofo de la educación Carr (2000) precisa que el concepto que se posee de práctica no es un concepto integral, más bien es un conjunto fraccionado de lo que originariamente se entendió y por ello, debe revisarse desde sus raíces históricas y estudiarse en su devenir.

Las ideas de los autores Carr y Kemmis (1988) permeadas por el filósofo Aristóteles permiten precisar lo que la práctica (praxis) ha de pretender que no es solamente realizar acciones técnicas (tejné), sino que además lo práctico tiende a algún bien. Por ello, es importante saber que no siempre es real y cierta la tradicional oposición entre teoría y práctica. Al parecer, lo que se denomina en la actualidad algo práctico, no es sino una visión ligera del sentido original y más bien se está haciendo referencia a un texto instructivo a unas técnicas (tejne) para hacer cosas. Carr y Kemmis (1988) explican, retomando a Aristóteles, que en el campo educativo se hace necesario distinguir la tejne, (razonamiento técnico, técnica); de la phrónesis, (razonamiento práctico). Ambas formas de razonamiento se complementan, pero a la vez tienen sus

particularidades. La sola tejne suele ser la forma más popularizada de comprensión de lo que hacen los seres humanos, remite el concepto al desarrollo de acciones dirigidas por unas reglas concretas; el hacer del educador en el aula y algunas veces fuera de ella, sin embargo, por sí sola no tiene valor, ya que implica desarrollo de la acción material por ello requiere de la poiesis.

También, en este breve acercamiento a lo práctico, la praxis, (hacer algo), toma especial valor, ya que tiene por finalidad algún bien, al que moralmente las sociedades le dan la categoría de valioso; allí se emparenta nuevamente con phrónesis. La educación como acto de transformación, especialmente la P.P. como espacio de formación de docentes no es solo un campo para desarrollar habilidades, hábitos y destrezas, más bien es la iniciación a la toma de decisiones sobre que se debe hacer, no solo para alcanzar propósitos de aprendizaje, sino para contribuir a la formación de los estudiantes, a establecer relaciones motivadoras con ellos para ayudarlos a ser mejores en el contexto que les es asignado para desarrollarse.

Bedoya (2017) explica que lo que caracteriza a la práctica pedagógica es el aporte que hace al docente, el permitirle reflexionar sobre su propia labor, esto no nos enmarca en el saber propio de la enseñanza y sus saberes, sino que también conlleva a una relación con sus principios, conduciéndolo a generar cambios de paradigmas. Lo práctico, entonces, está relacionado con hacer cosas, pero con un horizonte moral, ético y político; bajo esta perspectiva lo práctico se convierte en un tema de la phrónesis, (razonamiento práctico), para mostrar que, eso que hacemos indiscutiblemente está bien y que no es otra cosa que atender a unos fines individuales y sociales haciéndolo reflexivamente, se educa un hombre para transformar la sociedad.

Pero, hacer las cosas, hacerlas bien con una intencionalidad de bienestar individual y colectiva, implica a la vez saber cómo hacer las cosas: técnica (tejne, razonamiento técnico) por ello existen las ciencias de la educación dedicadas a estudiar las prácticas de enseñanza que estrechan relaciones con otras disciplinas del campo pedagógico,

especialmente la psicología educacional, la política educacional, la historia y la sociología de la educación y sobre todo, a analizar la educación desde su disciplina de manera reflexiva: práctica (praxis) de forma tal que la acción material poiesis, de lo realizado esté de acuerdo con tales fines.

Desde este horizonte de sentido, vale decir que la P.P. no puede reducirse solamente a las acciones técnicas que realizan los profesores, eso es importante, pero se trata de configurar la relación recíproca entre teoría y praxis para pensar en el sentido de las acciones educativas, en cuanto a sus fines éticos, morales y políticos. De ahí que, como insisten Carr y Kemmis (1988) al resolver unas preguntas pedagógicas ofrecidas en una entrevista suscitada por Candela y Toscano (1991) expresan:

> ¿Por qué lo hago así?, ¿de dónde proviene esté método?, ¿cuál es su finalidad?, ¿qué utilidad tiene? ¿Por qué es tan difícil hacer las cosas de otra forma? ¿Qué concepción de la educación está vigente en esta manera de hacer las cosas? (p. 104)

Las preguntas mencionadas cobran valor preponderante, ya que sitúan la reflexión y la acción en el campo de la praxis, es decir se reflexiona por el sentido de las prácticas mismas, para así devenir en prácticas de phrónesis. Con relación a lo anterior se puede afirmar que la práctica pedagógica debe considerarse una apertura a entender a la educación como una red de elementos que se entrelazan entre si y dan sentido a la educación, sus saberes y haceres. Planear la educación de los futuros docentes es formar a las futuras generaciones, por ello, la PP no debe ser solo una iniciación en las prácticas de la disciplina o del oficio de la docencia, ya que, las relaciones presentadas llevan a pensar en un docente en formación que posee un saber pedagógico que le permite aprestarse a convertirse en un agente moral que debe desarrollar y utilizar su saber pedagógico, empezar a asumir y utilizar su sabiduría práctica cotidiana, para la toma de decisiones en las Instituciones Educativas.

Pero, la Práctica Pedagógica, va más allá de generar maestros líderes, con capacidad de tomar decisiones, debe llevarlos al empoderamiento de su labor, evitar que se conviertan en seres solo con capacidad de enmarcarse en seguir instrucciones, se debe trabajar en hacer del docente un maestro indagador, sistematizador de sus experiencias y transformador de su contexto, debido a que en toda actividad humana, como afirma Freire (1994), el ejecutor tiene la responsabilidad de lo que hace y en el campo educativo la responsabilidad es mayor pues el estudiante y la sociedad son sus compañeros de reflexión e intervención.

Dado lo anterior, se hace necesario un acercamiento a la práctica como praxis pedagógica, Masi (2008), se refiere a la praxis bajo la mirada que Paulo Freire nos legó como uno de los elementos centrales que definen el paradigma del oprimido. Por tanto, hace referencia a una pedagogía encaminada al cambio, cuya máxima seria “la mejor manera de pensar, es pensar la práctica”. La autora afirma que desde lo teórico, Freire tuvo varias influencias en la elaboración de su pensamiento en relación con el concepto de praxis, entre ellas; la dialéctica de Hegel, los primeros escritos de Husserl y la visión marxista, la intención profunda de Marx de no contemplar sino actuar y subordinar el pensamiento a la acción influyó en Freire y le permitió generar la acción sobre el mundo latinoamericano en búsqueda de la transformación de la naturaleza y correlativamente la transformación por el trabajo convertido en praxis.

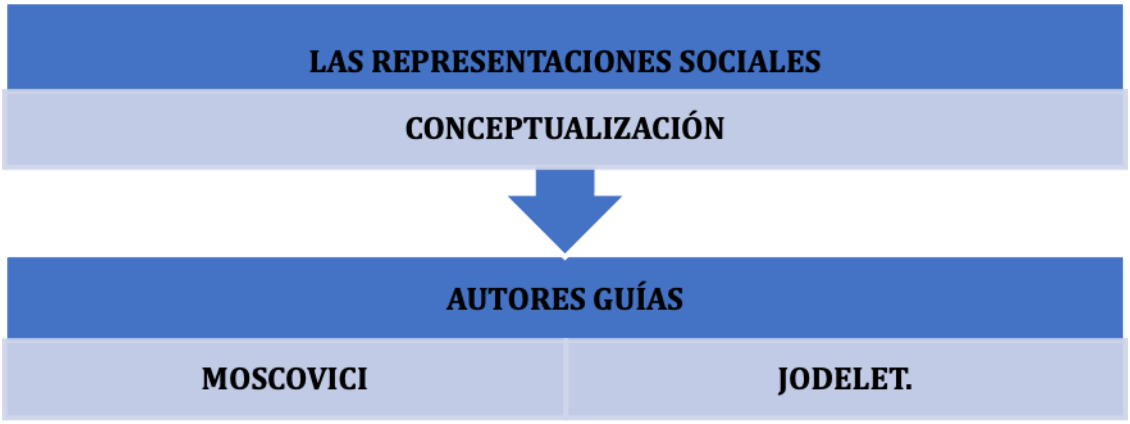
La influencia marxista se reconoce en Freire en su obra Teoría y práctica de la liberación en el cual afirma que el hombre “solo él es capaz de distanciarse frente al mundo. El hombre sólo puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando, los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana” (Freire, 1972a, p. 78). En estas palabras, Freire encierra su definición de praxis centrada en la dupla reflexión y acción como unidad insoluble de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Esta dupla no puede prescindir de uno de sus elementos constituyentes sin llegar a desvirtuar la praxis convirtiéndola en activismo. Freire afirma que, existe una dialéctica entre la teoría y la práctica.

La práctica solo es anterior a la teoría genéticamente, en sus orígenes; la práctica es fundamento, base, principio y a la vez, comprobación de la teoría porque sirve de criterio valorativo de la misma. Por su parte, la teoría perfecciona, orienta y complementa la práctica. Para Freire los individuos son seres en constante trasformación; dicha trasformación se logra cuando su estar en el mundo se hace de manera reflexiva, dicho en otras palabras, el hombre es la medida de su actuar, pues sólo a partir de su praxis logrará transformar la realidad que lo condiciona.

Para cerrar estas reflexiones es importante ponderar que, la formación de formadores es fundamental en el diseño y establecimiento de una práctica pedagógica desde la Universidad y los programas de licenciatura que dirijan sus actividades a la indagación, comprensión y valoración de todo lo involucrado en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, la formación debe permitir establecer la significancia de la práctica pedagógica que requiere del saber disciplinar y pedagógico, perseguir el saber práctico sobre asuntos del quehacer y dinamizarlo en las aulas de los centros de práctica, se requiere de una práctica que brinde espacios a la reflexión y forme a un maestro empoderado, y con capacidad de tomar decisiones según su saber y su hacer, según su juicio educado, consciente de las implicaciones políticas que su rol implica, y que busque la puesta en escena de una praxis pedagógica fiel a sus convicciones.

3.7 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES UN BOSQUEJO DE LA TEORÍA DE MOSCOVICI Y JODELET

Figura 6. El componente metodológico.



Fuente: Autora

En el mundo de la academia el tema de la educación ha sido estudiado desde distintas perspectivas de investigación, algunas de ellas han centrado su atención en los protagonistas y sus acciones en los ambientes de las instituciones educativas. Algunos trabajos han interpretado las interacciones, la comunicación y los diversos intercambios que transcurren dentro de la vida cotidiana de las aulas. Otras, han centrado su objeto de estudio en la caracterización de los agentes educativos. Algunas, han focalizado sus problemas en el develamiento de las creencias y otras formas de pensamiento que se construyen dentro de los contextos educativos y otras importantes investigaciones han centrado sus objetos de estudio y diseñado sus problemas entorno a las representaciones sociales (RS) en los últimos años, en el país se han adelantado investigaciones que tienen como objeto de estudio las RS que han construido los agentes educativos: estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia. Las RS expresadas por un sujeto y referidas a algo o a alguien; una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento, etc. Resta enfatizar en la importancia que reviste la teoría y estudio de las RS en la investigación educativa.

En la línea del enfoque socio cognitivo como se había mencionado antes, nace una línea de estudios de investigación, desde la psicología social, que pretende captar, describir y analizar las representaciones sociales que construyen los objetos investigados a través del desenmascaramiento de las rutinas, los procedimientos, las trayectorias y las representaciones sociales que configuran tales prácticas en los centros de práctica. Es importante estudiar las representaciones sociales ya que ellas permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social, además nos aproxima a la "visión de mundo" que las personas o grupos tienen.

En el contexto de esta tesis las RS son el conjunto de ideas, saberes y conocimientos que poseen los participantes en el ejercicio de la práctica, develados para hacer posible la comprensión, interpretación y actuación del ejercicio en el contexto del Programa, la Universidad y los Centros Educativos. Mientras que para Moscovici (1976) la representación social es:

> Un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permiten a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; y en segundo lugar para permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y de grupo. (p.13)

Analizar la práctica pedagógica desde las RS, es una oportunidad para estudiar a los sujetos, docentes asesores y docentes en formación y al objeto práctica pedagógica centrando el estudio en el sujeto social, una vez que es él quien construye el concepto y el valor de la PP. Como objeto cultural instituido e instituyente como Piña y Cuevas (2004), afirma:

> Las RS sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores se representan éste. La RS sustituye lo material (externo al

> sujeto) y lo representa en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Las Representaciones Sociales guían y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo. (párr. 20)

Este razonamiento encuentra un orden lógico para transformarse de un pensamiento individual a uno de carácter grupal la primera etapa denominada por Moscovici como la dispersión de la información consiste en la información que reposa en un individuo y se encuentra dispersa, “se relaciona con lo que otro sujeto sabe”, La segunda dimensión, la focalización del sujeto individual y colectivo se relaciona en la interacción que crea o promueve los juicios y opiniones “se relaciona con el que el sujeto ve”. Mientras que el tercer componente es tratado como la presión a la inferencia del objeto socialmente definido que sustenta las posturas que se toman en una ambiente cotidiano, Moscovici (1979) menciona que “[…] las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en cualquier instante de estar en condiciones de responder” (p.178) esto tiene que ver o se relaciona con lo que el sujeto creé.

Moscovici (1979), afirma que:

> Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema. La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios… (p. 18)

Acercarse a las RS es una gran posibilidad en el contexto de este trabajo investigativo y sus propósitos, porque las Representaciones Sociales no solo ayudan a determinar los conocimientos y acciones de la práctica, sino que también pueden ayudar a conocer sus orígenes, alcances y limitaciones, y asumirla desde una posición abierta y crítica para reflexionar, repensar, cambiar, transformar las acciones, los ejercicios y producir nuevos conocimientos, acciones, comportamientos, otro tipo de relaciones con el objeto de representación para el caso la práctica pedagógica y modificar la visión y posturas que se han asumido frente a un hecho educativo que está íntimamente ligado a la sociedad y visibilizado en las relaciones sociales y la organización de los procesos educativos.

La investigación quiere puntualizar el papel que realiza cada uno de los actores de la práctica, para reconceptualizar y reordenar la tarea que realizan los maestros comprometidos en ella que se han visto sometidos a realizar un ejercicio técnico y de seguimiento de instrucciones, que no posibilita el pensar críticamente, valorar, producir saber educativo, más bien a copiar modelos de asesores y docentes de la asignatura PP. razón por la cual las RS son adecuadas y una posibilidad para indagar y develar las concepciones y formas, que permiten acercarse a los significados y sentidos que se configuran en la Universidad y los centros de práctica, y que para Jodelet, investigadora social, se traducen en imágenes con significado que permiten a las personas hacer un razonamiento sobre los que acontece. Moscovici (1979) acota sobre ello y agrega que,

> Una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como el reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella. (p.16)

Más adelante Moscovici (1984), asegura que, las RS constituyen no solo producciones mentales, sino que también son simbolismos que en el transcurso de las interacciones sociales se forman y reforman, no son sólo productos mentales, sino que son

construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales son:

> Constructos cognitivos compartidos en la interacción cotidiana, que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común de sus experiencias en el mundo. Se componen por un set de conceptos, afirmaciones y explicaciones que se originan en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales y cumplen en nuestra sociedad, la función de los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede decirse también que son la versión contemporánea del sentido común. (p. 40)

Otra estudiosa de las RS Jodelet (1986), afirma que la Noción de la RS "[…] designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social" (p. 474).

Quiere decir esto que, las RS no son un método general para acercarse al mundo social, sino para develar y comprender hechos delimitados que ocurren en un contexto y una población particular. Lo anterior aclara que no existen RS sobre lo universal, ni sobre una sociedad en general, sino que, las RS se refieren a objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad. Jodelet (1986), precisa que, las Representaciones Sociales tienen variadas formas de presentarse, dentro de líneas más o menos complejas, ellas son:

> Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo cuando se les comprende

> dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (p. 470)

Piña y Cuevas (2004) exponen un ejemplo donde precisan que, si alguien tiene una idea superficial sobre una sociedad, así mismo la tiene sobre sus líderes, su organización política, económica social y sus prácticas. En el campo de las representaciones sociales el sujeto actúa como ser individual y sujeto con capacidad de pensar y accionar, a lo cual agrega Jodelet (1986), que:

> Toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. (p. 475)

Así, las RS según Piña y Cuevas (2004), son:

> […] un pensamiento constituido y constituyente. Es constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana. Además, ellas encierran imágenes que condensan significados como lo menciona Jodelet en 1986 […]. (p. 20)

Por ello, se recurre a las RS, para convertirlas en una referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad de la Práctica Pedagógica como una forma de conocimiento social, ante el vacío conceptual, procedimental y de conocimiento de la práctica pedagógica del programa y su accionar en los actores y contextos. Las RS, posibilitarán determinar que es la práctica a la luz de lo que pensamos, es decir, aquello que representamos de acuerdo con nuestra posición: maestro de aula asesor o docente en formación y con el lugar que ocupamos en el mundo en donde interviene la experiencia, la Institución educativa, la Universidad o las dos, donde se hace la

experiencia y ejercicio de práctica, y donde lo visto desde afuera se hace experiencia práctica en contexto.

En el terreno de la Educación lo anterior es una necesidad vital, ya que la práctica brinda la oportunidad de participar y actúa como un instrumento efectivo en la concreción del conocimiento y la acción del crecimiento profesional, el reflexionar, repensar del docente sobre su práctica y la caracterización de ella, de sus necesidades, proyectos y metas en los contextos específicos donde la realizan permitirá adaptarse y transformar el espacio educativo a las nuevas necesidades, puesto que existen unos condicionamientos sociales que se traducen en necesidades de los proyectos educativos definiendo sus fines u objetivos a alcanzar. Por ello se hace necesario, intentar por medio de las representaciones sociales, identificar creencias, valoraciones y juicios que permiten entender la visión que tiene el futuro docente de su práctica como un fenómeno y hecho social y laboral.

Finalmente, Orozco y Usuga (2018), mencionan que la expresividad orientacional, delimita la actitud frente a un objeto, en razón a si es positiva o negativa y su grado de intensidad, se relaciona en esta manera con los sentimientos de las personas. Estas etapas son la guía para efectuar un análisis en las representaciones sociales y de esta manera establecer una representación social, lo que implica: primero. Determinar qué se sabe (información), segundo, qué se cree; tercero, cómo se interpreta (campo de representación); y cuarto, qué se hace o cómo se actúa (actitud).

En razón a lo anterior, se puede concluir que el conocimiento se construye a partir de unas representaciones estructuradas por las sociedades, si bien, surgen de forma individual, se formalizan en un pensamiento grupal, ésta es una forma normal de conocer, es decir, que todo nuestro conocer es un construir representaciones sociales donde las personas y grupos obtienen una lectura de la realidad y además, toman una determinada posición con relación a ella. Las representaciones sociales se mueven dentro de dos aristas la figurativa y la simbólica como lo afirma Villarroel (2007), lo que implica asignar un sentido y una figura a todos los objetos, son imágenes con múltiples

significados, que se construyen a partir de las experiencias, las informaciones, los datos recogidos, los conocimientos y modelos de pensamiento construidos, comunicados e interiorizados a través de la tradición y la herencia cultural social y dinamizados a partir de la educación.

Las RS fueron la guía metodológica que nos llevó al propósito de develar a través de los discursos de los actores implicados de la Universidad y los centros de prácticas, sus concepciones, tensiones, en los contextos de aula y fuera de ella en espacios de intervención, para encontrar caminos y argumentos para poder pensar en su trasformación y posibilitar mejoras en los procesos.

A modo de cierre, se puede afirmar que, las RS son las ideas organizadas, los saberes constituidos, los conocimientos adquiridos mediante la apropiación del currículo o el ejercicio procedimental del ser maestro en ejercicio, asesor, o en potencia, docente en formación, estos se develan para comprender e interpretar los sistemas de conocimientos, procedimientos y valores y la puesta en escena de ellos en los centros de práctica, son estos elementos los que permiten establecer un ordenamiento para orientar el trabajo profesoral y para compartir a través del metalenguaje propio de las ciencias de la educación, la comprensión de los hechos educativos que ocurren dentro de los límites de la escuela y fuera de ella y son ejecutados, constituidos y dispuestos por los actores investigados en el ejercicio de la práctica pedagógica que, para este estudio es el conjunto de conocimientos que orientan el quehacer en las I.E. y sus aulas y las actividades que proponen y realizan los estudiantes en formación bajo la guía y supervisión del asesor, maestro de aula, donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo.

MOMENTO DOS: CONFIGURACIÓN

En el momento dos se configuró una guía metodológica con base en lo aprendido en el primer momento, se diseñó un plan, que acercó a la investigación a la realidad pre-configurada. En la presente investigación los aspectos fundantes del momento fueron los elementos que hicieron parte del CAPITULO 4. EN BÚSQUEDA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Como un aspecto importante se definió que la investigación se situó en el campo de acción de la investigación cualitativa – cuantitativa, denominada mixta, con el objeto de tener posibilidades amplias de acción y entendiéndose que ella estaría posibilitando cumplir con los objetivos propuestos, esto en coherencia interna con el enfoque de la complementariedad, que para el caso en cuestión siguió el modelo propuesto por Murcia y Jaramillo investigadores colombianos.

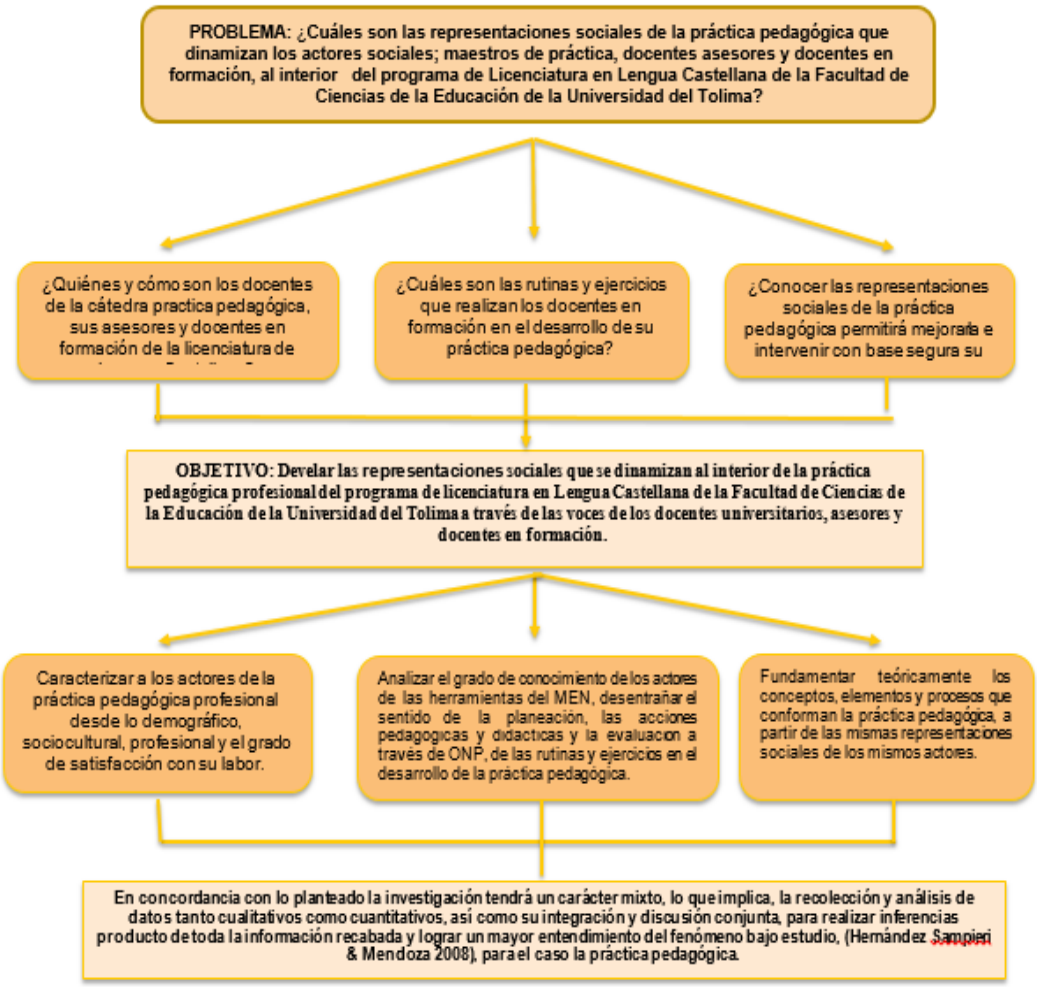
La población e informantes claves estuvo conformada por 15 docentes asesores, maestros de aula de las instituciones educativas del municipio de Ibagué, que representaron las zonas conformantes de la división política del municipio con el ánimo de precisar una verdadera representatividad sociocultural, junto a ellos los docentes en formación que los acompañaron en las aulas todo esto antes de la pandemia. También en este momento se diseñaron los métodos, técnicas e instrumentos para recolectar los datos y las formas de construirlos, validarlos, analizarlos e interpretarlos.

El trabajo de campo se inició con el diseño metodológico elaborado. La información recopilada no se dio fácilmente, fue fruto de una observación no participante, lo más importante del proceso fue la participación voluntaria de los involucrados que permitió la construcción de los datos a través de la relación constante y permanente que se estableció con los asesores y docentes en formación.

4. EN BUSQUEDA DE LA METODOLOGÍA

Pensar la investigación en ciencias sociales implica sacarla de cánones procedimentales que la constriñen a una simple y llana tecnología donde se sigue un proceso lineal, se aplican instrumentos y se presentan resultados palpables y medibles para el concierto de un público ilustrado que sólo quiere ver/oír verificación de hipótesis que se plantean con anterioridad. (Jaramillo, 2012, p.37)

Figura 7. El proyecto



Fuente: Autora

Cuando al investigar se quiere plantear el camino metodológico se encuentran dificultades causadas por la forma en que se inicia el estudio de ¿Cómo investigar? hoy se abren las puertas a otras teorías, modos y formas, senderos diseñados para abordar de manera comprensiva problemas de índole psicológico, sociológico, antropológico y educativo, todos ellos inscritos en la ciencia social, y otros más, específicamente situados en el campo de las ciencias de la educación.

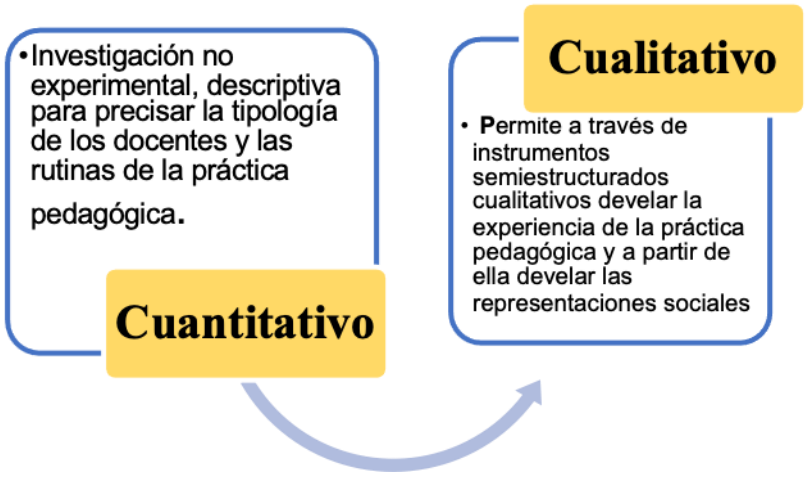
El espíritu que anima este capítulo es presentar el proceso y desarrollo del diseño metodológico llevado a cabo para dar respuesta a los cuestionamientos que dieron lugar a esta investigación, por lo tanto, los elementos que conforman este apartado, son: el enfoque, el método de investigación, las técnicas y los instrumentos para la recolección y codificación de los datos, los cuales permitieron la interpretación y análisis de la información obtenida. En este caso en particular, sin perder o extraviar la mirada del objeto de estudio de esta tesis: Representaciones Sociales de la Práctica Pedagógica, se configura un diseño metodológico que posibilite un encuentro con el problema, el epígrafe abre un espacio de reflexión sobre las nuevas formas de investigar desde la complementariedad.

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación estuvo inscrita dentro de los paradigmas cuantitativo y cualitativo; es decir, un enfoque de carácter mixto que precisó el camino para la recolección y procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio lo que permitió obtener una visión más amplia del problema. En concordancia con lo planteado, la investigación fue de carácter mixto, lo que implicó, la recolección y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del problema y los objetivos propuestos en la investigación. (Hernández & Mendoza, 2008), para el caso en estudio, el mayor peso e inclinación estuvo centrado en el enfoque cualitativo, dado que el permite obtener y analizar datos descriptivos de aquellos aspectos impalpables del comportamiento social

del ser humano. Shulman (1986 citado en Pérez, 1994) afirma que la lógica de la práctica educativa no se comporta de una manera racional y científica, y su contenido no se reduce a solo habilidades para una gestión de la enseñanza. A través de la interacción con el contexto y sus actores, se puede interpretar esas concepciones particulares, y la manera como se comprende, figura o simboliza aquella realidad a través de los ojos de los sujetos.

Figura 8. Simboliza aquella realidad a través de los ojos de los sujetos.



Fuente: Autora basado en la teoría expuesta por Hernández et al, (2014)

La figura refleja el carácter mixto de la investigación, con relación al enfoque cuantitativo, la información se recoge de la fuente, bien sea como en el caso que nos ocupa a través del cuestionario semiestructurado y la guía de observación no participante. En el enfoque cualitativo se trabaja con una información que no se nos da fácilmente, que hay que auscultar, en la que se realizaron diversas aproximaciones para captar las distintas visiones de los autores y poder develar las representaciones sociales, el grupo focal, las asociaciones de palabras y las metáforas permitieron explicar el fenómeno de la práctica pedagógica de manera precisa y detallada.

Dada la necesidad de apropiación cualitativa investigativa, Bonilla y Rodríguez (2005) expresan que el método cualitativo es el más pertinente para explicar una realidad social; a través de él, se puede analizar y examinar el contexto de una situación o problema estudiado, alcanzar un alto nivel de descripción frente a la complejidad y los detalles presentes; y de esta forma, lograr entender y explicar la realidad subjetiva o no estructurada que influye en el comportamiento de un grupo social. De igual forma, es importante precisar que este estudio pretende develar las Representaciones Sociales (RS), y por lo tanto la metodología cualitativa es adecuada ya que hablar de RS, es entender las realidades sociales que afectan a los individuos y el contexto en el que actúan, es comprender ese entorno, ese sentido común y de subjetividad; y es a través de una metodología cualitativa, que se facilita la interpretación de esa producción colectiva.

Al respecto, Murcia y Jaramillo (2008), afirman que la investigación cualitativa es una noción que comienza a hacerse camino en los ámbitos educativos que asumen nuevas tendencias pedagógicas, porque los investigadores centran su interés en una educación con sentido y significado social. Muchos investigadores se han acercado a este tipo de investigación, explicitando que no se puede hablar de la realidad sin conocerla y hacerse parte de ella y que para abordarla se hace necesario plantear investigaciones que permitan no solo describir y conocer las realidades del entorno del proceso educativo, sino llegar a redimensionarlo, con el objeto de proyectar respuestas acordes e intervenir los contextos con bases ciertas y seguras que permitan brindar soluciones o al menos sugerencias de solución que llenen las reales expectativas de las comunidades.

4.1.1 Diseño Investigativo. La presente propuesta investigativa se ubica en el campo de las investigaciones denominadas cualitativas, que como afirman Murcia y Jaramillo (2002), son a las que les interesan los datos por sus cualidades, por lo que ocurre en cada uno de ellos, y no tanto por sus cantidades. Su fundamento está dado por la visión holística de las realidades; lo cual implica comprender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde la visión aislada de ellos.

Es como lo asume Martínez (1993) “donde cada parte al formar una nueva realidad, toma en si misma algo de la sustancia de otras, cede algo de sí misma y en definitiva queda modificada” (p.8).

La investigación siguió la línea propuesta por la complementariedad, reconocida como un enfoque cualitativo conformado por unos elementos y momentos precisos que permiten el análisis y la comprensión de las realidades educativas, propuesta que se considera adecuada para enfrentar el trabajo investigativo. El diseño se configuró en tres momentos, los cuales interactuaron a lo largo de todo el proceso de investigación, con el objetivo de ir configurando la estructura sociocultural, la que fue tejida desde los mismos actores sujetos de investigación (Murcia & Jaramillo 1998).

Se pretendió deslindar las fronteras de las metodologías estáticas, y no reducir esta tesis a la aplicación de técnicas como marcos generales e instrumentos como posibilidades de recolección de datos, que después fueran puestos bajo una lupa para diseccionar, bajo parámetros de medida y análisis, sino que por el contrario se complementarán los datos para develar los sentidos, la definición, los propósitos, las limitaciones y alcances del ejercicio de la práctica.

Murcia y Jaramillo (2008) exponen que la metodología se podría compendiar como,

> […] una actitud investigativa, un enfoque fundamentado en una concepción de ser humano influido e influyente, construido y constructor, definición y posibilidad; un ser pregnado de simbolismos que requieren ser comprendidos desde el ethos de fondo que define sus acciones e interacciones. (p. 96)

Con base en el problema a investigar se diseñó una metodología de investigación no parametrizada sino con capacidad de adaptación a la problemática y el contexto, y siguiendo el derrotero de los objetivos y aunque la investigación sea cualitativa principalmente, aquí entra en juego la complementariedad dado los propósitos de la

investigación que exige combinar distintas posibilidades de acercamiento al objeto investigado.

Así las cosas, la importancia del diseño radicó en cómo la investigadora realizó un estudio juicioso para navegar hacia el descubrimiento de ¿qué es la práctica?, ¿para qué se realiza?, ¿cómo se implementa el ejercicio?, ¿quiénes lo hacen real en las aulas?,¿ cómo son esos personajes desde lo demográfico, lo social, lo laboral y académico?, dado lo anterior, la investigación propone, no solo aplica y se adecúa al contexto, realizando procesos de análisis, comprensión y reflexión.

4.2 UNIDADES PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La población objeto de investigación estuvo compuesta primero, por los maestros de aula adscritos a la secretaria de educación municipal que ejercen su labor en el área de humanidades, asignatura castellano, seleccionados por el comité de Práctica Pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, para acompañar a los docentes en formación actuando como asesores de la PP. De la licenciatura de Lengua Castellana, y que manifestaron aceptación y voluntad de participación en este proyecto y firmaron el permiso consentido y segundo por, los docentes en formación que son acompañados por ellos.

La población e informantes claves estuvo conformada por 15 docentes asesores, maestros de aula de las instituciones educativas del municipio de Ibagué, que representaron las zonas conformantes de la división política del municipio con el ánimo de precisar una verdadera representatividad sociocultural, junto a ellos los docentes en formación que los acompañaron en las aulas, todo esto, antes de la pandemia.

De toda la población de asesores se sacó una muestra estratificada, que es un tipo de muestreo probabilístico en el que el objetivo de la población se separa en segmentos exclusivos, homogéneos (estratos), y luego una muestra aleatoria simple que se selecciona de cada segmento (estrato). Los estratos seleccionados tuvieron como guía

la división política de Ibagué, donde se ubican los Núcleos de Desarrollo Educativo, cada uno de ellos fue denominado estrato. Fueron seleccionados 6 estratos y de cada estrato de acuerdo al número de instituciones se seleccinó la siguiente muestra.

Tabla 2. Instituciones educativas seleccionadas en la ciudad de Ibagué

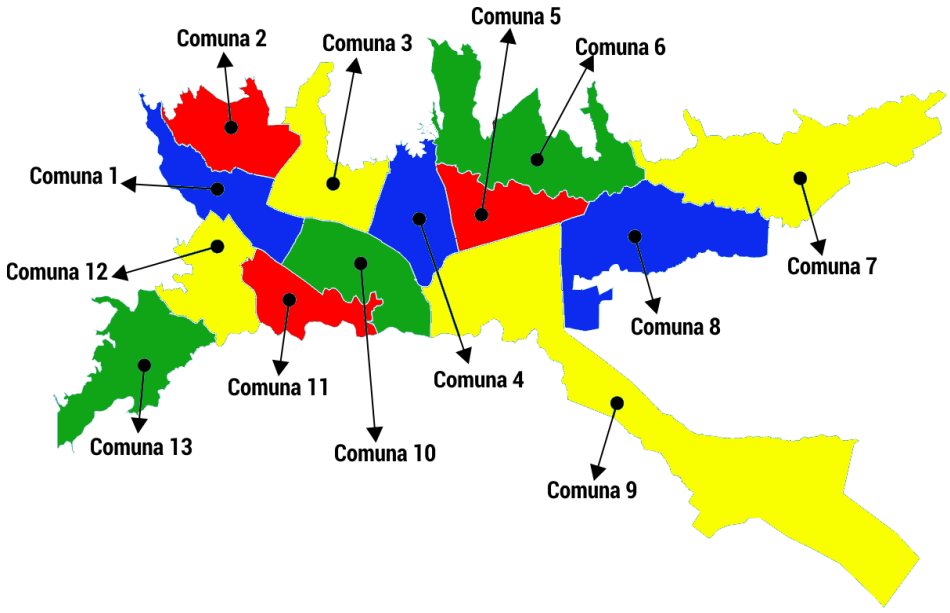
No.	Institución Educativa	Núcleo Educativo	Código de Institución	Código de docentes Asesores	Código de docentes en formación
1	I.E Darío Echandia Olaya	1	I.E. 05	I.T01DA05	I.T01DF05
2	I.E. Conservatorio de Ibagué Institución Educativa Técnica Musical Amina Melendro de Pulecio	1	I:E.11	I.T02DA11	I.T02DF11
3	I.E Germán Pardo García	2	I.E. 06	I.T03DA06	I.T03DF06
4	I.E Santiago Vila Escobar	2	I.E. 08	I.T04DA08	I.T04DF08
5	I.E Santa Teresa de Jesús	3	I.E 01	I.T05DA01	I.T05DF01
6	I.E Miguel de Cervantes Saavedra	3	I.E. 03	I.T06DA03	I.T06DF03
7	I.E Colegio de San Simón	3	I.E. 04	I.T.07DA04	I.T.07DF04
8	I.E Leónidas Rubio Villegas	3	I.E. 15	I.T.08DA15	I.T.08DF15
9	I.E José Celestino Mutis	4	I.E. 07	I.T.09DA07	I.T.09DF07
10	I. E. Fernando Villalobos Arango	4	I.E. 14	I.T.10DA10	I.T.10DF10
11	I.E José Joaquín Flórez Hernández	5	I.E. 12	I.T.11DA14	I.T.11DF14
12	I.E. Exalumnas de la Presentación	5	I.E. 13	I.T.12DA13	I.T.12DF13
13	I.E Alberto Castilla	6	I.E. 09	I.T.13DA09	I.T.13DF09
14	I.E La Sagrada Familia	6	I.E. 02	I.T.14DA02	I.T.14DF02
15	I.E. Técnica Modelía	6	I.E. 10	I.T.15DA10	I.T.15DF10

Fuente: Autora

Las instituciones educativas fueron seleccionadas con base en el orden geográfico del mapa del municipio y los núcleos de desarrollo educativo ubicados en distintos sectores

del municipio de Ibagué, de tal manera que cada núcleo tuviera representación. Para llevar a cabo esta investigación se seleccionaron un total de quince (15) instituciones educativas de carácter oficial, ubicadas en las13 comunas de Ibagué y en los 6 núcleos educativos para esta investigación estratos seleccionados, En cada núcleo se escogió como mínimo a dos docentes asesores de la asignatura de Lengua Castellana en el nivel de educación básica o media, pero en los núcleo de mayor número de instituciones se ubicaron más de 2 docentes asesores y docentes en formación, núcleo 6 (3) y núcleo 3 (04) sujetos muestrales de cada estamento en estudio, para un total de (15) quince instituciones, (15) quince docentes asesores y (15) quince docentes en formación que practican en las instituciones, muestra suficiente para obtener información que condujo a resolver lo planteado en los objetivos de la investigación.

Figura 9. Comunas de Ibagué



Fuente: Enciclopedia Libre Wikipedia (2021)

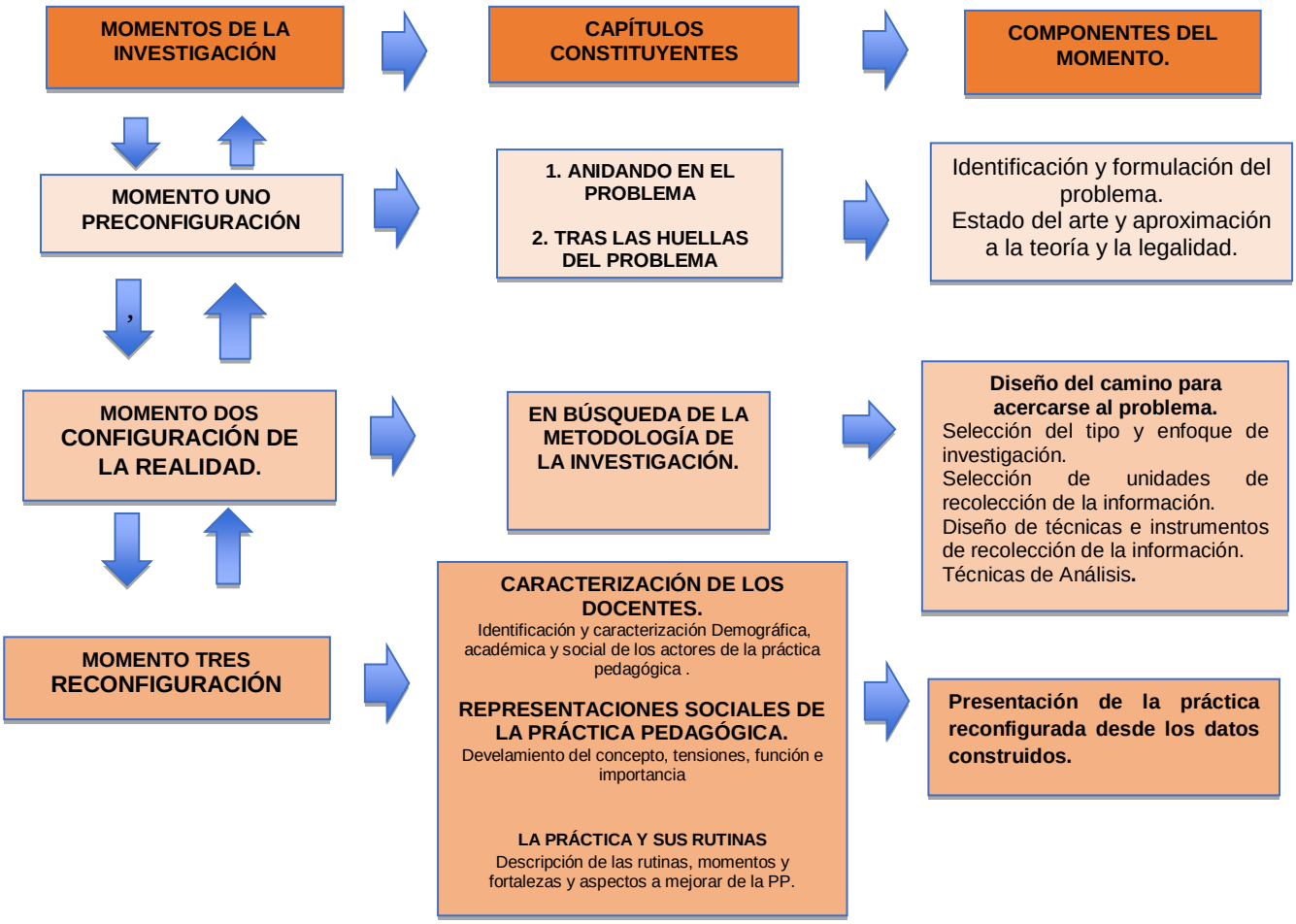
Los actores participantes en la investigación firmaron un consentimiento informado, este se realizó con la finalidad de estructurar un procedimiento mediante el cual se garantizó que el sujeto investigado expresara voluntariamente su intención de participar en la investigación, mediante este documento la persona investigada autorizó a la investigadora responsable de velar por la garantía de derechos de los informantes la

aplicación de los instrumentos necesarios garantizando la protección de su identidad e integridad. (Permiso consentido anexo A)

4.3 MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación contempla los tres momentos de la investigación cualitativa que se adelantó siguiendo el modelo de la complementariedad los cuales están descritos en la figura 10.

Figura 10. Momentos de la Investigación, recolección y análisis de la información



Fuente: Autora

Las flechas en doble dirección indican que los momentos se pueden realizar en forma simultánea, en este diseño el enfoque de la complementariedad nos permitió una mirada holística, que posibilitó romper la reducción de aplicación de enfoques y métodos, y trabajar desde lo humano para develar sus concepciones, tensiones, y develar las RS de la práctica pedagógicas.

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS, VALIDACIÓN Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Respecto a las técnicas e instrumentos de investigación, es necesario precisar que ambos conceptos pertenecen al mismo campo semántico, pero, no son sinónimos, existe en el ámbito científico discusiones entre los estudiosos de la metodología de la investigación para establecer los límites entre los dos términos, en el contexto de esta investigación se atendió la propuesta de Castillo y Cabrerizo (2010) quienes precisan que:

> Una técnica es un concepto más amplio, se trata de un método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos y estrategias para recolectar la información que se requiere, para ello debe hacer uso de distintos instrumentos. Las técnicas más usadas son las de observación: participante y no participante, interrogación y otras técnicas. (p. 70)

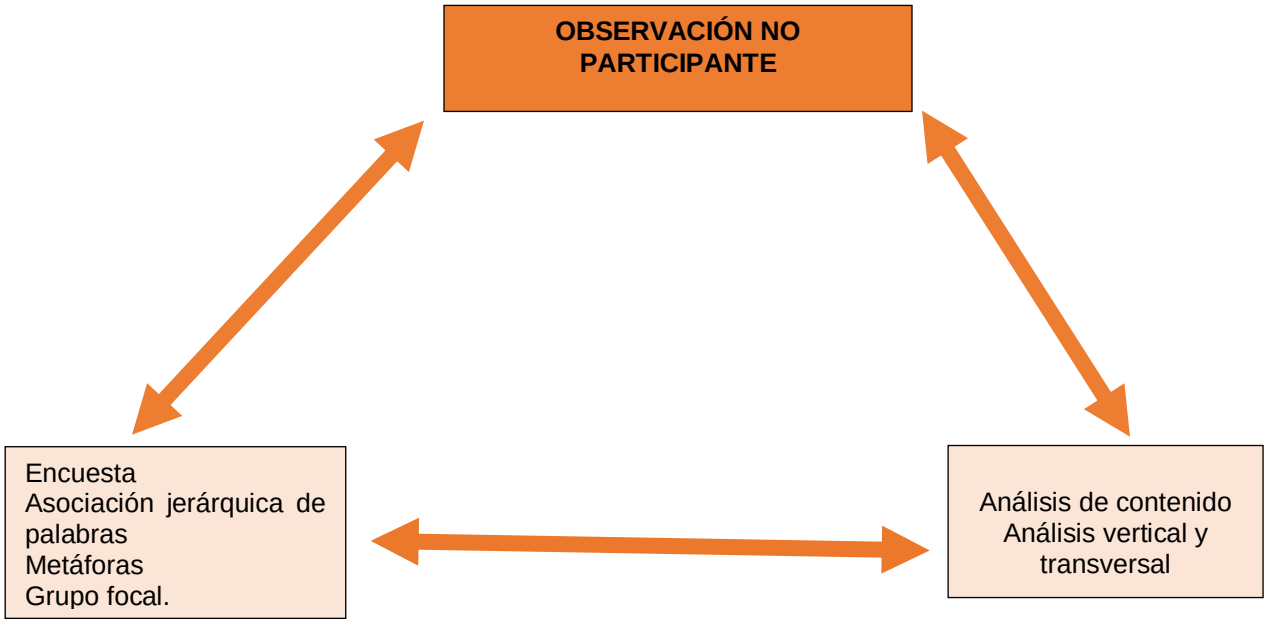
En el mismo sentido y de manera particular afirman Castillo y Cabrerizo (2010) que un instrumento es:

> Una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado o semi-estructurado que se aplica para recolectar la información que se desea, los instrumentos suelen estar vinculados a una técnica. Los instrumentos más conocidos y usados son: cuestionarios, encuestas, guías de campo, guías de observación, registros anecdóticos, diarios de campo, registro de muestras,

escalas de estimación, cuestionarios, y entrevistas estructuradas y semiestructurada. (p.72)

Una vez precisada la diferenciación entre las técnicas y los instrumentos, los seleccionados para esta investigación permitieron además de la recopilación de datos necesarios, la complementación entre ellos con base en el enfoque mixto y la complementariedad seleccionada como posibilidad para la construcción de datos.

Figura 11. Técnicas e Instrumentos de investigación



Fuente: Autora, con base en el trabajo realizado por Ortiz (2017)

Tanto la encuesta, como el cuestionario, el grupo focal, la asociación de palabras y las metáforas se diseñaron de manera juiciosa y ordenada, los datos obtenidos se procesaron en conjunto y así, se pudo construir los datos que fueron analizados de manera pormenorizada, este ejercicio permitió la reconfiguración de los resultados que fueron base para elaborar las conclusiones con respecto a los tres objetivos propuestos, el develamiento de las Representaciones sociales de la práctica pedagógica, la caracterización de los actores participantes de ella, docentes asesores y docentes en formación, y la descripción de la práctica pedagógica in situ. En el

desarrollo de la investigación y de acuerdo a los objetivos propuestos las técnicas e instrumentos a utilizar fueron las ya presentadas en la figura 11.

4.4.1 Representaciones Sociales de la Práctica.

- **Asociación de palabras**

Para develar las representaciones sociales de la práctica pedagógica, categoría axial y objetivo principal del trabajo se utilizaron varias técnicas entre ellas, la asociación jerárquica de palabras, que es una técnica de investigación proyectiva, en la cual, el investigador logra precisar de una forma indirecta, las creencias, pensamientos y actitudes del entrevistado de una manera espontánea y menos presionada "reduciendo la dificultad o los límites de la expresión discursiva" además, el investigador resalta la notoriedad de esta técnica para "recolectar los elementos constitutivos del contenido de la representación" (Abric, 2001, p. 30).

De igual manera, De la Rosa, precisa que además, del hecho de que la asociación de palabras hace, "aparecer las dimensiones latentes que estructuran el universo semántico, específico de las representaciones estudiadas..." las asociaciones libres permiten el acceso a los núcleos figurativos de la representación. Son más aptas para sondear los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales. (Citado en Abric, 2001, p. 30)

Por ello, para recolectar la información dentro del cuestionario se incluyó un formato breve el cual fue administrado a los 15 docentes en formación y a los maestros asesores de las instituciones educativas, en él se incluyó la técnica de asociación de palabras, buscando encontrar una mayor comprensión a las representaciones sociales de la práctica pedagógica. Esta técnica buscó, a partir de una palabra "inductora" relacionar términos afines incluidos en el mismo campo semántico que definan a la PP.

Se solicitó a los implicados que, escribieran 5 palabras que consideran hacen alusión directa a la práctica pedagógica del maestro de lengua castellana, bien sea asesor o en formación. Luego se les pidió elegir de estas 5 palabras, 3 en orden jerárquico de acuerdo a su significancia, con ello obtuvieron datos más precisos sobre los pensamientos o concepciones que poseen los docentes acerca del término: Práctica pedagógica. (Ver anexo B)

La organización y tratamiento de todos los datos obtenidos se realizó de la siguiente forma, se enlistaron todas las palabras seleccionadas por los docentes para establecer su frecuencia, los resultados se organizaron en forma jerárquica, para lo cual, a través del análisis de toda la información, se crearon categorías donde se agruparon los términos con concordancia semántica. Lo anterior permitió identificar los elementos centrales y periféricos de la representación, separarlos de las percepciones individuales. Una vez ordenadas y agrupadas las palabras, se calcularon los valores porcentuales de dichas categorías, se elaboraron las tablas resumen correspondientes para su análisis, discusión y reflexión.

- **Metáforas.**

De igual manera, dado el interés de la investigación de interpretar las percepciones que se establecen en las aulas y comprender la realidad de las personas desde sus propias perspectivas, empleando sus palabras y conductas. Se consideró importante utilizar la técnica de las metáforas, partiendo de definir en palabras de Gordón (2007) a la metáfora como la formulación de una cosa que se parece a otra, la descripción de un elemento a partir de una abstracción de ella a partir de la formulación de una relación analógica.

Así, de esta manera, cuando se quiere trabajar con una persona de forma no tan directa, o bien, esta se resiste a las intervenciones directas, es posible indagar y develar la realidad a través de ella en términos de una comparación. Taylor y Bodgan (2010), afirman que: “las metáforas producen datos descriptivos, con base en las

palabras expresadas por las personas comprometidas en la investigación bien sean habladas o escritas, ellas permiten describir las conductas observables" (p. 20). Por ello, se solicitó escribir tres metáforas que indicaran el hacer, nombres, adjetivos o verbos puestos en escena para describir el trabajo en las aulas y el accionar de los maestros. Fue interesante observar cómo el lenguaje metafórico puedo constituirse en un medio para describir el hacer dentro de las aulas la categoría léxica usada de manera reiterativa fue el verbo.

En este estudio, la metáfora fue decisiva como técnica y alternativa válida para descubrir, además de reflexionar acerca de la práctica pedagógica de los docentes en formación acompañados de los docentes asesores que se lleva a cabo en 15 aulas de las instituciones educativas de Ibagué para el desarrollo de las clases y la motivación hacia el aprendizaje de la lengua en niñas, niños y jóvenes de la educación básica y media. (Ver anexo B)

La organización y tratamiento de todos los datos obtenidos en la explicitación de las metáforas se realizó de la siguiente forma, cabe anotar que la mayoría de las palabras pertenecían a la categoría léxica, verbo, los verbos mencionados por los docentes se enlistaron, para establecer su frecuencia, los resultados se organizaron en forma jerárquica, para lo cual, a través del análisis de toda la información, se crearon categorías donde se agruparon los términos con concordancia semántica. Lo anterior permitió identificar los elementos centrales y periféricos de la representación, separarlos de las percepciones individuales. Una vez ordenadas y agrupadas las palabras, se elaboraron las tablas resumen correspondiente para su análisis, discusión y reflexión.

- **Grupo de Focal.**

Para el caso de las representaciones sociales, los grupos focales son una técnica importante en la recolección de datos, puesto que ofrecen información relevante mediante una "conversación" entre un grupo de participantes dentro de un ambiente

controlado y definido por el investigador, información que facilita el análisis y entendimiento de muchos factores como las actitudes, emociones, percepciones y motivaciones, como lo afirma Martínez-Miguelez al indicar que “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (citado por Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2012. p, 56).

El grupo focal se desarrolló bajo la siguiente secuencia: establecimiento de los objetivos, elección de participantes y elaboración de preguntas, revisión de la directora quien hizo observaciones que fueron tenidas en cuenta, luego se seleccionó a un grupo de 5 docentes asesores y 5 docentes en formación y un profesor de práctica pedagógica, con ellos se revisó el cuestionario, a modo de prueba piloto, se registraron sus observaciones, 8 en total, 3 de los docentes asesores manifestaron:

- DA1. “Suprimir preguntas como las 2 y 3 que se consideran no pertinentes”,

- DA3. “Las preguntas deben ser menos acartonadas, se debe revisar la redacción”,

- DA5. “Menos preguntas muy largo el cuestionario para la discusión”, y 4 de los docentes en formación sugirieron:

- DF2. “La pregunta dos no me parece importante”

- DF3. “Incluir una pregunta que permita hablar de la esencia del ejercicio, cómo nos sentimos”

- DF4. “El número de preguntas representa un gran tiempo para discutirlas, creo que hay más de 3 casos en que se pueden agrupar”

- DF5. “Chevere el ejercicio, pero deben ser menos preguntas, 10 es un largero”.

Y una del docente de práctica que recogió varias de las observaciones “El cuestionario es importante, pero hay dos preguntas que considero no pertinentes la 1 y la 2, podría usarse un lenguaje menos formal, sin restarle altura al ejercicio interrogador, esto haría más ameno el diálogo, el propósito del ejercicio se cumple, pero podrían reducirse el número de preguntas agrupando algunas que tienen la misma intencionalidad.

Las observaciones recibidas fueron la base para la redacción final del cuestionario que conto con 5 grandes intenciones. La primera, Definir la práctica saber qué es la práctica pedagógica en el contexto del programa, la Facultad de Ciencias de la Educación y los centros de práctica. La Segunda, determinar la importancia que le asignan los actores de la práctica a este elemento de su formación y la explicación del ¿por qué?. Tercera Conocer si la práctica pedagógica es considerada un apoyo a su formación de licenciado, las funciones que le asignan. Cuarta, Acercarse a conocer las tensiones, los problemas o las dificultades que viven los asesores y docentes en formación en el desarrollo de su práctica pedagógica. Y quinta, permitir que los implicados develen la función que le asignan a la práctica pedagógica dentro del proceso de formación.

Participaron de la sesión del grupo focal los quince docentes asesores y los 15 maestros en formación, a los que previamente se les había enviado el cuestionario (ver anexo C) El encuentro fue puesto en escena bajo las directrices de la guía de la sesión que se había organizado previamente. El desarrollo de ella se programó para 45 minutos, pero tuvo una duración de 70 minutos, esta fue grabada en video para el registro de las participaciones, lo cual, facilitó la transcripción de las aportaciones dadas.

Una vez estudiada la información se organizó, sistematizó y se procedió a “limpiar” reducir los datos a lo pertinente, depurar y simplificar la información mediante la segmentación, categorización, identificación y diferenciación de los datos obtenidos en unidades de significado o de criterios. En segunda instancia se realizó la construcción de datos; a partir de ordenar la información para poder dar respuesta a los interrogantes de la investigación.

Esta técnica se administró después de la observación de clase y el diligenciamiento de los protocolos, en la discusión participaron como se mencionó anteriormente los docentes asesores, docentes en formación, un profesor de PP de la Universidad del Tolima y la doctora Ortiz directora de la tesis, con el propósito de develar las representaciones sociales que ellos tenían a partir del cuestionario y la guía del encuentro elaborados para dicho fin, la discusión fue enriquecedora y permitió también conocer y analizar los procedimientos ejecutados en la planeación y desarrollo de las clases.

4.4.2 Caracterización de los Docentes. Los postulados de Carrasco (2017), fueron la guía para la implementación de la recolección de la información cuantitativa, se diseñó una encuesta, apropiada a través de un instrumento intencional y concreto que pretendió dinamizar las variables operacionalizadas tanto para los docentes asesores, como para los docentes en formación.

Los propuestos de Carrasco y los de López (2015) son pertinentes para este estudio, ya que la encuesta permitió recolectar los datos necesarios, analizar la información y darle contenido y significación social a la información recopilada, pero, a pesar de ser datos de índole cuantitativo que deben ser estudiados desde lo objetivo, en este caso se realizó un acercamiento a los actores sociales maestros en ejercicio y en prospectiva, principales protagonistas de la práctica, para ahondar en sus características, su entorno de vida personal, laboral y social. Para poner en escena la metodología, se determinó que para recolectar la información pertinente para elaborar la caracterización de los docentes, el instrumento seleccionado fue el cuestionario, así que, se aplicaron dos cuestionarios uno CO1.DA para docentes asesores (Anexo D) y otro CO1.DF para docentes en formación, (Anexo E) los cuestionarios se realizaron con base en la operacionalización de las variables preestablecidas para tipificar las características de los docentes asesores y en formación, y con la idea de poner en escena la descripción de los actores de la investigación, segundo objetivo propuesto, los elementos constitutivos fueron:

Tabla 3. Base para conocer las variables en estudio de la caracterización de los docentes asesores y los docentes en formación.

ASPECTOS A ESTUDIAR.	INDICADORES
Características generales del docente	**Demográficas** Lugar de nacimiento, estado, sexo. **Composición del Grupo Familiar e Ingreso Familiar** Estado civil, número de hijos
Características Académicas	Nivel de Estudio Alcanzado, Aspiraciones Académicas del Docente
Características laborales	Razones por Las Cuales se Vinculó al Ejercicio Docente, Tiempo de Vinculación, Instituciones Donde Laboró, y labora actualmente.
Actividades Académicas	Participación del Educador en las labores de docencia y extensión
Actitudes de los Docentes hacia la Institución Educativa a la cual Pertenecen, grado De Satisfacción Respecto A	La Organización Académica, La organización Administrativa, Los Colegas, La Locación, La Dotación, Los Beneficios Económicos alcanzados como Docentes, La Institución y La Carrera Docente.
Número de años que lleva vinculado a como asesor y	6 a 10, 11 a 15 y 16 a 20
Razones Por las cuales se vinculó a la asesoría de la práctica pedagógica	Gusto Personal, prestigio de la Universidad, invitación de la Universidad,

ASPECTOS A ESTUDIAR.	INDICADORES
	ingreso económico adicional, vocación Docente, espíritu de colaboración, influencia de amigos, acercamiento a nuevas metodologías y gusto por compartir con un par académico
Grado de Satisfacción Respecto a los siguientes aspectos de la práctica	La Universidad del Tolima y sus incentivos, la formación permanente, la Organización Académica, la organización Administrativa, los profesores de práctica

Fuente: Autora

Para dar confiabilidad a los instrumentos se realizó una prueba piloto, aplicando el cuestionario a un grupo de 12 personas, 6 docentes asesores y 6 docentes en formación, en un día de trabajo citado para ello, los encuestados desarrollaron los interrogantes y manifestaron serias observaciones que fueron tenidas en cuenta, entre ellas;

- DA1, “hay preguntas que no se relacionan, por ejemplo, no creo pertinente preguntar acerca de nuestros ingresos”.

- DA3, “interesante que pregunten por nuestros intereses, como asesores, no veo ninguna pregunta con esa intencionalidad.

- DA4, “Tal vez deban incluir la experiencia docente ella es importante, algunos hemos trabajado largos años con la práctica”.

- DA6, “Existen deficiencias conceptuales de los docentes en formación deben incluir un espacio de observaciones para expresar algunas cosas que consideremos importantes”.

- DF2, “Tal vez deben incluir una pregunta sobre el pago de los asesores, ellos siempre preguntan porque ya no les pagan”.
- DF4, “La edad es un factor importante, a veces los asesores de mayor edad tienen mayor entrega al acompañamiento”.

- DF6, “importante vincular la satisfacción de los docentes tanto asesores como en formación respecto a algunos aspectos particulares de la práctica”.

Las anteriores observaciones fueron tenidas en cuenta, y se redactó el cuestionario de nuevo, el cual fue enviado a la doctora Lourdes Regina Díaz Peña, egresada de RUDECOLOMBIA. Universidad del Tolima y a la profesora Luz Gema Mejía Arevalo, metodóloga de la investigación egresada de la Universidad Santo Tomás, ellas revisaron los dos cuestionarios e hicieron observaciones precisas que fueron atendidas en el diseño final de los cuestionarios, (Ver anexo F), se anexan las cartas de las docentes. (Ver anexo G)

Cada encuesta fue codificada, los datos recogidos fueron tabulados y procesados, se construyeron tablas que registraron las frecuencias relativas, porcentuales y absolutas y a partir de ellos de elaboraron los gráficos con los datos que permitieron la descripción y caracterización de la población en estudio.

4.4.3 Descripción de la Práctica. Dado que uno de los objetivos de la investigación fue describir la practica pedagógica in situ, explicitar los procedimientos y rutinas que estudiadas en el estado del arte describieron un panorama nada homogéneo, poco claro, que requiere ser abordado para interpretarlo, comprenderlo y reflexionar sobre él, se determinó que los aspectos a observar y analizar fueran los siguientes.

Tabla 4. Aspectos a observar

Ítem	ASPECTOS GENERALES A OBSERVAR
1.	ORIENTACIÓN DEL ASESOR PLANEACIÓN.
2.	LA CLASE: trabajo del docente en formación en el aula acompañado del maestro de aula, asesor.
3.	LA ASESORÍA Y EVALUACIÓN DE LA CLASE POR EL ASESOR

Fuente: Autora

En esta fase se realizó la observación no participante, La técnica de observación no participante recorre el proyecto a lo largo y ancho de él e interactúa de manera simultánea con las otras técnicas, para hacer posible la descripción, desde la focalización externa de los hechos de la práctica pedagógica, el instrumento guía de observación permitió registrar una clase de asesor y asesorado, respecto a la planeación, desarrollo y capturar las rutinas que se siguen en el desarrollo y puesta en escena en las aulas escolares.

- **Guías de observación de clase.**

Esta guía de observación permitió el registro de todos los momentos del trabajo, la planeación, la clase y la evaluación la clase en todos sus momentos, además posibilitó aclaraciones para completar la información de acuerdo a las necesidades.

Las sesiones de clase fueron grabadas y transcritas en protocolos, para poder reconstruir de manera continua los momentos de las clases con el objeto de hacer visible las acciones que se realizan y la presencia de la investigadora fue una posibilidad para entender, comprender no solo registrar en la guía lo que ocurre en el aula.

Tanto la guía de observación de clase, como la clase, permitieron volver inteligibles las acciones, palabras y actos paralingüísticos que ocurren en las aulas de manera natural, los elementos recopilados luego fueron analizados. (Ver Anexo H)

Para la observación de la clase se aplicaron dos instrumentos diseñados: protocolo de observación no participante de clase ya mencionado y la encuesta a los actores sobre las rutinas y procesos, (Ver Anexo I) Cada técnica aplicada mediante instrumentos que fueron administrados a los asesores y docentes en Formación.

Para el primer acercamiento se diseñó la guía de observación del trabajo realizado antes de la clase, ejercicio de planeación, luego se observó durante la clase realizada por el docente en formación en el aula en compañía del maestro de aula denominado asesor. Finalmente, se observó la asesoría de retroalimentación Los aspectos observados son generales, y están guiados por los solicitados en la guía de evaluación de la Universidad del Tolima y el MEN. La observación registró los tres momentos mencionados, tres momentos fundamentales de la práctica que fueron observados y registrados no solo con la frecuencia de ocurrencia, sino también alimentados por muchas observaciones que permitieron aclarar, explicar y enriquecer la información obtenida.

4.5 RUTA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño planteado para la investigación se compone de 3 momentos:

Tabla 5. Momentos de la investigación

MOMENTOS	OBJETO DE CADA MOMENTO	ACCIONES	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
	Se hace una aproximación a la realidad socio cultural con el fin de	Descripción y formulación del problema, definición de la pregunta	Acercamiento a la realidad, configuración del capítulo uno y	Conocimiento general de la situación, formulación del

MOMENTOS	OBJETO DE CADA MOMENTO	ACCIONES	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
	focalizar el problema de investigación.	general y sub-preguntas. Formulación de Objetivo general y específicos. Redacción de la Justificación: ANIDANDO EN EL PROBLEMA. Construcción de los referentes, estado del arte, marco teórico y legal. TRAS LAS HUELLAS DEL PROBLEMA.	dos.	capítulo del problema. Rastreo del problema construcción del capítulo de marco referencial.
2.Segundo momento: CONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD	Se realiza el diseño para conocer la realidad. Se llega a la comunidad y se dialoga con ella desde diferentes medios en busca de una comprensión de su realidad elabora una guía en búsqueda de la estructura de la realidad investigada y a través de los elementos de la pre-	Formulación del diseño metodológico. Unidades de recolección de la información. Tipo y enfoque Técnicas e Instrumentos Técnicas de análisis Aplicación de los instrumentos. Construcción de datos.	1. Cuestionario Para cada estamento. CO1.DA docentes asesores CO1.DF docentes en formación 2.Se aplican los instrumentos: 1.Encuesta 2. Asociación jerárquica de palabras. 3. Metáforas 4. Encuesta- 5. Grupo de	Caracterización de los docentes asesores y en formación. Panorama del ejercicio de la práctica en los centros de práctica.

MOMENTOS	OBJETO DE CADA MOMENTO	ACCIONES	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
	estructura sociocultural, se precisa la realidad.		discusión. dialogo sobre la PP. Construcción de los datos	
3. Tercer momento: RECONFIGURACIÓN	Se exponen los hallazgos de la investigación, se redimensiona o relativiza la estructura sociocultural, establece relación: elementos teóricos, interpretación del investigador y datos etnográficos, es decir, se redimensiona la estructura sociocultural.	Identificación de los actores de la práctica pedagógica y caracterización de sus actores. Identificación y descripción del ejercicio de la Práctica pedagógica, desde los profesores, asesores y estudiantes en formación. Develamiento de las RS de la práctica pedagógica. Análisis de la situación y reconfiguración de ella.	Análisis de contenido. Contrastación de realidades. Construcción y análisis de los datos y relatos.	Reconfiguración de las prácticas pedagógicas

Fuente: Autora

La construcción del diseño metodológico fue un proceso de gran aprendizaje, debido a que la puerta del aula abrió un espacio para asumir mi papel de indagadora, a partir de este espacio pude describir, analizar e interpretar los significados desde la práctica pedagógica llevada a cabo por los docentes en formación y sus asesores y se develaron múltiples realidades invisibilizadas en los largos años de trabajar en el contexto universitario con los docentes en formación y asesores.

MOMENTO TRES: LA RECONFIGURACIÓN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EL CORAZÓN DE LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN LENGUA CASTELLANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

Murcia y Jaramillo (2011), afirman que:

> En este momento, se exponen los hallazgos de la investigación, donde se redimensiona la estructura sociocultural, a partir de la relación: elementos teóricos, interpretación del investigador y datos culturales; es decir, se inicia la comprensión de sentido de una estructura sociocultural. (p. 39)

En este momento se tuvo en cuenta la propuesta, y se procesó la información de tal manera que se pudiera describir no solo, a los docentes en formación, sino también a sus asesores, el diseño se estructuró como un estudio cualitativo – cuantitativo descriptivo, pero con el apoyo de la teoría estudiada, por ello, se pudo construir un marco que posibilitó la descripción de la práctica realizada en los centros de práctica que son el escenario relatado y que se pretendió describir con gran fidelidad, pero no fue una descripción plana y sin sentido, más bien fue la construcción de significados, a la luz de lo descrito, por ello, se integraron los datos obtenidos, las percepciones del investigador y las propuestas de otros autores leídas y contrastadas en el estado del arte y las teorías sobre la práctica pedagógica, la descripción no es solo una topografía de los centros de práctica, ni una prosopografía de los docentes asesores y en formación más bien pretendió hacerse un retrato y un paisaje de la práctica pedagógica.

La reconfiguración no es momento independiente de la pre-configuración y la configuración, la reconfiguración se establece en forma paralela ya que, requiere de lo estudiado para articular y construir la comprensión del fenómeno, la práctica pedagógica, y redimensionar desde la interpretación y comprensión el ser, el saber y el

hacer del ejercicio fundante de la formación de los licenciados. Murcia y Jaramillo (2001) afirman que, el proceso de reconfiguración se asume como:

> Un momento de confrontación, logrado desde la realidad empírica y contrastada con la realidad conceptual; pues no se puede caer aquí en la especulación del racionalismo técnico, que al decir de Tedezco (1989), no ha podido dar explicación a los fenómenos sociales; ni en el reduccionismo de la casuística, que no permite visualizar una dimensión histórica del fenómeno. (p. 39)

En esta investigación, que tuvo como objeto acercarse a la práctica, develar sus representaciones sociales, conocer y describir a sus actores, describir la práctica in-situ y la mirada de los actores sobre ellos y el trabajo que realizan, para llegar a la comprensión de las acciones, rutinas, concepciones, definiciones, tensiones e interacciones que se dan en los centros de práctica, los datos construidos fueron analizados juiciosamente, con el objeto de que ese análisis, las conclusiones y recomendaciones puedan reorientar el proceso, y acercarse a la comprensión de la realidad con el objeto de transformarla.

La reconfiguración consta de tres (3) capítulos: primero, Capítulo 5. Representaciones sociales que tienen los docentes asesores y los docentes en formación con relación a la práctica pedagógica, segundo, Capitulo 6. Al encuentro con la realidad ¿quiénes somos? y tercero Capítulo 7. Rutinas de la Práctica Pedagógica.

5. AL ENCUENTRO CON LA REALIDAD ¿QUIÉNES SOMOS?

> Desde una perspectiva investigativa la caracterización es una fase descriptiva con fines de identificación, entre otros aspectos, de los componentes, acontecimientos (cronología e hitos), actores, procesos y contexto de una experiencia, un hecho o un proceso.
>
> La Caracterización, es una herramienta que facilita la descripción, gestión y control de los Procesos a través de la identificación de sus elementos esenciales. La caracterización permite una comprensión cabal del objetivo de cada proceso y los aspectos clave de como debe ejecutarse. (Sánchez, 2010, p. 3)

Según Murcia y Jaramillo (2001) la reconfiguración es el momento donde:

> Se hace una aproximación a la realidad sociocultural desde un acercamiento a la teoría formal (perspectiva deductiva) y a la teoría sustantiva (perspectiva inductiva), con el fin de focalizar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender, la cual se denomina en esta propuesta posible dimensión temática. (p. 37)

En ese sentir, la autora se acercó a los docentes asesores y a los docentes en formación para conocerlos y auscultar su realidad, se decidió realizar una caracterización de los profesores para a partir de ella, de saber cómo son demográfica, laboral y socioeconómicamente, presentar su realidad. Según la RAE (Real Academia de la Lengua Española), la caracterización es primero, determinar los atributos peculiares de algo o alguien, de modo que claramente se particularice de los demás. También afirma que cuando hablamos de caracterización estamos describiendo ampliamente para poder distinguir aquellos aspectos que definen algo para poder distinguirlo dentro de un grupo y poder aplicarlo a uno mismo o a otro. La importancia

de la caracterización reside en que, no solo puede reproducir ciertos patrones, sino en su eficacia para detectar los aspectos que son relevantes para asemejarlos a un modelo o generalización.

Por ello, caracterizar a los docentes en formación y a los docentes asesores fue prioritario, La caracterización de los maestros asesores y los docentes en formación se presenta a través del análisis e interpretación de los resultados obtenidos mediante la aplicación de una encuesta con su concreción en dos cuestionarios, ellos fueron administrados a los docentes, así, uno el CO1.DA para docentes asesores y otro CO1.DF para docentes en formación.

En este capítulo se aborda una caracterización de los docentes con base en los datos recolectados que fueron organizados de acuerdo las características demográficas, académicas, socioeconómicas y laborales.

5.1 CARACTERISTICAS DEMOGRÁFICAS

5.1.1 Edad. Madrid (2005) presentó el estudio sobre los ciclos vitales del profesorado, donde explica la incidencia de la edad en la interacción de la maduración personal y la pone en coherencia interna con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza, donde el maestro influencia socialmente la institución donde desarrolla su carrera profesional. Por tal razón, es necesario tener en cuenta y analizar el conjunto de características personales y los eventos que signan la vida de los educadores porque ellos constituyen su biografía, y hacen parte de sus ciclos de vida profesional y explican sus comportamientos y aspiraciones profesionales como lo afirmaron Ericsson 1985 y Knowles 1992.

En la misma línea Nias (1989) precisa que existen varias fases o etapas que se denominan ciclos vitales y que estos trascurren en la trayectoria profesional en la que se distinguen cuatro fases:

> a) Etapa de iniciación o de preocupación por sobrevivir, b) etapa de identificación y preocupación por el cumplimento total de las obligaciones docentes, c) etapa de consolidación y preocupación por la mejora y d) etapa de implicación en la docencia más allá de la enseñanza del aula.

Leithwood (1992) distingue cinco ciclos en la carrera docente:

> a) Iniciación de la carrera, b) estabilización, c) diversificación y búsqueda de responsabilidades, d) etapa de envejecimiento y estancamiento y e) preparación para la jubilación (distanciamiento y serenidad).

En el mismo sentido, Huberman (1989), afirma que:

> Después del inicio de la carrera, del ciclo de estabilización y del de diversificación, que ocurre entre los 25 y 35 años de experiencia se llega a una meseta en el desarrollo profesional que corresponde a un periodo de relativa tranquilidad o equilibrio y, entre los 35 y 40 años de experiencia profesional se entra en la fase de la jubilación que se caracteriza por el progresivo abandono de las responsabilidades hasta llegar a la retirada, que puede ser serena o amarga, dependiendo de las circunstancias personales del jubilado. (p. 4)

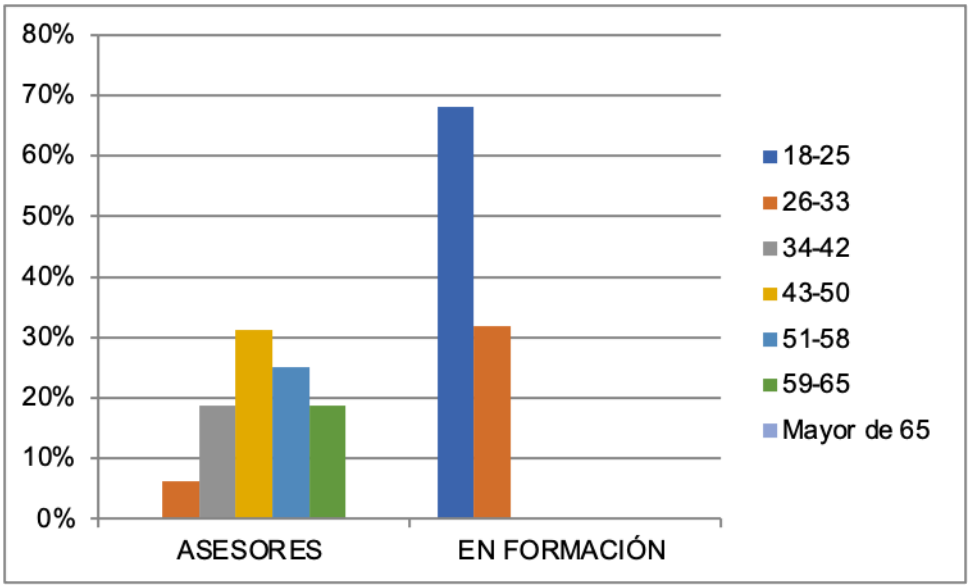
Lo anterior se conecta con la teoría del rol de la edad Gove, Ortega y Style (1989) han ofrecido una explicación sociológica al hecho de la interiorización de determinados roles que se corresponden con diferentes etapas o estaciones de la vida. En ese orden los autores citados recurren a, Sikes (1985) quien ofrece datos de gran interés sobre cómo afectan a los profesores los procesos específicos debidos a la edad. Sikes, se centró en la perspectiva que sustentan los profesores sobre los procesos de la edad y la madurez que los lleva a sentirse cada curso mayores frente a los alumnos que siempre tienen la misma edad. El investigador describió cinco fases o ciclos de vida profesional:

a) Entre los 21 y 28 años (ingreso en el mundo adulto), b) desde los 28 a los 33 años (fase de renovación y madurez), c) entre los 30-40 años (fase de estabilización y compromiso), d) el cuarto ciclo vital, entre los 40 y 55 años (profesionalidad completa) y e) el quinto ciclo vital a partir de los 55 años (fase de estancamiento y jubilación). A partir de los 50-55 años, los profesores sienten que están viviendo un declive paulatino, por eso la jubilación suele considerarse como algo atractivo.

Lo anterior permite explicar los datos recogidos en el municipio de Ibagué donde los docentes asesores, están situados en mayor proporción (56%) en la adultez media, con edades comprendidas entre los 43 y 58 años de edad, con base en los rangos expuestos entre las edades de 40 y 55 años el docente ha alcanzado una profesionalidad completa, en el caso de Ibagué los maestros de este rango de edad, están nombrados en su mayoría en propiedad, más del 30 % superan los 55 años de edad, donde se presume que esta sociológicamente en el nivel 5 donde han entrado a una fase de estancamiento y jubilación, los maestros de Ibagué están muy bien preparados tienen niveles de escolaridad postgradual.

Lo anterior, es significativo ya que un porcentaje alto al ser del Decreto 2277 estan próximos a solicitar su asignación pensional, que para el caso esta en la edad de 55 o 57 años, aunque, la mayoria de ellos reciben su asignación pero continuan trabajando algunos hasta los 70 años edad de retiro obligatorio.

Figura 12. Rangos de Edad - Docentes Asesores y en Formación



Fuente: Autora

Con relación a la edad de los docentes en formación ellos estan situados en rango de significatividad (68%), entre 18 y 25 años rango de edad explicitado por los autores citados como la edad de ingreso a la edad adulta. Son jóvenes soñadores que están abiertos a las expectativas de trabajo.

En el caso de los docentes en formación que hacen su práctica con la dirección y acompañamiento de los asesores en las instituciones oficiales de Ibagué, el rango de edad que los tipifica está ubicado entre 18 y 25 años (68%), mientras que los docentes asesores, están situados en mayor proporción en la adultez media, con edades comprendidas entre los 43 y 58 años de edad para un acumulado de 56%; lo cual permite evidenciar que estos maestros de aula son adultos que tiene su rol docente consolidado de acuerdo a su ocupación y edad en etapa productiva y están en capacidad de dirigir a los asesorados que están ingresando al mundo adulta de su mano, acompañamiento y guía, y que se espera que todos los momentos de la práctica generen análisis y reflexión.

La percepción del profesorado y del alumnado es que la edad influye en el proceso educativo, a veces, en la comunicación y en la metodología de enseñanza que emplean los maestros de aula en clase. Los estudiantes manifiestan que los profesores jóvenes “docentes en formación” se conectan mejor con los alumnos y les dan más confianza. La no existencia de una brecha generacional hace más facil el encuentro y la comunicación, suelen emplear métodos nuevos y eficaces, estan abiertos al cambio y experimentan y motivan al estudiantado de manera más proactiva, además, usan actividades lúdicas, utilizan juegos en línea, e interactuan con la tecnologia, tienen más entusiasmo, pero a veces pierden el control de la clase y se confunden conceptualmente.

Al contrario, los asesores, tienen más experiencia y enseñan mejor, aunque la mayoría lo hacen de forma tradicional, son más rutinarios y monótonos, gastan mucho tiempo del aula controlando la disciplina, saben imponerse y manejar la clase aunque a veces lo hacen de manera brusca. Son más serios y autoritarios, por su experiencia conocen los temas y los imparten con precisión y tienen manejo de grupo.

La percepción del docente en formación y del alumnado es que la edad influye en el proceso educativo, a veces, en la comunicación y en la metodología de enseñanza que emplean los maestros de aula en clase. Los docentes en formación aseveran que en la primaria hay unos docentes pertenecientes a la tercera edad que ya no tienen paciencia para interactuar con los estudiantes

- IE03DF03. “La maestra está muy cansada todos los días dice que se va a retirar, las compañeras dicen que desde hace 5 años repite lo mismo, ella grita a los niños y se desespera con la bulla”

- IE05DF05. ¨La profe falla mucho y los niños y niñas pierden clase, ella está muy enferma de la diabetes, el coordinador dice que ya le llega el retiro forzoso, ella no

se quiere ir, pero la verdad no está en condiciones de cumplir su misión con los niños.

- IE08DF08. “Los maestros mayores, son más rutinarios y monótonos, tienen más experiencia y enseñan mejor, aunque la mayoría lo hacen de forma tradicional, saben más, pero, gastan mucho tiempo del aula controlando la disciplina, saben imponerse y manejar la clase, aunque a veces lo hacen de manera brusca. Son más serios y autoritarios, pero por su experiencia conocen los temas y los imparten con precisión y tienen manejo de grupo”.

- IE10DF10. “Yo tuve la oportunidad de trabajar con una asesora joven, y una de la tercera edad, la mayor fue muy acompañadora, siempre estuvo pendiente, corrigiendo las planeaciones, acompañándome en la clase siempre dispuesta, compartía su desayuno, y siempre me dio tratamiento de maestra”

Los asesores manifiestan que los profesores jóvenes “docentes en formación” se conectan mejor con los alumnos y les dan más confianza. La no existencia de una brecha generacional hace más fácil el encuentro y la comunicación, suelen emplear métodos nuevos, eficaces y amenos, están abiertos al cambio y experimentan y motivan al estudiantado de manera más proactiva, además, usan actividades lúdicas, utilizan juegos en línea, e interactúan con la tecnología, tienen más entusiasmo, pero a veces pierden el control de la clase y se confunden conceptualmente.

- IT10DA10. “Los jóvenes profesores saben encantar a los niños con el computador, realizan muchas actividades lúdicas, pero los niños se les salen de las manos, no los saben controlar”

- IT12DA12. “Es muy difícil hacer clase de ciencias, después de la clase de Castellano, yo ya no corro, ni invento juegos para enseñar”.

- IT04DA04. “La juventud es un tesoro, estos muchachos son hábiles, creativos, se relacionan fácilmente con los niños, trabajan de manera colectiva, evalúan utilizando materiales innovadores, tienen que luchar con su saber, para adecuar su discurso al del estudiantado, pero les auguro un gran futuro”

De todo lo manifestado por los actores del estudio se pudo abstraer que, los docentes en formación son más extrovertidos, activos, y divertidos se entienden mejor con los jóvenes, porque tienen más facilidad para conectar con los niños e identificarse con ellos y esto aumenta a veces el rendimiento académico y se adaptan mejor a las necesidades de los alumnos. Los maestros iniciantes son más sociables y más atentos con los estudiantes, emplean métodos nuevos, pero no por eso son mejores a veces, no se toman en serio su tarea, además, los estudiantes les toman el pelo y no les hacen caso, tienen problemas para manejar sus grupos y adecuar su lengua al nivel de los estudiantes.

Los profesores asesores son más rutinarios y monótonos, son más anticuados y a veces tienen dificultades para soportar a los estudiantes y conectarse con ellos, pero, tienen años experiencia, por ello en muchas oportunidades enseñan mejor, por su experiencia saben manejar la clase y al grupo, imponen disciplina, aunque no han evolucionado y la disciplina es ejercida como ordenamiento y control, los docentes en formación creen que con algunos asesores se aprende más porque ellos tienen un importante recorrido laboral y pueden orientarlos mejor, de todas formas llevan muchos años ejerciendo la profesión, saben y hacen con propiedad, en fin los maestros de aula, asesores, son más serios, explican mejor, saben cómo controlar la clase y guardan la disciplina; se les tiene más respeto y el alumnado rinde más, obtiene mejores resultados académico con ellos.

5.1.2 Sexo. Sabanero (2016) ha señalado que el futuro de Latinoamérica depende de las nuevas generaciones; de los docentes y sus creencias y enseñanzas, dar respuesta a la pregunta ¿Qué educación necesitan las niñas y los niños para cumplir o lograr convivir en el contexto de la escuela y la vida reconociendo sus diferencias, los

contextos en los que viven y crecen, así como los grandes retos que enfrentarán en el futuro?.

Ante las nuevas realidades y desafíos que viven los actores de la educación, se requiere de la presencia de maestros y maestras que den nuevas respuestas y propuestas, para una escuela que debe aprender a reconocer y aceptar la presencia de nuevas tendencias de género, que fruto del reconocimiento y aceptación ponga como prioridad el desarrollo equitativo de todas y todas, de sus capacidades, una mejora continua para un presente digno, con sentido de justicia social y de equidad.

El Ministerio de Educación Nacional (2016) en dos de sus comunicaciones propone, por ejemplo, “deconstruir la idea de que solo existen dos sexos y abrir la posibilidad de entenderlos más allá de aquello que históricamente se nos ha enseñado” y que “se empieza a entender que no se nace siendo hombre o mujer, sino que se aprende a serlo, de acuerdo con la sociedad y época con la que se crezca”. Lo anterior, abre nuevos horizontes para la educación debido a los compromisos asumidos por las Reforma Educativa y los marcos legales construidos, fruto de la tarea de incluir a los jóvenes sin importar su orientación sexual, las enseñanzas y los aprendizajes que dejaron miles de educadoras y educadores para construir una base sólida en la Perspectiva de género es sinónimo de enfoque de género, visión de género, mirada de género y contiene también el análisis de género.

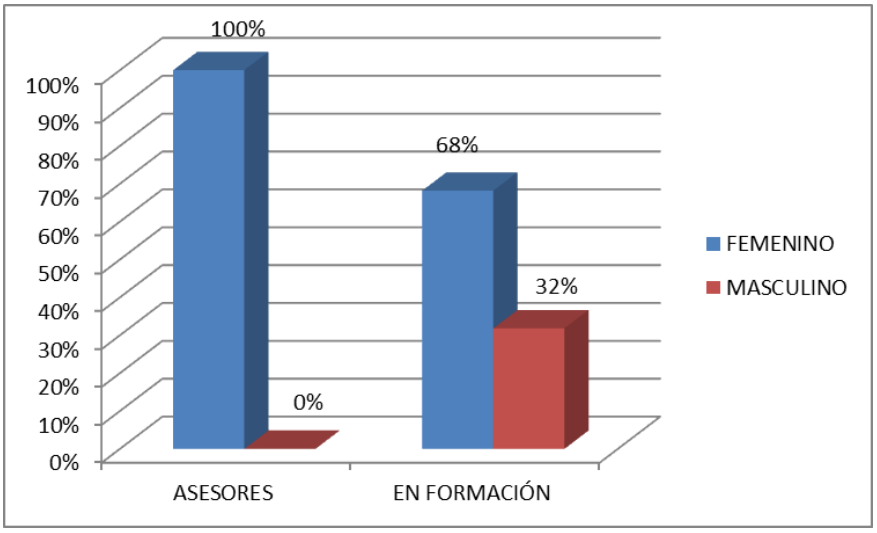
Al revisar el devenir del estudio del sexo y el género se encuentra el uso de ciertos lenguajes tecnocráticos, se llega hablar del variante género (como si el género fuera una variante y como si pudieran compatibilizarse dos perspectivas epistemológicas tan diferentes: una positivista y la otra historicista). Se le llama también el componente género y se le homologa al componente medio ambiente, al componente salud, etcétera.

En Colombia, la reforma educativa, el Desarrollo profesional docente, la actualización de contenidos curriculares y la promoción de oportunidades que brinden a las niñas y

los niños la capacidad y autonomía para crecer, desarrollarse y pensar en mundos posibles, libres de estereotipos y esquemas obsoletos, que respondan a sus necesidades y los imperativos que requiere la sociedad actual es uno de los ámbitos de mayor preocupación para eliminar las desigualdades entre los géneros es el educativo. De manera contradictoria representa el espacio privilegiado en donde se transmiten y reproducen valores, actitudes y comportamientos hacia el género femenino, naturalizados en nuestra sociedad; pero al mismo tiempo constituye un factor de cambio para transformar realidades y fomentar la aplicación de derechos y libertades.

Esta investigación pretendió acercarse a la tipificación de la población de docentes asesores y docentes en formación desde el sexo: hombre – mujer, pero era imposible dada su naturaleza social no recurrir a la categoría género como complementaria, máxime cuando el tema que genera esta investigación son las representaciones sociales, pero se hace la salvedad, aquí no se pretende reconocer la repercusión del género en la práctica pedagógica, pero si la presencia de este dentro del ámbito educativo y social.

Figura 13. Distribución por Sexo - Docentes Asesores y en Formación



Fuente: Autora

La mayoría de los participantes de la investigación pertenecen al sexo femenino; con una mayor proporción en los Docentes Asesores (100%) en comparación con los docentes en formación (68%). En este sentido, se precisa que la población docente asesor es primordialmente femenina, no así la de docentes en formación donde han incursionado un gran número de jóvenes hombres, esta situación en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación y en el Programa de Lengua Castellana no ha generado ningún tipo de discriminación. Cabe destacar que los docentes en formación en sus observaciones, manifestaron la necesidad de incluir otros, pues algunos manifestaron situarse por sexo en hombre o mujer, pero pertenecer a otras posibilidades de género, pertenecer a la comunidad Lgbti (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales e intersexuales)".

Conviene subrayar que las representaciones sociales de género no son unidireccionales y esto significa que las construcciones subjetivas se encuentran en permanente proceso de transformación, por lo tanto, la presencia de hombres y mujeres en diferente proporción en las Instituciones educativas, son resultado de los cambios y adaptaciones para la vida. La docencia y la enfermería fueron campos para las mujeres, durante muchas décadas, hoy un gran número de hombres ingresan a ellas y estos son aceptados pasivamente por los demás sujetos, esta intromisión ha introducido cambios y nuevas prácticas, las RS son modificadas y se transforman. Sin embargo, no es un proceso inmediato puesto que existen obstáculos de orden social y psíquico que tienden a mantener los privilegios que originan la división genérica entre lo masculino y lo femenino.

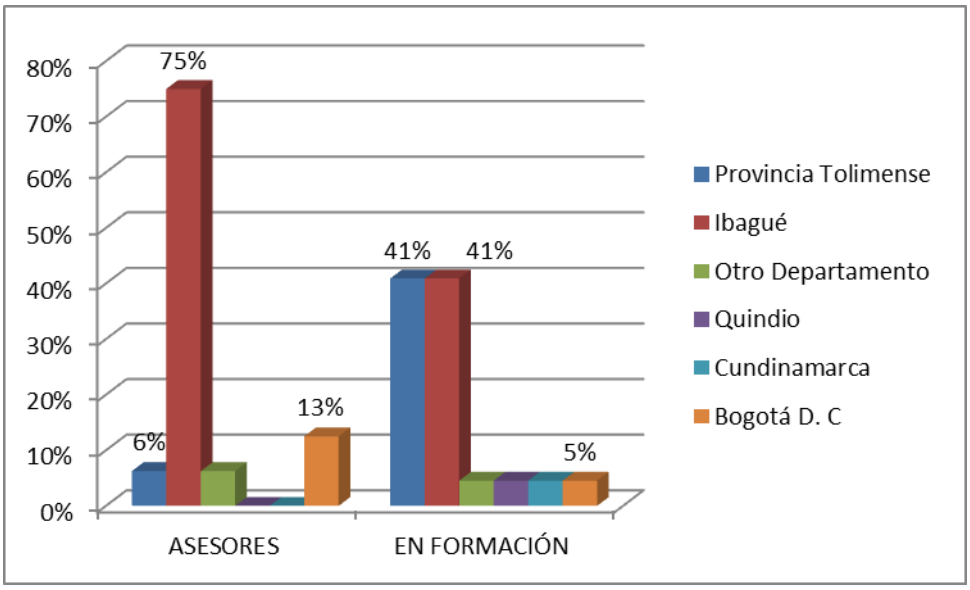
De otra parte, hay que reconocer que se ha incrementado significativamente el número de mujeres que ingresan a la educación superior, y el de hombres que se inscriben y cursan licenciaturas en educación, particularmente en el programa de Lengua Castellana, obtienen el título de licenciados e ingresan a la carrera docente, persiste, el número mayoritario de maestras, tal vez porque esta profesión posee un carácter histórico favorable para las mujeres y está ligado a la igualdad entre los géneros ya

que, el escalafón, la forma de ingreso y otros aspectos propios de la profesión son igualitarios.

En el área administrativa, si existen cierta diferenciación cerca del 67% de las rectorías de las instituciones educativas en el país son ocupadas por hombres, mientras en la base de la pirámide, es decir, docentes de aula, la relación es inversa, siendo dos terceras parte educadores de sexo femenino. En Ibagué la diferencia se ha ido acortando pero persiste.

- Procedencia geográfica.

Figura 14. Procedencia geográfica de los docentes Asesores y en Formación



Fuente: Autora

La mayoría de los docentes Asesores nacieron en la ciudad de Ibagué (75%), mientras que los docentes en formación presentan en igual proporción (41%) como lugar de nacimiento, la ciudad de Ibagué o alguno de los municipios del departamento del Tolima. Cabe resaltar que sumados los porcentajes para Docentes Asesores (81%) y en Formación (82%); en su mayoría son Tolimenses. Este aspecto resalta que los

docentes del Tolima hoy tienen mayores posibilidades de formación académica y desarrollo de un medio de vida en sus lugares de origen.

Con relación a los datos obtenidos, cabe hacer dos observaciones. La primera la presencia de maestros de la región, no solo de la capital musical, sino de las otras provincias en que está divido el departamento del Tolima, es una valiosa fuente de información y de experiencias para enriquecer el discurso profesoral y la aplicación práctica del principio constitucional del respeto a la diversidad étnica y cultural y enriquece las aulas con la plurietnia y la pluriculturalidad.

Durante muchos años las aulas del departamento del Tolima, debieron ser suplidas con personal nacional, debido a la carencia de maestros tolimenses con formación académica para desempeñarse en la básica y la media, a partir de la apertura de la Facultad de Ciencias de la Educación de nuestra Universidad del Tolima, nuestros egresados se desempeñan a lo largo y ancho del departamento, el programa extramuros y la educación a distancia permitió la profesionalización de educadores y nutrió las escuelas con personal conocedor del acervo cultural del pueblo tolimense que incentiva la pervivencia de nuestra cultura.

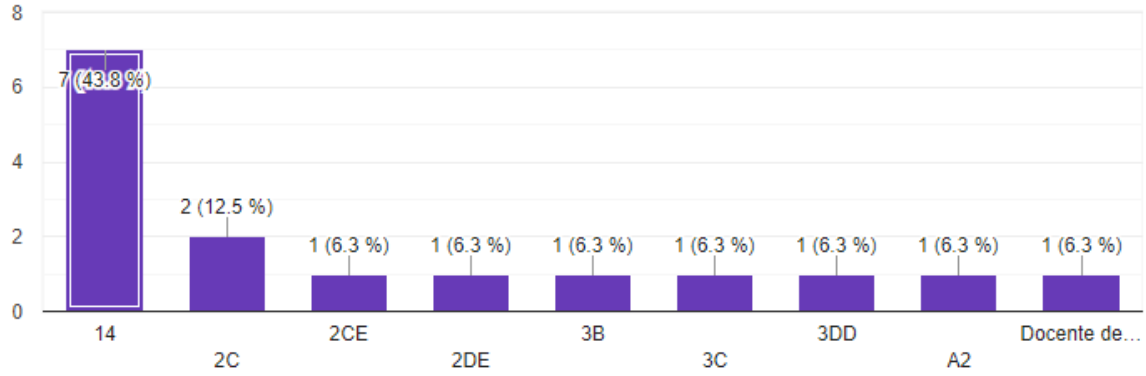
5.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONOMICAS

La posición socioeconómica del magisterio colombiano puede ser conocida por todo el país, cada año el gobierno nacional establece la tabla de ingresos y la pública, sin reflexionar que está reconociendo que un sector tan cultivado académicamente y con una significativa carga laboral, no recibe un salario digno, por ello, los maestros no dan respuesta a este interrogante y debió preguntárseles por el grado de escalafón y no por su asignación salarial sabiendo que una conducía a la otra.

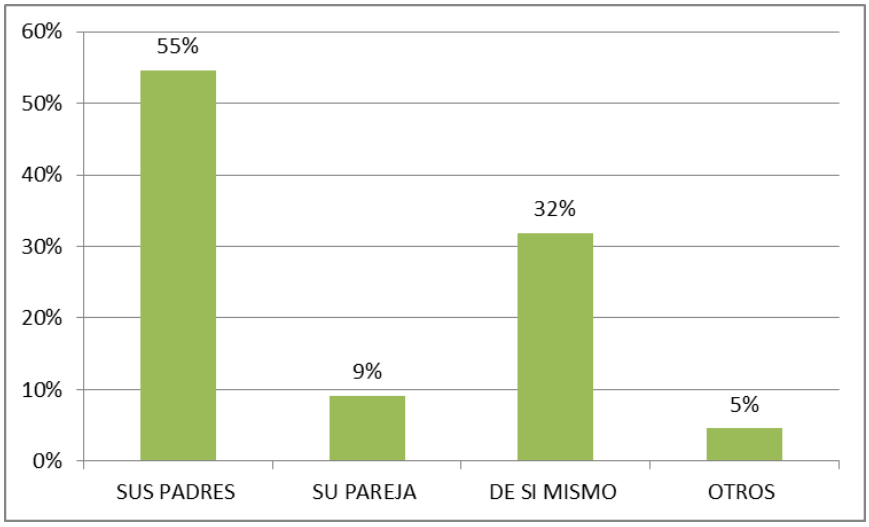
- Ingreso Familiar.

Figura 15. Ingreso Familiar - Docentes Asesores y en Formación

- Grado de Escalafón – Docentes Asesores



- Sostenimiento – Docentes en Formación



Fuente: Autora

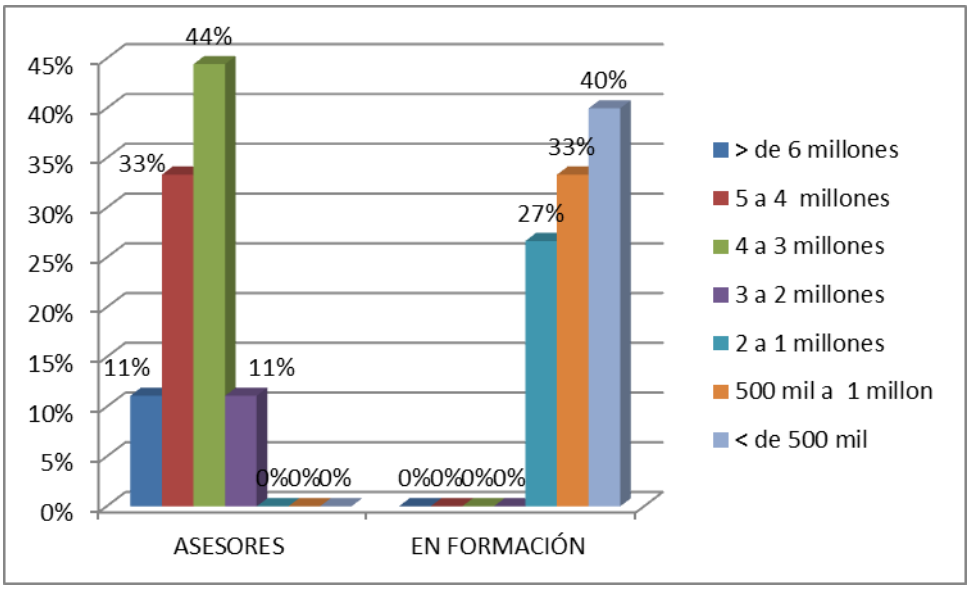
La fuente de sostenimiento de los participantes es diferente según el tipo de grupo. Mientras que en los docentes Asesores su fuente de ingreso proviene de la actividad docente y varía de acuerdo al escalafón (43,8 % ubicados en el escalafón 14) la mayoría de los docentes en formación (55%) dependen del sostenimiento de sus

padres y en segundo lugar, de sí mismos (32%) y en un poco significante porcentaje de sus parejas.

Ante la pregunta sobre los ingresos se advirtió incomodidad por parte de los docentes, las preguntas sobre ingresos y salarios no fueron bien recibidas, por ello para evitar sesgos en las respuestas se indagó sobre el grado en el escalafón lo que lleva a la tabla salarial oficial y a obtener el ingreso real. Ningún docente sumo a su salario mensual las prestaciones sociales, y otros ingresos, pese a que, se solicitó expresamente en observaciones agregar ingresos adicionales al salario, Con todo, los datos de la encuesta muestran tendencias relativamente claras y consistentes en lo tocante al nivel de ingresos de los docentes y sus familias, cabe anotar, que en el último informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (**OCDE**), (2021) Colombia es el país de más baja paga asigna a los docentes.

- Ingreso y manutención

Figura 16. Ingreso y manutención- Docentes Asesores y en Formación



Fuente: Autora

Para los Colombianos, el pago salarial a un educador de educación básica y media se establece según un escalafón definido por el gobierno, que cobija por igual a los educadores de la educación básica: primaria y secundaria y a los de la media. Dentro de este escalafón, juegan como factores el nivel educativo que tiene el profesor (normalista, licenciado o profesional no licenciado), sus estudios post graduales (maestrías, especializaciones o doctorados), el tipo de establecimiento donde enseña (por ejemplo, si trabaja en un INEM o colegios con jornada única) y las labores extra que puede llegar a desarrollar (administrativas y pedagógicas).

El mayor valor de ingresos entre los docentes Asesores (44%) supera los ingresos entre 3 a 4 millones de pesos; producto de su actividad laboral; el escalafón de los maestros del 2277 empieza con un salario de $1.095.411 para la A, para la 1 el salario es de $1.339.379 la última categoría que es la 14 en el año 2021 recibe $4.464.623. La tabla salarial de los docentes del 1278 inicia en la 1A con $1.819.545 y en la última categoría 3DD $8.651.855. Existe una diferencia significativa en las tablas salariales de los dos escalafones, por eso han dado en llamar a la del 1278 tabla profesionalizante.

De manera distinta, los Docentes en formación en su mayoría depende de sus padres o de sí mismos estiman en un 40% gastos de manutención de menos de 500 mil pesos.
En el acápite del sexo de los docentes se precisó que para maestros de aula no repercute en el salario, pero si existe una desproporción en cuanto al número de docentes que ocupan cargos de directivos docentes, el 67% de las rectorías de las instituciones educativas en el país según datos del Ministerio de Educación Nacional son ocupadas por hombres, mientras en la base de la pirámide, es decir, de los docentes cuya labor está solo en el aula, la relación es inversa, siendo dos terceras parte profesoras. Esto resta al salario un incremento posible de las docentes el 25, 30 o 35% mensual correspondiente a la bonificación por el trabajo administrativo.

Respecto a la situación nacional, con base en el informe de la OCDE nuestro país está en las últimas posiciones de los niveles salariales de sus maestros (cerca de $553 USD), solamente adelante de México ($401 USD). Las naciones que mejor pagan a

sus educadores son Brasil, Argentina y Chile ($736, $900 y $1.260 USD respectivamente).

Uno de los principales problemas que atraviesa la Educación Básica en América Latina es la falta de un consenso social que reconozca que existe un problema de equidad en el sector educativo respecto a otros sectores de los trabajadores. El problema social y económico por el que atraviesa la sociedad colombiana es grave; los docentes de nuestro país asociados en la organización sindical FECODE han logrado grandes conquistas en el campo salarial, esto se puede ver en las tablas salariales de los maestros del nuevo estatuto no ha si en las tablas del 2277. Estudios realizados han constatado que las condiciones socioeconómicas son una de las causas principales que afecta el rendimiento en el campo laboral. Los ajustes económicos provocados por los gobiernos de turno significan el aumento en los niveles de descontento, reducción de subsidios; congelamiento de asensos, todo ello, trae consigo la reducción del presupuesto del docente y su contribución del maestro a su familia, para la educación de los hijos, recursos materiales insuficientes, salud deteriorada (incapacidad de recepción), imposibilidad de satisfacer sus necesidades y las de su familia (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015).

Con base en la relación de los acontecimientos descritos y en tal sentido, se comprende la instrumentalización de los documentos de política pública respecto a la valoración del trabajo docente, en los que se evidencia según Camacho et al, (2014) que:

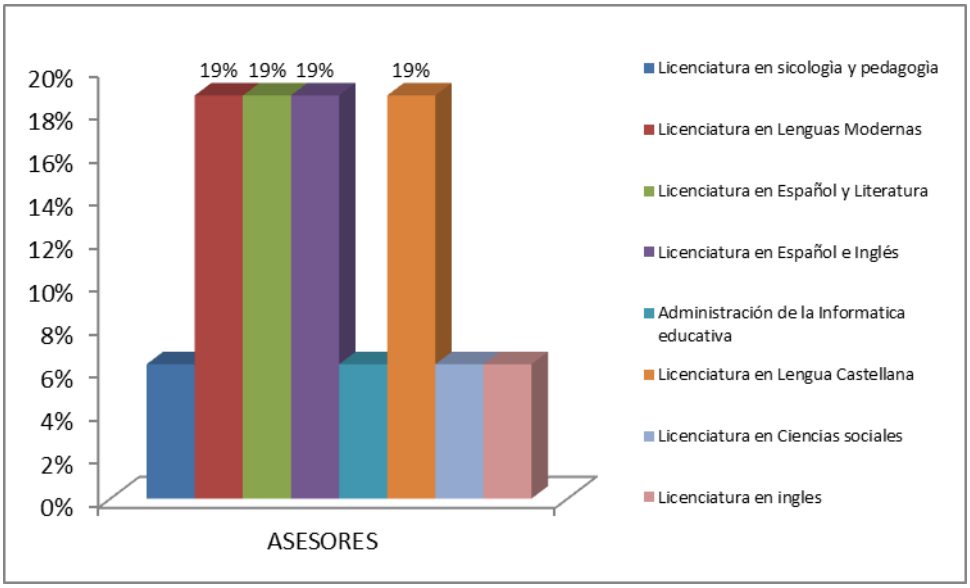
> En la aplicación de la visión economicista a la educación. Entendida ahora como un derecho y un servicio público, la educación se encuentra sujeta a las demandas de mercado, hecho que se expresó mediante la asignación de recursos a través del situado fiscal a los entes territoriales o a su participación en el sistema general de participaciones de transferencias a corto, mediano y largo plazo, frente a los requerimientos en los diversos niveles de educación (básica, primaria y media).A partir de los hallazgos, y teniendo en cuenta la relación del

actual modelo educativo con aspectos económicos, se explican los efectos que ha tenido la reforma al régimen de transferencias, el condicionamiento de la educación a la disponibilidad presupuestal, la transferencia de recursos por alumno atendido y la descentralización. Los nuevos condicionamientos que establece la concepción económica y administrativa aplicada a la educación, producen en los docentes una serie de efectos negativos a escala laboral y profesional. (p. 27)

5.3 CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS

- Título de Pregrado Docentes Asesores.

Figura 17. Titulo Pregrado - Docentes Asesores



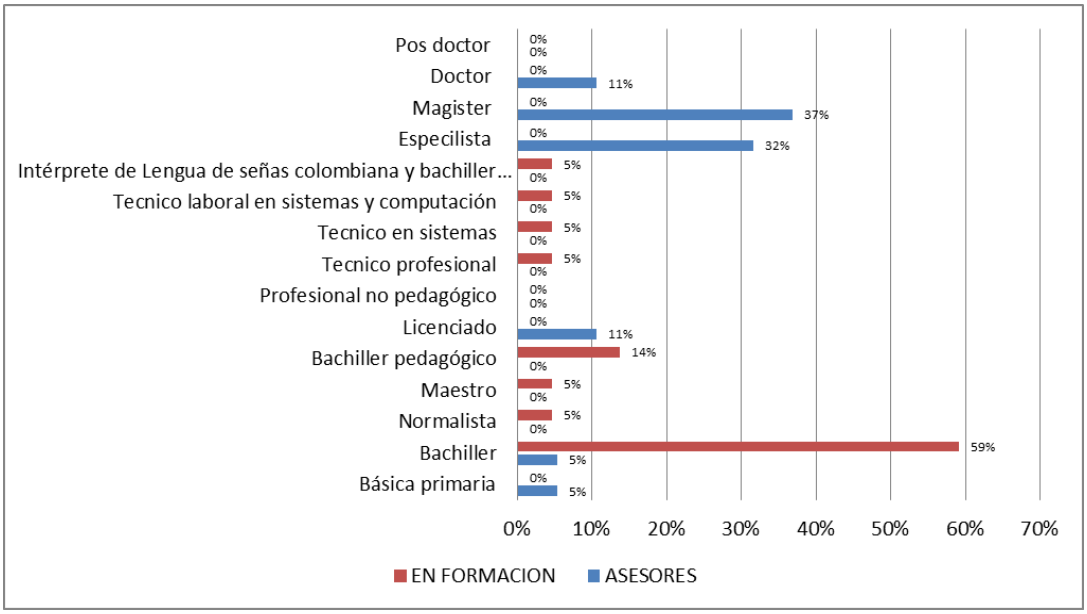
Fuente: Autora

En cuanto al título de pregrado de los participantes, el 94% de los asesores son titulados, en el área de lenguaje, la mayoría son licenciados en Educación: Español e Inglés, luego en la licenciatura de Lenguas Modernas y Lengua Castellana, de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la licenciatura de Lengua Castellana y Literatura, del IDEAD, los maestros que laboran en la básica primaria son licenciados

en Básica primaria de la Universidad del Tolima, El Bosque, La Sabana y San Buenaventura.

- Nivel de Estudios.

Figura 18. Nivel de Estudios- Docentes Asesores y en Formación



Fuente: Autora

En el grupo de los Docentes Asesores se encuentra que la mayoría de los maestros de aula acreditan estudios de posgrados, lo cual es coherente con su asimilación en el grado 14 del escalafón docente. Acreditan especializaciones 37% y maestrías 32% mientras que entre los Docentes en Formación el 59% antes de ingresar al Programa se había titulado como bachiller, solo 2 tenían formación técnica y uno tecnológica.

Los docentes encuestados habían cursado especializaciones en:

Tabla 6. Docentes asesores que cursaron especializaciones

DENOMINACIÓN	NÚMERO DE DOCENTES
Recreación y Ecoturismo.	3
Pedagogía del Folclor.	1
Especialización en enseñanza de la lengua.	1
Especialización en Pedagogía.	2
Especialización en Computación para la Docencia	1
Especialización en literatura infantil	1

Fuente: Secretaría de Educación Municipal

Tabla 7. Docentes asesores que obtuvieron título de Magister.

Los docentes que cursaron maestría.

DENOMINACIÓN	NÚMERO DE DOCENTES
Maestría en Docencia Universitaria	3
Maestría en Educación	8
Maestría en Lingüística	1
Total	12

Fuente: Secretaría de Educación Municipal

Los docentes que cursaron doctorado.

Tabla 8. Docentes asesores que obtuvieron título de doctorado

DENOMINACIÓN	NÚMERO DE DOCENTES
Doctorado en Educación	5
Doctorado en Niñez y Juventud	1
Total	6

Fuente: Secretaría de Educación Municipal

El personal vinculado a la práctica es de un elevado nivel de preparación, todos son licenciados pues es una variable controlada para ingresar como asesor, 12 de los participantes en la investigación son magísteres y de ellos ya 6 han cursado doctorado, este factor beneficia la práctica pues ellos han hecho buenos aportes a los docentes en formación y participan activamente en los encuentros de práctica y en los círculos de lectura. La formación de los asesores de práctica en maestrías y doctorados es un buen indicador que permitirá mejorar los procesos de formación de los profesores en formación y en general de la práctica pedagógica.

Lacarriere (2008) discute la diversidad de acciones emprendidas por los profesores y las organizaciones educativas, en materia de mejoramiento profesional a través de la didáctica, y la adquisición de nuevas y mejores habilidades cognitivas. Ellas inciden significativamente sobre el crecimiento profesional centrándolo en competencias docentes, y competencias de los alumnos de acuerdo a las necesidades de educación en valores y habilidades en las instituciones educativas.

La formación docente como factor de mejora escolar es una estrategia que pretende incrementar las posibilidades de mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar; y de los esfuerzos que realizan los docentes en cada una de las instituciones tanto públicas como privadas en el mundo. La educación es el proceso social que permite a las generaciones mayores transmitir lo más valioso de su cultura y desarrollo a las nuevas generaciones; se convierte así, en la responsable principal de la definición y operación de las relaciones formales del hombre con su entorno natural y social. Cuando se piensa en una educación innovadora, en los últimos años se ha abogado por considerar a la práctica docente como un referente muy importante en los procesos de formación, capacitación y perfeccionamiento de los profesores.

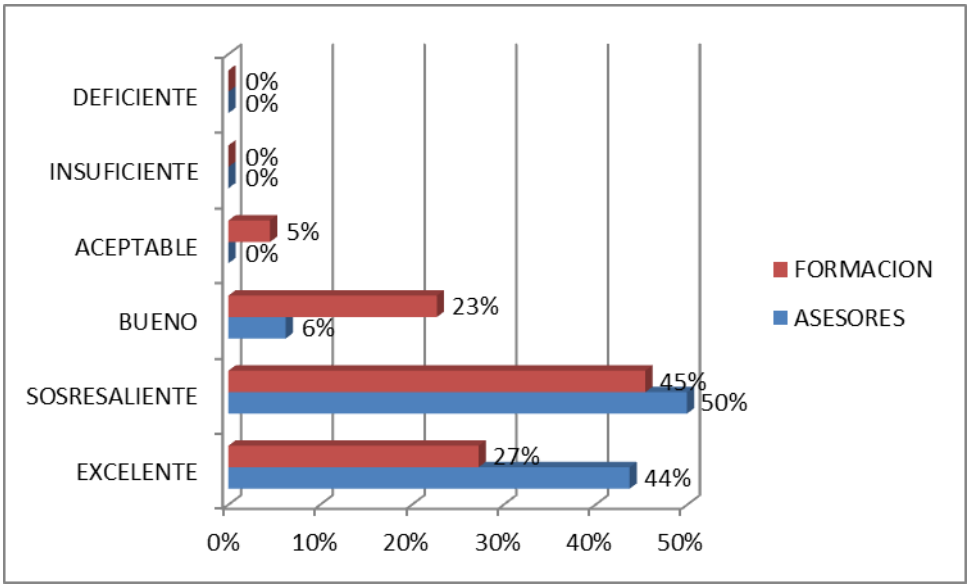
Ibagué es uno de los municipios certificados de Colombia que posee la planta docente, con un alto y significativo nivel de formación de sus docentes, a pesar de ello, la Secretaría de Educación tanto departamental como municipal han establecido convenios interinstitucionales con la Universidad del Tolima de formación avanzada

para llevar a sus docentes a nivel de maestría 420 docentes del Tolima, incluyendo Ibagué han logrado ese nivel con el patrocinio del estado.

5.4 CARACTERISTICAS DEL EJERCICIO DE LA PRACTICA PEDAGOGICA

- Auto Calificación Docente.

Figura 19. Auto calificación docente – Docentes Asesores y en Formación



Fuente: Autora

Esta pregunta indagó por la auto calificación no la autoevaluación, La relación entre la evaluación y la calificación como herramienta de aprendizaje es revisada desligando la auto calificación de la autoevaluación, dado que lo importante para esta investigación es la mejora de los aprendizajes y no de las calificaciones.

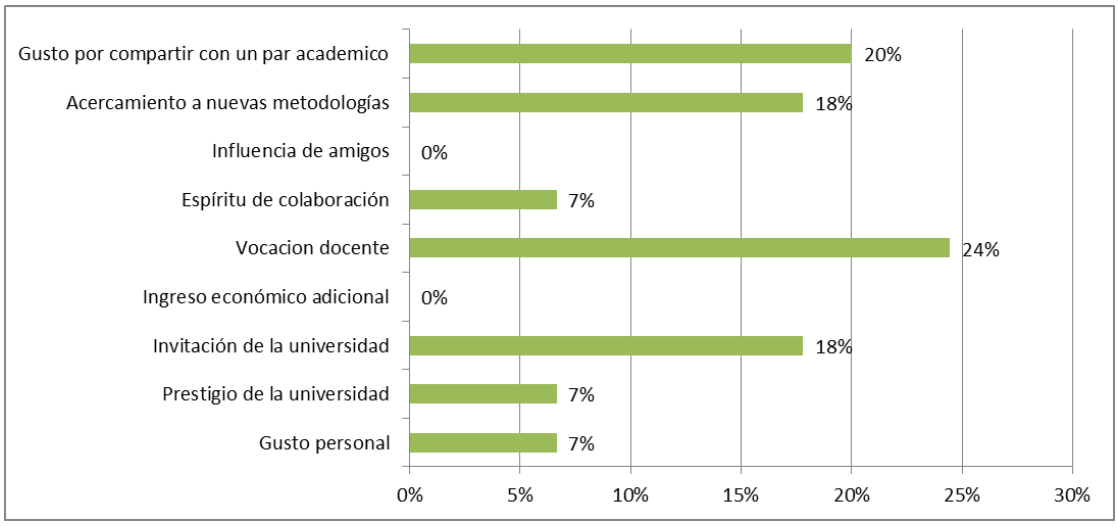
Sicilia (2010) plantea que, la auto calificación no es un proceso automático que se adquiera gradualmente. No estamos habituados a autocalificarnos a asumir con responsabilidad y autonomía el describir nuestro ejercicio, esta investigación, pretendió que los docentes asesores y docentes en formación describieran su labor y valoran su trabajo mediante una calificación cualitativa, y además estuvieran en capacidad de

asumir el “peso del credencialismo social y la competitividad del mercado de trabajo” (p.81).

Los docentes Asesores y en formación califican su ejercicio docente en mayor porcentaje como sobresaliente, respetan su labor y manifiestan estar a gusto con su trabajo y los docentes en formación con su selección de carrera. Esto es muy importante porque están en capacidad de contagiar del gusto y alegría por la labor que realizan, se espera que a más de compartir saberes, también compartan aptitudes y actitudes. Los docentes asesores y los profesores en formación manifiestan su gusto por el rol que desempeñan y esto es importante para sus propias prácticas.

- Razones de Vinculación a la Asesoría de la Práctica Pedagógica.

Figura 20. Razones de Vinculación a la Asesoría de la práctica pedagógica - Docentes Asesores



Fuente: Autora

La labor docente es uno de los temas más relevantes a la hora de hablar sobre educación, ya que son los docentes los guías de la sociedad en la búsqueda de los caminos para llegar al conocimiento, convirtiéndolo así en un pilar de desarrollo.

Es por esta razón que el presente trabajo abordó la carrera docente, y preguntó a los maestros en formación y a sus asesores, las razones por las cuales se vincularon a la carrera docente, con el fin de leer críticamente el estado actual de la carrera y así encontrar las principales necesidades y vacíos existentes a los que se enfrentará.

Pidello et al, (2013) analizaron las motivaciones que condujeron y llevan a sostener el desempeño de la tarea docente. “Esta problemática es sistemáticamente relevada en el marco del Observatorio de las concepciones de los docentes y futuros docentes acerca de la institución educativa, la formación docente y los alumnos (Irice/Conicet, OIE/UNESCO)” (p. 114). La comprensión de los sentidos y significados que guían la elección de la docencia implicó, por parte de los sujetos interpelados, una reflexión sobre los aspectos constitutivos del rol y un recorrido por los espacios de confluencia de procesos y representaciones. “Este estudio posibilitó nuestro reconocimiento de las necesidades prevalecientes en dicha elección, como así también la interpretación de su entramado y la comprensión de los valores que la orientan” (p. 113) y permitió a esta investigación explicar varios de los resultados obtenidos.

La vinculación de los maestros a las instituciones educativas se hace mediante la vinculación a la carrera docente y el nombramiento en entidad estatal después de un proceso meticuloso, una vez los docentes ingresan al sistema se convierten en maestros de aula, y después de 3 años de experiencia tienen la opción de ser vinculados al programa de práctica. Los maestros de aula, aunque se vinculan a la práctica bajo la tutela de un convenio Secretaría- Universidad, están en libertad de aceptar o no.

Para los Docentes Asesores las principales razones para ser asesores de la práctica pedagógica, se encuentran relacionadas con la vocación docente (24%) y la oportunidad que representa para ellos en términos académicos y sociales como el gusto por compartir con un par académico (20%), seguido por el acercamiento a nuevas metodologías y ser invitados por la Universidad con un 18% respectivamente,

estas razones son importantes, y más en los últimos años donde el ejercicio de la asesoría es gratuito, ya no se les brinda bonificación monetaria.

Los maestros vinculados a la práctica son en la mayoría muy juiciosos con esta obligación, pero disfrutan de ser invitados a todas las actividades de la Facultad de Educación.

- Número de años vinculado como asesor y grado de satisfacción de la práctica pedagógica - docentes asesores.

Fontanilla (2021), afirma que:

> Los seres humanos desde que nacemos hasta que morimos estamos en un constante proceso de aprendizaje, siempre y cuando este se realice de modo consciente y reflexivo, en la misma línea, Russel y Elder (2005), aseveran que, si pensamos bien mientras aprendemos, aprendemos bien, en este sentido, el saber cómo valora aprovechar el devenir del mundo, y las experiencias que a la larga pueden convertirse en aprendizajes utilizables durante diferentes circunstancias. (p. 658)

La propia experiencia que adquirimos en el contexto de las instituciones educativas son el mejor camino para aprender, de otra manera, no sería nuestro aprendizaje, sino el que han desarrollado otras personas que vivieron experiencias parecidas, somos protagonistas de nuestra historia, solo a través de nuestras vivencias aceptamos los errores o fallos, sacamos conclusiones y seguimos adelante, lo que significa, que aprender es avanzar y crecer en sí mismo, sopesando las circunstancias, obstáculos y reflexionado en cada acto que realizamos, de esta manera, vamos descubriendo y experimentando la esencia de la curiosidad, y en consecuencia, de la vida.

La inmersión en las instituciones realizada por los docentes en formación, permite el encuentro de los iniciantes maestros con docentes de gran experiencia. El mayor

porcentaje de docentes asesores están ubicados en el rango de 6 a 10 seguido de cerca por el rango de 11 a 15 años de vinculación a la asesoría mediante el convenio que la Universidad del Tolima primero hacía con cada institución y luego por el convenio establecido con la secretaria de educación municipal, SEMIBAGUE.

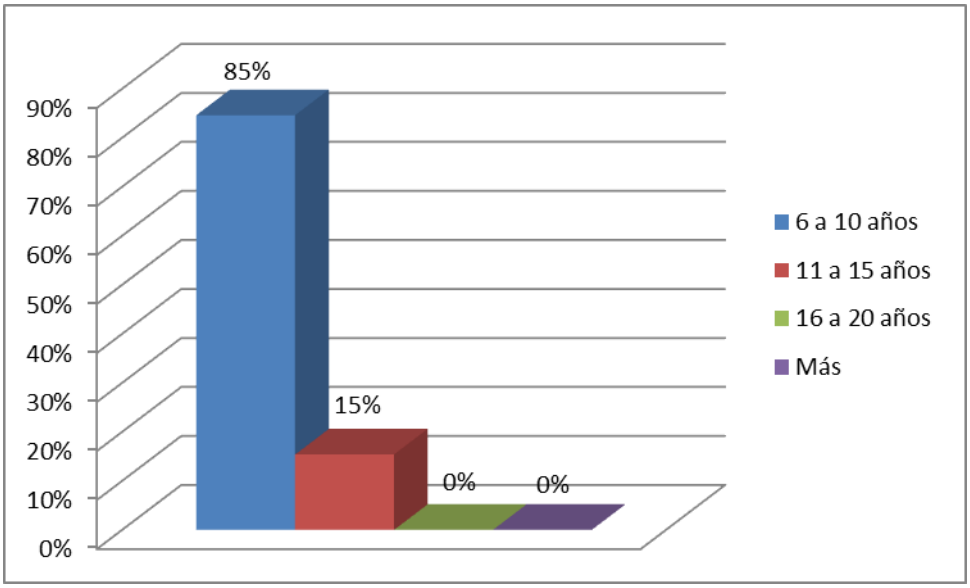
En el proyecto de práctica pedagógica los docentes se han ido perfilando en este campo, existen docentes con una gran cantidad de años al servicio de la práctica y que continuaron acompañándonos después de la decisión de retirarles la bonificación. Algunos excelentes asesores han recibido su pensión y se han retirado y ha venido el relevo generacional, tenemos un gran número de docentes licenciados del programa.

Cabe destacar que en el acuerdo de práctica se precisa que para ser docente asesor se requiere de tener 3 años de experiencia en la docencia, con el objeto de que hayan asumido alguna experiencia y conocimiento de las instituciones educativas donde han puesto en escenas sus saberes y haceres.

El docente asesor es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los docentes asesores comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos y transformadores de las instituciones educativas.

Desde la Revolución Educativa hasta ahora, el gobierno es consciente de las necesidades y de las exigencias que tiene esta visión para la institución educativa. En esa medida, los proyectos nacionales de mejoramiento de la calidad están encaminados a fortalecer las instituciones, los equipos de gestión que las lideran y contribuir al desarrollo profesional docente en función de lograr los resultados de aprendizaje de los estudiantes con los que el país se ha comprometido.

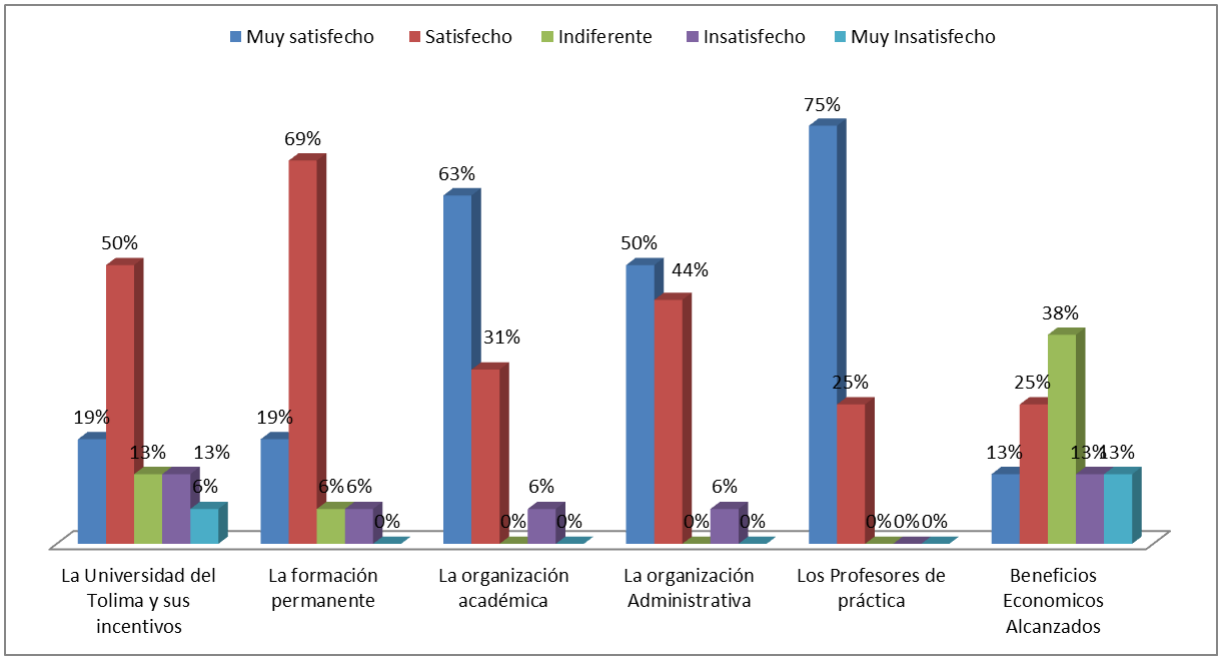
Figura 21. Número de años vinculado como Asesor - Docentes Asesores



Fuente: Autora

Grado de Satisfacción de los Asesores con su Vinculación a la Práctica.

Figura 22. Grado de satisfacción de los docentes asesores con la práctica pedagógica



Fuente: Autora

La especial relevancia e incidencia de la profesión docente en las generaciones jóvenes hace especialmente pertinente estudiar su satisfacción con la labor que realizan los asesores y ejecutaran los docentes en formación. El grado de satisfacción con su labor según estudiosos de la educación incide de forma directa en el desempeño y eficacia de su profesión. Algunos investigadores han llegado a conclusiones que muestran una pluralidad de enfoques y perspectivas dependiendo del origen científico de cada investigador.

En el estudio realizado el grado de satisfacción de los docentes Asesores respecto a la práctica pedagógica, se encuentra relacionado con aspectos como: los profesores de la práctica (muy satisfecho 75%), la organización académica (muy satisfecho 63%) y la Formación permanente (satisfecho 69%). La calificación más variable del grado de satisfacción se encuentra alrededor de los beneficios económicos alcanzados como docentes asesores ya que como se afirmó es una actividad no remunerada, los maestros asesores aprovecharon para manifestar su inconformidad por haberles quitado su bonificación.

Al igual que en la satisfacción con la labor que realizan como docentes, es igual de importante sentirse satisfecho con la práctica y su labor de asesor eso redunda en beneficio de los docentes en formación que son apoyados y dirigidos con alegría y aprenden a ver su trabajo con agrado y satisfacción.

A modo de cierre, con relación a la tipificación de los asesores y docentes en formación, al precisar las características sociodemográficas de los participantes se encuentra que, la mayoría de los docentes Asesores y en Formación, pertenecen al sexo femenino, nacieron en la ciudad de Ibagué, con un rango de edad de los docentes en formación entre 18 y 25 años, mientras que los Docentes Asesores, están situados en mayor proporción en la adultez media, con edades comprendidas entre los 43 y 58 años de edad.

Entre las características académicas se destaca que todos acreditan su título de pregrado en licenciaturas de lenguas modernas, español y literatura, español e inglés y lengua castellana, estudios de posgrado a nivel de especialización, maestría y; doctorado, lo cual ha producido impacto, no el esperado, pero tenemos asesores con mayor capacidad de crítica y compromiso en las instituciones.

En cuanto a las características del ejercicio de la practica pedagógica, se encuentra que para los docentes Asesores la principal razón para vincularse al ejercicio docente esta la vocación docente y entre los docentes en formación el gusto personal, seguido por la vocación docente y la estabilidad laboral.

Actualmente, el área de desempeño de los Docentes Asesores se encuentra en el área de Humanidades, asignatura castellano y algunos por ser licenciados en español e inglés o Lenguas modernas comparten su asignación con inglés. Entre las labores de docencia desarrolladas por los docentes en formación se encuentran en su mayoría actividades pedagógicas relacionadas a la enseñanza directa a través de las clases; también refieren actividades de observación, planeación, diseño, orientación y acompañamiento entre otras.

Con relación a actividades académicas diferentes a dictar clases los docentes Asesores y en formación señalan, elaborar guías y desarrollar consultas. También, hacen parte de los organismos de dirección, participan de reuniones de padres de familia, orientación extra clase, diseño y elaboración del periódico, izadas de bandera y emisora.

En cuanto a la auto calificación, los docentes asesores y en formación califican su ejercicio docente en mayor porcentaje como sobresaliente, lo que está estrechamente relacionado con el grado de Satisfacción de los docentes asesores y docentes en formación hacia la institución educativa en donde desarrollan la práctica pedagógica, que manifiestan están en el rango de satisfechos en la mayoría de los aspectos de la

institución educativa; siendo los más significativos la organización académica y la organización administrativa.

El panorama presentado sirvió de explicación a muchas de las observaciones realizadas, por ejemplo es muy importante el nivel de formación académica alcanzada por los maestros de aula de Ibagué, se podría pensar en la impronta que debe generar la formación académica en las concepciones sobre el mundo, la sociedad y por ende, el sentido con el que se comprenden los procesos educativos; lo cual se debería leer en la realización de las clases, y el trabajo de aula, pero, se observa que los maestros replican los modelos de los que fueron objeto cuando eran estudiantes y que incluso critican, este cuadro se pudo observar claramente en el análisis de las observaciones.

Comparativamente, en relación con su experiencia laboral general, la distribución de los profesores se sitúa entre los que se encuentran cerca a pensionarse y quienes se encuentran en un momento intermedio. Es así como, los profesores participantes en la investigación se encuentran relativamente cerca de la edad de pensión. Las anteriores características permiten acercarnos al objetivo 2 caracterización de los docentes, esto es importante porque da bases para la formulación de posibles lineamientos con el objeto de intervenir y cualificar la práctica pedagógica.

Para acercarnos a los otros dos objetivos, caracterización de los docentes asesores y docentes en formación, se piensa en el supuesto de la Universidad, en los parámetros de selección de asesores que a veces son dimensionados desde perspectivas no claras, con presunciones no reales, en la pre-configuración de la investigación se presentó como objetivo describir ¿Quiénes son los maestros asesores y los maestros en formación? Y a partir de la construcción de los datos y su análisis se precisó que la población docente asesor es marcada por el sexo femenino, pocos asesores de género masculino y los que se convirtieron en asesores no manifestaron disposición de participar en el estudio, los futuros docentes han roto con la presunción de que el ser maestro de castellano es para las mujeres contamos con un número creciente de hombres que ingresan y terminan la carrera en el programa. La población ha

disminuido en rango de edad, hace 8 años estaba entre 48 y 65 años, hoy se situaron en el rango entre 43 y 58 años, lo que indica que, aunque la edad de retiro forzoso ya no es 65 años sino 70, el rango de edad promedio bajo.

Hace algunos años, en la década del 80 la población docente había alcanzado el nivel educativo bachiller, ingentes esfuerzos como el programa extramuros, la conformación del IDEAD y sus programas a distancia han generado oportunidades de profesionalización a los maestros, los programas de formación avanzada de las Secretarías de Educación departa/mental y municipal, han permitido que más de 450 maestros alcancen el nivel de maestría, ya también contamos con un significativo número de doctores y la planta profesoral de la Secretaría municipal de Ibagué es considerada de la mejor calidad del país. Todos los docentes aspiran a alcanzar el nivel de maestría, los docentes en formación manifiestan querer graduarse de licenciado y continuar sus estudios ya que la universidad ofrece los niveles de licenciatura, especialización en pedagogía, maestría en educación y doctorado en educación.

Cabe destacar que las razones de ingreso a la docencia son la vocación, el prestigio de la Universidad y la carrera, los docentes en formación coinciden con los asesores que un factor importante es la estabilidad laboral, pero, algunos de ellos manifiestan que sus puntajes no alcanzaron para otra carrera, a pesar de ello, en la actualidad están seguros que fue la mejor elección. Los docentes asesores llevan entre 20 y 30 años de labor docente, los maestros trabajan en el área de Humanidades, asignaturas de español e inglés, los licenciados de la última década dada su condición de licenciados en Lengua Castellana solo laboran en la asignatura castellano, los docentes asesores trabajan 22 horas de clase efectivas de esas el docente en formación participa en un grado de 3 a 5 horas a la semana según la intensidad horaria asignada al área en el Plan de Estudios de cada institución.

Los docentes Asesores y en formación señalan actividades académicas diferentes a orientar clases como preparar clases, elaborar guías y desarrollar consultas, atención a padres etc. Además, los docentes manifiestan trabajar en los distintos organismos de

dirección y participación escolar: consejo directivo, consejo académico, comité de convivencia, comisión de evaluación y promoción entre otras, todos estos entes conformados para la cualificación de la institución y cabe destacar que los maestros manifiestan estar entre muy satisfecho y satisfecho con su labor de educador.

6. REPRESENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN LOS DOCENTES ASESORES Y LOS DOCENTES EN FORMACIÓN CON RELACIÓN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

> El trabajo de campo propiamente dicho inicia cuando se pone en marcha el diseño hasta aquí elaborado. Lo más importante en este proceso es lograr la saturación total o teórica de los datos a través de la relación constante y permanente que se establece con los informantes claves, a tal punto de alcanzar un alto nivel de empatía y que posibilite la veracidad de la información recolectada. (Murcia & Jaramillo, 2001, p. 38)

Murcia y Jaramillo (2001) plantean el momento de reconfiguración como la posibilidad de:

> En este momento, se exponen los hallazgos de la investigación, donde se redimensiona la estructura sociocultural, a partir de la relación: elementos teóricos, interpretación del investigador y datos culturales; es decir, se inicia la comprensión de sentido a una estructura sociocultural. La reconfiguración de la estructura ciertamente no es un momento independiente del momento anterior (configuración), aunque ningún momento lo es, pero el paso de la configuración a la reconfiguración, podría decirse que es paralelo, en tanto una vez los elementos de la estructura van emergiendo, estos se van analizando y articulando con la teoría formal; y desde esta relación se construye la comprensión con sentido del fenómeno; es decir, se redimensiona la estructura desde la comprensión que la teoría nos aporta sobre las categorías culturales. (p. 39)

Murcia y Jaramillo (2001) afirman que:

> Conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos, en tanto este es una representación de las vivencias que se van logrando durante la historia cultural.

> Lo anterior, recogiendo la posibilidad de emprender miradas del mundo subjetivo a partir de la búsqueda de posibles estructuras que lo configuran, para llegar a la comprensión de las esencias de esas estructuras; esto, apoyados en las tendencias flexibles del estructuralismo que asumen la estructura como algo dinámico y que representan la intencionalidad de los sujetos mediadas por las acciones e interacciones. (p. 33)

Lo anterior, permitió acercarse a la posibilidad de considerar que la realidad debe ser complementada con las múltiples miradas, como lo afirman los autores, esta propuesta posibilita entender como acercarse a suplir la necesidad de comprender que la percepción se da en relación a los sujetos; en el caso del presente estudio desde las voces de los actores de la práctica, por tanto, considerar un solo camino, un instrumento hubiese sido cerrar la puerta a otras miradas que nos permitieran de manera holística acercarnos a esa realidad que se deseaba explorar y que no se daba gratis que se requería auscultar aun sabiendo que no se quería mostrar en su totalidad.

Una vez se ausculto el fenómeno se descubrieron insospechados aspectos que fueron fundantes para la trasformación del espacio de la práctica. En este momento, se pretende describir los hallazgos de la investigación. En la complementariedad los momentos no son independientes uno enlaza al otro para describir la realidad global, La reconfiguración no es un momento independiente del momento anterior (configuración), aunque ningún momento lo es, la configuración permite la reconfiguración, ella hace posible que los elementos se hagan visibles y articula la teoría con la práctica en este caso con las representaciones que fueron emergiendo una vez que la realidad se fue dando, conociendo y abrió la puerta a la lectura de la realidad.

En la reconfiguración se asume la confrontación entre lo que se pensaba, soñaba y se daba por hecho en el proceso académico de la práctica pedagógica, para confrontar lo anterior con lo desconocido que salto a la vista, lo que hará posible que la comprensión de las acciones y las relaciones de los autores en las instituciones educativas y la

Universidad posibiliten un análisis que reoriente el proceso, a través de la comprensión de él.

Para acercarnos a develar las representaciones sociales de la práctica, categoría axial, se diseñó un ejercicio basado en las palabras que los docentes Asesores y en formación consideran hacen alusión directa a la labor realizada como docente asesor de lengua castellana en los centros de práctica, de ahí se determinó que la práctica es focalizada desde distintas aristas: como un espacio para…, como una oportunidad para…., La práctica como un encuentro con el rol docente y una oportunidad para aprender haciendo y en esos espacios la practica pedagógica permite el fomento de las capacidades profesionales de los universitarios, existe una urgente necesidad de revisión de los micro currículos donde prima la conceptualización disciplinar que es absolutamente necesaria pero se requiere aprender para… formar maestros y esto jamás se puede perder de vista.

Para develar las RS de la práctica pedagógica que subyace al ejercicio de ella se utilizaron varios instrumentos y se correlacionaron los datos construidos de manera ordenada para llegar a las siguientes precisiones.

6.1 DOCENTES ASESORES

6.1.1 Primera RS. La Práctica Pedagógica es Acompañamiento y Orientación. Con el objeto de acercarnos al cumplimiento del primer objetivo, develar las representaciones sociales de los docentes asesores y los docentes en formación, se empezó a recolectar los datos de los asesores a partir de la técnica de asociación de palabras. En el ejercicio de develar las RS se solicitó a los docentes asesores que escribieran 5 palabras que ellos consideraran alusivas a su labor en los centros de práctica.

Tabla 9. Asociación de palabras referentes a la definición de práctica manifestada por el docente asesor

5 PALABRAS ALUSIVAS A LA PRÁCTICA DOCENTE MANIFESTADAS POR EL ASESOR CON RELACIÓN A SU LABOR.
1. Acompañamiento
2. Orientación
3. Reflexión
4. Evaluación
5. Apoyo

Fuente: Autora

Luego de las palabras manifestadas, se solicitó que seleccionaran 3, que en la siguiente tabla se presentan en orden de recurrencia.

Tabla 10. Asociación de palabras referentes a la definición de práctica manifestada por el docente asesor

3 PALABRAS ALUSIVAS A LA DEFINICIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE MANIFESTADAS POR EL ASESOR.
1. Acompañamiento
2. Ayuda
3. Apoyo

Fuente: Autora

De igual manera se les indicó que escribieran 3 metáforas que se relacionaran con la práctica pedagógica, la pregunta era: la práctica pedagógica es como:

Tabla 11. Verbos metáfora de la práctica.

VERBOS RECURRENTES, REFERENTES A LO QUE SE HACE EN LA PRÁCTICA.
Acompañar, enseñar, controlar, transmitir, orientar, apoyar, reflexionar a través de un proceso y método planear, ejecutar, ayudar y evaluar.

Fuente: Autora

Lo anterior refuerza lo capturado en la asociación de palabras, el asesor es un acompañante, el que enseña y apoya: "idóneos a nivel disciplinar, pedagógico, metodológico, didáctico y evaluativo que se desempeñarán en diversos contextos escolares"

En este diálogo de indagaciones, en la encuesta administrada a los docentes asesores ellos manifestaron igualmente que la práctica es un ejercicio de orientación y acompañamiento, veamos:

Tabla 12. La práctica pedagógica en el contexto de la institución educativa.

DEFINICIÓN	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA PORCENTUAL
La práctica es un ejercicio dedicado a la orientación de los futuros maestros.	5	33.33%
Acompañar a los estudiantes en su proceso de hacerse docente es la función de la práctica	5	33.33%
La práctica es un apoyo a nuestra labor, los jóvenes nos ayudan con la carga de la asignación académica.	3	20%
La práctica es una oportunidad	2	13.33

DEFINICIÓN	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA PORCENTUAL
para compartir saberes y enfrentar los desafíos de la educación.		
Total	**15**	**100%**

Fuente: Autora

En la encuesta administrada a los docentes asesores ellos manifestaron que “La práctica es un ejercicio dedicado a la orientación de los futuros maestros”, y 5 afirman que. “la práctica es un espacio para acompañar a los estudiantes en su proceso de hacerse docente.” En palabras de los asesores se reitera su tarea de acompañar, orientar a los docentes en formación en las instituciones y las aulas de clase.

En las observaciones realizadas se pudo describir que los docentes asesores asumen su papel de acompañamiento a los docentes en formación que ingresan a la práctica como un proceso, en ese espacio los docentes guían a los estudiantes en el conocimiento de la institución 9 profesores asesores de los 15, brindaron un paseo a los docentes en formación explicando los espacios de cada institución y las funciones de cada uno de ellas, también orientan a los estudiantes universitarios al conocimiento de los documentos institucionales y del MEN. La práctica es una oportunidad para compartir saberes y enfrentar los desafíos de la educación y en ella el papel de guía y orientación de los asesores permite un acompañamiento que debe ser permanente.

Para los maestros asesores el ejercicio de la práctica es de acompañamiento y orientación, aseveran que cumplen con esta función que aparece en el acuerdo de Práctica que les socializa la Universidad, Los docentes asesores señalan la importancia de acompañar a los estudiantes a realizar un conjunto de actividades precisadas en el ámbito de las instituciones educativas.

Veamos ahora lo que enunciaron los docentes asesores (DA) en el grupo de discusión:

- DA 1, “Los jóvenes futuros maestros serán nuestro relevo generacional, es un privilegio acompañarlos a hacerse maestros, trabajamos desde la planeación, hasta la evaluación de la clase”

- DA 2, “Es complicado para los docentes en formación empezar el trabajo en las aulas, ellos se sienten seguros con nuestra presencia en el aula, yo los oriento en el proceso de planeación de la clase y los acompaño en la ejecución, la disciplina y el manejo del grupo al principio no les es fácil, al final los voy soltando ellos rápidamente se desenvuelven bien.”

- DA 3, “Los chicos requieren apoyo para empezar su camino, pero, indudablemente ellos son una ayuda también para nosotros, pues los acompañamos a planear, ellos planean, y dictan la clase, elaboran los materiales, generalmente son muy buenos, solo dos veces he tenido practicantes que se me convirtieron en carga, no hacían, no avisaban que no asistían, etc. no bajaban la clase al nivel de los niños y el nivel de lengua era incomprensible para los estudiantes, en esos casos la dirección y acompañamiento es muy difícil”

Las anteriores representaciones sociales capturadas sobre la práctica pedagógica evidencian la formación de maestros basada en el seguimiento de técnicas dominantes y seguimiento del manual de práctica, en nuestro caso “acuerdo”, durante los 55 años del programa. Para los docentes asesores, el acompañar, apoyar e iniciar en el camino a los docentes en formación, es su tarea, lo más complicado de la práctica es la indisciplina, de algunos docentes en formación que no cumplen con el itinerario propuesto, aspectos relacionados con elementos remitidos a la responsabilidad, cumplimiento de horarios, entrega de planeaciones, y habilidades mecánicas para el desarrollo de la labor en el aula, actividades relacionadas con lo metodológico, es decir con la labor a realizar de manera ordenada, el paso a paso, el oficio de cómo enseñar, preocupación planteada por Baquero (2006).

> La evolución del concepto de práctica docente del que nos ocupamos en este apartado está, entonces, referida a las “discursividades” y prácticas “curricularizadas” en función de la formación pedagógica y profesional de los educadores y específicamente a aquellos *espacios académicos* establecidos a tenor del ***Manual de Práctica Docente***, que tiene la particularidad de servir como “hoja de ruta” para la organización de estos espacios de formación pedagógica de los maestros en las distintas instituciones encargadas de formarlos, incluidas las universidades, durante las últimas décadas del siglo XX, a la vez que recupera una larga tradición de la práctica docente como se la tenía establecida en los programas de las Escuelas Normales e institutos pedagógicos desde finales del siglo XIX. (p.1)

Baquero (2006) precisa, la necesidad de abandonar los modelos poco reflexivos, el alejarse de pensar en la práctica como un apoyo, como un acompañamiento, opiniones emitidas por los asesores, para pensar en una practica desde;

> la complejidad de un concepto que en la producción teórica reciente rebasa las concepciones referidas a la etapa de entrenamiento profesional de los nuevos educadores y a las mismas prácticas pedagógicas escolarizadas y compromete los órdenes discursivos y las reconceptualizaciones que en la línea de pensamiento de Foucault, (1970) en torno a la arqueología de los saberes, indaga la naturaleza del discurso y la forma como este construye identidades, (Bernstein, 1990, Díaz, 2001) y las distintas acciones de intervención sobre la cultura (Ávila, 1991). (Citado en Baquero, 2006 p.10)

6.1.2 Segunda RS. La Práctica Pedagógica es Apoyo y ayuda para Nosotros. En la concepción curricular del programa de licenciatura en Lengua Castellana los asesores son parte fundamental de las asignaturas de práctica pedagógica, son parte del programa y están involucrados como cogeneradores del proceso y del aprendizaje, se espera que ellos orienten a los docentes en formación a comprender de manera reflexiva los procesos realizados al interior de las instituciones educativas y promuevan

diálogos constructores sobre el saber disciplinar, pedagógico y didáctico, los asesores deben encantar y reencantar a los futuros maestros mostrándoles la belleza y valor de la profesión que optaron como proyecto de vida.

A través del encuentro en el contexto real, fruto de la inmersión de los estudiantes en las instituciones, ellos se enfrentan a las realidades educativas y a los procesos institucionales, a veces ajenos a sus dinámicas, en ellas el papel formador del centro de práctica debe permitir el desarrollo de competencias propias de su futuro desempeño como docente en el ambiente de la escuela con en el cual se ira familiarizando de manera progresiva y con su rol docente.

En la asociación de palabras emitidas por los docentes asesores se encuentran palabras como apoyo, ayuda, descanso, respiro, etc.

Tabla 13. Palabras asociadas a la definición de la práctica docente

3 PALABRAS ASOCIADAS A LA DEFINICIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE MANIFESTADAS POR EL ASESOR.
1. Apoyo
2. Ayuda
3. Acompañamiento

Fuente: Autora

Lo que indica que asumen el papel de maestros formadores, orientadores, sin embargo es importante decir que muchos asesores ven al docente en formación como un apoyo para ellos, en el sentido que les quitan carga laboral y pueden descansar o hacer otras actividades; algunos docentes en formación manifestaron que los dejaban solos en las clases.

- DF 1. “No me gustó de mi asesor que quería que estuviera las 24 horas para él, no me apoyaba y me dejaba sola en las clases”

- DF 6, “mi asesor me pedía que le hiciera favores distintos a los de la práctica”.

De igual manera, en las metáforas, los verbos reiterados fueron: apoyar y ayudar. Así mismo, en las observaciones de las asesorías y clases a veces se encuentran actitudes pasivas de no corrección, se puede citar que en dos instituciones los asesores no tenían la planeación, en la encuesta realizada se encontró que 3 de los 15 docentes manifestaron que la práctica es: “es un apoyo a nuestra labor, los jóvenes nos ayudan con la carga de la asignación académica”

Todo lo que se halla en el ejercicio de asociación de palabras, metáforas, observaciones queda corroborado por las manifestaciones emitidas en el grupo focal con los docentes identificados por su código, y que se puede leer en las siguientes observaciones.

- DA 1, “La práctica es una ayuda los muchachos son jóvenes, innovadores, dictan sus clases lúdicas, los niños son felices, gracias a Dios en esa hora es una oportunidad para aprender de lo que hacen y descansar un poco”.

- DA2, “Corregir no es grato, pero es más fácil que hacer, yo acompaño a los practicantes, les reviso, pero no hago la clase, en medio de todas las áreas que manejamos, y el trabajo con los niños la labor de asesor y acompañar a los jóvenes es un oasis”.

- DA3, “La práctica para mí, es un espacio de aprendizaje y una experiencia, he tenido muchos practicantes, siempre estoy presente apoyando, aprendiendo, pero reconozco que los docentes en formación, enseñando, tiene lagunas conceptuales grandes, no saben gramática, no enseñan a leer creativamente, yo los apoyo y les enseño, en el doctorado ese era el fuerte, pero creo que el apoyo que nos brindan nos permite un espacio para sentarnos dos horas a observar y no a dictar la clase”.

- DA4, “Los docentes en formación son una ayuda para el profesorado, ellos trabajan el área de Humanidades, asignatura Castellano, nosotros los acompañamos, y es un espacio de aprendizaje, los maestros de la Universidad, les han formado conceptualmente muy bien, con ellos se aprende ya que actualizo mis saberes, tienen muchas propuestas para hacer la clase activa y dinámica, pero, no puedo desconocer que hacen parte de mi trabajo, y es un descanso en medio de tanto trabajo”

Todo lo presentado en esta representación suscita una revisión al proyecto de práctica, pues si bien el diálogo y la construcción de saberes conjuntos, el trabajo colaborativo en el aula, permiten descargar al maestro de aula de la planeación, y el “dictado de clases” como ellos lo mencionan, eso no es del todo real, si asume su comprometido papel de co-constructor de los planes, además los evalúa, retroalimenta y siempre está presente haciendo el papel de animador, acompaña al docente en formación y registra la clase para hacer observaciones para el crecimiento disciplinar y pedagógico de los docentes en formación.

La práctica pedagógica no es una ayuda o, un apoyo para que muchos asesores descansen, es un espacio de interacción crítica de los docentes en formación con los asesores, de revisión y construcción de conocimientos alrededor de todos los procesos que concurren en la práctica. Al respecto, Quintero-Corzo et al, (2008). Dan una nueva perspectiva al sentido del periodo de práctica;

> Las instituciones educativas, o campos de práctica, se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico. En el enfoque comprensivo interpretativo, el aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos. (p. 32)

La práctica pedagógica es un espacio para el compartir, aprender, dialogar y construir saberes, no para el descanso, recibir ayuda y ver aminorada la carga del docente asesor, por ello Quintero-Corzo et al, (2008) afirma:

> Durante la experiencia vivida entre asesores y practicantes, se comparten temores, afectos, logros y dudas. La acción del educador en formación va más allá de planear una clase, desarrollarla frente a un tablero, diseñar un proyecto, tabular datos, concluir, evaluar y comunicar resultados. El asesor logra que el practicante aprenda a investigar mientras está aprendiendo a enseñar. Mientras los asesores enseñan y los practicantes aprenden, se experimentan problemas en el aula y se buscan formas de resolverlos, se documentan los modos de enseñar y de aprender, se investigan los procesos pedagógicos mediante la observación, la descripción y la interpretación. Las decisiones se toman reflexivamente y se proponen cambios y mejoras. Cuando se tiene un problema identificado, luego se convierte en punto de intervención y se ensayan alternativas de solución con efectos inmediatos. (p 35)

La práctica pedagógica es un espacio para el encuentro, para el conocimiento y apropiación de las dinámicas de la vida institucional y debe convertirse en fuente de problemas que deben ser reconocidos e investigados por la comunidad educativa donde debe estar incluido el docente en formación. En la práctica pedagógica;

> Se aprende a "comprender la escuela" con el pretexto de incorporar algunos elementos del paradigma interpretativo: describir recreos, describir un día típico de la escuela, descifrar simbologías, escribir anécdotas, narrar situaciones como, por ejemplo, un conflicto entre estudiantes, los estilos de aprendizaje, una celebración cultural, una reunión de padres, actitudes de los colegas, una jornada pedagógica, en fin, captar, comprender y atreverse a transformar la vida escolar. (p.62)

6.1.3 Tercera RS. La Práctica Pedagógica es un Desafío. La pandemia causada por el Covid-19 fue un espacio de tiempo que trajo consigo cambios en la escuela. En Colombia los profesores nos vimos forzados a dejar las aulas, como una medida para cuidar de la comunidad educativa, evitando las posibilidades de contagio.

El sistema educativo fue uno de los sectores de mayor afectación, la cancelación de las actividades académicas presenciales fue inesperada, de un día para otro, se tomó la medida de cerrar los colegios y ante esta coyuntura, la estrategia más pertinente para no suspender las clases y afectar el calendario escolar fue crear la estrategia "Enseñando desde Casa", el Ministerio de Educación Nacional pretendió reemplazar las clases presenciales por las virtuales.

Sin embargo, nunca como hasta ese momento, se puso en evidencia la brecha entre los que tienen y no, un análisis del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana (2020) permitió determinar que esta posibilidad no era viable en la mayoría de los colegios públicos del país el 80% de las familias según cifras dejo en evidencia que, el 80% de los niños y jóvenes de los colegios públicos del país no tenían medios para asumir el aprendizaje y no era viable por dos motivos: el primero, la carencia de herramientas tecnológicas en los hogares de los estudiantes y el segundo, la carencia de competencias digitales por parte de los maestros que impedían el acceso y posibilidad de hacer de la virtualidad una realidad en Colombia.

En ese espacio emerge la Rs como desafío, manifestada en el contexto de la pandemia, por ello se pidió a los docentes en formación referir tres palabras alusivas a la definición de práctica en pandemia. Las respuestas analizadas y categorizadas por repetición permitieron establecer la siguiente tabla que condensa a partir de la palabra inductora otras posibilidades de explicación.

Tabla 14. Palabras asociadas a la definición de la práctica docente manifestadas por el asesor en tiempos de pandemia

3 PALABRAS ASOCIADAS A LA DEFINICIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE MANIFESTADAS POR EL ASESOR EN PANDEMIA
1. Desafío
2. Carencia
3. Aprendizaje permanente

Fuente: Autora

Desafío, carencia y aprendizaje permanente son las palabras que permitieron entender la dificultad de enfrentar un mundo desconocido que se convirtió en un reto. El cierre de las escuelas trajo consigo, múltiples dificultades, ha provocado una reducción de la actividad física y un empeoramiento de la alimentación, un aumento de los niveles de ansiedad y autolesión, y la exposición a la violencia doméstica. Todo ello debido al encierro e imposibilidad de muchos de continuar en el sistema educativo. Los maestros colombianos asumieron el desafío y se hicieron cargo de la educación desde el inicio de la pandemia, aportaron sus hogares, su energía y sus equipos para hacer de la educación virtual una realidad.

La RS desafío también quedó plasmada en la encuesta realizada sobre la práctica en tiempos de pandemia donde 6 maestros de los 15 profesores manifestaron que educar es un desafío en tiempos de pandemia, que fue una posibilidad de ingreso al mundo de la tecnología, aunque en forma abrupta y que también, un espacio para la acomodación a nuevas situaciones y un abordaje a la resiliencia.

Tabla 15. Desafíos de la práctica en tiempos de Pandemia.

DEFINICIÓN	**FRECUENCIA RELATIVA**	**FRECUENCIA PORCENTUAL**
La práctica es un ejercicio dedicado al apoyo de los estudiantes desde lo académico y	4	26.66 %

DEFINICIÓN	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA PORCENTUAL
emocional.		
La práctica es un ejercicio que se convirtió en un desafío, se planifica qué y cómo enseñar desde la flexibilización.	7	46.44%
No somos usuarios habituales de la tecnológica, la práctica ha sido un apoyo, los jóvenes maestros han permitido el desarrollo de las clases virtuales, a través de su apoyo a la mediación.	3	20%
La práctica en estos momentos fue una oportunidad para aprender y reconocernos, creo que tenemos unos niveles de resiliencia maravillosos.	1	6.66%
Total	15	100%

Fuente: Autora

En las observaciones realizadas en los tiempos de pandemia se determinó que los docentes en formación apoyaron decisivamente las clases, los espacios de asesoría no fueron fáciles, pues los estudiantes universitarios no fueron ajenos a los problemas de falta de aparatos tecnológicos e internet.

Los docentes en formación que en su currículum poseen un acercamiento a la educación mediada apoyaron a los docentes a enfrentar el desafío de educar en pandemia. En la reunión de clausura de práctica, realizada también en forma virtual ellos manifestaron:

- DA 1, “Prepare la clase con el estudiante, el programó siempre los espacios virtuales, me indicó poco a poco como ingresar, programar y hacer el encuentro virtual, fue una gran bendición, el hacia las clases de castellano. Yo siempre estuve presente, esta vez él fue mi maestro”, de igual manera la profesora

- DA 5, “Todas mis estudiantes tienen internet, computador y demás cosas necesarias, yo también, pero debí acercarme a la tecnología, que gran desafío, de la mano del practicante fue mucho más fácil”

Para los maestros asesores, el tiempo pandémico fue un reto, la falta de recursos económicos afecto los hogares, la carencia de recursos tecnológicos e internet afectó el desarrollo del Sistema Educativo he hizo muy difícil el cumplimiento de la práctica pedagógica en todas sus dimensiones, las instituciones formadoras de educadores tuvieron que aceptar las nuevas condiciones y tratar de enfrentar el reto de continuar formando maestros.

En Colombia, la formación de educadores está a cargo de dos instituciones: la Normal Superior forma a los maestros que se desempeñan laboralmente en el ciclo de primaria básica; la Universidad forma a los profesionales que se desempeñan en la educación básica, ciclo secundaria y media y les otorga títulos por áreas del conocimiento, como por ejemplo, licenciado en Ciencias Sociales, licenciado en Español, licenciado en Lingüística y Literatura, licenciado en Lenguas Modernas, licenciado… entre otros. Todas las instituciones formadoras de educadores terminan el plan curricular con una asignatura o un núcleo que se llama "práctica educativa", "práctica docente" o "práctica profesional", la cual deben realizar en colegios que la Universidad selecciona para tal fin. A los estudiantes universitarios matriculados en esta etapa, se les denomina practicantes. Como requisito de grado los practicantes deben elaborar un proyecto orientado a un problema educativo, pedagógico o didáctico relacionado con la disciplina específica en la cual se desempeñarán como profesores.

La circulación exponencial del virus COVID-19 produjo una serie de transformaciones en cadena de los contextos sociales, laborales y educativos, entre otros, a partir de las cuales el sistema educativo en todos sus niveles se vio obligado a renunciar a la presencialidad para desarrollar todos los procesos pedagógico didácticos mediados por las tecnologías, que muchos de los docentes no manejaban, lo que supuso sumergirse en un mundo laboral incierto, y enfrentar el desafío inevitable de incluir entre sus preocupaciones y posibilidades, las tecnologías vigentes con la consecuente incorporación de los contenidos digitales para la formación. Esta preocupación nos invita a revisar y reflexionar sobre la inclusión de nuevas asignaturas a los currículos y a reflexionar sobre los usos de Internet en la experiencia de formación docente inicial universitaria en el programa, teniendo en cuenta las posibilidades de conexión y los dispositivos.

6.2 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

6.2.1 RS 1. La Práctica Pedagógica es Aprendizaje. En el ejercicio de develar las RS primer objetivo del trabajo se determinó que los docentes en formación, escribieran 5 palabras que consideraron alusivas a su labor en los centros de práctica

La Asociación de palabras referentes a la definición de práctica manifestadas por los docentes en formación se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 16. Asociación de palabras referentes a la definición de práctica manifestada por el docente en formación.

5 PALABRAS ASOCIADAS A LA DEFINICIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE MANIFESTADAS POR DOCENTE EN FORMACIÓN.
1. Aprendizaje
2. Proceso de formación
3. Reflexión y comunicación

4. Tensión
5. Retroalimentación.

Fuente: Autora

Luego de la selección de las 5 palabras y con el objeto de redefinir lo aportado se les solicitó seleccionar 3 palabras de las 5 mencionadas obteniendo los siguientes resultados con base en un reconteo juicioso que permitió seleccionar las más representativas.

Tabla 17. Asociación de palabras referentes a la práctica manifestadas por el docente en formación.

3 PALABRAS ASOCIADAS A LA DEFINICIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE MANIFESTADAS POR DOCENTES EN FORMACIÓN.
4. Aprendizaje
5. Proceso de formación
6. Reflexión y comunicación

Fuente: Autora

Es grato que una de las manifestaciones de los investigados este en coherencia con los propósitos del MEN y la Universidad y los micro currículos de las prácticas pedagógicas, “La práctica como escenario de aprendizaje”. Los docentes en formación y los docentes asesores aseveran que la práctica es el momento de la formación para el aprendizaje y puesta en escena de lo aprendido en la realidad, que los maestros futuros en las instituciones educativas durante este espacio de formación deben apropiarse de las dinámicas que se dan al interior y exterior de las aulas de clase, el aula de clase se convierte en un laboratorio para conjugar la teoría y la práctica.

Hoy el aula de clase es un espacio heterogéneo, conocer y reconocer a los estudiantes que son incluidos y pertenecen a contextos distintos, aceptar la heterogeneidad del aula, reconocer las capacidades diferenciales, las poblaciones en condición de vulnerabilidad, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños y niñas,

adolescentes, jóvenes y adultos, las trayectorias para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje equitativos y, asociar todo ello con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva, es un proceso de aprendizaje tentador e importante.

Para los docentes en formación el ejercicio de la práctica es aprendizaje, esto se puede también corroborar con los verbos metáforas, manifestados por ellos:

Tabla 18. Verbos metáfora de la práctica

VERBOS RECURRENTES, REFERENTES A LO QUE SE HACE EN LA PRÁCTICA.
Aprender, conocer, registrar, reflexionar dedicar.

Fuente: Autora

De igual manera, en la encuesta los docentes en formación, afirmaron:

Tabla 19. La práctica pedagógica en el contexto de la institución educativa.

DEFINICIÓN	**FRECUENCIA RELATIVA**	**FRECUENCIA PORCENTUAL**
Es un proceso que permite el aprendizaje y la formación de los estudiantes y de nosotros mismos, en ella aprendemos a implementar el rol de maestros.	5	33.33%
Acompañar a los maestros y aprender de ellos, aprender a planear, hacer clase, evaluar. de la práctica	4	26.66%
La práctica es una oportunidad para conocer la escuela, en todas sus dimensiones.	2	13.33%
La práctica es un espacio para reflexionar nuestra labor docente teniendo la oportunidad de interactuar con los estudiantes.	2	13.33%

DEFINICIÓN	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA PORCENTUAL
La práctica es un espacio de tensiones.	2	13.33%
Total	15	100%

Fuente: Autora

Expresiones como conocer la escuela para aprender, aprender para acercarse al rol de maestro son repetitivas en el contexto de la práctica pedagógica del programa de Lengua Castellana, 5 docentes en formación se refieren a la práctica como; “Un proceso que permite el aprendizaje y la formación de los estudiantes y de nosotros mismos, en ella aprendemos a implementar el rol de maestros” .4 docentes en formación “Acompañar a los maestros y aprender de ellos, aprender a planear, hacer clase, evaluarla”. 2 docentes en formación “La práctica es una oportunidad para conocer la escuela, en todas sus dimensiones”.

En las observaciones realizadas se pudo describir que los docentes en formación están abiertos al aprendizaje y acercamiento al ser maestros, asumen su papel de docentes en formación acompañando a los docentes asesores, que al ser maestros de aula de gran experiencia les inician en el conocimiento de la escuela, sus rutinas y el desarrollo de las actividades que se realizan en las aulas. La práctica es una oportunidad para los docentes en formación ya que a través de la inmersión comparten saberes y enfrentan los desafíos de la educación de manera real, hacen inmersión y se van haciendo maestros al combinar lo que saben con lo que hacen.

Lo anterior quedó demostrado en el diálogo del grupo de discusión, en donde los docentes en formación manifestaron.

- DF 3, “La práctica pedagógica docente se entiende como una acción que permite aprender, innovar, profundizar y transformar por medio de la reflexión del proceso de enseñanza del docente el aula. Por tal motivo la práctica nos permite aprender la

realidad de la escuela, debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana del mundo real.

- DF 6, “La práctica pedagógica es el elemento, más importante en la vida de un docente. Porque, instruye guía y moldea todos los procesos de conocimiento que un estudiante adquiere, en el aula de clase. Por tanto, es vital conocer las necesidades específicas que se encuentran en el escenario principal (salón) y aprovechar, el nivel de experiencia de los docentes asesores para aprender a interactuar con los estudiantes.”

- DF. 12, “La práctica permitió que sintiera que debo ser maestro, que a pesar de que no fue mi primera opción amo lo que hago, y que el aprendizaje es permanente gracias a esta práctica siento que no equivoque el camino”.

La Universidad y los centros de práctica, los docentes universitarios, los maestros asesores y los docentes en formación abren un espacio para definir a la práctica como un ejercicio de aprendizaje que lleva a la reflexión continua, en el que los conceptos y las prácticas se encuentran para el diseño e implementación de las experiencias de aprendizaje para los estudiantes y el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros maestros, en coherencia con lo explicitado en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (2016):

> Las competencias profesionales de un educador, estructuradas en los cuatro componentes que propone la Resolución 2041 de 2016, contemplan en un mismo nivel de relevancia, el contenido pedagógico y disciplinar que se esperan desarrollar en un programa de licenciatura y por tanto no existe una relación de mayor o menor relevancia entre los mismos. Un docente en formación proyecta en sí mismo el potencial de un docente que, en servicio, es capaz de regular un proceso continuo de autoaprendizaje, estudio de la disciplina y las formas de enseñarla para potencializar las relaciones del estudiante con el conocimiento y lograr que ellos alcancen las metas de aprendizajes definidas, lo que no podría

> darse sino mediante la práctica pedagógica y para ello, el programa de licenciatura contemplaría la formación en pedagogía, didáctica de los saberes escolares, formación disciplinar e investigativa tanto pedagógica como en el saber específico. (p. 10)

Es en la práctica donde todo el saber disciplinar se conjuga con el pedagógico, donde se establece su importancia y donde se permite autocalificar lo que sabemos y hacemos, es allí, donde se conocen los desequilibrios y falencias, las dudas y los temores, y se reflexiona sobre ellos, se retroalimentan los desequilibrios cognitivos y la adecuación para llevar los conocimientos a los estudiantes y de ser necesario con el acompañamiento de los asesores se realimentan los procesos, en fin la práctica es el camino, la apertura, el encuentro con el rol del docente como quedo claro en la RS 2.

6.2.2 RS. 2. La Práctica Pedagógica un Espacio Para Asumir el Rol De Maestro. Con el fin de develar las RS de la práctica pedagógica se les solicitó a los docentes en formación que escribieran 5 palabras que consideraran asociadas a la labor y objeto de la práctica pedagógica. La asociación de palabras referentes a la labor y aprendizaje de práctica manifestada por los docentes en formación se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 20. Palabras asociadas a la labor de la práctica docente, manifestadas por docente en formación.

5 PALABRAS ASOCIADAS A LA LABOR Y APRENDIZAJE DE LA PRACTICA DOCENTE MANIFESTADAS POR DOCENTE EN FORMACIÓN.
1. Asumir el rol de maestro
2. Un tiempo para aprender a ser maestros
3. Poner en práctica lo aprendido
4. Un espacio de formación
5. Momentos de tensión

Fuente: Autora

Después se les solicitó que de las 5 dejaran las 3 más pertinentes:

Tabla 21. Palabras asociadas a la labor y aprendizajes de la práctica docente manifestadas por docente en formación.

3 PALABRAS ALUSIVAS A LA LABOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE MANIFESTADAS POR DOCENTE EN FORMACIÓN.
1. Asumir el rol de maestro
2. Un tiempo para aprender a ser maestros
3. Poner en práctica lo aprendido

Fuente: Autora

Con base en las respuestas de los docentes en formación a la asociación de palabras y metáforas realizadas por ellos, se concluyó que la práctica es un espacio físico y temporal para ellos, pero que en la lectura de los espacios se le asignan funciones diferentes. Una de ellas, la práctica como espacio para acercarse al rol de maestro.

La práctica como espacio para asumir el rol es definida como un lugar in situ, como los lugares de enseñanza en donde los docentes en formación tienen la oportunidad de continuar su formación profesional, vivir la realidad del aula para apropiarla (a través de la práctica) y resignificarla (a través de la experiencia). Este sentir de los docentes en formación se ratifica cuando se les pidió que escribieran metáforas en verbos para referirse a la labor de la práctica docente, veamos:

Tabla 22. Verbos metáfora de la práctica.

VERBOS RECURRENTES SOBRE LA LABOR EN LA PRÁCTICA.
Enseñar, actuar, asumir, orientar

Fuente: Autora

Lo anterior vuelve y se relaciona con los resultados de la encuesta, en donde los docentes en formación indican que la práctica es el espacio para asumir el rol, veamos la siguiente tabla:

Tabla 23. La práctica pedagógica es para asumir el rol y conocer la realidad

DEFINICIÓN	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA PORCENTUAL
Es un proceso que permite situarse en la escuela para aprender a ser maestros asumir el rol e implementar el rol de maestros.	5	33.33%
La práctica es un espacio para comprender la realidad de las instituciones y aprender el hacer del maestro.	4	26.66%
La práctica es una oportunidad para conocer la escuela, y asumir el hacer en el aula.	2	13.33%
La práctica es un espacio para asumir nuestro papel y reflexionar nuestra labor docente teniendo la oportunidad de interactuar con los estudiantes.	2	13.33%
Es el proceso mediante el cual se puede llevar, a cabo con el fin de que los futuros en formación puedan reconocer su proceso formativo, enfrente la realidad, y se asuma como educador.	2	13.33%
Total	**15**	**100%**

Fuente: Autora

La encuesta presentó ideas bien claras, de la sumatoria de ideas conjuntas, se establecieron las siguientes posiciones: primero, el 33.33% afirma que la práctica es “un proceso que permite situarse en la escuela para aprender a ser maestros asumir el

rol a implementar el rol de maestros", segundo, el 26.66% asevera que, la "práctica es un espacio para comprender la realidad de las instituciones y aprender el hacer del maestro", tercero, para el 16.33% la "práctica es una oportunidad para conocer la escuela, y asumir el hacer en el aula" y cuarto, el 16.33% "el proceso mediante el cual se puede llevar, a cabo con el fin de que los futuros en formación puedan reconocer su proceso formativo, enfrente la realidad, y se asuma como educador" Lo anterior confirma que la representación social "la práctica como espacio para asumir la tarea de maestro" está en el mundo de los docentes en formación.

El contrastar los datos construidos a partir de los diferentes instrumentos y técnicas permitió establecer el diálogo entre la asociación de palabras, las metáforas y los datos, donde la práctica es vista como un espacio, el centro de práctica pedagógica, como un espacio temporal, el semestre académico, y como un espacio físico y temporal que brinda una oportunidad de asumir el rol docente, y debe ser vista no solo desde el crecimiento de docentes en formación y asesores sino también, para la facultad y el programa: enriquecer la formación profesional e integral de los futuros docentes.

En el grupo focal también, se precisaron las ideas y concepciones de los docentes en formación, como se puede apreciar a continuación:

- DF 1. "La práctica pedagógica es el acto reflexivo y autónomo de aplicar saberes aprendidos en la academia, para luego transformarlos en conocimiento que será transmitido a sus estudiantes con el propósito de formar seres críticos capaces de tomar partida en las decisiones que involucran a ese algo denominado sociedad".

- DF 7. "La práctica pedagógica en el contexto de nuestro programa es un eje primordial. Puesto que, es donde los profesores en formación pueden experimentar en el contexto educativo que es ser maestro y como su rol de estudiante cambia a ser orientador".

- DF 10. “La práctica pedagógica es un espacio de reflexión, un acercamiento y un ejercicio que nos lleva paso a paso a conocer la realidad de la escuela, y aprender a ser maestros dentro de ella”.

- DF 12. “Un ambiente en el que se asume el rol de docente, en este se ponen en práctica aquellos conocimientos que vamos adquiriendo, y empezamos a contrastar la teoría y la práctica, hasta que poco a poco nuestro quehacer coincida y se convierta en una práctica coherente”.

La práctica pedagógica es una oportunidad para empezar a aprender los procesos de las instituciones, procesos de negociación, reflexión, actuación, acompañamiento y comprensión de la institución educativa y sus procesos académicos los cuales parten de precisar el; qué, para qué, por qué y cómo se enseña, con base en el análisis de los contextos donde se enseña y del tipo de estudiantes que reciben la enseñanza y se aprestan a empezar su proceso de aprendizaje.

La práctica es un espacio para el aprendizaje afirman los docentes en formación, precisan que cuando se planea la clase y se parte de lo que saben los estudiantes sobre lo que se desea enseñar, se parte a planear los momentos de la clase: sensibilización, exploración, dinamización del conocimiento, y evaluación se está aprendiendo a hacer el oficio de maestro en una particular realidad.

La práctica es un espacio para aprender haciendo, formándose como maestro en el aula, dando cuenta de su crecimiento intelectual en su disciplina y profesional en las áreas de formación profesional. Tratando de encontrar coherencia e identidad en la manera como se abordan la didáctica, los contenidos, los sistemas de enseñanza, la evaluación, el aprendizaje y demás mediaciones, que conlleven a establecer los fundamentos teóricos, epistemológicos, axiológicos y sociales, entre otros, que sustentan el diseño curricular propuesto.

Es satisfactorio que una de las RS halladas en la práctica como aprendizaje manifestada por los investigados docentes en formación, este en coherencia con los propósitos del MEN y la Universidad y los micro currículos de las prácticas pedagógicas en el contexto de la Universidad del Tolima.

> La ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 109 establece como propósito de la formación de educadores formar un educador 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 el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 5)

Los docentes en formación y los docentes asesores aseveran que la práctica es el momento de la formación para el aprendizaje y puesta en escena de lo aprendido en la realidad, que los maestros futuros en las instituciones educativas durante este espacio de formación deben apropiarse de las dinámicas que se dan al interior y exterior de las aulas de clase. Las aulas de clase son el laboratorio donde la teoría y la práctica puestas en relación permiten conocer la escuela, sus procesos, y reconocer a los estudiantes que hoy son incluidos y pertenecen a contextos distintos, aceptar la heterogeneidad del aula, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje equitativos y, asociar todo ello con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva, la práctica es un escenario de aprendizaje, como lo presenta el texto orientador del MEN.

> Formar los educadores que el país requiere demanda de los programas de licenciatura, una intención manifiesta por dar relevancia a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica mediante escenarios de encuentro entre los procesos de formación con las realidades educativas y situaciones que se originan en el ambiente educativo. Para ello, se

> requiere diseñar espacios formativos que propendan por el desarrollo de las competencias necesarias para el efectivo desempeño del futuro licenciado buscando el desarrollo de su capacidad para aprehender y apropiar el contenido disciplinar desde la perspectiva de interdependencia entre qué enseñar y cómo enseñar, como una unidad intencionalmente orientada a lograr más y mejores aprendizajes y una formación integral en sus estudiantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 6)

6.2.3 RS 3. La Práctica Pedagógica como un Ejercicio Técnico. Esta representación se logró capturar en los diferentes instrumentos. En la asociación jerárquica de palabras, cuando se les preguntó qué es la practica, las palabras más recurrentes fueron las siguientes:

Tabla 24. Asociación de palabras referentes a la práctica manifestadas por el docente en formación.

5 PALABRAS ASOCIADAS AL DEL DESARROLLO DE LAS CLASES
1. Manejo del grupo, dominio del grupo
2. El manejo del computador
3. Poner en práctica lo aprendido
4. La elaboración de guías
5. Dominio del tiempo

Fuente: Autora

Luego de la selección de las 5 palabras y con el objeto de redefinir lo aportado se les solicitó seleccionar 3 palabras de las 5 mencionadas obteniendo los siguientes resultados con base en un reconteo juicioso que permitió seleccionar las más representativas.

Tabla 25. Asociación de palabras referentes a lo más difícil del desarrollo de la práctica manifestada por el docente en formación.

3 PALABRAS ASOCIADAS A LA PRÁCTICA DOCENTE MANIFESTADAS POR DOCENTE EN FORMACIÓN.
1. Dominio del grupo (disciplina)
2. El manejo del computador
3. Poner en práctica lo aprendido

Fuente: Autora

Veamos ahora lo que enunciaron los docentes en formación en un grupo de discusión:

- DF 1. “Lo más difícil que presenté mayormente se debió al manejo del grupo y, a la parte tecnológica debido a que no contaba con un computador y, el internet era muy inestable, pero si tuve el apoyo de la docente asesora de brindarme su apoyo cada vez que lo requería”

- DF 2. “Lo más complicado fue la disciplina y cuando las clases eran medidas por el uso de herramientas tecnologías, fue la mala conexión a internet a veces generaba cierta dificultad al momento de llevar a cabo un tema con plataformas que exigían buena conexión, para lo cual se tenía que buscar otra manera de orientar el tema”

- DF 3. “Con mis compañeros comentamos que poner en práctica todo lo aprendido es lo más complicado, una cosa es la teoría y otra cuando uno ya está ejerciendo y aplicando, hasta elaboras guías y talleres es complicado”

- DF 4. “En mi opinión lo más difícil a lo que me tuve que enfrentar en mi practica fue el factor del tiempo, en cuanto a lo que se refiere a simplificar contenidos para llevarlos al aula de clase en el menor tiempo, con dificultades para tener la atención de los estudiantes por la disciplina”

Lo anterior se reafirma cuando los docentes en formación manifiestan de forma recurrente los siguientes verbos para referirse a lo más difícil en la práctica pedagógica, veamos:

Tabla 26. Verbos metáfora de lo más complejo de la práctica pedagógica

VERBOS RECURRENTES PARA LO MÁS DIFÍCIL EN LA PRÁCTICA DOCENTE
Disciplinar, manejar(computador), controlar(tiempo), transmitir(teoría-práctica) elaborar(guías), enseñar, dirigir

Fuente: Autora

Los verbos referidos al hacer y a algunas falencias que encuentran en su labor de docente en formación en el aula, colocados en discusión con los datos de la encuesta rebelan que existen algunos aspectos que causan tensión a los docentes en formación en el contexto de la institución.

Las anteriores representaciones sociales capturadas sobre la práctica pedagógica evidencian la lógica técnica dominante en la formación de maestros, los docentes en formación presentan un espacio donde ellos, no manejan el grupo, no controlan el tiempo, no están en capacidad de adecuar el discurso, todo ello en un contexto de lo procedimental, del ejercicio técnico, lo cuál ha sido una preocupación latente del siglo pasado, y el actual.

Calderón (2021) asevera que, la práctica pedagógica debe ir más allá de dar solución a problemas técnicos y procedimentales, debe centrarse en el cómo enfrentar la formación para que la práctica conduzca de manera expedita a la reflexión y transformación de la enseñanza y la escuela y no solo se limite a dar instrucciones sobre el cómo hacer en las aulas de los centros de práctica, se hace impostergable analizar el encuentro Universidad - institución educativa donde existen aprendizajes mutuos; además de pasar un saber de unos a otros el ejercicio permite hacerle preguntas a la práctica, a aquella que los maestros comparten en un escenario formativo.

> En la medida que se expone la práctica como objeto de reflexión, aparecen puntos de vista sobre lo que se hace y debería hacerse en el aula y en la institución. Estos modos de ver el ejercicio docente en acción llevan consigo diferentes saberes que van más allá de saberes escolares o académicos. Por ejemplo, la cuestión de ayudar a construir condiciones institucionales para reorientar la acción, valga decir, para la práctica en la formación de maestros: un escenario posible formular y desarrollar un proyecto pedagógico que implique al equipo docente de una institución, requiere saber leer el contexto, entender diferentes lógicas de las cuales son portadores los sujetos involucrados y descifrar las dinámicas en las que la escuela tramita, aplaza y desestima diferentes iniciativas. El mismo hecho de constituir colectivo al interior de una institución no se encuentra en manual alguno de pedagogía. (p. 30)

Barrantes (2021) explicita que existe distintas maneras de abordar la formación docente en ejercicio existe una modalidad de apremiante exploración y reflexión: la formación desde y para la práctica. El recorrido por ella viene de un trasegar que la postuló como perfeccionamiento y luego como capacitación; ahora, con tono más actual, se propone como Desarrollo Profesional.

El perfeccionamiento docente alude a que algo hizo falta en la formación inicial, algo así como complementaria, como dar lo que la escuela normal o facultad de educación no dio. Posteriormente se pasa a una idea de capacitación en donde se supone que es necesario cumplir con las demandas del momento, proporcionar lo que se necesita para satisfacer políticas educativas trazadas desde un nivel central, bajo el supuesto de alcanzar sus objetivos, marco dentro del cual se postula qué debe aportar el maestro.

La idea de Desarrollo Profesional reconoce actualmente más variables que indicarían que la formación por sí misma no es suficiente y que es necesario atender condiciones propias en las que se da el ejercicio docente. También es necesario mencionar que las discusiones y propuestas formativas tienen un horizonte más amplio. Actualmente, en el ámbito internacional, hay planteamientos que van más allá de centrar la formación

como estrategia dirigida exclusivamente hacia el maestro, apuntando a reformas del sistema escolar y, dentro de esta dinámica, a reformas del papel de las instituciones formadoras de maestros.

Se trata sustancialmente de una actividad técnica, para la cual no se requieren comprensiones distintas a las de saber cómo enseñar, cómo aplicar y desarrollar guías, cómo llenar fichas de seguimiento a los escolares, cómo controlar los grupos, etc. Sin que se aborden preguntas como el para qué, ni el porqué de las prescripciones. (Citado de Habermas, en Baquero, 2006 p. 13)

Para los docentes en formación lo más complicado de la práctica es la disciplina, el dominio del grupo, el manejo del computador, el tiempo, la elaboración de guías; aspectos remitidos a habilidades mecánicas que están más relacionadas con lo metodológico, es decir con el oficio de cómo enseñar, por encima del saber qué, para qué y por qué, de la reflexión de aspectos verdaderamente fundantes, de tal manera que pasa lo mismo con los modelos pedagógicos, no es posible hablar de prácticas pedagógicas puras, sino de prácticas híbridas en tanto que, en algunos momentos se cruzan con miradas prácticas y emancipatorias, pero con un dominio de lo técnico, como lo afirma Habermas.

6.2.4 RS 4. La Práctica un Espacio Suscitador de Tensiones. Esta representación se logró capturar en los diferentes instrumentos. En la asociación jerárquica de palabras, cuando se les preguntó qué fue lo que más dificultad les causo al enfrentar su papel de docente en formación, los enunciados más recurrentes fueron los siguientes:

Tabla 27. Asociación de palabras referentes a las tensiones de la práctica manifestadas por el docente en formación.

5 PALABRAS ASOCIADAS A LAS TENSIONES PRESENTADAS EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA.
1. Falta de aptitud para descomplejizar el conocimiento y elaborar criterios de evaluación.
2. Desconocimiento disciplinar
3. Investigación
4. Inseguridad, miedo, frustración
5. Manejo del tiempo y el horario escolar.

Fuente: Autora

Luego de la selección de las 5 palabras y con el objeto de redefinir lo aportado se les solicitó seleccionar 3 palabras de las 5 mencionadas obteniendo los siguientes resultados con base en un reconteo juicioso que permitió seleccionar las más representativas.

Tabla 28. Asociación de palabras referentes a las tensiones de la práctica manifestada por los docentes en formación.

3 PALABRAS ASOCIADAS A LAS TENSIONES PRESENTADAS EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA.
1. Desconocimiento disciplinar, falta de aptitud para descomplejizar el conocimiento y elaborar criterios de evaluación.
2. Investigación y Tensión
3. Relación con el asesor, miedo, frustración, temor

Fuente: Autora

Los verbos referidos al hacer y a algunas falencias que encuentran en su labor de docente en formación en el aula, colocados en discusión con los datos de la encuesta

rebelan que existen algunos aspectos que causan tensión a los docentes en formación en el contexto de la institución.

Tabla 29. Verbos metáfora de lo más complejo de la práctica pedagógica

VERBOS RECURRENTES PARA LO MÁS DIFÍCIL EN LA PRÁCTICA DOCENTE
Disciplinar, descomplejizar, temer, indagar, investigar, dudar, no saber algunos aspectos, transmitir(teoría) formular criterios de avaluación.

Fuente: Autora

Lo anterior vuelve y se relaciona con los resultados de la encuesta, en donde los docentes en formación indican que la práctica es el espacio no neutro, plano sino que suscita múltiples tensiones que repercuten en desempaño, pero que apertura la vida futura como profesionales de la educación, veamos la siguiente tabla:

Tabla 30. La práctica pedagógica es un espacio lleno de tensiones que permiten acercarse a conocer la realidad de la escuela.

Tensiones	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
Durante el proceso de la práctica se encuentran emociones difíciles de controlar: miedo, frustración, temor frente a lo desconocido.	5	33.33%
La práctica es un espacio donde nos enfrentamos al desconocimiento de muchas temáticas, que allí se deben enseñar, la gramática, la lectura, la literatura.	4	26.66%
La práctica es una oportunidad para aprender a llegar a los	2	13.33%

Tensiones	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
estudiantes, muy difícil usar un nivel de lengua adecuado y poner el conocimiento a su nivel.		
La práctica es enseñanza y evaluación, no sabemos cómo hacerla, tenemos la teoría pero no sabemos formular criterios de desempeño.	2	13.33%
En la institución viven muchos estamentos es difícil establecer relaciones y ponerlos en situación de compartir nuestras indagaciones y proyectos de investigación.	2	13.33%
Total	**15**	**100%**

Fuente: Autora

La encuesta permitió conocer las tensiones de la práctica, de la sumatoria de ideas conjuntas, se establecieron las siguientes tensiones: primero, el 33.33% afirma que en el espacio de la práctica los docentes en formación se enfrentan a situaciones que les causan emociones no gratas; “Durante el proceso de la práctica se encuentran emociones difíciles de controlar: miedo, frustración, temor frente a lo desconocido”, segundo, el 26.66% los docentes aseveran que, “La práctica es un espacio donde nos enfrentamos al desconocimiento de muchas temáticas, que allí se deben enseñar, la gramática, la lectura, la literatura.”, tercero, para el 16.33% la “La práctica es una oportunidad para aprender a llegar a los estudiantes, muy difícil usar un nivel de lengua adecuado y poner el conocimiento a su nivel.”, cuarto, el 16.33% manifiesta desconocer algunos aspectos sobre; “La práctica es enseñanza y evaluación, no sabemos cómo hacerla, tenemos la teoría pero no sabemos formular criterios de desempeño.” Quinto y último, “En la institución viven muchos estamentos es difícil establecer relaciones y ponerlos en situación de compartir nuestras indagaciones y

proyectos de investigación.”. Lo anterior confirma que la representación social “La práctica como un espacio suscitador de tensiones” está en el mundo de los docentes en formación.

Veamos ahora lo que enunciaron los docentes en formación en un grupo de discusión: Algunos aspectos más relacionados con actitudes como la falta de entusiasmo, agrado y puntualidad; y emociones como el miedo, el temor y la inseguridad, emociones características a las vivencias que pueden tener los seres humanos que se encuentran enfrentados a experiencias nuevas como lo son la práctica pedagógica. Igualmente, este espacio y el acompañamiento por parte de los docentes asesores permiten que las actitudes mencionadas se puedan dialogar y mejorar, como parte del proceso de formación.

Los docentes en formación relacionan tensiones con aspectos de tipo emocional, la frustración que genera el silencio de los estudiantes ante el desarrollo de las clases, los cambios generados en medio de la contingencia que genera los problemas de comunicación en la confusión de su rol en el contexto educativo. La no apropiación conceptual y procedimental de algunos aspectos presentes en los programas educativos, y de la evaluación en lo procedimental, saben la teoría pero no saben formular criterios de desempeños, ni diseñar evaluaciones de tipo formativo, al final al acercarnos a los tiempos de pandemia, los docentes en formación discutieron también sobre las tensiones propias de este particular memento de la educación, lo cual se puede apreciar en los siguientes aportes:

- DF 13. “Cuando los estudiantes se quedan en un silencio total, me frustra saber que preparo algo que no es en ocasiones, valorado o bien recibido, al no encontrar rápidamente como motivarlos, me siento frustrado”.

- DF 3. “La clase, los estándares y DBA, solicitan temas específicos, sobre la gramática, que desconocemos, creo que debemos suscitar una renovación

curricular para hacer énfasis en aspectos curriculares que hay que intensificar, uno de ello, la fonética, la morfología y la sintaxis”

- DF 8. “En el aula, y en la clase se nos pide realizar la evaluación formativa y elaborar criterios para medir el cumplimiento y desarrollo de los desempeños, no pude hacerlo de entrada creo que tenemos muchas teorías evaluativas en la cabeza, pero no sabemos llevarlos al contexto”

- DF 10. “No leemos las obras que debemos orientar en el aula, el canon contempla obras clásicas que no conocemos, hay que pedir que los programas de la U. conozcan los requerimientos de los propósitos de la escuela y nos eduquen para la realidad”

- DF 14. “Tenemos conocimientos de los procesos lecto-escriturales, pero no sabemos enseñar a leer y escribir en la escuela, desconocemos cómo orientar a los niños, no es tarea del asesor, enseñarnos, las clases de la Universidad nos deben preparar para el desempeño en la escuela”

- DF 6. “En estos tiempos durante la pandemia fue muy difícil el trabajo, los jóvenes no manifiestan interés, uno se siete solo, es más bien como un hablar para nadie, no hay participación, creo que la generación de la pandemia se enfrentará a múltiples vacíos en un futuro cercano”

- DF 8. “Una de las fortalezas de nuestro programa es la posibilidad de aprender a indagar a investigar desde el centro de práctica, no es tarea fácil, a veces no se dan los espacios, las posibilidades, o uno mismo no encuentra director en la Universidad, pero en pandemia ha sido imposible, no imposible no, mejor una labor quijotezca”

- DF 14. “Me causo estress enseñar mediado, me sentí totalmente frustrado de enseñar por wasap, de enseñar solo a 15 estudiantes cuando el grupo era de 38, la

profe me insto a acoplarme y yo le ayude a mediar, aunque esta fue una época de aprendizaje permanente, fue dura”

- DF 15. “En mi opinión lo más difícil a lo que me tuve que enfrentar en mi práctica, fue el factor tiempo, en cuanto a lo que se refiere a simplificar contenidos para llevarlos al aula de clase en menor tiempo pero con una misma intención de transmitirla”

Frente a las anteriores reflexiones y situándonos en el área del lenguaje, en el programa de Lengua Castellana, la investigación permitió develar a través de las voces de los docentes en formación que ellos han encontrado genera tensión el descubrir que poseen poco dominio disciplinar en el área de la lengua, particularmente en el campo gramatical, afirman que los docentes asesores tienen un manejo conceptual significativo, que según ellos es gracias a su paso por la Universidad, donde en su programa la gramática tenía un peso significativo en el campo de estudio de la lengua.
Por ello, los docentes en formación manifiestan la necesidad de realizar cambios curriculares que les permitan mejorar en este campo del saber, ya que reconocen que como afirma Cárdenas (2005), la gramática ayuda al desarrollo del pensamiento abstracto y ayuda en procesos de producción y comprensión del lenguaje, en otras palabras, es la gramática un elemento fundamental para la construcción de estructuras lógicas y discursivas, en el mismo sentido, Silvestri (s.f.), señala que a los docentes les es difícil orientar las categorías léxicas, en contexto y precisando su función, algunos manejan los conceptos, pero no les es fácil aterrizarlos al aula, pero, otros no tienen los conceptos claros y cuando los transmiten lo hacen a medias.

Los docentes en formación afirman que la morfología y la sintaxis son ajenas a nuestro programa de formación de maestros, por ello es tan difícil incluirlas en la planeación, los docentes en formación quisieran que todas las clases fueran de literatura donde se desenvuelven muy a gusto, pero, como ejercicios lúdicos, no conocen a fondo conceptos literarios básicos, ni establecen épocas y marcos históricos con propiedad,

algunos desconocen el canon y no han leído los clásicos que son de obligatoriedad en los programas.

Respecto a la lectura y la escritura son conocedores del metalenguaje, conocen los teóricos y sus aportes, pero no dinamizan los procesos en clase sobretodo en la básica primaria, manejan un nivel muy alto y no saben adecuar su discurso, los conceptos y más importante los procesos, al nivel de los niños, a su estadio de desarrollo. Ellos manifiestan que sienten que están muy poco preparados para asumir la enseñanza de la lectura y la escritura.

En el mismo sentido de la formación disciplinar, respecto a los maestros de aula, los docentes en formación manifiestan que algunos de los asesores no tienen conocimientos actualizados, ellos no conocen la texto lingüística, todavía leen trocitos, pedacitos, por ello los niños no distinguen los párrafos, apartados, acápites y capítulos, los estudiantes no conocen los textos y leer no es un proceso, todavía enseñan sujeto y predicado, no conocen los sintagmas y no esquematizan una oración, razón por la cual se ve la necesidad de diseñar cursos de formación permanente para ellos, para actualizar sus conocimientos.

Un elemento a destacar es la apreciación de los docentes formadores y los docentes asesores que consideran de vital importancia el espacio que brinda la práctica pedagógica, en la resignificación de su propia educación y la que pueden ofrecer ahora en su rol como docente en los centros de práctica, en un contexto real, actual y acompañado por los asesores quienes a través de la experiencia tienen la posibilidad de formar a los futuros docentes y acompañarlos en sus procesos indagadores.

Igualmente, agradecen la generación de estos espacios de práctica por parte de la Universidad en diferentes momentos ya que ellos permiten el acercamiento progresivo a su futura labor y la adquisición de herramientas conceptuales y prácticas que favorezca su desempeño docente. Para los docentes en Formación, La práctica pedagógica tiene una función formativa y significativa en el contexto educativo real,

brindando la posibilidad de reflexionar sobre el quehacer docente, mejorar sus habilidades de manera guiada. Un espacio que les permite aprender de sus aciertos y desaciertos y cualificar su rol como futuro licenciado. Al respecto, se pueden apreciar los siguientes aportes:

DF 01. “La práctica tiene una función formativa. La práctica pedagógica permite un aprendizaje significativo y una reflexión sobre el quehacer que enriquecen la formación del futuro docente”

DF 06. “La práctica es muy importante porque nos permite desarrollar mejores habilidades para ejercer nuestra labor docente, debido a que con ella obtenemos experiencias y herramientas que nos permiten desarrollar mejor esta labor”.

DF 14. “Es un acercamiento al futuro, a lo que nos espera, en donde se tiene la oportunidad de equivocarse y aprender de ello para mejorar. En donde se puede criticar y soñar con cambiar lo que no nos gusta”.

Con relación a la importancia de la práctica. El total de los Docentes Asesores y en Formación (100%) consideran importante el ejercicio de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes; al respecto; refieren diferentes razones entre las cuales se encuentran algunos aportes que integran la percepción de varios docentes asesores y en formación como:

DF 01. “Permite hacerme una idea de la realidad educativa y poner en práctica lo aprendido en mi formación profesional”.

DF 03. “Tenemos la posibilidad de vivir más de cerca la realidad de la escuela y lo que esto significa”.

DA 03. “Es la realidad de la vida *escolar”.*

Estas razones refieren la importancia de la práctica pedagógica como un espacio en el cual los docentes en formación encuentran un contexto educativo, real y cotidiano, en el que pasan de la teoría a la práctica, a través de relaciones e interacciones dinámicas orientadas y acompañadas por los docentes asesores y los maestros de la Universidad quienes a su vez, ven en esta experiencia la oportunidad para los docentes en formación que ellos no tuvieron.

En la práctica se generan nuevas dinámicas que permiten a los involucrados valorar el trabajo en el aula, y el desempeño de los docentes asesores y los docentes en formación, pensando siempre en la cualificación del proceso y la mejora del ejercicio docente, de esta premisa tan cierta se dio paso a la representación de tensiones en el proceso, marcadas por la falta de adecuación comunicativa, para descomplejizar el conocimiento y hacerlo comprensivo a los niños, niñas y adolescentes según su edad y desarrollo mental, el desconocimiento de algunos conceptos de la lengua y la literatura, que impiden el manejo conceptual en el aula, y aunque parece un hecho no importante el manejo del aula y del grupo, y aquí se debe reflexionar sobre una disciplina pensada no desde el control para oprimir y controlar, sino, una disciplina y ordenamiento para fomentar normas comportamentales que nos lleven a asumir una ética de la comunicación que posibilite el respeto por el otro y el turno.

El programa de Lengua Castellana, presenta como fortaleza el haber realizado múltiples investigaciones en el contexto de práctica pedagógica, sobre temáticas de sus componentes disciplinares, lenguaje y literatura y profesional, el programa brinda a los docentes en formación la posibilidad de cursar la práctica pedagógica con investigación, pero unos pocos estudiantes afirman que esta modalidad genera tensiones, con relación al trabajo que se realiza, a los espacios que se deben solicitar en las instituciones educativas, a la poca preocupación y compromiso de los docentes universitarios por asumir las direcciones de tesis, y acompañar y dirigir el proceso.

A modo de cierre de este acápite sobre las RS de la práctica pedagógica en nuestro contexto de la Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación, y

específicamente de su programa de Lengua Castellana, recordemos que Zuluaga (2017), afirma que, la práctica pedagógica es:

> La manera en la cual se enriquece la labor del maestro desde su crecimiento personal, intelectual, profesional, por cuanto, a partir de las condiciones de formación de los licenciados, se apuesta a mantener una proyección que alberga las exigencias de una sociedad cada vez más globalizada y con fuerte inmersión en las tecnologías. Con esto se requiere de nuevas disposiciones conceptuales, que den cabida a las inquietudes de los maestros en ejercicio sobre la orientación que hacen a los discentes y quienes ahora ocupan el lugar del profesor en la enseñanza y acercamiento a través de estas posibilidades de transmisión de información e interrelaciones comunicativas. (p 8)

De acuerdo con Zuluaga (2017) la Universidad del Tolima, su Facultad de Ciencias de la Educación y el programa de Lengua Castellana, pretenden que, desde las aulas universitarias, el docente en formación se acerque a la superación de la dicotomía entre el dominio de saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos, que no nutren la lectura de contexto previa, antes de dar paso a la inmersión de los docentes en formación en los escenarios educativos.

La práctica no debe ser un espacio plano, neutro, un ejercicio obligatorio para optar el título, sino debe ser un espacio académico para situar al asesor y al docente en la conformación de su rol y función de maestros en práctica, como quedo establecido en la RS la práctica como oportunidad de asumir el rol docente, allí la práctica se configura como un ejercicio de permanente reflexión sobre el quehacer educativo y sobre las posibilidades de contribuir al mejoramiento de la acción pedagógica, de igual forma se podría pensar en una oportunidad para la sistematización de la experiencia formadora, pero que en el análisis realizado todavía no aflora como tal.

En este sentido, se hace necesario reflexionar la formación del Licenciado en lengua Castellana, pensando en el desarrollo de su competencia enciclopédica: lingüística y

literaria y profesional lo que, permitirá que los futuros maestros comprendan que tienen un saber al servicio de otros para enseñar, esto implica poseer un saber disciplinar que conjugado con el saber pedagógico y didáctico, les posibilita acercarse al proceso educativo desde la comprensión de su dimensión personal, cognitiva disciplinar y profesional, estableciendo con esto un manera de centrar la atención sobre la persona, sobre sí mismo y la institución educativa. La orientación de la práctica debe desarrollar la experiencia del docente en formación, la creatividad, lo debe llevar a cuestionarse sobre sus saberes, para afrontar las situaciones inciertas y conflictivas que configuran la vida dentro y fuera de la institución, en el aula y en la cotidianidad laboral.

Con base en las respuestas de los asesores y docentes en formación se concluyó que la práctica es un espacio físico y temporal para los dos sectores, pero que en la lectura de los espacios se le asignan funciones diferentes. La primera: la práctica como un espacio desde dos miradas: primero, en relación con un lugar y segundo, como una oportunidad. La práctica como espacio para ayudar, acompañar, aprender, realizar ejercicios mecánicos, afrontar tensiones…

La práctica pedagógica es una oportunidad para empezar a aprender los procesos de las instituciones, procesos de negociación, reflexión, actuación, acompañamiento y comprensión de la institución educativa y sus procesos académicos los cuales parten de precisar el; qué, para qué, por qué y cómo se enseña, con base en el análisis de los contextos donde se enseña y del tipo de estudiantes que reciben la enseñanza y se aprestan a empezar su proceso de aprendizaje.

En la práctica pedagógica, el rol del docente asesor se ve como aquel que tiene la oportunidad de aportar, orientar y guiar al docente en formación en la práctica pedagógica a través de un proceso de acompañamiento continuo partiendo no solo de las herramientas y conocimientos brindados desde el pregrado en Lengua Castellana sino también desde sus propios recursos y metodología aprendido en el ejercicio docente; para el docente asesor es la oportunidad de reflexionar el quehacer docente, de aprender las prácticas pedagógicas que desde la clase pueden compartir los

docentes en formación, es la oportunidad de resignificar, replantear y mejorar sus prácticas; a través de la conjugación de lo aprendido en sus años de Universidad. La práctica pedagógica orientada hacia la apropiación del rol de los docentes en formación es un espacio de aprendizaje, de desarrollo, de apropiación de su proyecto de vida. Un aspecto no reconfortante es encontrar que algunos docentes asesores desvirtúan la práctica pedagógica asumiéndola como un espacio, para que otro haga su trabajo, un espacio de apoyo y ayuda y no como un compartir de saberes y encuentro con un par académico puesto en contexto para el crecimiento.

La práctica es vista como espacio referido a la Universidad y a los centros de práctica, espacios físicos donde los docentes en formación hacen presencia e inmersión en el mundo de la escuela, esta definición se relaciona con la práctica in-situ donde se brinda la oportunidad a la comunidad educativa de crecer como seres humanos y profesionales, no solo desde el crecimiento de los docentes en formación y asesores sino que la oportunidad se da también, a la facultad y el programa que pretenden enriquecer la formación profesional e integral de los futuros docentes y sus egresados.

Otro acercamiento a la práctica, la definió como un encuentro con el rol docente y una oportunidad para aprender haciendo y se refiere al docente en formación que hace su labor acompañado del asesor, pero asume su rol de educador, y en el hacer de la práctica tiene la oportunidad de aprender de sus aciertos y errores e ir construyéndose y preparando el camino de su profesión. El rol docente desde el docente Asesor es definido como la oportunidad de aportar, orientar y guiar al Docente en Formación en la práctica a través de un proceso de acompañamiento continuo partiendo no solo de las herramientas y conocimientos brindados desde el pregrado en Lengua Castellana sino también desde sus propios recursos en el ejercicio docente; para el docente asesor es la oportunidad de reflexionar el quehacer docente, de aprender las prácticas pedagógicas que desde la experiencia pueden compartir los docentes asesores sino también la oportunidad de resignificar, replantear y mejorar dichas prácticas; a través de la conjugación de lo aprendido en la Universidad y la

práctica pedagógica orientada hacia la apropiación del rol docente como futuros maestros.

Al acercarnos a las acciones que realizan los docentes asesores y en formación en el proceso de la práctica se solicitaron verbos de acción a modo de metáforas de la práctica pedagógica, estos se refieren en su gran mayoría a las actividades que se realizan durante la práctica pedagógica. Desde el rol, las construcciones discursivas de los informantes fueron realizadas en primera persona lo que denota compromiso y pertenencia con lo que hacen, el papel que desempeñan tanto asesores como docente en formación se manifestó en palabras relacionadas con aprendizaje, espacio y tensión lo cual describe cómo desde de la asesoría, orientación y acompañamiento a los docentes en formación la actitud, disposición e interés permiten relacionarse a partir del contexto educativo de manera dinámica en la formación de maestros desde el ser persona conjugando cualidades humanas que van más allá de trasmitir conocimiento y un método pedagógico.

En fin, Los docentes asesores y en formación relacionan como metáforas del ejercicio de práctica; en cuanto a la orientación del docente asesor en el diseño y ejecución de las clases palabras relacionadas con el hacer y el rol docente, en particular estas dos describen en sus palabras procesos, el paso a paso que permite mediante actividades desde el rol docente como acompañar, orientar, ejecutar, dialogar, reflexionar y guiar, construir, en la formación docente.

Ya se precisó, que las prácticas pedagógicas son las reflexiones conceptuales y las acciones que el docente en formación ejecuta en las aulas bajo la orientación y acompañamiento del asesor para permitir el proceso de formación integral de los estudiantes a su cargo, en este espacio el docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y relacionarse entre otras. Los docentes asesores le asignan funciones particulares a la práctica, consideran de vital importancia el espacio que brinda la práctica pedagógica para resignificar su labor, la función que realizan de

acompañamiento, guía, y orientador del docente en formación les es muy significativa, y se convierte en un proceso de aprendizaje permanente.

Para los docentes en Formación, La práctica pedagógica tiene una función formativa y significativa en el contexto educativo real, brindando la posibilidad de reflexionar sobre el quehacer docente, desarrollar sus competencias profesionales, mejorar sus habilidades de manera guiada. La práctica es un espacio que les permite aprender de sus aciertos y desaciertos y cualificar su rol como futuro licenciado. Los docentes en formación afirman que la función de la práctica pedagógica es la de asumir su rol como docente, es un espacio para la reflexión y construcción del hacer docente y un espacio fundamental de la licenciatura.

El total de los Docentes Asesores y en Formación consideran importante el ejercicio de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes; la práctica pedagógica como un espacio en el cual los docentes en formación encuentran un contexto educativo, real y cotidiano, en el que pasan de la teoría a la práctica, a través de relaciones e interacciones dinámicas orientadas y acompañadas por los docentes Asesores quienes a su vez, ven en esta experiencia la oportunidad para los docentes en formación que ellos no tuvieron. En este contexto, los docentes en formación también encuentran una oportunidad muy importante en el acompañamiento del docente asesor.

Lo anterior, potencializa el rol de los docentes asesores en el aprovechamiento del ejercicio asesor y la posibilidad de un acompañamiento y retroalimentación constante que permita la auto reflexión de los docentes (asesores y en formación) de sus prácticas pedagógicas hacia el mejoramiento y resignificación de las prácticas actuales, la transmisión del conocimiento, fomento de la creatividad de los futuros docentes, en nuevas y renovadas practicas pedagógicas.

Respecto a las tensiones de la práctica o aspectos a mejorar, en este caso no se quisieron denominar problemas, porque el encontrarlas y describirlas las convierten en

oportunidades de aprendizaje y mejoramiento. Un primer acercamiento de la investigación a las dificultades vividas en el desarrollo de la asesoría en la práctica pedagógica permitió describir algunos de los aspectos relacionados con las actitudes de los docentes en formación como falta de entusiasmo, agrado, puntualidad y emociones como el miedo, el temor y la inseguridad, estas vistas como naturales pues se presentan frente a una vivencia nueva que se suscita en los seres humanos que se encuentran enfrentados a experiencias importantes como la práctica pedagógica. Igualmente, este espacio y el acompañamiento por parte de los docentes asesores permiten que las actitudes mencionadas se puedan dialogar y mejorar, como parte del proceso de formación.

Una tensión que causa interés es el desconocimiento disciplinar. Los docentes asesores la describen como tensión y como la investigación se centra en el área del lenguaje, en el programa de Lengua Castellana, se determinó que los docentes en formación poseen poco dominio disciplinar en el campo gramatical, los docentes asesores tienen un manejo conceptual significativo, según ellos gracias a su paso por la Universidad, donde en su programa la gramática tenía un peso significativo en el campo de estudio de la lengua, pero eso, no se puede leer en su trabajo en el aula que no pasa de ejercicios clasificatorios que no llevan a la interiorización gramatical, los docentes en formación al contrario no tienen un bagaje conceptual optimo, ellos explican que solo cursan dos semestres de estructura de la lengua y al final no tienen un panorama claro de las disciplinas lingüísticas; fonología, fonética, morfología, sintaxis y semántica entre otras, los docentes en formación no tienen claro el papel ni las tareas fundamentales de este campo de la lengua a la que se le han asignado dos tareas fundamentales mencionadas en la configuración.

Se requiere en el espacio universitario estudiar la gramática escolar que ya presenta ciertos avances en el ámbito colombiano, se hace necesario una didáctica de la lengua materna que pretenda enseñar gramática, a partir de la reconfiguración como lo plantean Lomas, Osorno y Tuson, una reconfiguración para la construcción del saber gramatical, que de paso de los contenidos gramaticales a los lingüísticos, lo que sería

posible si se aplicasen unas actividades de enseñanza-aprendizaje que impliquen unas operaciones de pensamiento diferentes a las que se implementan actualmente que permitan a los estudiantes construir los conceptos y usarlos en contexto, como lo proponen Vargas y Tcherqueslian (2007).

En el campo de la lectura y la escritura, los docentes en formación poseen referentes teóricos enriquecedores, es importante que los docentes asesores y en formación se refieran a ellas como procesos y no como productos, que se hable de recepción como encuentro y producción como proceso, pero, se requiere de una didáctica de la lectura y escritura, una propuesta pedagógica que invite a los docentes a transformar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, en todos los grados del sistema escolar y se requiere que los docentes en formación precisen los niveles en que enseñan y pongan sus conocimientos al servicio de los estudiantes de acuerdo a su edad cognitiva y estado de desarrollo, ellos deben entender que cuando se invita a un estudiante a leer un texto e interpretarlo, se le está demandando una compleja actividad en la que pone su competencia enciclopédica, al servicio del encuentro con el autor, se le está pidiendo también que "lea lo que no está escrito", que llene de información cosas que el texto no dice pero supone que el lector debe saber, en fin como afirma Vásquez (2011) se requiere que se oriente a los estudiantes futuros licenciados a acercarse y acercar a los jóvenes a la lectura abductiva, y llevar a las instituciones educativas al convencimiento de que leer es una tarea que excede sin lugar a dudas el buen recitado, la entonación o la ausencia de titubeos.

Siguiendo a Vásquez, la Universidad debe educar a sus estudiantes en la comprensión del hecho de leer y escribir no solo como técnicas y pasos, sino como procesos complejos de "construcción de significados". Lo mismo cuando le pedimos que escriba un texto, le pedimos que apele y cuestione lo que sabe sobre un tema para poder escribirlo, que enlace de manera planificada y coherente secuencias de oraciones que irán aumentando el "tamaño" del texto, que regule y controle ciertas convenciones propias de las escrituras (ortográficas y estructurales); que el producto sea legible para un público que no es él.

Giménez (2012) afirma en su texto Didáctica de la lengua que leer y escribir son, básicamente, procesos en los que el que lee o escribe se enfrenta sucesiva y simultáneamente a muchos problemas que debe sortear y a muchas decisiones que debe tomar. La pregunta didáctica es qué y cómo hacer para que cada uno de esos desafíos se constituyan en "contenidos" de enseñanza, para que la complejidad misma de los procesos de leer y escribir sea puesta en escena en el aula y que los alumnos los experimenten; para que leer y escribir sean una experiencia de aprendizaje real y significativa.

En el eje curricular de estética del lenguaje: literatura, los docentes en formación quisieran que todas las clases fueran de literatura donde se desenvuelven muy a gusto, pero, como ejercicios lúdicos, que son importantes, los docentes en formación proponen una estrategia de encantamiento de la literatura para la intervención práctica en la educación literaria de los estudiantes, lo que, se considera importante y ha sido explicitado por autores como Landero (1994), quien reivindica el papel del encuentro con el texto literario al afirmar "Me parece una barbaridad pedagógica anteponer la enseñanza de la literatura a la formación y afinamiento de la sensibilidad artística, o de la educación estética" (p. 28), lo que se reafirma en la frase de Argüelles (2009) "No hay forma más segura de adquirir el gusto por la lectura que a través del contagio del entusiasmo lector", (p. 219). Pero, hay que precisar que los docentes en formación, no conocen a fondo conceptos literarios básicos, ni establecen épocas y marcos históricos con propiedad, algunos desconocen el canon y no han leído los clásicos que son de obligatoriedad en los programas.

Al hablar de literatura cabe volver a la lectura y la escritura, como ejercicios intelectuales, también se requiere de reflexionar la didáctica de la literatura pensar cómo se recepciona y produce el mundo literario, por tanto se hace innegable que desarrollar una didáctica de la literatura supone una optimización, así como una conceptualización de estas habilidades comunicativas enmarcadas en lo literario, se requiere de un ejercicio de lectura diferente. Cárdenas, aduce sustentado en Eco, que para el caso de la lectura de la literatura no se trata sólo de enseñar a leer o alfabetizar,

ya que debe entenderse como una actividad significativa que basada en la interpretación del sentido textual y en la producción de discurso comprensivo, requiere un lector cooperativo. Por ello habla de un lector activo, plural, crítico, creativo, vital y competente, capaz de superar los hábitos de la lectura literal con fines solamente informativos, tarea que debe cumplir la Universidad, ella debe formar a los docentes en formación, pues estos deben ser lectores críticos para poder orientar y compartir.

Para cerrar estas ideas se debe precisar que se requiere que se esté consciente del papel del programa, el objeto es formar maestros de lenguaje y literatura, no lingüistas ni literatos, escritores o críticos literarios que de ser posible sería un valor agregado importante y de los que ya se tiene un listado orgullo del programa. En la investigación realizada se encuentran reflexiones, concepciones y tensiones que se han venido forjando durante el desarrollo de la práctica en los centros de práctica. Entre ellas el pensar la literatura como un campo de estudio difuso, complejo, debido entre otros factores, al carácter ancilar de ella, que la sujeta a diversas disciplinas, enfoques teóricos y perspectivas de análisis literario, lo que la ha llevado a enfrentar la proliferación de métodos, estrategias, actividades, medios, roles docentes y procedimientos de enseñanza variada.

Otro aspecto considerado tensión, es el Manejo de grupo. Este es indispensable en la formación de los docentes, orientar un grupo de estudiantes en el contexto del aula es un aspecto de la educación que ha preocupado siempre a los educadores. La descripción de lo que sucede en el aula, permitió que ese acercamiento reflejara la necesidad de un ambiente escolar, donde todos los participantes trabajen en forma armoniosa, tanto para que el docente pueda desarrollarse como profesional, como para que los alumnos desempeñen las acciones y actividades naturales y propias de su edad.

Para algunos docentes en formación es difícil acercarse al grupo y aún más dirigir la clase sin la intervención del asesor, no poseen capacidad de organizar y orientar y motivar y si no se puede motivar al estudiantado para compartir el aula y asumir el

compromiso de aprendizaje, el conocimiento no es de fácil asunción, una necesidad urgente orientar a los docentes en formación para reencantar a los estudiantes y hacer que ellos dirijan la clase con propiedad, dirección y amabilidad. También es necesario suplir la Falta de aptitud para descomplejizar el conocimiento y fijar criterios de evaluación equitativos, un elemento grave, es la evaluación que tiene esquemas tradicionales que no encuadran con la evaluación formativa propuesta por el MEN y adoptada en los SIES institucionales, la evaluación elaborada por los docentes en formación no impacta, además sigue los modelos elaborados por sus maestros. Se les sugiere la evaluación diagnóstica para empezar el proceso de enseñanza, y la de acompañamiento para monitorear las falencias y acompañar el desarrollo del proceso, subsanando falencia e profundizando en los alcances.

La evaluación realizada no es incluyente, es igualitaria, no equitativa, se requiere que los jóvenes conozcan la evaluación diferenciada que día a día se hace más necesaria en las instituciones, todavía los docentes no son expertos en el diseño de técnicas e instrumentos, y ni siquiera diferencian los términos y metalenguaje propio de ese elemento tan importante, es necesario conocer cómo se maneja la evaluación en el contexto de la práctica se hace necesario una indagación sobre ella, una vez encontradas esta dificultades ya se está prefigurando una indagación sobre la evaluación en la práctica pedagógica. Al mencionarse la evaluación planificada con equidad para dar oportunidad a todos y a todas con base en sus características y particularidades especiales, un aspecto de difícil manejo es la presencia de jóvenes y niños con capacidades diferenciales o en situación de vulnerabilidad, se requiere entender que la inclusión no es una moda como afirma Ruiz (2020) sino una necesidad, pues, si la educación no es inclusiva, no es educación, afirma el autor citando a Casanova (2011) que la educación inclusiva debe ser implementada en las aulas, no únicamente en los papeles, será la base para una sociedad inclusiva real y cierra Ruíz afirmando que se requiere generar una cultura inclusiva y la práctica debe asumir esa tarea de manera responsable.

7. RECONFIGURACIÓN: ANALISIS DE LA INFORMACIÓN DE LOS DOCENTES ASESORES Y DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES Y RUTINAS DE LA PRÁCTICA

> "A partir de la pre-estructura encontrada, se elabora una segunda guía que nos ayuda a buscar la estructura propiamente dicha de la realidad investigada, mediante un proceso profundo de trabajo de campo". (Murcia & Jaramillo, 2001).

Para cumplir con el objetivo de describir las prácticas y rutinas de la práctica pedagógica se utilizó un formato de observación, instrumento de registro que fue socializado en el capítulo anterior, que a modo de guía permitió describir la clase de castellano orientada por el docente en formación con el acompañamiento del maestro asesor, maestro de aula de la institución educativa. Segundo, una encuesta a docentes asesores y en formación, también presentada en la configuración, ella permitió escuchar las voces de los investigados y a partir de los actores participantes describir la práctica y algunos aspectos importantes que fueron contrastados con la observación in situ.

Los aspectos que se precisaron observar en las aulas de los centros de práctica estuvieron relacionados y en coherencia interna con las preguntas construidas en la encuesta con el fin de contrastar los resultados de los dos ejercicios y precisar con bases seguras cómo y qué se hace en la práctica pedagógica en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué, particularmente en los centros seleccionados como representantes de las comunas en que está dividida la ciudad.

Para el primer acercamiento se usó la guía de observación del trabajo durante la práctica realizada por el docente en formación en el aula y fuera de ella. Los aspectos observados algunos eran generales y otros específicos y estaban guiados por los solicitados en la guía de evaluación de la Universidad del Tolima y las rubricas del MEN, adaptados a los propósitos de la investigación.

Las observaciones fueron planificadas y realizadas en distintos momentos, primero, estuve presente en los espacios de asesoría, que se realizan en las sala de profesores, cafetería y en los laboratorios de idiomas, segundo, en las clases de los docentes en formación y asesores en cada institución, estuve en las aulas donde observe y registre las clases dadas por los docentes en formación, a cada momento registre la tabla y escribí detalladamente observaciones de clase, tercero, asistí a la asesoría de práctica donde se supone hay retroalimentación del ejercicio de orientación de clase y las observaciones enriquecieron los propósitos y resultados de la investigación, diligencie la guía de observación de forma juiciosa y responsable, y escribí todas las observaciones que se fueron dando, cada una de ellas se convirtieron en apoyo para el análisis de la guía. Los resultados obtenidos fueron procesados y los presento a continuación.

Dado que uno de los propósitos de la investigación fue poner sobre el tapete los procedimientos, haceres y rutinas de la práctica pedagógica, en el diseño metodológico planteado para acercarnos a ella desde los presupuestos de la complementariedad y siguiendo el modelo propuesto por Murcia y Jaramillo, no se pudo reducir a la observación el ejercicio de la práctica, como el diligenciamiento de una guía acompañada de notas de observación y diálogos con los estudiantes, por ello a más, de la guía de observación se administró una encuesta a los docentes en formación y a los asesores, con la idea de conocer algo más que permitiera un análisis a la información construida, a partir de la selección de la información ya que, se recabó una gran cantidad de información, para la redacción de este texto final se privilegiaron algunos aspectos y elementos que han sido recurrentes, constituyendo tendencias fuertes dentro del análisis realizado. Los docentes encuestados fueron 15 al igual que los docentes en formación.

El análisis de estos dos instrumentos puestos en diálogo permitió presentar la reconfiguaración de la práctica pedagógica desde los momentos de la práctica construidos a partir de los presentados por los docentes en forma reiterativa como guía para el desarrollo de la práctica pedagógica en los centros de práctica.

7.1 PLANEACIÓN

La planeación en la práctica es un momento muy importante, afirman los asesores,

- IT.10DA10. "En este momento nos conocemos y establecemos las normas de las asesorías, el cronograma y las tareas a realizar, otro afirma, ese espacio nos permite dar a conocer a los docentes en formación las orientaciones y el plan estratégico de la institución educativa donde hace su práctica"

- IT.06DA06. "Los asesores siguiendo las observaciones de la Universidad brindamos a los estudiantes los documentos institucionales, pero es difícil que algunos de los estudiantes no leen y es difícil trabajar con el desconocimiento no solo de las políticas del colegio sino también los lineamientos y documentos del MEN, sugerimos trabajar estos documentos no desde la teoría sino desde la realidad y desde las aulas de la Universidad".

Las instituciones educativas no tienen un espacio definido para realizar la asesoría, así que, nos encontramos en la sala de profesores, compartimos un tinto en la cafetería de maestros o en la general donde no hay para docentes de manera particular, y en tres casos en el laboratorio de idiomas.

Existe una estrecha relación entre lo observado y las opiniones emitidas por los docentes en formación y los maestros de aula. Quienes consideran que la planeación de las clases conjunta docentes en Formación y asesores es de gran importancia, describen la planeación de la clase acompañando al docente en formación como un proceso, que se complementa a través de una serie de pasos y actividades variadas entre sí. Aunque no se evidencia de homogeneidad de un orden jerárquico entre los diferentes aportes; reflejan las formas que a través de la experiencia y labor docente a lo largo de los años les ha permitido afianzar y definir procesos particulares que se ajustan a las necesidades y vida en la institución tal y como se puede apreciar en los siguientes aportes:

- IT.01DA05. “Revisión de los temas ya vistos y sus deficiencias, revisión del plan de Área y de aula, organización de las guías y los encuadres pedagógicos”

- IT.01DA09. “Identificación de competencias a trabajar y desarrollar, planeación independiente, dialogo sobre lo planeado, búsqueda de recursos, unificación de criterios, implementación de lo planeado y evaluación.

- IT.01DA011. “Primero revisamos la malla curricular, pensamos en la actividad de motivación, el propósito de la misma (fin en mente), la explicación del tema y los ejercicios. De Igual manera los docentes en formación describen la planeación de sus actividades como un proceso”

- IT.01DF06. “Primero saber el tema, buscar autores y consultar para que la información que se va a dar sea verídica, realizar el taller teniendo en cuenta las horas para aprovecharlas al máximo, realizar actividad de cierre”

- IT.01DF01. “Activación cognitiva, explicación del tema, participación de los estudiantes, actividades y ejercicios en clase, evaluación y actividades de cierre”

- IT.01DF03. “Saludo, oración, charla respecto a los temas sociales y académicos. De este apartado se puede resaltar palabras comunes entre los docentes asesores como: la malla curricular, las guías, plan de asignatura y la Evaluación; y entre los docentes en Formación: Activador cognitivo y Retroalimentación”.

- La maestra IT.01DA15. “Hizo una pormenorizada lista del proceso, primero se debe concertar con los docentes en formación los tiempos y horarios de asesoría, informarles de sus horarios y permanencia en la institución, segundo, asignarles el curso y hacer entrega a ellos de los documentos del MEN lineamientos curriculares, estándares, DBA, documentos de referencia y mallas curriculares e institucionales: PEI, y plan de área, plan de asignatura, SIE, pacto de convivencia entre otros, tercero, charla para evaluar formativamente la comprensión del contexto, y las

directrices académicas y sociales de la institución. Cuarto, seleccionar, pero en estos casos de no participación en la planeación socializar las competencias a desarrollar tanto básicas como especificas en el grado asignado y con base en ellas seleccionar los saberes necesarios para dinamizar el saber, el hacer y el ser. Quinto, construir el plan de clase o la guía de aprendizaje, planear qué enseñar, los contenidos que debo transmitir y reflexionar, para que enseñar, dialogar sobre la importancia del tema a tratar, sexto, diseñar ejercicios procedimentales para poner el saber en escena, y valorar la comprensión y uso del saber, como enseñar, diseñar las estrategias, seleccionar los recursos y el tiempo. Séptimo, como evaluar, durante el proceso y al final de él, finalmente como en cada momento del proceso se hace un ejercicio de valoración formativa, al final se hace una evaluación de todo el proceso. Séptimo, con base en la evaluación se diseñan actividades de retroalimentación que pueden ser de profundización o complementación. Para finalizar hay que reflexionar sobre lo aprendido y realizado, para asumirlo en el proyecto de vida: CONSTRUCCIÓN DEL SER, lamentablemente a veces el tiempo impide realizar los procesos como deben ser.

Al observar las reuniones de asesoría de práctica, previas al ejercicio de la clase, y con base en el registró de las actividades repetitivas que se convierten en rutinas, observé que ya existe un protocolo tácito de realización que reconstruí con base en las acciones repetitivas que ocurrieron en 8 de las instituciones y durante el proceso.

Tabla 31. Procesos realizados en la asesoría.

MOMENTOS DEL PROCESO DE ASESORÍA
1. Interacción previa, comunicación y concertación del encuentro.
1.1. Asistencia a la Institución
1.2. Saludo y presentación del asesor y docente en formación.
1.3. Invitación a la reunión en la Universidad
2. Socialización de las políticas institucionales.
2.1. Entrega de los documentos institucionales: PEI, SIE, pacto de convivencia. (Solo 7 de los asesores lo hicieron), 5 agregaron a los institucionales generales,

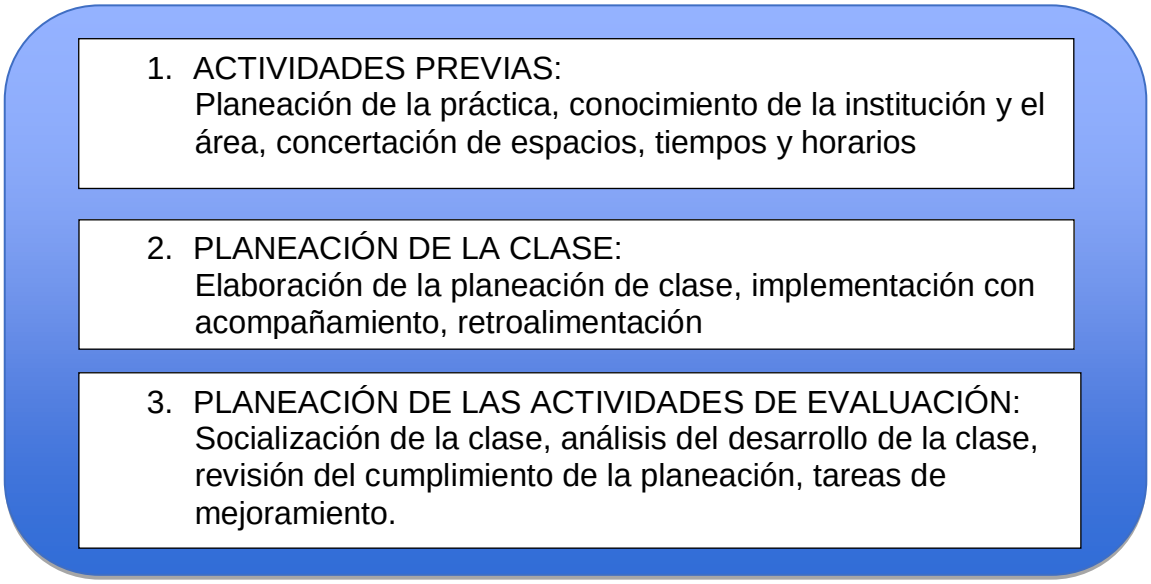
MOMENTOS DEL PROCESO DE ASESORÍA
la planeación del área y del grado, y 4 solo entregaron al docente en formación el plan de área y asignatura. 2.2. Explicación de aspectos fundamentales de la vida escolar. Horarios, jornada, tareas a realizar. 2.3. Paseo por la Institución. 9 docentes hicieron un recorrido con el docente en formación por la institución indicándole los espacios y las actividades a realizar en ellos.
3. **Concertación de labores a realizar** 3.1. Concertación del horario de asesoría una hora fija en el horario. 3.2. Asignación del grado donde el docente en formación realizará la práctica Establecimiento del horario. 3.3. Organización de las actividades: cronograma de entrega de planeaciones, tiempo de retroalimentación y entrega, realización de correcciones. 3.4. Realización de la clase **3.5.** Participación en otras actividades fuera de las clases: disciplina, atención a padres, reunión de área y profesores.
4. Asesoría para la planeación 4.1. Una vez concertada la práctica se socializa a los estudiantes la planeación ya realizada, pues los estudiantes llegan tarde al proceso. 4.2. Se informa sobre los desempeños que se espera los estudiantes asuman y los saberes que deben asumir para lograr el propósito. 4.3. Se invita a realizar la planeación de la clase. 4.4. El estudiante envía la planeación y en la siguiente asesoría se discute, retroalimenta y se deja en firme la clase a desarrollar

Fuente: Autora

La tabla anterior fue construida con la información total, luego se seleccionaron algunos de los múltiples fragmentos de las razones aducidas por los participantes en la investigación y las observaciones efectuadas, de manera que se constituyeron en las voces representativas de los docentes en formación y docentes asesores a partir de los

testimonios a mi juicio como de mayor impacto y claridad en su formulación, en relación con los propósitos por los que se indaga en la presente investigación, para hacer más claro y preciso el proceso se construyó la siguiente tabla donde se extraen de la tabla anterior que es muy general y pormenorizada, los datos y se privilegian aquellos aspectos y elementos que han sido recurrentes, constituyendo tendencias fuertes dentro del análisis realizado que se presentan en la tabla 27.

Figura 23. Resumen de las actividades de planeación de la práctica manifestadas por los docentes asesores durante el ejercicio de la práctica.



Fuente: Autora

Referidas a las partes del proceso, los investigados manifiestan que, el encuentro con la práctica es grato en la mayoría de los casos, esto se observó en el 70% de las observaciones, y queda confirmado con las opiniones emitidas por los estudiantes;

- IT.01DF01. “Las asesoras son amables, rápidamente nos reciben mi experiencia ha sido satisfactoria en toda la práctica me sentí acogida, respaldada y con la dirección de la asesora”.

- IT.05DF05. “He sido de buenas, las prácticas las hice en el Germán Pardo García, y me sentí en casa, somos maestros de la institución se nos reconoce y apoya.

- IT.07DF07. “Este estudiante afirma, A mí me tocó con una profesora dos prácticas más que asesora es una amiga, da cariño, saber y apoyo incondicional. Pero es preocupante que los docentes en formación manifiesten el desánimo que causa en ellos la actitud de algunos asesores que no contestan el teléfono ni los mensajes de los docentes en formación, en algunos casos los rechazan de manera incomoda y poco grata”.

- IT.06DF06. “Me correspondió con una señora de la Sagrada Familia en práctica dos, ella no me contestó y cuando lo hizo me dejo esperando como 8 días para empezar el proceso y nunca me sentí cómoda con ella”.

- IT.04DF014. “Yo llame a la profesora que me asignaron y ella me contestó, gracias pero, no estoy interesada desde que no nos volvieron a pagar, es más no nos pagaron los últimos semestres no recibo practicantes”.

Lo anterior nos debe llevar a reflexionar sobre la necesidad de mejorar los procesos de selección de los docentes asesores, aunque esta situación no sea la regular, causa malestar en los docentes en formación, y lo que se espera es que su ingreso al mundo de la docencia se realice en un ambiente acogedor.

Diez maestros de los 15 en la sesión de apertura de asesoría a la práctica pedagógica, presentaron a los docentes en formación el modelo pedagógico institucional, por ello la primera actividad que realizan al empezar la planificación de las clases es pensar en el proceso, en los propósitos, en el diseño de la secuencia de actividades previstas para que los estudiantes asuman los desempeños propuestos en el plan de área.

Los docentes en formación trabajan de la mano de los asesores en la planeación de las clases, no así del área, los asesores afirman que, en los últimos años los docentes en

formación que llegan tarde una vez se ha concluido la semana institucional, por ello mediante un dialogo de saberes se les socializa el modelo y el plan de área y se abre un espacio para el análisis y reflexión.

- IT.06DF13. “El momento de planeación es nutritivo, la maestra y yo tuvimos algunas discusiones sobre el uso del metalenguaje, ella es receptiva y entendió mi punto de vista, la asesoría es un encuentro y debe nutrir al asesor también”.

- IT.04DF10. “De mis asesorías aprendí mucho”

- IT.03DF05. Afirma, “Tuve muchos problemas para hacerme entender de los niños, la profesora me decía que debía mejorar mi discurso que tenía problemas de adecuación, en las asesorías me propuso observar unas clases y ver como se trata a los niños, ella dijo que no son bobos, pero están en proceso de aprendizaje, creo que la experiencia de la asesora en el momento de la asesoría es muy enriquecedora”.

  Cabe anotar, que en 3 casos no hubo reunión de apertura y los docentes en formación aseveran que la asesoría se convirtió en una corrección de los planes de clase vía internet, y que en muy pocas oportunidades hubo encuentro para la evaluación formativa y la retroalimentación.

- IT.08DF02. “La profe es muy ocupada, llega corriendo a clase, en esa institución resultan muchas cosas para hacer, ella me explico brevemente lo que hay que hacer y me dio un listado de temas, yo realizo la planeación con el modelo que me entregó, ella siempre la revisa y me envía las correcciones, yo corrijo le reenvío y ella me dice si, puede hacer la clase, o mejore esto, luego me dice estuvo bien, o hay que hacer énfasis en… De lo anterior, se deduce que no solo se debe solicitar el horario de asesoría desde la Universidad, sino acompañar estos espacios para que cumplan su función”.

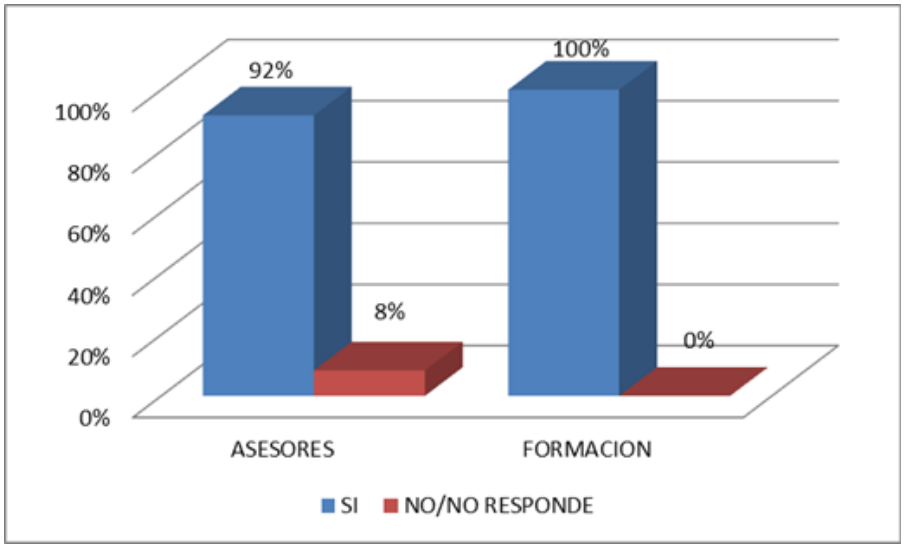
Se debe enfatizar en el cumplimiento de las asesorías porque ellas son la orientación del trabajo en el aula a los docentes en formación, todas las actividades que se realizan en este momento permitan orientar: el que hacer, cómo hacer, planeación, corrección, devolución y retroalimentación; la mayoría de los docentes asesores (92%) y el total de los docentes en formación (100%) refieren realizarlas.

Al respecto, describen:

- IT.01DA01. “Es un paso muy importante porque se guía al estudiante en un proceso que, aunque conoce con la teoría recibida en la Universidad, ya en el hacer necesita orientación para que poco a poco vaya teniendo más seguridad y confianza en el proceso de planeación y del desarrollo de las clases.

Las orientaciones de los maestros asesores son fundamentales, y la realización de la planeación y demás procesos se denota en la figura 24.

Figura 24. Orientación del proceso al docente en formación en el aula



Fuente: Autora

En la figura 24 se observa que el 100% de los docentes en formación manifiestan haber gozado de la compañía y acompañamiento del asesor, no así, los asesores que

un 8% manifiesta no haber podido cumplir con el 100% de esta labor, presentando excusas consecuentes con los impases que se viven en el contexto escolar.

Describir la orientación de la práctica como un proceso, señala el paso a paso, que incluye aspectos indispensables como la planeación y la ejecución, para la extrapolación de la teoría recibida al contexto educativo; y que mediante el hacer como parte de la práctica, favorece el desarrollo de habilidades pedagógicas y docentes. Al respecto los docentes en formación señalan:

- IT.10DF10. “E l asesor es una persona pro activa que se encarga de formar y ayudar en el desarrollo del licenciado en formación, apoyando desde su experiencia y planteando situaciones que pueden ayudar a mejorar”.

La importancia del Docente Asesor en la orientación y acompañamiento permanente, se puede apreciar en el siguiente aporte:

- IT.08DA08. “Yo, los oriento desde el conocimiento de la I.E. y sus propuestas curriculares, y los acompaño a elaborar sus propuestas de trabajo en clase y en otras actividades extra clase. Lo anterior, permite observar como desde el rol docente, se puede conjugar la experiencia de la labor, la experiencia del contexto educativo y la retroalimentación constante, en el proceso de formación de los futuros docentes, a través de una integración de conocimientos y experiencias in situ que permiten enriquecer y cualificar la práctica pedagógica. Lo Anterior, se puede apreciar en lo que refiere un docente en formación al respecto”

- IT.06DF06. “Antes de cada sesión de clase realizo un plan de clase orientado a los temas propuestos que luego el profesor evalúa y me devuelve con sugerencias o comentarios que nutren mi experiencia profesional”.

Durante la asesoría se da un dialogo abierto entre el asesor y el docente en formación al respecto los docentes asesores, describen un dialogo permanente basado en la

planeación estructurada con base en unos propósitos educativos que manifiestan los planes de área y asignatura elaborados previamente, sugieren los asesores que la Universidad debe considerar estos espacios como importantes y debe vincular a los docentes en formación a la planeación institucional, ellos llegan cuando todo está elaborado y su participación es muy restringida.

Uno de los pasos reiterativos que sugieren los docentes es definir las competencias y desempeños que los estudiantes deben desarrollar y asumir, los docentes deben seleccionar de los documentos del MEN, los saberes que propiciaran el alcanzar el proceso de aprendizaje con los estudiantes, así como lo refieren los siguientes aportes:

- IT.03DA03. “Si, se les muestra la malla curricular que se trabaja en la institución, se les indica las competencias que se están trabajando, y los ejes temáticos que se están desarrollando.

- I.T.08DA08. “Desde hace algunos años, nos ha tocado trabajar a través de plataformas, en nuestro caso colegiosonline, por ello, se les hace inducción sobre la plataforma que maneja la institución y como se hace el proceso en la misma”.

En este sentido, las bases formales de la educación se integran de manera dinámica con las competencias y habilidades docentes necesarias, el acompañamiento, la orientación y la asesoría constante. Lo anterior entendido más desde el contenido y las bases institucionales y formales del contexto educativo a lo cual se le suma las formas del hacer pedagógico, desde la planeación y articulación con las directrices acordadas desde la Universidad; Al respecto los docentes asesores señalan:

- IT.01DA01. “Por orientación de las profesoras de la Universidad, conocemos muy bien nuestras funciones, la principal acompañar al docente en formación a realizar su labor con base en una planeación sólida y bien estructurada”

- IT.01DA04. “Cuando los chicos llegan, ya lo de las temáticas se ha resuelto en gran medida, porque arriban luego del periodo de planeación, pero se profundiza en la forma en la cual deben ser abordadas”

- IT.01DA010. “Cabe anotar que algunos docentes en formación elaboran algunas observaciones a las planeaciones que la mayoría de las veces son tenidas en cuenta”

Si bien, los docentes asesores, confirman un dialogo abierto sobre las temáticas del curso, enfatizando en la formalidad y estructura académica, los docentes en formación enfatizan desde una percepción más afectiva en cuanto a la forma:

- IT.12DF12. “El diálogo de manera mancomunada con la asesora siempre genera familiaridad y cercanía, en especial cuando se abordan los diferentes componentes del área y la misma se encarga de demostrarse abierta al uso de diferentes herramientas nuevas para tratar las diferentes temáticas”

Para cerrar el acápite de planeación es necesario precisar que las actividades de planificación **docente asesor – docente en formación** están enmarcadas como ellos lo afirman con lo planteado en el acápite anterior los docentes asesores y en formación manifiestan que, la planeación de las actividades de práctica esta mediada por los siguientes aspectos, presentados en la tabla 32.

Tabla 32. Planificación de actividades – docentes asesores – docente en formación

ELEMENTOS INDISPENSABLES PARA PLANEAR	DEFINICIÓN NOMINAL	CÓDIGOS DE INFORMANTES POR SUBCATEGORÍA
El PICC guía de la planeación	la planeación de la clase de acuerdo al Plan de integración de componentes curriculares	IT01DA03 IT01DA05 IT01DA01 IT01DA04

ELEMENTOS INDISPENSABLES PARA PLANEAR	DEFINICIÓN NOMINAL	CÓDIGOS DE INFORMANTES POR SUBCATEGORÍA
	(PICC) y a los planes y programas de la Institución;	IT01DA010
La planeación una oportunidad de reflexión sobre el modelo institucional	la planeación de las actividades con los docentes en formación,	IT01DA07 IT01DA09 IT01DA014

Fuente: Autora

En cuanto a la planificación de las actividades con los docentes en formación se describe en dos sentidos: primero, la planeación de la clase de acuerdo al Plan de integración de componentes curriculares (PICC) y a los planes y programas de la Institución; a lo que refieren:

- IT.01DA05. “Es necesario hacer este proceso porque debemos tener como fin en mente que estamos sintonizados con el PICC y los planes, mallas y programas que tiene la institución y que exige el MEN. Lo cual obedece a la fundamentación normativa y de lineamientos curriculares institucionales en los cuales se basa el sistema educativo colombiano”.

- IT.02DA10. “Planear es una tarea difícil, cuando los docentes en formación han leído los PICC, pero no están en capacidad de administrarlos al proceso de planeación, creo que en la Universidad se debe enseñar a planear para la escuela real, También es bueno pensar en la adaptación de ellos a la realidad, los documentos no son camisas de fuerza, son guías”

Segundo, la planeación de las actividades con los docentes en formación, que es un ejercicio cognitivo y procedimental que lleva al docente a irse asumiéndose como maestro de aula, al respecto señalan:

- IT.01DA07. “Es un ejercicio que es muy enriquecedor, porque se aprende mucho de los estudiantes en formación y se enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje. Aquí se evidencia la posibilidad de potencializar el conocimiento de los docentes en formación, de integrar con nuevos saberes a través de la experiencia y la práctica docente”

Así mismo, los docentes en formación señalan en varios aportes la importancia de la retroalimentación, como se menciona a continuación:

- IT.13DF13. “Ella está atenta a la retroalimentación. Aspecto que se puede reflejar en un proceso constante del aprender a hacer, hacer, y saber hacer”.

Con respecto a este punto los asesores manifiestan la necesidad de que los profesores de la Universidad conozcan la escuela y orienten en las cátedras anteriores a la práctica sobre el manejo de los documentos y referentes del MEN, pero que reflexionen sobre su naturaleza orientadora para que ellos puedan asumir que no son camisas de fuerza, sino, elementos orientadores de la labor, pero que es indispensable manejarlos porque son la guía de la labor educativa.

7.2 DESARROLLO DE LA CLASE

Para el desarrollo de las clases llegué con antelación y pude observar que los docentes en formación y asesores llegan puntualmente a clase, en los casos de observación solo se presentaron 4 casos de retardo injustificado, al empezar la clase los docentes disponen el esquema y distribución de la clase para lograr contacto visual con sus estudiantes.

La presentación personal de los docentes en formación es acorde a la labor que realizan, como miembros de la comunidad universitaria portan el uniforme que lleva el nombre de cada uno de ellos. En el contexto de la escuela los docentes en formación manifiestan ser cultos, educados y propiciar la comunicación docente asesor- docente

en formación –estudiante en un ambiente de dialogo, cordialidad y respeto mutuo, aspecto con el que la comunidad educativa está de acuerdo.

Para hacer más útil y real la observación, antes del ingreso a clase de los docentes en formación y asesores les solicité que me permitieran observar la planeación de las clases, de los docentes asesores 10 tenían la planeación en clase, 13 de los docentes en formación la tenían con ellos pero, lamentablemente, 2 no tenían planeación, ni el asesor ni el docente en formación, Es inaudito que un asesor deje dictar una clase sin planeación y revisión de ella, estos casos deben ser mirados con lupa, y estos hallazgos deben suscitar revisiones profundas al proyecto de práctica pedagógica.

Con la planeación en mano se pudo definir que ellas estaban en concordancia con el modelo de planeación de la institución y la mayoría de ellas 88% presentaban de manera implícita los referentes de aprendizajes, y tenían en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (Lineamientos, DBA, Mallas, estándares), reitero que sólo hubo dos casos en que no se registró la planeación y ni el docente asesor ni el en formación tenían la planeación física y además no era esta tenida como guía del ejercicio de la clase. Las planeaciones presentaban un ordenamiento secuencial de las clases, incluían momentos definidos con sus propósitos y en algunas se incluían ejercicios evaluativos a manera de evaluación formativa, pero, en todas ellas había una evaluación de cierre de la clase en el papel, porque en el desarrollo de la clase el tiempo impidió la ejecución de ella en la mayoría de los casos.

En las observaciones del desarrollo de la clase 13 presentan la agenda, bien sea suelta o en el acta o protocolo de clase, esta agenda es desarrollada en los momentos de la clase de acuerdo a la naturaleza de las temáticas, se observó que hay un momento de poner en situación de aprendizaje que de acuerdo a la institución es denominado como: activador cognitivo, momento de sensibilización, etc.

Siguiendo el proceso, los docentes comunican las temáticas y precisan la conceptualización la que es usada en contexto para realizar ejercicios donde se

expresa la funcionalidad del conocimiento, en el desarrollo de la clase se observa que los docentes en formación se expresan con facilidad y utilizan un vocabulario apropiado para el desarrollo de la clase, conocen y trasmiten el conocimiento haciendo uso del metalenguaje del área.

En el desarrollo de las clases existe de manera permanente la motivación hacia la constante participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase. Es claro que los docentes en formación poseen los conocimientos necesarios y pertinentes para el desarrollo de los temas, el diseño de oportunidades de apropiación y uso de ellos, además realizan ejercicios lúdicos que motivan a los estudiantes a aprender.

La observación empírica y el análisis posterior de lo que ocurre en el aula durante el desarrollo de la clase en la que el docente en formación pone en escena la planeación realizada conjuntamente con el asesor que ahora lo acompaña en el proceso de implementación, permite el registro de las actividades de clase que realizan los docentes en formación a manera de rutinas de clase. El entrar a las aulas como observadora externa fue una gran oportunidad para retratar la práctica pedagógica in situ, describir el proceso, las rutinas e ir develando las representaciones sociales de ella.

Entre las actividades de clase que los docentes asesores piden a los docentes en formación realizar a manera de rutina de clase; se encuentran algunos aportes que describen de manera integrada aspectos claves en el proceso pedagógico, teniendo como base la importancia de la rutina como una forma del hacer en un momento determinado, para los docentes asesores es muy importante para el desarrollo de las clases, tener en cuenta la planeación de la clase que se ha concertado con antelación y elaborado de manera conjunta, y de no ser así, ha sido revisada y retroalimentada por el asesor, quien verifica que siga los parámetros del modelo pedagógico y la estrategia pedagógica institucional los cuales se les dieron a conocer y explican en el encuentro inaugural de la práctica. Cabe anotar que, los docentes en formación planean al principio con los asesores, y luego solos y a partir de un dialogo abierto y formador se

revisa y concreta la clase a realizar, los docentes manifiestan la apertura al dialogo del docente en formación.

En la observación se registraron variados ordenamientos para la clase también fueron precisados por los docentes asesores en la encuesta y el diálogo, aquí se presentan varios casos que se sintetizan de forma similar,

- IT.01DA01). “Cada clase tiene un protocolo, saludo, agenda, lectura del protocolo, revisión de compromisos, presentación de la sesión, desarrollo, comprobación de aprendizaje, asignación de protocolante y asignación de tarea”.

- IT.12DF01. “Llamar a lista, recordar el tema de la clase anterior, hacer las actividades de cierres, evaluar. Se describe, una forma, un proceso y pasos que hacen parte de la práctica pedagógica y la importancia de todos los elementos que se dan allí, como por ejemplo el “activador cognitivo” como dispositivo metodológico que estimula el conocimiento, la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes. Al respecto el siguiente aporte

- IT.01DA03. “Es importante el saludo y la oración al iniciar la clase, luego se trabaja con un activador cognitivo, posteriormente se presenta la agenda de la clase y luego se inicia con la temática prevista para la clase. El estudiante debe verificar siempre que las instrucciones queden claras”.

De manera muy similar lo describe el siguiente docente en formación:

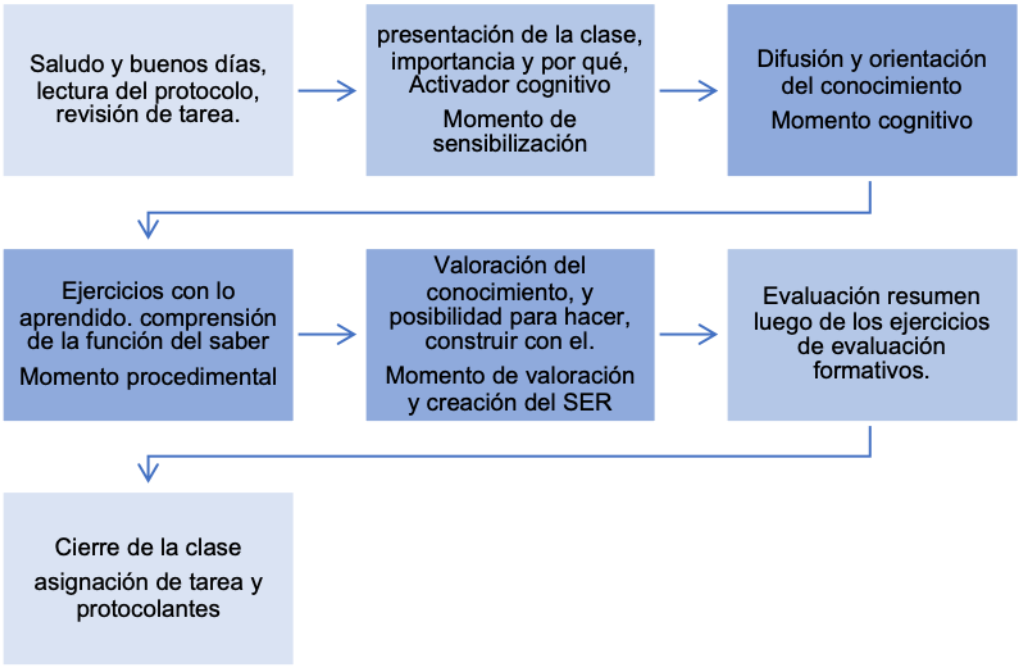
- I.T.12DF03. “Con la profesora realizamos siempre un activador cognitivo que es antes de explicar el tema, después por medio de actividades explicábamos el tema, ya sea por un video, un mapa conceptual, o imágenes ilustrativas al tema, por último con los estudiantes resolvíamos el taller con el de mirar cuales fueron los errores que ellos tuvieron con el fin de desarrollarlo en conjunto”.

Otro aspecto, relevante lo describe el siguiente aporte:

- IT.01DA03. “Los buenos días son importantes, siempre los practicantes y yo presentamos el porqué de la clase y su aporte, hacemos un ejercicio de aprestamiento y motivación, empezamos con una caricatura, un videíto, una frase, luego viene el momento para el saber y presentamos los conceptos y proponemos algunas tareas con lo aprendido, estas se corrigen y reflexionan, siempre se deja tarea y se levanta el acta de la clase”.

En esta explicación no solo se evidencia la planeación y un paso a paso que se entiende como la rutina en el aula, sino también la forma inclusiva en la que el docente asesor refiere la participación del docente en formación en cada una de los momentos en el aula. En el siguiente gráfico se presentan de manera pormenorizada las rutinas observadas y manifiestas en las aulas de clase.

Figura 25. Rutinas manifestadas por los docentes asesores durante el ejercicio de la práctica.



Fuente: Autora

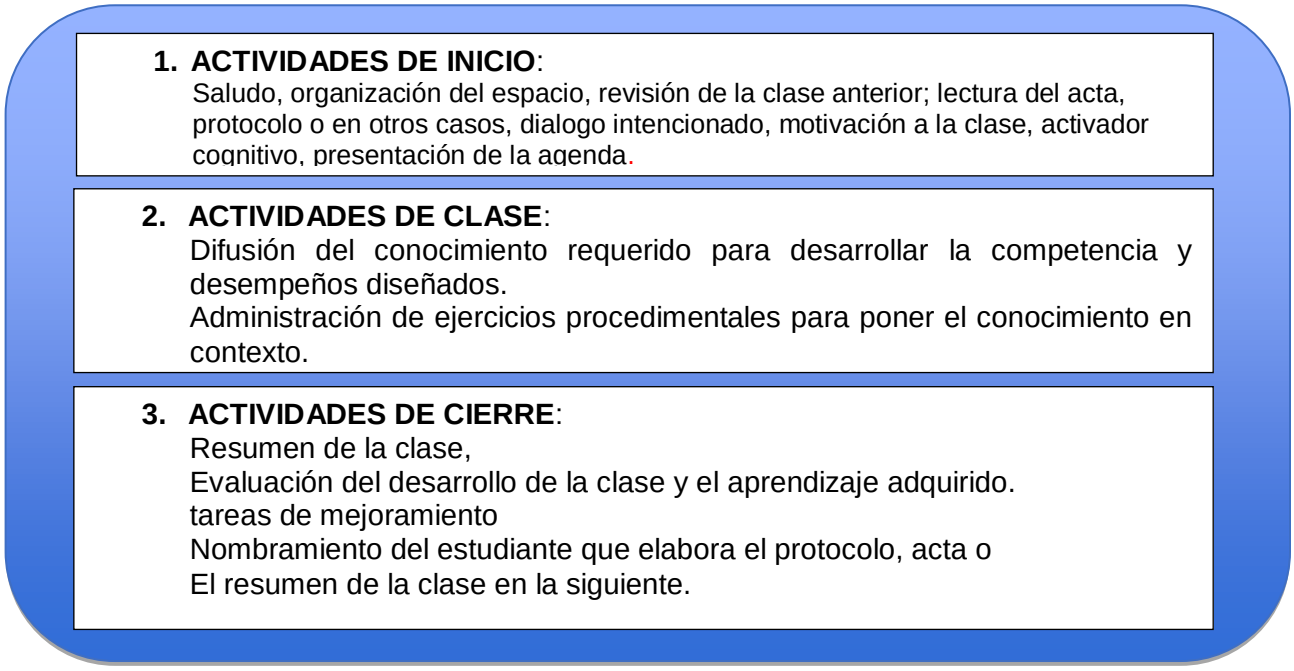
El anterior gráfico recoge las manifestaciones de los docentes asesores en cuanto a las actividades que realiza el docente en formación, bajo su dirección durante el desarrollo de la clase en orden jerárquico; Igualmente, esta es una aproximación general ya que no se evidencia un proceso homogéneo o común entre los aportes como se puede apreciar un ejemplo de ello se presenta a continuación:

- IT.01DA03. “Saludo, verificación de asistencia, revisión de actividades, introducción a la clase (sea la consecución de alguna actividad o la explicación de conceptos a desarrollar) desarrollo de las temáticas”.

- IT.01DA05. “Saludo, dinámica que amenice el aula en este caso virtual, presentación de la temática a trabajar (Videos, diapositivas, actividades online etc.) desarrollo y acompañamiento de la guía de estudio propuesta. Desarrolla su agenda”

- IT.01DA07. “Generalmente el saludo, dinámica, frase de reflexión, disonancias cognitivas de motivación, explicaciones, ejercitaciones y comprobación de aprendizajes. Sin embargo, se evidencian palabras claves comunes en la realización de las rutinas de clase. Dado lo anterior y teniendo como base las acciones comunes que se hacen significativas se construyó la siguiente tabla resumen para ampliar el panorama de comprensión a través de la concreción de actividades realizadas en el aula durante el desarrollo de la clase”.

Figura 26. Resumen de las actividades y rutinas realizadas en el desarrollo de las clases en la práctica manifestadas por los docentes asesores y docentes en formación durante el ejercicio de la práctica.



Fuente: Autora

No es posible terminar la presentación del desarrollo de los docentes en formación sin mencionar la participación de los docentes en formación fuera de la asignatura, La labor docente en el contexto educativo, va más allá de las actividades académicas dentro del aula de clase, esa es una de las razones de la inmersión en las instituciones educativas.

Por ello, según los participantes, los Docentes en formación participan en otras actividades extra clase necesarias en el ámbito educativo como describen a continuación los docentes asesores:

- IT.01DA03. “Participan en la ejecución de proyectos institucionales donde está vinculada el área, izadas de bandera, reuniones de padres de familia o atención a los acudientes, emisora estudiantil”

- IT.01DA09. “Reuniones de área, eventos culturales, el café de la mañana, turnos de disciplina, atención a padres, reflexiones pedagógicas”.

- IT.01DA011. “Trabajan en el diseño de la revista, en el periódico mural y son decisivos en la semana cultural.

Igualmente, los docentes en formación describen las siguientes actividades:

- IT.10DF10. “Reuniones de docentes, encuentros de áreas, actividades lúdicas, entre otras”

- IT.10DF02. “Eventos institucionales como día del idioma, día de la tierra”.

En este sentido, se evidencia el espacio de aprendizaje que brinda el contexto educativo, en cuanto a la cotidianidad de la escuela; que favorece el crear espacios participativos, creativos y de formación de relaciones y vínculos con otros docentes. Una observación pertinente es la realizada por:

- IT.01DA012. Quien afirma que en sus largos años de asesora “He encontrado gran disponibilidad de los estudiantes de la Universidad para organizar de manera óptima los eventos académicos, pero, que solo una vez me tocó un estudiante de práctica de básica que solo quería asistir a las clases y fue aburrido y desmotivante trabajar con él”.

Tres de las asesores manifiestan que en los últimos años ha sido difícil trabajar en actividades extra clase,

- IT.05DA0. “Antes los docentes en formación (practicantes) cumplían con la jornada, no eran catedráticos, ahora no quieren sino asistir a las horas de clase, y aunque la Universidad les da la mañana para ello, permite que tomen clases y eso dificulta la labor, es difícil que asistan a la reunión de área, y que decir de actividades fuera del día de asistencia”.

- IT.10DA12. “Hoy solo pensamos en el relevo generacional, nuestros chicos han perdido la entrega, solo hacen lo suficiente para cumplir, yo disfruto de unos practicantes excelentes, los motivo, pero observo que en las reuniones de área no participan y se les propone actividades y ellos no están a gusto”.

7.3 EVALUACIÓN DE LA CLASE CIERRE DE LA CLASE REALIZADA POR EL DOCENTE EN FORMACIÓN

Las observaciones de las asesorías se hicieron de manera ordenada y con la aceptación de los participantes, los docentes en formación manifestaron apertura al dialogo y al crecimiento personal, ambos fijaron tareas para tratar de corregir sus errores, la asesoría debe ser un momento de reflexión permanente, y solo se convirtió en un encuentro o bien para revisar planeaciones, o para realizar un listado de observaciones y sugerencias de mejoramiento, en estos espacios no se da la reflexión del hecho educativo, y no se construyen significados de la práctica.

En el trascurso del dialogo hubo pequeñas discusiones académicas, pero primo la ecuanimidad y objetividad, las críticas de los asesores fueron respetuosas de los estudiantes en relación con el desarrollo del curso y/o los resultados de las evaluaciones.

Para la evaluación de la práctica se utiliza un formato dado por la Universidad del cual los docentes asesores manifestaron.

- IT.05DA05. “Aunque el formato ha sido remodelado todavía no responde a lo que se evalúa, algunos ítems son muy comportamentales”

- IT.10DA10. “Me gusta más el formato de la décima semana es más abierto y permite el dialogo con los estudiantes, el otro es encasillado y responde a aspectos que no son tan importantes como el uniforme etc…”

- IT.06DA06. “Me gusta el formulario, no sé si es una rúbrica, pero guía el proceso de evaluación, allí uno tiene base para evaluar los aspectos fundamentales de la labor a realizar por el practicante”.

En relación a la forma en la que los docentes asesores realizan la evaluación del trabajo de planeación y ejecución de clases de los docentes en formación, ellos afirman seguir las recomendaciones de los docentes de la Universidad y que en este campo se presentan dificultades en tanto la evaluación es un proceso complejo, pero, en las observaciones se evidenció un proceso de evaluación que contempla tres momentos:

Tabla 33. Momentos de la evaluación.

ANTES DE LA CLASE: **PLANEACIÓN**
• Evaluar la planeación de las clases realizada y entregada, con base en una rúbrica.
• Retroalimentar la planeación y devolver al estudiante con las sugerencias correspondientes, revisar los materiales de la clase
• Entrega de la planeación para su ejecución
DURANTE LA CLASE
• Implementación de la clase. • Puesta en escena de las rutinas • Cumplimiento del propósito • Desarrollo conceptual, apropiación del conocimiento. • Desarrollo de la clase
• Ejercicios para desarrollar el saber • Manejo de la clase • Orientación del saber, el hacer y fundamentación del ser
• Reunión con el estudiante para co-evaluar la clase
DESPUÉS DE LA CLASE
• Dialogo de sobre el hacer y aspectos a mejorar en los siguientes aportes
• Sugerencia de herramientas y actividades de mejoramiento.
• Consignación de la experiencia en el diario formativo.

Fuente: Autora

Lo anterior, se puede apreciar en los siguientes aportes:

- IT.01DA01. “La planeación se evalúa al momento de recibirla y hacer la retroalimentación y durante la ejecución de la clase se toma nota durante el desarrollo de la clase y al final se charla con el /la estudiante en formación sobre los aciertos en el desarrollo de la clase y los aspectos que se deben mejorar”.

- IT.01DA012. “Tengo en cuenta la actitud, el manejo del grupo, el dominio de las temáticas, la ejemplificación de la que hace uso, los recursos que usa para diligenciar la rúbrica de evaluación de la Universidad”.

- IT.01DA013. “A partir de la observación y el registro del formato de evaluación construido para dicho fin, teniendo en cuenta los parámetros exigidos por el programa y la Universidad”.

Igualmente, los docentes en formación describen dinámicas similares:

- IT.06DF06. “Después de cada clase nos tomamos alrededor de 10 minutos en los que dialogo con el docente sobre el rendimiento de la clase y las actividades realizadas.

- IT.06DF07. “Se hace mediante una rejilla de evaluación luego se hace la retroalimentación de la ejecución y desarrollo de mi practica pedagógica”.

El total de los Docentes en formación están de acuerdo con la forma de evaluación de planeación y ejecución de las clases; al respecto, la justifican como la posibilidad de mejorar, ser más precisos y centrarse en su práctica docente:

- IT.06DF04. “Sí, es muy acertado y nos ayuda a ser más precisos en lo que queremos”.

- IT.06DF05. “Sí, la clase está fresca y le permite centrarse de manera oportuna en mis desaciertos y aciertos”.

- IT.06DF06. “Si, permite evaluar actitudes y aptitudes”.

Con relación a la evaluación los docentes en formación sugieren que la Universidad brinde a los asesores formación en el área de evaluación para implementar una evaluación más humana y entendida como una oportunidad de aprendizaje,

- IT.08DF03. “En práctica 3 y en la 4 las profesoras insisten en una evaluación para la mejora, en mirar los errores como oportunidades para retroalimentar y generar nuevos aprendizajes, pero, todavía se utiliza la evaluación para la sanción y el control de la disciplina”.

Los asesores precisan que,

- IT.09DA02. “Los jóvenes maestros deben adaptarse a la realidad no siempre encuentran la posibilidad de la sala de informática, deben aprender a usar otras técnicas e instrumentos a más de las mediadas, también de aprender a hacer evaluación formativa en el proceso”.

- IT.13DA04. “La lectura de los documentos del MEN en las clases de la Universidad ayudaría mucho a la práctica, en evaluación deben conocer el Decreto 1290, el SIE, y el documento de referencia de evaluación formativa que guía el proceso en Colombia y aunque en las observaciones realizadas se determinó algunas dificultades en este proceso, este si se lleva a cabo”.

La evaluación que realizan los docentes en formación en el desarrollo de sus clases no siempre desarrolla procesos de evaluación durante el proceso de la clase, no se hacen ejercicios que lleven al monitoreo formativo que permita determinar qué aspectos no se han llegado a comprender, para dar solución inmediata, ya que se identificó que solo el

45% de los observados realizaron ejercicios formativos durante el proceso, en las planeaciones estaban diseñados ejercicios de cierre pero el 20% de los observados no concluyeron la clase al sonar el timbre, la canción o la campana no hubo cierre ni retroalimentación.

A modo de cierre para plantear la reconfiguración de la investigación con relación a las rutinas de la práctica pedagógica, se pretendió un acercamiento a la práctica pedagógica para conocerla y describirla desde la realidad con unos ojos auscultadores desde la observación no participante, que posibilitó poder después como narradores omniscientes hablar de la práctica desde ella, los aspectos que se observaron en las aulas, fueron vueltos questionamientos de la encuesta administrada a la población con el objeto de contrastar los datos y acercarse a la realidad para poder describirla al detalle, pero no como un ejercicio alejado del sujeto, por ello, hubo un acercamiento al ser para conocer las representaciones sociales de la práctica, ejercicio que permitió un develamiento que posibilitará una base de intervención a la práctica en el contexto de la Universidad del Tolima no solo desde el conocer sino también, desde el hacer.

La observación del primer momento permitió entender que la planeación en la práctica es un momento muy importante y que para realizarla la institución debe socializar a los estudiantes el modelo pedagógico institucional, pero, la primera actividad que realizan al pensar la planificación de las clases es pensar en el proceso, en los propósitos, en el diseño de la secuencia de actividades previstas para que los estudiantes asuman los desempeños propuestos en el plan de área y los docentes en formación trabajan de la mano de los asesores en la planeación, en los últimos años en que llegan tarde los docentes en formación, los asesores informan que mediante un dialogo se les socializa los planes y se abre un espacio para el análisis y reflexión, se debe realizar un proceso pre-formativo de la práctica y los estudiantes deben conocer la institución y su PEI, en el está presente el plan estratégico, el modelo pedagógico, el SIE, el pacto de convivencia, los proyectos pedagógicos elementos necesarios para acercarse a la escuela y elaborar una planeación coherente con la realidad y necesidades de los estudiantes.

En el proceso de observación, al ingreso de clase con sorpresa se observó que un 20% de las clases no reflejaban el modelo de planeación de la institución, y un 2% caso que consideramos grave, no tenía la planeación de clase a la mano, cabe destacar que la mayoría 88% tenía la planeación tanto el asesor como el docente en formación, esta seguía la guía de la institución y precisaba los aprendizajes esperados descritos en los documentos orientadores del MEN. Las planeaciones presentaban un ordenamiento secuencial de las clases, incluían momentos definidos con sus propósitos y en algunas se incluían ejercicios evaluativos a manera de evaluación formativa, también se observó que al final de las clases se hacía una evaluación de cierre.

La encuesta a los actores contrastan con la observación, en la orientación del trabajo en el aula a los docentes en formación realizan actividades que permiten orientar: el que hacer, cómo hacer, planeación, corrección, devolución y retroalimentación; describir la orientación como un proceso, señala el paso a paso, que incluye aspectos indispensables como la planeación y la ejecución, para la extrapolación de la teoría recibida al contexto educativo; y que mediante el hacer como parte de la práctica, favorece el desarrollo de habilidades pedagógicas y docentes, pocos asesores aseveran que se debe didactizar el ejercicio y llevarlo a la práctica reflexiva que permita la didactización de la práctica.

Cabe destacar la importancia del Docente Asesor en la orientación y acompañamiento permanente, lo que permite observar como desde el rol docente, se puede conjugar la experiencia de la labor, la experiencia del contexto educativo y la retroalimentación constante, en el proceso de formación de los futuros docentes, a través de una integración de conocimientos y experiencias in situ que permiten enriquecer y cualificar la práctica pedagógica.

Los docentes asesores y en formación describen la existencia de un dialogo permanente basado en la planeación estructurada con base en unos propósitos educativos que manifiestan los planes de área y asignatura elaborados previamente, sugieren los asesores que la Universidad debe considerar estos espacios como

importantes y debe vincular a los docentes en formación a la planeación institucional, ellos deben participar de la semana institucional y la planeación, pues llegan cuando todo está elaborado y su participación es muy restringida.

Definidas las competencias y desempeños que los estudiantes deben desarrollar y asumir, los docentes deben seleccionar de los documentos del MEN, los saberes que propiciaran el alcanzar el proceso de aprendizaje con los estudiantes. En este sentido, las bases formales de la educación se integran de manera dinámica con las competencias y habilidades docentes necesarias, el acompañamiento, la orientación y la asesoría constante. Lo anterior entendido más desde el contenido y las bases institucionales y formales del contexto educativo a lo cual se le suma las formas del hacer pedagógico, desde la planeación y articulación con las directrices acordadas desde la Universidad.

Ya en el espacio del aula, los docentes en formación y asesores llegan puntualmente a clase, al empezar la clase y en la mayoría de los casos, los docentes disponen el esquema y distribución de la clase para lograr contacto visual con sus estudiantes. Hay un momento de acercamiento al tema, pero se rememora la clase anterior a través del protocolo, acta o dialogo, los docentes en su gran mayoría presentan la agenda que enumeran los momentos de la clase de acuerdo a la naturaleza de las temáticas, se observó que hay un momento de poner en situación de aprendizaje que de acuerdo a las instituciones es denominado como: activador cognitivo, momento de sensibilización, etc. Y luego se da a conocer las temáticas, que llevan a la realización de ejercicios motivadores que concretizan el hacer, a veces sin la comprensión de la importancia de los conocimientos a adquiridos.

En el desarrollo de la clase se observó que los docentes en formación se expresan con facilidad y utilizan un vocabulario apropiado para el desarrollo de la clase, conocen y trasmiten el conocimiento haciendo uso del metalenguaje del área, en este sentido la Universidad debe crear un espacio de formación para asesores que permita que ellos actualicen su saber, para poder entrar en diálogo con los avances de la lingüística y poseer los conocimientos necesarios y pertinentes para el desarrollo de los temas y

dialogo académico con los docentes en formación respecto al diseño de oportunidades de apropiación y uso del saber y metalenguaje, los docentes en formación durante el desarrollo de la clase realizan ejercicios lúdicos que provocan a los estudiantes, presentan falencias en el manejo de grupo y la disciplina entendida esta no como elemento opresor sino como facilitador del hacer del maestro.

Respecto, a la evaluación se determinaron algunas dificultades, el proceso si se lleva a cabo. La evaluación no siempre se desarrolla durante el proceso de la clase, por ello no se identifican las falencias del proceso para hacer correctivos en el andar de la clase, no es administrada una evaluación formativa que permita determinar los errores y hacer de ellos oportunidades de aprendizaje, se requiere de procesos de retroalimentación, que aún no se desarrollan de manera oportuna.

Los docentes en formación no siempre conocen el SIE, Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes, no lo ponen en situación de clase, este documento es letra muerta, por ello, se requiere articular la evaluación al modelo pedagógico e incluirla como elemento fundante en la planeación, también debe considerarse a la evaluación como un elemento de equidad que permite la inclusión de la población y el mejoramiento.

Al final de la clase se espera una evaluación del ejercicio para determinar las falencias y corregirlas o los avances para continuar el proceso. En pocos casos el docente en formación cierra la clase, realimentando el proceso y fijando tareas, no existe buen manejo del tiempo.

Otro aspecto considerado importante, fue el momento de asesoría, esta debe estar registrada en el horario de práctica y sí, esta, pero no siempre se realiza, situación grave pues estos momentos permiten la organización, y seguimiento del proceso edificador del futuro maestro. Las observaciones de las asesorías se hicieron de manera ordenada y con la aceptación de los participantes, los docentes en formación manifestaron apertura al dialogo y al crecimiento personal, ambos fijaron tareas para

tratar de corregir sus errores. No siempre este espacio fluye, a veces es tenso, pero genera actitudes responsables con el cuidado del espacio institucional, sus políticas, planes y programas.

De manera ordenada y motivadora los asesores incitan a los docentes en formación a participar en actividades ajenas a la hora de clase. Observe desempeñarse a los docentes en formación como acompañantes en la emisora, organizadores de la disciplina, apoyo a la formación, atención a padres y entrega de boletines, también en una institución como editores auxiliares de la revista y el periódico mural.

La evaluación del docente en formación también fue un aspecto a observar y a encuestar, la evaluación es procesual y formativa, para ello son los encuentros de asesoría, en estos espacios se hace un seguimiento al crecimiento integral del docente en formación, análisis de observaciones, y prefiguración de tareas de mejoramiento, para ello, existe la guía de encuentro, lamentablemente no siempre se hace y la disculpa es la falta de tiempo, se debe trabajar en el reconocimiento de este espacio, y resignificar la autoevaluación durante el proceso. En la observación realizada en el trascurso del dialogo en el contexto de la asesoría hubo pequeñas discusiones académicas, pero, primo la ecuanimidad y objetividad, las críticas de los asesores fueron respetuosas de los estudiantes en relación con el desarrollo del curso y / o los resultados de las evaluaciones y los docentes en formación se manifiestan abiertos al crecimiento y desarrollo de sus competencias profesionales, lamentablemente estos espacios algunas veces se obvian alegando carencia de espacios temporales.

Con relación a los docentes en formación, la presentación personal es acorde a la labor que realizan, como miembros de la comunidad universitaria portan el uniforme que lleva el nombre de cada uno de ellos. En el contexto de la escuela los docentes en formación se presentan como seres cultos, educados y propiciadores de la comunicación docente asesor- docente en formación –estudiante en un ambiente de dialogo, cordialidad y respeto mutuo, en este aspecto hay que trabajar por el respeto al

otro, a su personalidad y particularidades, las instituciones aún ponen trabas para recibir docentes en formación “mechudos” y con tatuajes.

La práctica pedagógica es un espacio vital y en movimiento, su desarrollo es indispensable para la formación de los futuros docentes, es el sol que irradia energía y la renueva conformando un círculo de renovación y mejoramiento.

8. CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo por objeto investigar sobre las representaciones sociales de la práctica pedagógica que es una indagación sobre un aspecto fundamental de la formación de los licenciados en lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tolima, en el trascurso de la investigación se pretendió abordar dos aspectos, primero la descripción de los sujetos investigados y las rutinas del ejercicio de la práctica y segundo develar las RS. Que poseen los asesores y docentes en formación de la práctica pedagógica.

- Con relación a los resultados de la investigación con base en el primer momento de pre-configuración.

Este momento permitió definir y formular el problema, diseñar los objetivos, y configurar el estado del arte del problema que permitió develar que las investigaciones consultadas están situadas en el campo de la descripción del ejercicio de la práctica pedagógica y sus rutinas o algunas investigaciones que proponen estrategias de mejoramiento de la práctica y también se encuentran unas realizadas desde lo social, desde la etnografía, la complementariedad y los sentidos de la práctica.

El estado del arte aperturó el encuentro con el problema desde perspectivas abiertas y permitió la comprensión de él y el develamiento conceptual de muchos aspectos comprometidos. Investigar sobre las RS de los asesores y docentes en formación permiten reconocer las definiciones, tensiones e importancia de la práctica a partir de sus voces.

La construcción del estado del arte, el marco teórico y el marco legal posibilitó una reflexión sobre las RS que permitan retroalimentar las asignaturas y el ejercicio mismo de la práctica en los centros. Estas reflexiones giran alrededor de aspectos

relacionados con la planeación; la ejecución y evaluación mediante un dialogo que socializa y abre un espacio para el análisis y reflexión.

- El segundo momento de configuración permitió:

Un encuentro con el diseño, con el camino para dar solución al problema y cumplir los objetivos, el prefigurar la metodología utilizada permitió observar empíricamente la forma como en el desarrollo de la investigación fue saliendo a flote, descubriéndose las representaciones sociales, e ir encontrando las relaciones que se tejen entre ellas.

La observación in situ, brindo una lectura de aspectos inimaginados que requieren pronto análisis e intervención, el encuentro con los momentos de la puesta en escena de la práctica permitió sistematizar protocolos tácitos que se han ido construyendo a través del ejercicio en esos espacios físicos y temporales, que deben ser revisados con prontitud.

En el marco referencial se encontró que la práctica había sido estudiada desde la reconstrucción de sus rutinas, la descripción de algunos factores que estaban impidiendo su normal desarrollo, el diseño de estrategias para mejorar el ejercicio o atacar algunas falencias descritas, o simplemente presentar un cuadro de ella a través de las voces de los investigados, en esta investigación y bajo las premisas de la complementariedad, se diseño un modelo que permitió combinar las dos propuestas y en este sentido hubo un acercamiento no solo a la elaboración de un retrato de la práctica, sino de un análisis de ella, se descubrieron sus representaciones sociales y sus tensiones que nos permitirán aportar a la transformación de la práctica en el contexto de la Universidad.

- Tercer momento: Reconfiguración permitió desarrollar el objetivo general y los específicos.

En el develamiento de las Representaciones sociales se encontró una riqueza sustancial seis RS macros fueron emergiendo en el estudio y de ellas sus sentidos particulares que enriquecieron el estudio. La definición de la práctica pedagógica, por parte de los participantes se enmarco en categorías relacionadas con la práctica pedagógica en el contexto del programa y la facultad y se describe como un espacio desde dos miradas: primero, en relación con un lugar y segundo, como una oportunidad; la practica como espacio para… es definida como un lugar in situ (Instituciones educativas, la escuela y lugares de enseñanza) en donde los docentes en formación tienen la oportunidad de continuar su formación profesional, vivir la realidad del aula para apropiarla (a través de la práctica) y resignificarla (a través de la experiencia); y la práctica como oportunidad de enriquecer la formación profesional e integral de los futuros docentes

La práctica como un encuentro con el rol docente, es la oportunidad de reflexionar el quehacer docente, de aprender las prácticas pedagógicas que desde la experiencia pueden compartir los docentes asesores sino también la oportunidad de resignificar, replantear y mejorar dichas prácticas; a través de la conjugación de lo aprendido en la Universidad y la práctica pedagógica orientada hacia la apropiación del rol docente como futuros maestros.

La práctica como una oportunidad para aprender haciendo, la importancia del hacer como un conjunto de actividades (enseñar, comunicar, socializar, reflexionar) a través de un proceso y método (planear, ejecutar, evaluar) de manera articulada entre la Facultad y la Universidad, hacia la formación de futuros educadores.

Se relacionan como metáforas del ejercicio de práctica; en cuanto a la orientación del docente asesor en el diseño y ejecución de las clases palabras relacionadas con el hacer y el rol docente, en particular estas dos describen en sus palabras procesos, el

paso a paso que permite mediante actividades desde el rol docente como acompañar, orientar, ejecutar, dialogar, reflexionar y guiar, poder tejer, construir, sembrar y edificar en la formación docente.

Los docentes asesores y en formación consideran fundamental la práctica pedagógica en la formación del futuro licenciado, teniendo en cuenta la posibilidad que brinda este espacio de llevar la teoría a la práctica, de desenvolverse como docente en un contexto educativo real, acompañado, orientado y guiado por los docentes asesores y de la Universidad, en el rol de ser maestro.

En cuanto a las tensiones, los docentes Asesores relacionan Problemas o dificultades vividas en el desarrollo de la asesoría en la práctica pedagógica (falta de entusiasmo, agrado y puntualidad; y emociones y sentimientos como el miedo, el temor y la inseguridad); mientras que los Docentes en formación relacionan tensiones relacionas más con aspectos de tipo emocional, (la frustración que genera el silencio de los estudiantes ante el desarrollo de las clases, los cambios generados en medio de la contingencia, los problemas de comunicación en la confusión de su rol en el contexto educativo). Igualmente, se refieren tensiones como el manejo de grupo, el desconocimiento disciplinar, Falta de aptitud para descomplejizar el conocimiento y fijar criterios de evaluación equitativos.

Los docentes asesores consideran de vital importancia el espacio que brinda la práctica pedagógica, en la resignificación de su propia educación y la que pueden ofrecer ahora en su rol como docente, en un contexto real, actual y acompañado por los asesores quienes a través de la experiencia tienen la posibilidad de formar a los futuros docentes. Igualmente, la generación de estos espacios por parte de la Universidad en diferentes momentos permite el acercamiento progresivo en esta labor y la adquisición de herramientas conceptuales y prácticas que favorezca su desempeño docente.

Para los docentes en Formación, La práctica pedagógica tiene una función formativa y significativa en el contexto educativo real, brindando la posibilidad de reflexionar sobre

el quehacer docente, mejorar sus habilidades de manera guiada. Un espacio que les permite aprender de sus aciertos y desaciertos y cualificar su rol como futuro licenciado.

Los resultados de la investigación brindan la oportunidad de reflexionar seriamente sobre las representaciones develadas que surgen del contexto de la práctica y en el seno de las instituciones educativas en esa interacción profesor de práctica observador, docente asesor, maestro de aula, y docente en formación. Ahora debe ser tarea de la comunidad universitaria repensar el proyecto de las prácticas pedagógicas a la luz de los hallazgos, que lanzan un grito a la Universidad y al programa para que los ojos de los maestros e investigadores se vuelvan sobre la práctica que debe ser considerada el corazón de la formación de los licenciados del programa y la facultad.

El encuentro con la realidad permitió, concluir que la planeación de las clases, refleja el modelo de planeación de la institución y la mayoría de ellas presenta de manera implícita los referentes de aprendizajes, y tienen en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (DBA, Mallas, estándares). Las planeaciones presentan un ordenamiento secuencial de las clases, incluyen momentos definidos con sus propósitos y en algunos docentes en formación ejercicios evaluativos a manera de evaluación formativa, al final se hace una evaluación de cierre.

En cuanto al desarrollo de la clase, en su mayoría se observa puntualidad en la llegada de los docentes asesores y en formación, En el desarrollo de la clase presentan y desarrollan la agenda, hay un momento de poner en situación de aprendizaje que de acuerdo a la institución es denominado como: activador cognitivo, momento de sensibilización, etc. Se comunican las temáticas y precisan la conceptualización de acuerdo al contexto. Se observa que los docentes en formación se expresan con facilidad y utilizan un vocabulario apropiado para el desarrollo de la clase, conocen y trasmiten el conocimiento haciendo uso del metalenguaje del área. Se evidencia la permanente motivación hacia la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase.

Es claro que los docentes en formación poseen los conocimientos necesarios y pertinentes para el desarrollo de los temas, el diseño de oportunidades de apropiación y uso de ellos, además realizan ejercicios lúdicos que provocan a los estudiantes. Se requiere de mayor capacidad para hacerse entender, mejorar la adecuación del discurso. Se determinó algunas dificultades en el proceso de evaluación y cierre de la clase, no siempre se desarrolla durante el proceso de la clase y algunos no concluyeron en la retroalimentación. En pocos casos el docente en formación cierra la clase, realimentando el proceso y fijando tareas por el mal uso del tiempo.

Las observaciones de las asesorías se hicieron de manera ordenada y con la aceptación de los participantes, los docentes en formación manifestaron apertura al diálogo y al crecimiento personal, ambos fijaron tareas para tratar de corregir sus errores.

Las rutinas de clase, requiere de aspectos esenciales como la orientación del trabajo de aula, el dialogo y acompañamiento en la planeación, a los docentes en formación en el cual se realizan actividades que permiten orientar: el que hacer, cómo hacer, planeación, corrección, devolución y retroalimentación.

Se describe un dialogo permanente basado en la planeación estructurada con base en unos propósitos educativos que manifiestan los planes de área y asignatura elaborados previamente, sugieren los asesores que la Universidad debe considerar estos espacios como importantes y debe vincular a los docentes en formación a la planeación institucional, ellos llegan cuando todo está elaborado y su participación es restringida.

La planeación de las clases por los docentes en Formación y el respectivo acompañamiento por los docentes Asesores describen la planeación de la clase mediante un proceso, que se complementa a través de una serie de pasos y actividades variadas entre sí, reflejan las formas que a través de la experiencia y labor docente a lo largo de los años les ha permitido afianzar y definir procesos particulares que se ajustan a las necesidades y vida en la escuela. Se evidencia el espacio de

aprendizaje que brinda el contexto educativo, en cuanto a la cotidianidad de la escuela; que favorece el crear espacios participativos, creativos y de formación de relaciones y vínculos con otros docentes.

Conocer las RS de la práctica pedagógica, las características de los docentes en formación y asesores permite un acercamiento y la posibilidad de estudiar la práctica conociéndola y diseñar proyectos de mejoramiento con bases ciertas y seguras.

RECOMENDACIONES

La práctica pedagógica en el contexto de la Universidad del Tolima, debe ser resignificada en su ser y su hacer, a ella, se le debe asignar el significado real y el papel de ser el corazón de la formación del licenciado, a la práctica se deben volver los ojos de todos, para la reflexión y resignificación el proceso y darle el sitio y el valor que debe tener en el currículo y en la formación de los futuros maestros, por ello, todos los esfuerzos serán pocos si se logra colocar a la pràctica pedagógica en el sitial que le corresponde.

A los maestros en formación:

1. Entender el papel de la práctica pedagógica en el momento de su formación, comprender que ella es el corazón de la carrera y es la puerta de inicio a su labor profesoral.

2. Velar por que el currículo se adapte a las necesidades de ellos, profundizar en los temas gramaticales, incluir en el currículo un peso mayor al componente lingüístico, este se detecto con grandes fallas al trabajar en las aulas.

3. Didactizar los procesos de alfabetización, y de enseñanza del castellano y la literatura, comprender que deben saber literatura y lingüística, pero, no son literatos o lingüistas, que su carrera es la enseñanza de, por ello deben estar en capacidad de trasponer didácticamente los saberes para que sus estudiantes disfruten del aprendizaje.

4. Un maestro debe ser adecuado textualmente, los discursos emitidos en las aulas y fuera de ellos son siempre intencionados y referidos al que aprende, por ello los docentes en formación deben ser guiados hacia el conocimiento de sus estudiantes, deben conocer sus características, sus necesidades para con base en ellas orientar su discurso en el aula, se debe trabajar fuertemente en dirigir a los docentes en

formación hacia la descomplejización de los componentes conceptuales, adaptación al nivel de desarrollo mental e intelectual de los niños, niñas y jóvenes.

5. Como la educación esta bajo la tutela del MEN, se requiere el estudio serio de los documentos que conforman el PICC, estos deben ser conocidos, analizados y apropiados, ellos deben ser adaptados a las realidades y contextos escolares, a los planes y programas de las áreas e instituciones educativas, es necesario que el acercamiento a ellos produzca aceptación de sus orientaciones, pero entendiendo que no son una camisa de fuerza sino unas guías para el desarrollo educativo.

6. Al encontrar a la evaluación como un complejo espacio que provoca tensión a los docentes en formación, se recomienda actualizar los conocimientos acerca de ella, situando su importancia en la escuela como una permanente oportunidad de mejora, los futuros maestros deben conocer su finalidad, y los usos que se le dan a los resultados que producen los procesos de evaluación, reconocer al error como una oportunidad de aprendizaje, el acercamiento a la evaluación como un elemento para la mejora permitirá una institución y una labor en cualificación permanente.

7. Las Instituciones educativas deben convertirse en espacios incluyentes, comprender que todos y todas tenemos el derecho a una educación con calidad es una obligación, los docentes en formación deben tomar en serio el curso de educación para la inclusión, se requiere de una escuela con equidad, no igualitaria, todos debemos convivir en el espacio del aula, respetando el ritmo de aprendizaje y las condiciones particulares de cada uno de los estudiantes así, haremos la apertura al camino de convertirnos en MAESTROS INCLUYENTES.

8. La práctica es un espacio de inmersión se requiere de mayor participación y compromiso de los docentes en formación, los acuerdos de práctica precisan que no hay docentes en formación catedráticos, es por ello que se requiere que la escuela les brinde espacios institucionales de participación y que ellos los asuman como posibilidades de crecimiento y apropiación de su labor docente.

A los maestros de aula, asesores de la práctica pedagógica.

1. Reencantar a los estudiantes en formación de la hermosa oportunidad de crear una sociedad con alas para volar a un futuro mejor, hacerlos sentir el regalo maravilloso de ser maestros.

2. Los docentes asesores deben aprovechar los espacios culturales, educativos y recreativos que brinda la universidad, vincularse a los procesos de crecimiento personal y académico propios de la Universidad.

3. Deben solicitar a la Universidad la actualización y formación permanente en temas que ellos requieran lo cual permitirá el diálogo con los docentes en formación y toda la comunidad académica.

4. Se recomienda la actualización de los asesores en su campo disciplinar, el uso del metalenguaje del área en el dialogo con los docentes en formación, y solicitar a ellos su uso en las aulas de acuerdo al nivel escolar y nivel desarrollo de los estudiantes.

5. Los docentes asesores deben ser ejemplo a seguir en el campo evaluativo, jamás se usará la evaluación para discriminar, sancionar o excluir, la evaluación debe ser tema a revalorar, una formación para la evaluación en contexto en pro de la mejora, una evaluación para el aprendizaje, se les recomienda acudir a las cátedras permanentes en evaluación donde siempre se esta brindando conocimiento sobre el tema.

6. La actualización en el uso de tecnologías para el desarrollo de los programas, los docentes asesores solicitan capacitación en este campo.

7. Aprovechar la oportunidad de beneficios como cursos de inglés, seminarios y congresos donde siempre se les da prioridad por su vinculo con la universidad.

Instituciones

1. Establecer la posibilidad de vincular a los estudiantes de las instituciones a los proyectos académicos no formales que tiene la Universidad.

2. Traer de visita a la Universidad a sus estudiantes para promocionar los programas y animar a continuar sus estudios superiores.

3. Aprovechar los servicios de la biblioteca, el parque interactivo, el museo antropológico, el jardín botánico y otras dependencias abiertas a los centros de práctica.

4. Brindar a los docentes en formación la oportunidad de sentirse parte de la institución, vincularlos a todas las actividades académicas y extracurriculares.

5. De ser posible brindar un espacio al docente en formación en la sala de maestros o en un lugar digno.

APORTES

Durante el desarrollo de la tesis esta se presentó en diferentes contextos nacionales e internacionales, en congresos y seminarios.

- **Capítulos de libro.**

El Estado del Arte de la Investigación Sobre las Representaciones Sociales en el Programa de Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima

Gladys Meza Quintero

Resumen

Messina (2013), define al estado del arte como un mapa que permite conocer para iniciar, guiar y sustentar el desarrollo de una tesis, una propuesta investigativa. Según la autora, el estado del arte es considerado como una de las posibilidades para tejer los discursos que nos son esquivos por presentarse como discontinuos o contradictorios.

En el desarrollo de la tesis doctoral sobre las Representaciones Sociales de la Práctica Pedagógica en el programa de Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la educación, el estado del arte es la posibilidad de contribuir al tejido textual del encuentro entre la teoría y la práctica, en este caso en un segmento de la formación docente. **E**ste estado del arte da cuenta de las investigaciones acerca de la Práctica pedagógica realizada por los docentes en formación docente en las instituciones educativas relacionadas con las facultades de educación, que fueron realizadas en las dos últimas décadas.

Aunque, se reconoce la imposibilidad de dar cuenta de «todo» lo que se ha investigado en este campo. Este texto, socializa un análisis general del estado del arte sobre los

estudios realizados en el contexto regional, nacional (Colombia) e internacional acerca de la práctica pedagógica que realizan los estudiantes de las licenciaturas. Fruto del análisis de los textos se infiere las tendencias investigativas en práctica pedagógica, especialmente, en las universidades, a nivel de pregrado, postgrado; maestrías y doctorados, investigaciones que han tenido como eje dos acercamientos: desde lo i**nstrumental**; análisis de las técnicas, tácticas y prácticas del hacer académico docente y el análisis de pocos trabajos que se refieren a las prácticas **desde lo social y desde la perspectiva de los propios sujetos,** que desean desentrañar los sentidos, las concepciones, los imaginarios utilizando como método la fenomenología y el análisis de las representaciones sociales que permiten develar qué hechos ocurren al hacer el recorrido desde la formación teórico-práctica universitaria hasta las relaciones, hechos y concepciones que se establecen entre el ejercicio de la práctica, la disciplina en que se forma, el papel que desarrollan los actores y la escuela.

Palabras claves: Práctica pedagógica, representaciones sociales, docentes en formación, docentes asesores, centros de práctica.

- **Dos artículos en revistas de circulación nacional**.

LOS USOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA PRÁCTICA PEDAGOGICA DE LOS MAESTROS EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DEL MUNICIPIO DE IBAGUÉ

Resumen

El grupo de investigación Devenir Evaluativo UT, planteó una investigación con el propósito de conocer los usos que le asignan los maestros de aula de las Instituciones Educativas de Ibagué y de la Universidad del Tolima a la evaluación y los datos construidos a partir de ella en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En este capitulo centraremos la atención en el nivel de la educación básica y media.

Los objetivos propuestos fueron: primero, indagar sobre los usos que le asignan a la evaluación de los estudiantes, para establecer las diferentes intencionalidades expresadas a través de los procesos evaluativos y su validez respecto a lo propuesto desde la perspectiva de una evaluación formativa. Segundo, reconocer los usos de la evaluación para describir las tendencias y especificidades propias de la práctica evaluativa de los profesores y tercero, socializar los avances teóricos y los resultados acerca de las prácticas evaluativas de los profesores de Educación Básica secundaria y Media sobre los usos que le asignan a la evaluación en la comunidad académica e investigativa con el fin de aportar una mirada crítica acerca de la validez y trascendencia de las prácticas evaluativas en los procesos de aprendizaje, estos objetivos se cumplieron ampliamente en el desarrollo de la investigación.

Los datos fueron recolectados a través de un formulario encuesta y el análisis de datos fue por frecuencias relativas y porcentuales fruto de la creación de categorías y subcategorías a partir del análisis lexicográfico. Se trabajó con 65 maestros de aula de educación básica y media de las instituciones Educativas del municipio certificado de Ibagué. Los resultados indican que la mayoría de los maestros consideran que la evaluación es un proceso mediante el cual se monitorea el proceso de enseñanza-aprendizaje descubriendo los errores para mitigarlos o erradicarlos y para buscar que todos los estudiantes logren el desarrollo de sus capacidades; cognitivas, procedimentales y actitudinales, aún queda un número reducido de docentes que circunscriben la evaluación a la medición. Los usos de la evaluación fueron relacionados con la toma de decisiones, la búsqueda de la mejora de los procesos, la posibilidad de retroalimentación del desarrollo del aprendizaje, la promoción y la certificación. Se piensa que se requiere reforzar el conocimiento y apropiación del proceso evaluativo para generar una cultura de la evaluación que permita el cambio de las instituciones educativas.

PALABRAS CLAVE: evaluación, maestros de aula, concepto, usos, educación básica y media.

- **Ponencias: 5 en eventos de carácter nacional e internacional 2 ejemplos de ellas.**

- La evaluación en la práctica pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima.

LA EVALUACION A LA LUZ DE LOS DOCENTES ASESORES Y EN FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEGAGÓGICA DE LENGUA CASTELLANA DE LA FACULTADE DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

Gladys Meza Quintero

RESUMEN

La evaluación es considerada una estrategia efectiva para mejorar la calidad de la educación e influir sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, hoy la necesidad común a todas las áreas del saber particularmente las del lenguaje es construir formas e instrumentos propios de comunicación, expandir los horizontes de su investigación, la formación de profesionales en el área y de recursos implicados la adquisición y evaluación del desarrollo de la lengua , motivo por el cual, se decidió centrar la mirada en el tema de la evaluación componente del curriculo que permite valorar la intervención educativa en la formación y desarrollo del ser humano en el eje comunicativo.

Con base en la anterior reflexión se realizó un trabajo exploratorio - descriptivo sobre la evaluación en el contexto de las prácticas pedagógicas del programa de Lengua Castellana, con los docentes asesores y docentes en formación de las prácticas pedagógicas III Y IV de los semestres noveno y décimo, de la Universidad del Tolima, institución de carácter oficial única con programas de formación docente en la región. Dada la naturaleza del problema los objetivos de esta investigación fueron, primero; determinar la conceptualización sobre la definición de evaluación, segundo, determinar

los fines y usos que le asignan los docentes a la evaluación y tercero, conocer las técnicas e instrumentos que utilizan los docentes para evaluar el área.

Los resultados hallados a través de la encuesta administrada a los docentes asesores y docentes en formación y el posterior conversatorio con grupo focal, develaron inexactitud en la conceptualización sobre la definición de evaluación, sus fines, criterios, usos y bajos conocimientos sobre las técnicas e instrumentos que pueden utilizar los docentes del área para evaluar las competencias, habilidades y destrezas comunicativas. Uno de los hallazgos más relevantes es la no total evolución del concepto evaluación aunque con menor frecuencia sigue siendo una representación de medida sobre lo aprendido, y una forma de certificar alejada de pensar en la mejora y la cualificación a través de la retroalimentación y realimentación en el ámbito académico. Esta representación presupone que la significación de la evaluación radica en una nota y no en el aprendizaje, asimilación y uso del conocimiento del mismo. La práctica de la evaluación de mayor implementación es la resolución de preguntas de información específica a partir de un texto previamente seleccionado. Los criterios y los fines no son claros, y el uso que se le da es la certificación y acreditación. Una conclusión importante es que la compresión del hecho evaluativo que evidencian los docentes asesores y los estudiantes universitarios en práctica pedagógica está en relación directa con las concepciones y prácticas evaluativas que los maestros implementan dentro y fuera de las aulas.

Palabras claves: Evaluación, concepto, fines, usos, técnicas e instrumentos.

- La práctica pedagógica y la formación docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima.

La Práctica Pedagógica Profesional el Corazón de la Formación Docente en la Licenciatura de Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima y Las Instituciones Educativas Oficiales de Ibagué.

Doctoranda Gladys Meza Quintero
gmeza@ut.edu.co
Doctor Robinson Ruíz Lozano
rruizlo@ut.edu.co

Resumen

La práctica pedagógica vista desde el campo epistemológico, institucional y metodológico se convierte en la categoría axial del presente texto, base de el una tesis doctoral del mismo titulo, el objeto de análisis un conjunto de teorías, prácticas y discursos producidos por los actores; docentes universitarios, asesores y docentes en formación, que participan en el desarrollo de ella en el contexto de la Facultad de Ciencias de La Educación de la Universidad del Tolima, el programa de Lengua Castellana y los centros de práctica.

Estos discursos de carácter aseverativo, otros inciertos o ambiguos, fueron fuente de análisis, estudio e interpretación y un gran desafió para acercarse a las prácticas y sus representaciones sociales, para develar sus sentidos, construir una nueva mirada que permite en un corto plazo ser base cierta y segura para transformar e intervenir este ejercicio vital en la formación de los futuros licenciados.

Lo propuesto era impostergable en la Universidad, debido a la no existencia de trabajos investigativos que abordaran este campo, y permitieran tener un conocimiento real de lo que ocurría en la puesta en escena del ejercicio, acercarse a la práctica pedagógica permitió develar sus representaciones sociales y dar repuesta a preguntas fundamentales ¿Cuáles son las características de los actores de la práctica?, ¿cómo

realizan las prácticas? y ¿cuáles son las representaciones sociales de la práctica pedagógica que poseen los maestros
de práctica, los docentes asesores y los docentes en formación que están comprometidos con el proceso?. Caracterizar y develar la práctica pedagógica permitió describir el panorama general del ejercicio más importante de la formación de licenciados a través de las voces de sus actores, saber que concepciones y representaciones atraviesan la práctica y hacen de ella un fenómeno digno de transformar en busca de la mejora.

Palabras claves: Práctica pedagógica, educación, universidad, docentes en formación, asesores y centros de práctica.

- **Colaboración en el diseño de la malla de la línea de práctica pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación.**

La asignatura PRÁCTICA PEDAGOGICA se desarrolla en la Facultad de Educación y todos los programas de licenciatura exeptuando Educación física, recreación y deportes con base en la siguiente matriz diseñada por el Doc. Robinson Ruiz Lozano y la profesora Gladys Meza Quintero.

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
PRACTICA I **PRÁCTICA DE OBSERVACIÓN INSTITUCIONAL:** (P1) SEMESTRE V Créditos:4	**CARACTERIZACIÓN DE LA I.E.** • **GESTIONES DE LAS I.E** GESTIÓN DIRECTIVA GESTIÓN ADMINISTRATIVA GESTIÓN ACADÉMICA	Ingresar al conocimiento de las I.E. es entender que la educación es uno de los caminos que conducirá a nuestro país hacia el desarrollo social y económico en condiciones sostenibles de equidad. MEN (2008) En el contexto de la formación de maestros, el mayor desafío no sólo es formar maestros, sino también abrir espacios para que se puedan generar en ellos

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
	GESTIÓN DE PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD • **DOCUMENTOS**: PEI, PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (Ley 115) SIE, SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES (Decreto 1290) PACTO DE CONVIVENCIA, (Ley de infancia adolecencia) AUTOEVALUACION Y EL PMI, PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL (guía 34 MEN) PROYECTOS TRANSVERSALES: Educación en democracia, proyecto ambiental (Prae), Proyecto de educación sexual, aprovechamiento del tiempo libre y catedra afrocolombiana. Otros	la convicción de la importancia de su rol, que está dirigido a la atención de los docentes en formación y en brindarles a cada uno de ellos la capacidad para responder como seres humanos y como ciudadanos a las nuevas demandas laborales, técnicas, tecnológicas y profesionales en los sectores político, social, científico, económico, entre muchos otros. Esta asignatura está orientada a fortalecer el conocimiento de las instituciones educativas, que, son espacios naturales de cualquier proceso de transformación educativa. MEN (2008) A pArtir de la década pasada las I.E. adquirieron autonomía para elaborar su Proyecto Educativo Institucional – PEI, así como para definir el plan de estudios, los métodos pedagógicos y la manera de organizar su trabajo. También se constituyó el gobierno escolar, que funciona a través de diferentes organismos en los que están representados todos los integrantes de la comunidad educativa, lo que garantiza la

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
	proyectos propios de las instituciones.	participación democrática en las decisiones institucionales. Los docentes en formación deben acercarse a conocer los procesos de: • La descentralización como base para la consolidación de las I.E. autónomos e integradas. • Las nuevas formas de trabajo en los establecimientos educativos. • Uso de referentes nacionales para mejorar. • El PICC, plan de integración del componente curricular • La gestión del establecimiento educativo abarca varias áreas, procesos y componentes. • Gestión académica • Gestión directiva • Gestión administrativa y financiera • Gestión de la comunidad
PRACTICA II (P2) **LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN**: Educación Básica y Educación Media.	**EXPLORACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.** PIC: Plan integral curricular Lineamientos, estándares.	Conocimiento del área y científico, Educación La autonomía escolar y Filosofía del área disciplina, cultura y sociedad, Pedagogía y didáctica de la disciplina Interpretación de programas. **Desarrollo proyecto de**

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
(Observación): SEMESTRE VI Créditos: 4	(Niveles de los estándares) DBA y mallas curriculares. Caracterización de los estudiantes de los diferentes niveles educativos Proyectos de desarrollo académico propios de cada área	**Investigación Pedagógica** En este nivel los docentes en formación identificarán su línea de interés para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa. Por lo anterior, en esta fase se busca, que los estudiantes de práctica conjuntamente con su maestro de asignatura, identifiquen algún problema para formularlo e inscribirlo dentro de una línea de investigación, y que desde el campo de la Educación de la disciplina pueda ser objeto de investigación educativa o formativa. Este es un momento de reflexión en el cual los docentes en formación conocen elementos teóricos sobre investigación que le permitirán interpretar, confrontar y conformar marcos conceptuales, desde donde ha de concebir una estrategia de intervención educativa e iniciar el diseño de un proyecto de desarrollo investigativo. • Estudio de elementos teóricos de investigación formativa y problemáticas abordadas desde la

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
		Educación • Estudio y análisis del componente disciplinar en el desarrollo de cursos del programa en los diferentes niveles de Educación Básica y Media. • Estudio y análisis del problemas pedagógicos y didácticos en el desarrollo de cursos de la disciplina en los diferentes niveles de Educación Básica y Media. • Formulación del anteproyecto o proyecto a partir de la identificación del problema. • Las demás actividades estarán sujetas a la dinámica establecida por cada línea de investigación de los Departamento de la Facultad.
PRACTICA III (P5) SEMESTRE VII	**EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.** Neuroeducación Diseño Universal para el aprendizaje PIAR: Plan individual de ajustes razonables.	Práctica de intervención. Nuestra sociedad caracterizada por una diversidad de pensamiento, cultura, razas, religiones, etnias, géneros, ideologías, entre otros, no ha visibilizado que las poblaciones históricamente excluidas como los afrodescendientes, la mujer, los campesinos, los indígenas, la población LGBTIQ, la población gitana o Rom y las personas con

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
	Proyectos de inclusión en las instituciones educativas. Principio de corresponsabilidad : escuela familia y comunidad.	capacidades diferenciales de aprendizaje, deben ser reconocidas como ciudadanos de derechos y por ello, la Universidad, los maestros y los docentes en formación deben trabajar por disminuir o abolir las grandes diferencias a las que han sido sometidos, transformando la sociedad en pluralista como lo dispone nuestra Constitución Política de Colombia, generando una cultura inclusiva. Los programas de formación técnica programadas por las I.E. en propiedad o en articulación con entidades externas, SENA o Universidades con las cuales establece convenio, forman parte de la formación para el trabajo y el desarrollo humano, son procesos formativos, organizados y sistemáticos mediante los cuales los estudiantes se forman para el desempeño de una ocupación, y que se acreditan para ejercer una actividad productiva, o emprender su propia empresa, con ellos los docentes en formación pueden tener relación ayudando a la formación de trabajadores cualificados..

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
PRACTICA IV PRÁCTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA: PRIMARIA. (P3) SEMESTRE VIII Créditos: 8	**ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LOS NIVELES 1 Y 2** Pruebas diagnósticas de ingreso. Competencias, ejes de lineamiento, estándares, mallas curriculares. DBA. del nivel y grado que se le asigne. Planes de área y asignatura con base en el PICC, (Plan integral del componente curricular). Lectura de teóricos y textos de Pedagogía crítica y pedagogías emergentes para interpretar en forma crítica la realidad de la Educación básica y media a la luz de los planteamientos de diversos autores como Adorno, Giroux, Freire, Ranciére, McLaren, Chul	**Práctica en el centro de práctica**. En la Práctica de básica primaria los docentes en formación se hacen responsables de la ejecución del Plan de Acción de clase, lo pueden aceptar o modificar de acuerdo con su asesor. En este momento el estudiante inicia su ejercicio de docencia directa, debe entonces tener comprensión del nivel, objeto de enseñanza, nivel de interacción comunicativo, fines, competencias, ejes de lineamiento, estándares, mallas curriculares. DBA. del nivel y grado que se le asigne. Debe responder por la elaboración de planes de área y asignatura con base en el PICC, (Plan integral del componente curricular) Materiales e Instrumentos de Intervención para el proceso de enseñanza -aprendizaje. En el aula en el nivel de básica primaria. Nivel 1, grados 1,2 o 3 o nivel 2 , grados 4 y 5 En esta fase los estudiantes deben diseñar los planes de asignaturas creando situaciones de enseñanza y

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
	Han, Martucheli, entre otros	aprendizaje de la disciplina de acuerdo al nivel y al contexto, las necesidades de los estudiantes y las políticas del MEN. Diseñar y utilizar materiales e instrumentos de apoyo requeridos para el tema planteado, motivar el aprendizaje, desarrollar los momentos de clase y evaluar el desempeño de los estudiantes y el del maestro. En la realización de la planeación y ejecución del programa se debe demostrar los conocimientos disciplinares, y de la formación profesoral. **Desarrollo proyecto de Investigación Pedagógica (opcional)** Con base en el trabajo realizado, anteproyecto o proyecto, los docentes en formación complementaran y fortalecerán la búsqueda o sistematización de la información para la investigación. . Los estudiantes podrán realizar entre otras, las siguientes actividades:

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
		• Diseñar el esquema de búsqueda de antecedentes. • Elaborar fichas de lectura y sistematización de la información. • Redacción del estado del arte del problema. • Lecturas de teóricos que sustenten las categorías o variables según sea la naturaleza del problema. • Redacción del marco teórico. • Configuración del marco contextual. • Diseño pedagógico y didáctico.
PRACTICA V PRÁCTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA: SECUNDARIA. (P4) SEMESTRE IX Créditos: 8	Competencias, ejes de lineamiento, estándares, mallas curriculares. DBA. del nivel y grado que se le asigne. Planes de área y asignatura con base en el PICC, (Plan integral del componente curricular). Lectura de teóricos y textos de Pedagogía crítica y pedagogías emergentes para interpretar en forma crítica la realidad de la	**Práctica en el centro de práctica.** En la Práctica de básica secundaría los docentes en formación se hacen responsables de la ejecución del Plan de asignatura y de clase, lo pueden aceptar o modificar de acuerdo con su asesor. En este momento el estudiante inicia su ejercicio de docencia directa, en el nivel de básica secundaria, debe entonces tener comprensión del nivel, objeto de enseñanza, nivel de interacción comunicativo, fines, competencias, ejes de lineamiento, estándares, mallas curriculares. DBA. del nivel y grado que se le asigne.

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
	Educación básica y media a la luz de los planteamientos de diversos autores como Adorno, Giroux, Freire, Ranciére, McLaren, Chul Han, Martucheli, entre otros	Debe responder por la elaboración del plan de área y asignatura con base en el PICC, Materiales e Instrumentos de Intervención para el proceso de enseñanza -aprendizaje. En el aula en el nivel de básica secundaría. Nivel 3, grados 6 y 7 ó nivel 4 grados octavo y noveno. En esta fase los estudiantes deben diseñar los planes de asignaturas creando situaciones de enseñanza y aprendizaje de la disciplina de acuerdo al nivel 3 o 4 y al contexto, las necesidades de los estudiantes y las politicas del MEN. Diseñar y utilizar materiales e instrumentos de apoyo requeridos para el tema planteado, motivar el aprendizaje, desarrollar los momentos de clase y evaluar el desempeño de los estudiantes y el suyo como maestro. En la realización de la planeación y ejecución del programa se debe demostrar los conocimientos disciplinares, y de la formación profesoral. Además en el nivel 4 debe apoyar el reconocimiento y desarrollo de la

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
		exploración vocacional de los estudiantes. **Desarrollo proyecto de Investigación Pedagógica** Teniendo en cuenta el desarrollo del proyecto los estudiantes deben realizar entre otras, las siguientes actividades: • Con base en la naturaleza del problema y los sustentos del marco referencial diseñar la metodología del proyecto, realizar la validación de instrumentos e implementarlos durante el semestre. Sistematizar los datos recabados. • Buscar o propiciar escenarios donde los estudiantes socialicen el desarrollo del diseño metodológico, plan de acción, con el fin de hacer ajustes, correcciones y. • Registro sistemático de la evolución del plan de acción Este proceso quedará consolidado en un informe investigativo
PRACTICA VI PRÁCTICA EN EDUCACIÓN MEDIA.	Articulación y proyectos propios de las instituciones.	**Práctica en el centro de práctica.** En la práctica de Educación Media los docentes en formación se hacen

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
SEMESTRE X Créditos: 8	Competencias, ejes de lineamiento, estándares, mallas curriculares. DBA. del nivel y grado que se le asigne. Planes de área y asignatura con base en el PICC, (Plan integral del componente curricular). Lectura de teóricos y textos de Pedagogía crítica y pedagogías emergentes para interpretar en forma crítica la realidad de la Educación básica y media a la luz de los planteamientos de diversos autores como Adorno, Giroux, Freire, Ranciére,	responsables de la ejecución del Plan de asignatura y de clase, lo pueden aceptar o modificar de acuerdo con su asesor. En este momento el estudiante inicia su ejercicio de docencia directa, en el nivel de educación media, debe entonces tener comprensión del nivel, objeto de enseñanza, nivel de interacción comunicativo, fines, competencias, ejes de lineamiento, estándares, mallas curriculares. DBA. del nivel y grado que se le asigne, debe comprender la formación técnica, y la articulación con entes externos, aprender a elaborar los POIT. Programas externos) Debe responder por la elaboración del plan de área y asignatura con base en el PICC, Materiales e Instrumentos de Intervención para el proceso de enseñanza -aprendizaje. En el aula en el nivel de Educación Media. Nivel 5, grados 10 y 11 En esta práctica los estudiantes deben diseñar los planes de asignaturas creando situaciones de enseñanza y aprendizaje de la disciplina de acuerdo

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
		al nivel 5 y al contexto, las necesidades de los estudiantes y las políticas del MEN. Diseñar y utilizar materiales e instrumentos de apoyo requeridos para el tema planteado, motivar el aprendizaje, desarrollar los momentos de clase y evaluar el desempeño de los estudiantes y el suyo como maestro. En la realización de la planeación y ejecución del programa se debe demostrar los conocimientos disciplinares, y de la formación profesoral. Además en el nivel 5 debe apoyar el trabajo en la formación técnica los estudiantes. **Desarrollo proyecto de Investigación Pedagógica** En esta última práctica en las Instituciones Educativas los docentes en formación deben concluir lo previsto en el plan de acción y acatar las recomendaciones del asesor, maestro de practica y director del trabajo de investigación.

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
		Al finalizar este nivel el docente en formación debe consolidar y presentar los resultados de la investigación fruto de la experiencia vivida, haciendo la sistematización y redacción del informe final, socialización de su proceso de práctica educativa y de la investigación realizada en una divulgación pública. Los resultados de los procesos de investigación deben enriquecer las líneas de investigación de las áreas de la Facultad, y serán base para la formulación de propuestas de mejoramiento e intervención de los procesos de enseñanza en los distintos niveles de Educación básica y Media y porque no en la educación Superior, si detectamos falencias que puedan corregirse en los diseños curriculares o puesta en escena de ellos.
PRACTICA VI (P5) SEMESTRE X	**EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.** .	Práctica de intervención. Nuestra sociedad caracterizada por una diversidad de pensamiento, cultura, razas, religiones, etnias, géneros, ideologías, entre otros, no ha visibilizado que las poblaciones

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
		históricamente excluidas como los afrodescendientes, la mujer, los campesinos, los indígenas, la población LGBTIQ, la población gitana o Rom y las personas con capacidades diferenciales de aprendizaje, deben ser reconocidas como ciudadanos de derechos y por ello, la Universidad, los maestros y los docentes en formación deben trabajar por disminuir o abolir las grandes diferencias a las que han sido sometidos, transformando la sociedad en pluralista como lo dispone nuestra Constitución Política de Colombia, generando una cultura inclusiva. Los programas de formación técnica programadas por las I.E. en propiedad o en articulación con entidades externas, SENA o Universidades con las cuales establece convenio, forman parte de la formación para el trabajo y el desarrollo humano, son procesos formativos, organizados y sistemáticos mediante los cuales los estudiantes se forman para el desempeño de una ocupación, y que se acreditan para ejercer una actividad productiva, o emprender su propia empresa, con

ASIGNATURA	TEMÁTICAS	ACCIÓN
		ellos los docentes en formación pueden tener relación ayudando a la formación de trabajadores cualificados.

- En el diseño de los micro currículos de la malla curricular de las licenciaturas en colaboración con dos docentes del comité de práctica.

PRÁCTICA	ASIGNATURA	UBICACIÓN	UBICACIÓN
OBSERVACIÓN	PRACTICA I (P1) 4 créditos.	SEMESTRE V	**PRÁCTICA DE OBSERVACIÓN INSTITUCIONAL. (I.E.) 4 VISITAS: 1 POR GESTIÓN. Gladys Meza Quintero y Liliana Martínez Granada.**
	PRACTICA II (P Práctica en el centro de práctica. 2) 4 créditos	SEMESTRE VI	**OBSERVACION EN LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN**: Educación Básica y Educación Media. Desarrollo proyecto de Investigación Pedagógica. Educación rural. Modelos flexibles Salida de campo **Gladys Meza Quintero y Liliana Martínez Granada.**
	PRACTICA III	SEMESTRE VII	**EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.**

PRÁCTICA	ASIGNATURA	UBICACIÓN	UBICACIÓN
	8 créditos		
FORMATIVA Y PROFESIONAL	PRACTICA IV (P3) 8 créditos	SEMESTRE VIII	**PRÁCTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA: PRIMARIA.** Práctica en el centro de práctica. Desarrollo proyecto de Investigación Pedagógica.
	PRACTICA V (P4) 8 créditos	SEMESTRE IX	**PRÁCTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA: SECUNDARIA.** Práctica en el centro de práctica. Desarrollo proyecto de Investigación Pedagógica
	PRACTICA VI (P5) 8 créditos	SEMESTRE X	**PRÁCTICA EN EDUCACIÓN MEDIA.** Práctica en el centro de práctica. Desarrollo proyecto de Investigación Pedagógica. **Gladys Meza Quintero y Andrés Felipe Velásquez Mosquera.**

- Nuevo proyecto de Práctica Pedagógica.

Renovación del tiempo de asistencia a la institución, cambiar de asistir a un curso a asumir la asignación del maestro asesor y trabajar la jornada en la IE.

- Participación activa y permanente en el comité de práctica pedagógica.

REFERENCIAS

Abric, J. C. (2001). *Pratiques sociales y Représentations.* In Pratiques sociales et représentations (pp. 253-253). Ediciones Coyoacán S. A. de C. V.

Agudelo Morales, J. J., Salinas Mendoza, D. M. & Ramírez Bravo, Y. N. (2012). *Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.* (Trabajo de grado). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2792/371404A282.pdf

Aguilar Rosero, D. A. (2013). Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento. *Pedagogía y Saberes,* (39), 104-114. Recuperado de: http://200.24.17.10/handle/10495/4126

Arce, R. M., Demarchi, A. C., Diaz, C. E., Graef, L. M., Lezcano Azar, M. D. R., & Santiago, C. M. (2015). *Prácticas de enseñanza de los profesores de letras de la UNaM en la escuela media de la provincia de misiones: cartografía y sistematización crítica de experiencias.* Jornadas de Investigadores 2015. Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM. Recuperado de: http://www.fhycs.unam.edu.ar/jinvestigadores/wp-content/uploads/2015/11/SANTIAGO-et-al-Ponencia-Jornadas-SINVyP-2015.pdf

Ariza Salcedo, K. D. M., Castro Rodríguez, M. A., & Huertas Camelo, M. (2015). *Representaciones sociales sobre las prácticas pedagógicas de las maestras en formación de I, V y IX semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores.* (Trabajo de grado). Fundación Universitaria Los Libertadores.

Academicus Repositorio. Recuperado de: https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/339

Asamblea Nacional Constituyente, (1991). *Constitución Política de Colombia.* Colombia: Legis

Aubenque, P. (1999). *La prudencia en Aristóteles*. Crítica. Grijalbo Mondadori.

Ávalos, B., & Larraín, B. (2018). *Profesores para Chile, historia de un proyecto.* Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Recuperado de: http://repositorio.cultura.gob.cl/handle/123456789/2219

Baquero Masmela, P. (2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades pedagógicas*, *1*(49), 9-22.

Barrantes-Montero, L. G. (2021). El desprendimiento epistémico y las ciencias del lenguaje. *Revista Electrónica Educare*, *25*(1), 417-431. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n1/1409-4258-ree-25-01-417.pdf

Bedoya Marrugo, J. (2017). Caracterización de las prácticas pedagógicas universitarias. *Aglala*, 8(1). 161-182. Recuperado de: https://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/article/view/1030

Berrío Martínez, D. M., & Cardona Valencia, L. J. (2014). *Influencia de la práctica pedagógica de los maestros en formación, sobre la práctica pedagógica de los maestros cooperadores de algunas instituciones educativas del Oriente Antioqueño.* (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/81/1/JE0846.pdf

Betancourt Cerón, M. E., & Madroñero Cerón, E. S. (2014). *La Enseñanza para la Comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal la Victoria de Pasto.* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. San Juan de Pasto. Pasto. Recuperado de: https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/1864/TESIS%20ENSE%c3%91ANZA%20PARA%20LA%20COMPRENSI%c3%93N.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2005). *Mas allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales.* Recuperado de: https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf

Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27–48. Recuperado de: https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.2

Calderón Castañeda, R. (2021). El uso de textos y cuadernos de trabajo en la práctica pedagógica en la IE N° 36323 de Quimina, Huancavelica. Recuperado de: http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/987/Trabajo%20de%20Investigaci%c3%b3n%20-%20Calder%c3%b3n%20Casta%c3%b1eda%2c%20Rosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Candela, M. A., & Toscano, J. M. (1991). *Wilfred Carr.* Investigación en la Escuela, (14), 99-106.

Cardoso Brabo, J. de N. (2011). *Contenido y estructura de representaciones sociales sobre pedagogía y pedagogos en profesores de ciencias.* (Tesis

Doctoral).Universidad de Burgos. Riubu. Recuperado de: https://riubu.ubu.es/handle/10259/161

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.

Carr, W. (2000). *Una teoría para la educación.* Hacia una investigación crítica. Morata.

Casanova, M. (2011). *Evaluación para la inclusión educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 4, Número 1*, 79-89. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661637/RIEE_4_1_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias.* Madrid: Pearson Educación.

Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595.

Chuaqui, J. B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 583–585. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0370-41062002000600001&script=sci_arttext

Congreso de la República. (2008). *Ley 1188.* Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf

Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la Acreditación de Programas.* Bogotá. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara Ferré, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Ediciones Morata.

Contreras, M., & Contreras C., A. F. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Revista digital de historia de la educación.* (15) 197–220. Recuperado de: http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/heuristica/article/viewFile/14642/21921925749

Cuervo Arias, C. B., Batanelo García, L. E., Romero Castro, O. L., Martínez Granada, S. P., Duran Narváez, N. C., & Ruiz Lozano, R. (2019). L*as prácticas pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores.* Sello Editorial Universidad del Tolima.

De Alba Marmolejo, L. (25 de noviembre de 2017). *Importancia de las prácticas pedagógicas.* La Libertad. Recuperado de: https://diariolalibertad.com/historial/2017/11/25/importancia-de-las-practicas-pedagogicas-2/

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, *1*, 14-27. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30133071/De_la_practica_pedagogica_al_texto_pedagogico-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1644987150&Signature=RESTtBPOKB7zFrWffbJCDLxP2km30slc7oe2q1wBfn2Mmbd~H-YSaMw1P9W3H1E54oAyee0Zw9uhGKhatI07m4BmZ7ObjmLLdgmQMWigG7-KpJ1e6Qz0WfOUZk8ky21mKhu19ebZq5eSIBmfWKun0qO93wdp6YUh5IRZ6ZFN9

N5VU2q6CzNqMc0IblD83xCs9sspzpaiCmVfA2rSUdO31eeX1G2wEcDyBnZ99uDMlp4yaa9isFUEoyUI1dWgQFZiEWOAes4V0GYj-Y3jCmAmCV2dANO7K0HkKR0g4qDpUfF9D~6Cl~mWHGHwNHB18Ju5ndZ21zgi7DHIFMAMmz5XEQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Durkheim, H. (1895). *Las reglas de método sociológico*. Fondo de Cultura económica.

Enciclopedia Libre Wikipedia. (2021). *Anexo comunas de Ibagué*. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Comunas_de_Ibagu%C3%A9

Erickson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.

Escobar Triana, J. (12 de abril de 1999). *Historia de las Universidades.* Medicina, 21(1), 5-11. Recuperado de: http://revistamedicina.net/ojsanm/index.php/Medicina/article/view/49-2

Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos de vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203. Recuperado de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70499

Fernández, J. M., Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M. (2017). Evaluación del diseño e implementación de la metodología flipped-classroom en la formación del profesorado de ciencias sociales. *Revista de Educación a Distancia* (RED), (55).

Fontanilla Lucena, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, vol. 25, núm. 81, 2021, pp. 657-667. Universidad de los Andes Mérida. Recuperado de: https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/35666225026.pdf

Freire, P. (1972a). *El mensaje de Paulo Freire.* Teoría y práctica de la liberación (Madrid: INODEP).

Freire, P. (1994). *Educación y Participación Comunitaria.* Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Paidós.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1993). Teacher development and educational change. *British Journal of Educational Studies*, *41*(1). Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/3122441?origin=crossref

García Sánchez, E. (1999). *Creencias del profesor sobre la motivación y su actuación en el aula de LE* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral no publicada, Granada, Universidad de Granada).

García, S., & Meza, G. (2016). *Resignificando la evaluación y la autoevaluación de los estudiantes.* Kinesis.

Giménez, G. (2012). *Didáctica de la lengua y didácticas de la lectura y la escritura. Tensiones y discusiones en debate*. Recuperado de: https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/634/Did%C3%A1ctica%20de%20la%20lengua%20y%20did%C3%A1cticas%20de%20la%20lectura%20y%20la%20escritura.%20Tensiones%20y%20discusiones%20en%20debate.%20Gustavo%20Gim%C3%A9nez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gove, W. R., Ortega, S. T., & Style, C. B. (1989). The maturational and role perspectives on aging and self through the adult years: An empirical evaluation. *American Journal of Sociology*, *94*(5), 1117-1145. Recuperado de: https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/229113

Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia.* España: Paidós

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, *2*(5), 55-60. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf

Hernández Sampieri, R. & Mendoza, J. L. (2008). Metodología de investigación. *Mc. Gran Hill*.

Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of curriculum studies*, *20*(2), 119-132. Recuperado de: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.1988.11070783?journalCode=tcus20

Hurtado, R., & Villada, H. (2004). *El Sentido de la Formación Práctica en Ingeniería: una mirada etnográfica desde la Agroindustria.* Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Jaimes Gómez, M. O., & Jaimes Gómez, E. J. (2018). *La reflexión de la práctica en la formación docente.* Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, (noviembre). Recuperado de: https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/practica-formacion-docente.html

Jaramillo Echeverri, L. G. (2012). *Deshilachando sobre suelo resbaladizo*. Nómadas, (37), 131-145. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502012000200010&lng=en&tlng=es.

Jaramillo, J., & Gaitán, C. (2008). *Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria.* Educación y desarrollo social, 2(2), 9-29.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría.* En S. Moscovici (comp.), Psicología Social II, (pp. 469-494). Paidós.

Jurado Valencia, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 11–22. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-

24942016000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. *IF Goodson*, 99-152.

Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 83-101.

Landero, L. (1994). Experiencia pedagógica de un escritor. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, *7*(63), 26-34.

Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teacher development. *Teacher development and educational change*, 86-103. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=1RJJ66IAlA4C&oi=fnd&pg=PA86&dq=The+Principals+role+in+Teacher+Development&ots=-aONQoIMC_&sig=8OfWTtd7FHIPdSgZ-oo9LiwEJns&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Principals%20role%20in%20Teacher%20Development&f=false

León-Urquijo, A., García-Jiménez, O., & Rendón-Lara, D. (2018). *Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior.* Espacios, 39(53). Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-07.pdf

Linton Trujillo, B. C., & Betancourt Arenas, M. E. (2014). *Las concepciones de práctica pedagógica de maestros en ejercicio de la institución educativa el Pital del municipio de Pereira*. (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría en Educación). Recuperado de: http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4962/3714046L761.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López de Maturana, S. (2016). *Participación estudiantil comunitaria*. Universidad de La Serena (ULS).

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. *Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona*. Recuperado de: http://tecnicasavanzadas.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/156/2020/08/A04.02-Roldan-y-Fachelli.-Cap-3.6-Analisis-de-Tablas-de-Contingencia-1.pdf

López Sáenz, C. (2001). La aplicación gadameriana de la" phrónesis" a la" praxis". Contrastes: *Revista internacional de filosofía,* (6), 79-98.

Lynch Mellberg, D., & Marchetti, B. (2015). *Representaciones sociales en la práctica docente. Experiencias comparadas [ponencia].* En VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas". Mar del Plata, Argentina. Recuperado de: http://www.giedhics.org/wp-content/uploads/2018/03/Marchetti-Lynch_2015.pdf

Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Grupo Editorial Universitario. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34290530/investigacion_en_el_aula_de_idiomas-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1644846853&Signature=bXeK-DqWiTxHTZxYsWC6v0tEu2kCdAiFQ0MZ1syyXOjH0awmnwPBISHqPB2pAIxCa~7eGdH8h4TqK2IqQmnSkGt45TvseHt6opnD8G78cbyhoxpbAt7DIXrae2x~54GtflW95BKeBROxkR4SL8G2Wm6rO-~~Bl95OkxkpRTLt1q8DXALa2fNL2u0cgZzbavK9FfNMj7tD1ZwOQE4gSyIRAuOUS1rysWtkOEMevp6vApLV0thCDrxIfh26LShH94DeKJC1pybJrHyX6nqy2~kFBBWLsNR9~l9zpf7nxMXquLU5HjBRX3ljTYDpFr6f7jun1GBcC6ym~CUYmNgVg1Vsw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Madrid, D. (2004). Importancia de las características individuales del profesorado de LE en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Granada: Editorial Universidad de Granada*.

Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano*, 519-530. Recuperado de: http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Edad%20en%20E-ALE%20_F%20Serrano.pdf

Martínez, B. (1992). *Historia de la educación en España y América.* Madrid: Morata.

Martínez Granada, L., & Meza Quintero, G. (2017). Aproximación a la caracterización de los docentes asesores de práctica y el desempeño de los docentes en formación. CITAS: *Ciencia, Innovación, Tecnología, Ambiente y Sociedad*, 3(1), 131-147. Recuperado de: https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/article/view/5154/4872

Martínez Posada, J. E. (2015). La interacción entre biopolítica educación y subjetividad: La Universidad como Productora de productores desde una lectura foucaultiana. *Revista de Sociología de la Educación-RASE,* 8(2), 174–189. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144557

Masi, A. (2008). *El concepto de praxis en Paulo Freire.* Recuperado de: http://www. campusvirtuales.com.ar/campusvirtuales/comun/mensajes/206273/1/Concepto% 20de% 20Praxis% 20en% 20Freire.pdf.

Méndez, P. E., & Bonilla, X. (2016). Diseño, implementación y evaluación de prácticas pedagógicas en un programa de Licenciatura con énfasis en inglés. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *18*(2), 49-66. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3057/305746478005.pdf

Meneses Llanos, R., & Torres Quintero, L. M. (2016). *Los sentidos de la formación práctica en los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte de la Universidad del Cauca.* (Master's thesis). Recuperado de: https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/438/MenesesLlanosRobinson2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (14 de septiembre de 1979). *Decreto 2277.* Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Diario Oficial No. 35374 de 22 de octubre de 1979. Recuperado de: https://normograma.info/men/docs/pdf/decreto_2277_1979.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (28 de diciembre de 1992). *Ley 30.* Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994.* Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (3 de agosto de 1994). *Decreto 1860.* Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41480 de agosto de 1994. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Ley 749*. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica

profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86432_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (4 de abril del 2008). *Decreto 860*. Por la cual se reglamenta el artículo 14 de la Ley 30de 1992. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103142_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (16 de abril de 2009). *Decreto 1290.* Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Diario Oficial No. 47322 de abril 16 de 2009. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (20 de abril de 2010). *Decreto 1295.* Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Diario Oficial 47.687. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (30 de junio de 2010). *Resolución 5443.* Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-243531_archivo_pdf_res5443.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (6 de agosto de 2010). *Resolución 6966.* Por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010, que definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012). *Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores*. Recuperado de: https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=22539

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – SECAB. (2013). *Seis Temas centrales Asociados a las Condiciones Básicas de Calidad de Instituciones y Programas de Educación Superior.* SECAB Publicaciones. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-338198_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política.* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Política de formación de educadores.* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_18.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Lineamientos para los programas de formación inicial de maestros, el camino hacia la excelencia educativa*. Colombia Aprende.

Ministerio de Educación Nacional. (13 de diciembre de 2015). Formación Docente para la Calidad Educativa. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48472.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *La Práctica Pedagógica como Escenario de Aprendizaje.* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (3 de febrero de 2016). *Resolución 2041.* Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (15 de septiembre de 2017). *Resolución 18583.* Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. Recuperado de: https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía.* Recuperado de: https://corpoeducacion.org.co/wp-content/uploads/2019/06/ciudadania-2.0-baja.pdf

Miranda Jaña, C. (2005). *Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(1), 63–78. Recuperado de: https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000100004

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2). Recuperado de: https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es

Moreno, E. A. R. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129. Recuperado de: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902

Moreno García, N. P., Rodríguez de Moreno, A., Torres Azocar, J. C., Mendoza, N. C. & Vélez Latorre, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional.

Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change* (Vol. 10). Academic Press.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*., Buenos Aires. Editorial Huemul, S.A.

Moscovici, S. (1984). *The phenomenon of socialrepresentation.* En: Social Representations, R. Farr & S.Moscovici (Eds.), Cambridge: University Press.

Moscovici, S. (1985). *El fenómeno de representaciones.* Representaciones sociales. Cambridge University Press.

Murcia Peña, N. & Jaramillo Echeverri, L. G. (2001). La Complementariedad como Posibilidad en la Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa. *Cinta de Moebio,* núm. 12. Universidad de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/101/10101204.pdf

Murcia Peña, N. & Jaramillo Echeverry, L. (2da. Ed. 2008). Investigación Cualitativa.“La Complementariedad”. Una guía para abordar los estudios sociales. Colombia: Kinesis. *Educ@ ción en Contexto*, *3*(6), 138-143.

Nias, J. (2002). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education.* Inglaterra: Cambridge University Press.

Olaya, A., & Ramírez, J. (2015). Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica. *Revista Científica Guillermo de Ockham,* 13(2), 117-125. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/1053/105344265012.pdf

Orozco Hernández, L. F., & Usuga Oquendo, D. (2018). *Representaciones sociales sobre mujeres lesbianas, hombres gais, mujeres u hombres transgeneristas que tienen las y los jóvenes del grado once de las instituciones educativas Arturo Velásquez Ortiz y San Luis Gonzaga de Santa Fe de Antioquia.* (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia. Repositorio Institucional. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15697

Ortiz Casallas, E. M. (2012). *Aproximación al estudio de las representaciones sociales.* En Soler Castillo, S. (Comp.). Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ortiz Casallas, E. M. (2017). *Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica en la universidad.* Universidad del Tolima.

Ortiz Casallas, E. M. (2019). *Representaciones sociales de la escritura académica: desafíos para la investigación universitaria*. Universidad del Tolima.

Palacio, V. & Salinas, M. (1996). El campo Aplicado Urdimbre para la formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía.* 8 (16), 106-126. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3179

Pereira Pérez, Z. (2013). La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula. *Revista Electrónica Educare,* 14, 21-39.

Pérez Abril, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. Pedagogía y Saberes, (18), 70-74. Recuperado de: https://doi.org/10.17227/01212494.18pys70.74

Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado,* 24(2), 17-36.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa.* Retos e interrogantes I. Metodos. Editorial La Muralla S. A. Recuperado de: http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Pidello, M. A., Rossi, B., & Sagaztizabal, M. D. L. Á. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. Recuperado de: http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2570/Las%20voces%20de%20los%20docentes%20motivos%20de%20elecci%c3%b3n%20de%20la%20carrera%20docente%2c%20valores%20subyacentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26 105-106. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.

Presidencia de la República de Colombia. (17 de abril de 1996). *Decreto 709.* Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Diario Oficiaol No. 42768 de 18 abril de 1996. Recuperado de: http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1151252

Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. A., & Munévar-Quintero, F. I. (2009). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores,* 11(1). Recuperado de: https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/716/799

Quiceno, C. (1996). Rousseau y el Concepto de formación. *Revista Educación y pedagogía.* Universidad de Antioquia. Número 14 y 15. pp. 66-92.

Ríos Beltrán, R. R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (49), 27-40.

Rodríguez Jiménez, Y. J. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Teoría y praxis investigativa,* 4(1), 25-32. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3726621

Rodríguez Pérez, I. J. (2015). *Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio Institucional UPN. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/879/TO-18095.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rojas-Durango, Y. A., Ramírez-Villegas, J. F., & Tobón-Marulanda, F. A. (2013). La Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Educación y educadores,* 16(2), 267-282. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3516

Ruiz Gutiérrez, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en educación infantil*. Recuperado de:

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4618/TDR_RUIZ_GUTIERREZ.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Ruiz Lozano, R. (2019). *Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva.* Colombia: Sello Editorial Universidad del Tolima.

Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. (9a.ed.). Morata.

Sánchez Castaño, A. M. (2015). Concepciones de los docentes en formación y sus implicaciones en el desempeño en las prácticas pedagógicas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía –RIIEP,* 8(2), 263–277. Recuperado de: https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/2875

Sánchez Upegui, A. A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (29), 1-7. Recuperado de: https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/67/139

Santos Guerra, M. A. (2017). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educacionales, 5*(1). Recuperado de: https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513/49551

Serge, M. (1984). *Psicología Social II.* México: Paidós.

Sierra, J. (2014). *Representaciones sociales de las prácticas docentes de futuros licenciados del programa licenciatura en lengua castellana de la universidad del Tolima.* Universidad del Tolima. RIUT.

Sikes, P. (1985). *The life cycle of the teachers.* En S. J. Ball y I. F. Goodson, I. F. (ed.), pp. 27- 60.

Sicilia, A. (2010). Libertad, autonomía y libertad en el proceso de autoevaluación y autocalificación. En A. Sicilia (Ed.), *La evaluación y calificación en la Universidad: relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas* (pp. 1-14). Barcelona: Hipatia.

Silvestri, A. (s.f.). *La formulación de preguntas para la comprensión de textos.* Signos

Tezanos, D. (1986). *Aracelly. Maestros, Artesanos, Intelectuales.* Estudio Crítico sobre su Formación, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional

Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E., & Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios,* 39(53).

Tobos Valderrama, M. E. (2016). *Religación de la práctica en el proceso de formación de educadores infantiles.* (Tesis Doctoral). Universidad del Atlántico.

Tobos Valderrama, M. E. (2017). *Religación de la Práctica en el Proceso Formativo para los Programas de Formación Inicial de Profesionales de la Educación Infantil (Ponencia).* Congreso Internacional Educaciones, Pedagogías y Didácticas. Tunja, Colombia. Recuperado de: http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/ped_practicas/ped_practicas1/paper/viewFile/2694/2756

Torres Torres, A. A., & Velandia Fajardo, A. M. (2013). *La práctica pedagógica: más allá de una reflexión sobre la enseñanza de la biología en la escuela.* Recuperado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/viewFile/7227/5890

Veas, P. (2013). *Configuración de la propensión a enseñar: una propuesta a partir de la inmersión temprana en ambientes educativos desafiantes.*

Villar, A. D. (2012). *Comprensión de las condiciones de la práctica pedagógica*. in: seminario de práctica pedagógica, Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología,* 17(49), 434-454.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Editorial Brujas.

Zuluaga de Echeverry, O. L (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (4), 139-159. Recuperado de: https://doi.org/10.17227/01203916.5007 Antioquia.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber.* Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento Informado con Fines Investigativos

Yo, _____ identificada con C.C. N° _____ mayor de edad, con domicilio en la ciudad de Ibagué (Tolima), dirección _____ Barrio _____, identificado con C.C. N° _____ .

MANIFIESTO QUE.

Es mi deseo participar en la investigación Titulada "**La Práctica Pedagógica Profesional el Corazón de la Formación Docente en la Licenciatura de Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima y Las Instituciones Educativas Oficiales de Ibagué**". Llevada a cabo por la doctoranda GLADYS MEZA QUINTERO. Que he sido informado (a) que los datos aportados durante el proceso investigativo solo van ser utilizados con fines académicos con nuestro consentimiento expreso.

Aceptamos que como actores de la investigación la participación y conocemos que, seremos informados de los aspectos relacionados con el proceso investigativo y con su evolución.

El consentimiento informado se firma a los ____ días del mes de _____ 2020.

Firma del Profesional Responsable:

Anexo B. Cuestionario para Docentes Asesores y Docentes en Formación Sobre las Prácticas y Representaciones Sociales de la Práctica Pedagógica en el Programa de Lengua Castellana

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CUESTIONARIO PARA DOCENTES ASESORES Y DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE LENGUA CASTELLANA.

Instrucciones: Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y en búsqueda de develar las representaciones sociales de la práctica pedagógica se solicita dar respuesta a la información solicitada a continuación.

1. Escriba 5 palabras que usted considere hacen alusión directa a la labor realizada como docente en formación del Programa de Lengua castellana en los centros de práctica:

1._____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

2. De las 5 palabras escritas, escoja las 3 que mayor alusión hacen a la práctica pedagógica.

1._____
2._____
3._____

3. Orientar clases en el proceso de formación con el acompañamiento del asesor y la profesora de práctica es como. (Escriba tres metáforas en orden jerárquico) ejemplo: rezar, bailar

1. _____
2. _____
3. _____

Observaciones

_____
_____
_____
_____
_____.

Responsable: Gladys Meza Quintero.

Anexo C. Preguntas Guías para el Grupo Focal Realizado con los Docentes en Formación y los Maestros de Aula Sobre las Prácticas y Representaciones Sociales de la Práctica Pedagógica en el Programa de Lengua Castellana

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PREGUNTAS GUÍAS PARA EL GRUPO FOCAL REALIZADO CON LOS DOCENTES EN FORMACIÓN Y LOS MAESTROS DE AULA SOBRE LAS PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE LENGUA CASTELLANA.

Instrucciones: Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y en búsqueda de develar las representaciones sociales de la práctica pedagógica se solicita dar respuesta previa a las preguntas abiertas presentadas a continuación, ellas serán el eje generador del grupo de discusión ya ampliaran los datos obtenidos a través de la observación in situ, y permitirán conocer las tensiones, definiciones y demás elementos configurantes de la PP.

Responda los siguientes interrogantes:

1. Defina la práctica pedagógica.

2. ¿Qué es la práctica pedagógica en el contexto del programa, la Facultad de Ciencias de la Educación y los centros de Práctica?

3. ¿Considera importante este elemento de su formación? ¿por qué?

4. ¿Considera que la práctica pedagógica como apoyo a su formación de licenciado?

5. Cuente su experiencia como maestro asesor

6. Cuente su experiencia como docente en formación

7. ¿Qué tensiones, problemas o dificultades a vivido en el desarrollo de su práctica pedagógica?

8. ¿Qué función le asigna a la práctica pedagógica dentro del proceso de formación?

9. ¿Qué fue lo más difícil de enfrentar en la práctica pedagógica?

10. ¿Qué obstáculos didácticos tuvo en desarrollo de sus clases?

Observaciones.

_____
_____
_____
_____

Responsable: Gladys Meza Quintero.

Anexo D. Formulario para la Caracterización de los Docentes en Formación

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN….

https://docs.google.com/forms/d/16nO1L6P_vl4P9OB1D66cM9_X-mwXylSL2Jnrxxq9sLU/edit

Anexo E. Formulario para la Caracterización de los Docentes Asesores

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES ASESORES.

https://docs.google.com/forms/d/1bE1UmZy3gXf6WVrb2K126H4_W25U-EKD8GJkeDvTX60/edit

Anexo F. Carta de Validación Lourdes Regina Díaz

Ibagué, febrero 28 de 2020

Magister:
GLADYS MEZA QUINTERO
Estudiante de Doctorado
Universidad del Tolima.

Apreciada doctoranda,

Buenas noches, amablemente remito a usted la evaluación de los instrumentos diseñados en el desarrollo de su tesis **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA DE LENGUA CASTELLANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE IBAGUÉ,** investigación que realiza en el desarrollo de su programa doctoral EN RUDECOLOMBIA sede U. del Tolima.

Como experto al evaluar los documentos remitidos, considero que son pertinentes y aptos para recoger la información que se desea, las observaciones las coloque en los instrumentos, creo que debe adecuarlos al nivel de los docentes para crear un ambiente de confianza, los instrumentos son claros, y confiables, la tabla de observación es muy puntual y coherente con los propósitos. De considerar las observaciones ellas enriquecerán su trabajo.

Cordialmente,

PhD. LOURDES REGINA DÍAZ PEÑA.

Licenciada en Música. Universidad de Caldas

Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas Universidad del Tolima

Doctora en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA, CADE Universidad del Tolima.

Profesora Catedrática de la Universidad del Tolima.

Investigadora miembro del grupo GES – Universidad del Tolima

Anexo G. Carta de Validación Luz Gemma Mejia Arevalo

Ibagué, febrero 30 de 2020

Magister:
GLADYS MEZA QUINTERO
Investigadora
Universidad del Tolima.

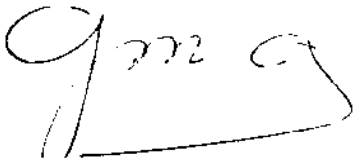
Apreciada doctoranda,

Cordial saludo, de manera atenta remito la evaluación del documento solicitado, agradezco confíe en mí para realizar el juicio de experto de sus instrumentos de investigación del trabajo de investigación: **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA** investigación que realiza en el desarrollo de su programa doctoral.

A mi juicio los instrumento para el caso, son pertinentes y adecuados, una encuesta diseñada con base a las variables y su operacionalización, guarda coherencia entre la variable, la dimensión, el indicador y el índice, estas responden a los objetivos y son camino para dar solución al problema propuesto, al igual que los cuestionarios guías, las observaciones puntuales van a borde de página en los documentos espero les sea de utilidad.

Por lo anterior considero que la encuesta y el formulario que la dinamiza son pertinentes y dan validez al instrumento haciéndolos confiables.

Cordialmente,



LUZ GEMMA MARIA MEJIA AREVALO.

Licenciada en ciencias de la Educación: Biología y Química. U. del Tolima

Abogada titulada de la U. Cooperativa

Especialista en Derecho administrativo U. Nacional

Magister en Investigación y Docencia Universitaria. U. Santo Tomás.

Profesora Catedrática de la Universidad del Tolima.

Anexo H. Guía de Observación no Participante

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Ficha de Observación del trabajo realizado durante la práctica por el docente en formación acompañado del asesor.

Estudiante practicante: Código _____
Asesor: _____
Institución Educativa: Código _____
Grado: _____

Instrucciones: Marque con una X en la tabla de observación las opciones de respuesta según la frecuencia con que se den las actitudes observadas así:

E siempre: más del 90% de las veces,
D casi siempre: entre el 80 y el 89% de las veces,
C Algunas veces: Entre 70 y 79% de las veces,
B Casi nunca: Entre el 60 y el 69% de las veces y
A Nunca: Menos del 59% de las voces.

No. Ítem	OPCIONES	A 1	B 2	C 3	D 4	E 5	OBSERVACIONES
	Momento uno: PLANEACIÓN,						
1	**El docente en formación:** Acuerda con su asesor el horario de clases y asesoría y						

No. Ítem	OPCIONES	A 1	B 2	C 3	D 4	E 5	OBSERVACIONES
	Momento uno: PLANEACIÓN,						
	el cronograma de entrega de planeaciones.						
2	Las planeaciones son coherentes con el modelo pedagógico de la I.E., y los documentos del MEN.						
3.	Es puntual en la presentación de su planeación y sus actividades son desarrolladas con base a la propuesta aceptada.						
4	Presenta el ordenamiento secuencial de las clases						
5	Planifica la evaluación como un proceso formativo						
	Momento dos: **DURANTE LA CLASE:**						
1.	**El docente en formación es:** cumplido y puntual en la asistencia a clase.						
2.	Dispone el esquema y distribución de la clase para lograr contacto visual con						
3.	Al empezar la clase presenta y motiva la discusión de los temas a desarrollar. Establece orden y consistencia teórica,						

No. Ítem	OPCIONES	A 1	B 2	C 3	D 4	E 5	OBSERVACIONES
	Momento uno: PLANEACIÓN,						
	para dar claridad a los temas						
4.	Propone y desarrolla los momentos de la clase de acuerdo a la naturaleza de las temáticas.						
5.	Se expresa con facilidad y utiliza un vocabulario apropiado para el desarrollo de la clase. Motiva la constante participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase.						
6.	Posee los conocimientos necesarios y pertinentes para el desarrollo de los temas. Explica el maestro una temática cuantas veces sea necesario para que sus estudiantes asuman el conocimiento.						
7.	Utiliza materiales y herramientas que propicien la clase activa. Es cortes el profesor y responde con seguridad a los interrogantes de sus alumnos. La interacción de los alumnos y el maestro es armónica, con relación a los trabajos, individuales y de						

No. Ítem	OPCIONES	A 1	B 2	C 3	D 4	E 5	OBSERVACIONES
	Momento uno: PLANEACIÓN, grupo.						
8.	Evalúa a través de técnicas claras, con base en los conocimientos dados en la clase. Utiliza los resultados para aclarar dudas, reforzar el conocimiento y motivar el aprendizaje de la asignatura.						
9.	El proceso de evaluación es formativo y se ajusta a lo propuesto en la planeación						
	Momento 3 LA ASESORIA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO POR EL DOCENTE EN FORMACIÓN.						
1.	Acepta las sugerencias del asesor con agrado y trata de corregir sus errores.						
2.	Discute con ecuanimidad y objetividad las criticas respetuosas de estudiantes en relación con el desarrollo del curso y / o los resultados de las evaluaciones.						
3.	Genera actitudes responsables						

No. Ítem	OPCIONES	A 1	B 2	C 3	D 4	E 5	OBSERVACIONES
	Momento uno: PLANEACIÓN,						
	con el cuidado del espacio institucional.						
4.	Participa en actividades ajenas a la hora de clase						
5.	Su presentación personal es acorde a la labor que realiza.						
6.	Es atento a aceptar observaciones generales.						
7.	Propicia la comunicación docente –estudiante en un ambiente de dialogo, cordialidad y respeto mutuo.						
	TOTAL						

Fuente: Autor

Observaciones Particulares.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Responsable: Gladys Meza Quintero.

Anexo I. Cuestionario para Docentes Asesores y Docentes en Formación Sobre las Prácticas y Representaciones Sociales de la Práctica Pedagógica en el Programa de Lengua Castellana

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULATAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CUESTIONARIO PARA DOCENTES ASESORES Y DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE LENGUA CASTELLANA.

Instrucciones: Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y en búsqueda de describir las acciones y rutinas de la práctica pedagógica se solicita dar respuesta a las preguntas abiertas presentadas a continuación, ellas ampliaran los datos obtenidos a través de la observación in situ.

4. Al empezar la práctica el asesor compartió con ustedes los documentos institucionales: PEI, SIE y Pacto de Convivencia, Plan de área y asignatura.

5. ¿El asesor orienta el trabajo del aula dice que hacer y cómo hacer, lo asesora le solicita las planeaciones, las corrige y devuelve?

6. ¿Existe un diálogo abierto e informativo con el asesor sobre las temáticas del curso?

7. ¿Qué actividades de clase le pide realizar el asesor a manera de rutina de clase?

8. ¿Planea la clase de acuerdo al PICC y a los planes y programas de la Institución?

9. ¿Planifica las actividades de clase en compañía de su asesor?

10. ¿Qué actividades realiza durante la práctica pedagógica?
11. ¿Participa en otras actividades fuera de orientar la asignatura? ¿cuáles?

12. ¿Cuándo planean la clase que actividades realizan en orden jerárquico?
    9.1. _____
    9.2. _____
    9.3. _____
    9.4. _____

13. ¿Qué actividades realiza durante el desarrollo de la clase en orden jerárquico?

    10.1. _____
    10. 2. _____
    10.3. _____
    10.4. _____

14. ¿Cómo evalúa el asesor su trabajo de planeación y ejecución de las clases?

15. ¿Está de acuerdo con este tipo de evaluación? ¿Por qué?

OBSERVACIONES.

_____
_____
_____
_____

Responsable: Gladys Meza Quintero.