

PRÁCTICAS ENSEÑANZA FORMADORES DE FORMADORES Y EJERCICIOS
DIDÁCTICOS ESTUDIANTES

Relación entre las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores y los ejercicios didácticos que realizan los estudiantes de práctica docente. Caso Facultad de Educación

Universidad Pontificia Bolivariana

Julián Ignacio Marín Aristizábal

Nota de autor

Julián I. Marín, Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana

Esta investigación se encuentra vinculada al grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS)

en su línea de didácticas.

Para mayor información concerniente a esta investigación se debe dirigir a Julián I. Marín,

carrera 76 a # 32-69, Medellín- Colombia. E-mail: jimarincho@hotmail.com

Tabla de contenido

Prácticas de enseñanza de formadores de formadores y ejercicios didácticos estudiantes. Caso Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana (2009-20)	4
Resumen	4
Abstract	4
Contexto de la investigación	6
Universidad Pontificia Bolivariana	6
Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana	11
Problema	35
Descripción	35
Justificación	37
Pregunta problematizadora	39
Objetivos	40
General	40
Específicos	40
Metodología de investigación	41
Población y muestra	43
Las técnicas y los instrumentos	44
Los procedimientos de análisis	50
Análisis de las entrevistas	50
Ubicación y categorización “específica” de la información en bases de datos	50
Agrupación en mapas conceptuales y mapas porcentuales	51
Relación de entrevistas estudiantes-maestros en mapas conceptuales y porcentuales	52
Referentes teóricos	53
El concepto de didáctica	53
La didáctica como disciplina	54
La didáctica como estrategia (herramienta)	55
La didáctica como metodología	59
La didáctica como ciencia	60
La didáctica como arte de enseñar	61
La didáctica como tecno-ciencia	61
La didáctica universitaria	62
La didáctica y sus principios	63
Reseña histórica de las visiones sobre enseñanza	66
Funciones de la enseñanza y principios del aprendizaje	70
El concepto de formación de formadores	74
El concepto de práctica docente	86
Relaciones de la práctica docente	92
Ejes de análisis, modelos y enfoques	95
Las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores y los ejercicios didácticos que realizan los estudiantes de práctica docente. Caso Facultad de Educación UPB	97
Ejercicios didácticos Estudiantes	97
Identificación	97
Presentación de los Contenidos	102
Evaluación	110

Concepciones	118
<i>Prácticas de enseñanza de los formadores de formadores</i>	122
Identificación	122
Presentación de los contenidos	123
Evaluación	126
Concepciones	128
Hallazgos	132
Conclusiones	138
REFERENCIAS	141

**Prácticas de enseñanza de formadores de formadores y ejercicios didácticos
estudiantes. Caso Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana
(2009-20)**

Resumen

La presente investigación describe la relación que existe entre las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores y los ejercicios didácticos que realizan los estudiantes de “Práctica Docente” de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Con el fin de lograr los propósitos de la investigación, se opta, por un marco de referencia, que tiene como ejes temáticos: didáctica, practica docente y formación de formadores; y por una metodología de carácter cualitativo-descriptivo. La población escogida para dicho desarrollo fue los estudiantes de “Práctica Docente” del segundo semestre del año 2009 y los profesores reconocidos como los más influyentes en su proceso de formación. En aras de recolectar información se decidió utilizar la entrevista semi-estructurada. Es relevante tener en la cuenta que la investigación se encuentra en la fase de recolección y análisis de la información.

Palabras clave: didáctica, formación de formadores, práctica docente.

Abstract

This paper describes the existent relation between the teacher trainer’s teaching practices and the “Práctica Docente” Students’ didactical exercises from the Universidad Pontificia Bolivariana Faculty of Education. For reaching the research purposes, it was decided to have a reference frame with the concepts of: didactic, “práctica docente” and teaching training; and a qualitative-descriptive methodology. The population chosen for the development of the research

was the 2009-second semester-“Práctica Docente” students and the teachers recognized as the most influential in their formation process. It was decided to use a structured interview in order to recollect the information. It is important to take into account that the research is in the recollecting and analysis of information.

Key words: didactic, teachers training, “práctica docente”.

Contexto de la investigación

Universidad Pontificia Bolivariana

La investigación se desarrolla en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), sede Medellín, campus universitario de Laureles. La UPB es una institución de Educación Superior creada por la Arquidiócesis de Medellín, en representación de la Iglesia Católica, y está constituida como persona jurídica de derecho eclesiástico. Los diferentes documentos que definen a esta institución muestran un especial y particular apego a la organización jerárquica y a la legislación eclesiástica; al igual que cualquier otra institución de su tipo se rige por las normativas estatales. La Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) tiene una sede ubicada en la ciudad de Medellín, allí hay dos campus universitarios: Laureles y Robledo; tres sedes alternas con sus respectivos campus universitarios: Bucaramanga, Montería y Palmira; también tiene presencia en diferentes lugares del territorio Colombiano, tales como: Marinilla, Rionegro, La ceja, Yarumal (Antioquia), Leticia (Amazonas), Barranquilla (Atlántico), Manizales (Caldas), Toribío (Cauca), Bogotá (Cundinamarca), Puerto Asís (Putumayo), Armenia, Calarcá, La Tebaida (Quindío), Cali, Cerrito (Valle del Cauca) (UPB, 2008).

Esta institución fue fundada por decreto del entonces Arzobispo de la ciudad de Medellín, Monseñor Tiberio de Jesús Salazar y Herrera el 15 de septiembre de 1986 como Universidad Católica Bolivariana (UCB), la UCB inició actividades con setenta y ocho estudiantes inscritos a la Facultad de Derecho; su primer rector fue Monseñor Manuel José Sierra, quien escribió el documento nombrado “*Espíritu Bolivariano*”, “asumido como carta fundamental que encarna los principios filosóficos, los valores y las formas de actuar de la comunidad educativa bolivariana en

distintos órdenes: político, social, cultural, ético y, particularmente, cristiano” (López, 2004). En la mitad del decenio comprendido desde 1940 y 1950 recibió el título de Pontificia como reconocimiento de la Santa Sede a su labor evangelizadora; desde entonces, ésta institución cambia su nombre de Universidad Católica Bolivariana (UCB) a Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).

La misión y la visión de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) están formuladas bajo los siguientes términos, acorde a los diferentes documentos institucionales:

“La Universidad Pontificia Bolivariana tiene como misión la formación integral de las personas que la constituyen, mediante la evangelización de la cultura, la búsqueda de la verdad en los procesos de docencia, investigación y proyección social y la reafirmación de los valores desde el humanismo Cristiano para el bien de la sociedad.”(UPB, 2007)

“La Universidad Pontificia Bolivariana tiene como visión ser una institución católica, de excelencia educativa en la formación integral de las personas, con liderazgo ético, científico, empresarial y social al servicio del país.” (UPB, 2007)

Es una institución de Educación Superior de carácter privado, sin ánimo de lucro, que tiene el reconocimiento del Ministerio del Gobierno de Colombia, con Personería Jurídica de Derecho Civil, según resolución No. 48 del 28 de Febrero de 1937. La UPB se propone como objetivos institucionales:

- “Servir a la comunidad humana, en especial a la colombiana, procurando la instauración de una sociedad más civilizada, más culta y más justa, inspirada en los valores del Evangelio.” (UPB, 2007)
- Formar integralmente al hombre, conservar, transmitir y desarrollar la ciencia y la cultura, trascendiendo lo puramente informativo y técnico. De este modo se esfuerza, “desde su situación concreta, por contribuir a la elaboración y difusión de una auténtica cultura, en la que el saber metódico se integra con los más altos valores humanos.” (UPB, 2007)

La UPB aparte de prestar servicios académicos, presta también servicios a la comunidad en general, hacen parte de estos servicios:

- Clínica Universitaria Bolivariana: es una institución que ofrece servicios en todos los niveles de atención, con un énfasis especial en los de mediana y alta complejidad; ofrece sus servicios a toda la población de Medellín, Antioquia y Colombia, sin distinción de credo religioso, raza o estrato social; está localizada en la zona noroccidental de la ciudad de Medellín, sector de Robledo.
- Unidad Médica y Odontológica: se encuentra ubicada en el campus laureles en el bloque 14 contiguo al templo universitario; atiende a la comunidad universitaria, a personas particulares y a las remitidas por las EPS, acorde a convenios preestablecidos, en la áreas de salud y odontología.

- Centro de Atención Psicológica: es un centro abierto a la comunidad universitaria, a sus familias y a la comunidad en general, que trabaja por el mejoramiento de la salud mental del individuo y por la calidad de vida de la comunidad, con intervenciones en el ámbito clínico, organizacional, educativo y social comunitario.
- Centro de Familia: dirige su acción al bienestar del individuo y de su núcleo familiar, para una mejor convivencia social.
- Centro de Prácticas Sociales: realiza asesorías, capacitación e investigación en proyectos social-comunitarios, mediante procesos de investigación, capacitación, promoción y prevención, especialmente en las áreas de medio ambiente, economía solidaria, educación, vivienda, organización y participación comunitaria, dirigidos a comunidades e instituciones.
- Centro Sabatino: hace parte del colegio de la UPB, asume su misión al dar prioridad a los sectores de bajos ingresos, marginados material y culturalmente y carentes de formas estructuradas de educación, de escritura y de ciertas destrezas para desarrollar plenamente su pensamiento y su libertad, de la ciudad de Medellín.

- Centro de Conciliación: “presta servicios a aquellas personas que amistosamente desean llegar a un arreglo formal, como mecanismo alternativo para la solución de conflictos, en las áreas del Derecho Civil, Derecho de Familia y Derecho Laboral.”
- Consultorio Jurídico Pío XII: presta asesoría jurídica avalada por 62 años de trayectoria y experiencia.
- Cooperativa de Ahorro y Crédito Universitaria Bolivariana: “contribuye al mejoramiento social, cultural y económico de sus asociados y de la comunidad, fomentando la solidaridad y la ayuda mutua, con base en el esfuerzo propio y el aporte de recursos de sus asociados.”
- Corporación de Egresados UPB:

“entidad sin ánimo de lucro creada por Egresados bolivarianos con la misión de fomentar y fortalecer el vínculo entre los graduados y la universidad y de promover la proyección social y humana del bolivariano mediante programas de beneficio comunitario dirigidos a los egresados del Colegio, de Pregrado y de Postgrado de la Universidad.”

- Fundación Solidaria UPB: “es una persona jurídica independiente, con reglamentos y dirección propia, surgida al amparo de la Universidad para ayudar, con préstamos sin intereses, al pago de matrículas universitarias y a los empleados al mejoramiento o ampliación de sus viviendas.”
- Instituto Técnico Acciones ITEA: Representa la obra social educativa de la familia Bolivariana por intermedio de la Fundación Solidaria UPB.
- Servicio Civil de Arquitectura: Ofrece asesoría técnica a la población de escasos recursos y a instituciones sin ánimo de lucro.
- Radio Bolivariana: tiene dos sistemas de radiodifusión: Emisora Cultural Radio Bolivariana A.M. SOCIAL PARTICIPATIVA y Emisora Cultural Radio Bolivariana F.M. CULTURAL RECREATIVA

Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana

La Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana abre sus puertas académicas en el año de 1957 con la creación de su primer programa; la intencionalidad de éste era formar maestros para la educación secundaria; cabe notar que para la época Colombia no

contaba con maestros preparados tanto en el ámbito metodológico como disciplinario para desempeñarse en el nivel para el cual preparaba la Facultad; la formación de maestros para el ciclo de la primaria en ese entonces se encontraba a cargo de las escuelas normales.

Desde entonces la Facultad de Educación ha pasado por diferentes momentos hasta llegar al día de hoy:

La primera estancia por la cual pasó, fue durante las décadas de los sesenta y setenta donde el plan de formación correspondía al paradigma educativo europeo de la época, (Ciencias de la Educación: cuyo mayor representante fue la escuela francesa), que pretendía una mirada educativa desde otras áreas del conocimiento; por ésta razón la Facultad de Educación contempló para su diseño curricular una serie de materias o asignaturas que servían como soporte a la educación, “pero en la mayoría de los casos se convertían en el objeto de reflexión y conocimiento, más que la misma educación”(López, 2004), algunas de las materias que hacían parte del diseño curricular, y que iban acorde con las tendencias educativas europeas de la época, eran: Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Filosofía de la Educación, entre otras.

La segunda estancia se desarrolló durante la década de los ochenta donde aparece “la recuperación de la escuela como un proyecto cultural” (López, 2004) en Colombia, (impulsado por las reflexiones del Proyecto de la Historia de las Prácticas Pedagógicas del País y el trabajo intelectual del Movimiento Pedagógico Nacional), lo que trajo consigo una reflexión de las facultades de educación en cuanto a sus currículos. 1985 es el año donde la Facultad de Educación de la UPB, siendo consecuente con la dinámica educativa de aquella época, reflexiona y reevalúa el paradigma educativo que tenía hasta el momento, ciencias de la educación, y adopta

y asume una propuesta de formación de maestros basada “en la concepción de Proyectos y Prácticas” (López, 2004), el objetivo de ésta concepción es “formar un maestro que recorriese la cultura, leyese sus particularidades e interviniera en la misma” (UPB, 2000), éstas son algunas de las asignaturas que hacían parte del currículo: Historia y Teorías de la Pedagogía; Procesos Comunitarios; Psicologías; Didácticas; Seminarios de Investigación; Planeamiento y Desarrollo Curricular; y Seminario de Escritura del Trabajo de Grado.

El siguiente momento fue durante la década de los noventa, donde se consolidan los procesos intelectuales y académicos en Colombia, es decir, se presentan “cambios de paradigma en la racionalidad científica, movimientos culturales, construcción de subjetividades, sociedades globales, nuevas tecnologías de la información y la comunicación [TICS], sociedades postindustriales y del conocimiento” (Facultad de Educación, 2000), éstos cambios llevan a la Facultad a pensar en un nuevo concepto acerca de la formación de docentes: Continentes; que eran concebidos en el momento como:

“un espacio académico en movimiento en donde confluyen varios saberes en torno a la reflexión de la pedagogía y lo pedagógico, donde hay variedad de problemas, conceptos, objetos, dimensiones del conocimiento y del sentir. Itinerarios que se construyen sobre un mapa donde todas las direcciones son posibles y los sentidos practicables; esto produce un desafío, propone una especie de aprender a aprender” (Facultad de Educación, 2000).

Con base en la concepción anterior se plantean seis campos de formación pedagógica: Identidad Pedagógica, Saber y Lenguaje, Cultura y Pedagogía, Escenarios de Aprendizaje, Métodos y materiales y por último Currículo y Planteamiento.

La cuarta estancia por la cual pasa la facultad, se inicia con las exigencias del Decreto 272 de 1998, promulgado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), al cual se acoge la Facultad; para esto, elabora una propuesta académica y pedagógica basada en núcleos y componentes propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), de los cuales tomó tres: Educabilidad, Enseñabilidad e Historia, Contexto Sociocultural y Epistemología de la Pedagogía, a éstos se le suman tres más para configurar la Propuesta de Formación:

Construcciones curriculares, Investigación, Formación Humanista;

“según la facultad, éstos siete Núcleos, con sus respectivos componentes (cursos), constituyen la base de la formación de los nuevos maestros. La Facultad define que la Propuesta tenga como enfoque la Teoría de Sistemas y que el Modelo Cibernético (*se refiere al proceso de autorregulación de los flujos de información que se procesan dentro de un sistema, lo cual indica la presencia de un eje o pivote sobre el cual se mueven los componentes de tal sistema.*) le sirviese de mecanismo regulador de los procesos académicos” (López, 2004)

Para el año 2000 en el marco del proyecto educativo, la Facultad de Educación plantea la visión, la misión, el propósito y las metas que dirigirían el camino de la Facultad de Educación; de este modo para el proyecto educativo del año 2000 la misión, visión, propósito y metas rezan de la siguiente manera:

La visión:

“Para la primera década del siglo XXI, la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana se distinguirá local y nacionalmente por la formación de docentes que comprendan y apliquen –desde la investigación educativa y pedagógica- principios formativos acordes con los desarrollos del contexto sociocultural colombiano. Asimismo,

la Facultad se posicionará como un centro académico capaz de liderar y orientar procesos pedagógicos de vanguardia, por medio de la conformación de comunidades académicas inter y transdisciplinarias.”(Facultad de Educación, 2000)

La misión:

“Es misión de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana formar integralmente, desde la perspectiva del humanismo cristiano, profesionales de la educación comprometidos con su función académica, ética y social, por medio de programas de pregrado y postgrado propios, en asociación y convenio, para bachilleres, normalistas, licenciados y profesionales vinculados a proyectos educativos en cualquier lugar del país.

Por medio de la investigación, orientar la búsqueda, apropiación y difusión de innovaciones pedagógicas que respondan a las necesidades cambiantes del contexto educativo y la Legislación Nacional, y permitan el ofrecimiento de programas integrales de Actualización y Capacitación de Docentes, con base en alianzas estratégicas con Unidades Académicas de la Universidad y de otras instituciones de Educación Superior y No Formal, en los ámbitos nacional e internacional.”(Facultad de Educación, 2000)

El propósito:

Formar maestros de forma inter y transdisciplinar para el contexto sociocultural colombiano, “desde líneas de investigación que les permitan indagar y construir procesos formativos” (Facultad de Educación, 2000), esto con la finalidad de asumir la profesión docente y proyectarla por medio de su interrelación con el contexto sociocultural.

Los objetivos:

- “Formar maestros para el Sistema Educativo Colombiano de acuerdo con las tendencias globales y locales y con la normativa vigente, a través de programas propios y en asociación y convenio.

- Articular la formación de los maestros a la construcción de una capacidad indagadora y a la generación de pensamiento investigativo acerca del Sistema Educativo y del contexto sociocultural.

- Construir procesos inter y trasndisciplinarios para la formación en los saberes, la educación y la pedagogía.

- Establecer relaciones interinstitucionales por medio de asesorías y consultorías en educación y pedagogía.” (Facultad de Educación, 2000)

Metas:

- “Acreditar, para el primer semestre del año 2000, sus programas académicos y pedagógicos ante el Consejo Nacional de Acreditación.

- Construir las cuatro líneas de investigación planteadas en la propuesta Académica y Pedagógica, así: para el año 2000, Enseñabilidad de los Saberes y Contexto Sociocultural; y para el año 2001, Educabilidad del Sujeto y Construcciones Curriculares, más las dos anteriores.

- Ofrecer, desde la Propuesta Académica, programas de asesoría y capacitación al medio educativo, de acuerdo con las cuatro líneas de investigación planteadas.

- Proponer a todas las unidades académicas de la Universidad programas de Cualificación Docente en educación y pedagogía.

- Fortalecer las publicaciones de la Facultad y generar nuevas propuestas de corte académico.

- Presentar ante la Dirección de Investigaciones los proyectos –dos por año- que surjan de las líneas de investigación.”(Facultad de Educación, 2000)

Dentro del proyecto educativo de la Facultad de Educación de la UPB, también se realiza una propuesta Académica y Pedagógica; que plantea como enfoque de la misma la Teoría de sistemas y su modelo Cibernético que cumple con un doble objetivo:

“...la imperiosa necesidad de cualificar los procesos académicos (investigación, docencia, formación, proyección, currículos) con miras al ofrecimiento de programas pertinentes para los nuevos contextos educativos del medio; y, al mismo tiempo, adecuarse a las nuevas políticas y lineamientos del Ministerios de Educación Nacional, expresados en el Decreto 272 de 1998.” (Facultad de Educación, 2000)

Para este enfoque, planteado por la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, de la Teoría de Sistemas, “es importante contar con un modelo cibernético (de interconexiones con base en un piloto) que permita establecer entrecruzamientos y agenciamientos desde un pivote instalado en los procesos educativos y pedagógicos.” (Facultad de Educación, 2000) De esta forma, se busca que la formación de formadores se entienda a partir del sistema educativo

“que configura procesos de conocimiento y competencias con base en tres criterios operativos: [...] La autorreferencialidad del sistema se asume desde la institución escolar como tal, es decir, el espacio que construye su propia legitimidad como escenario donde se ponen en circulación los saberes codificados, se establecen modelos y se priorizan competencias de acuerdo con teleologías del mismo sistema.” (Facultad de Educación, 2000)

La autorregulación o autoorganización entendida como la organización de los flujos de conocimiento, exclusión e inclusión de códigos y, “en general, determinación contextual de competencias más o menos pertinentes para el proceso.” (Facultad de Educación, 2000) La autopoiesis conlleva cómo el sistema construye su propio conocimiento, a partir de sus “entrecruzamientos y agenciamientos; de qué manera el sistema mantiene su carácter

autorreferencial y autoorganizador a partir de la misma creación de conocimiento que le permite su permanente reconfiguración.”(Facultad de Educación, 2000)

La propuesta académica tiene como eje-pivote los procesos educativos y pedagógicos, en forma de “lanzadera” (Facultad de Educación, 2000) que configura un estambre, que forma una “red sistémica” (Facultad de Educación, 2000) con cuatro hilos (pilares) principales que dan la posibilidad de comprender los procesos educativos y pedagógicos, estos pilares son: construcciones curriculares, educabilidad del sujeto, contexto sociocultural, y enseñabilidad. De forma simultánea al tejido de los hilos principales, el eje-pivote continuamente recoge y lanza otros cuatro hilos: formación humanista, ética profesional, saberes e investigación en pedagogía. Entre todos los hilos anteriores el eje-pivote realiza y configura un tejido con “entrecruzamientos verticales, horizontales y transversales que posibilita una creación tupida, no por el vaciado ni el agregado sino por la trama: autopoiesis por urdimbre.” (Facultad de Educación, 2000)

La propuesta académica y pedagógica para el año 2000 de la Facultad de Educación de la UPB, recoge en su haber algunas concepciones particulares de la misma; éstas concepciones son: pedagógica, investigativa, metodológica, evaluativa, de modalidad semipresencial, de práctica docente y curricular.

Pedagógica: la pedagogía se reconoce como un saber inter y transdisciplinario que:
“se construye en el contacto y cercanía con otras disciplinas: reflexión desde la filosofía, de los problemas de la formación del hombre, del lenguaje, los discursos y su análisis, el conocimiento y los regímenes de verdad, la comunicación, la estética, la ética y su articulación a las finalidades de los procesos educativos. La antropología

y su búsqueda de respuestas a la pregunta: ¿qué es esencialmente el hombre en tanto que ser educable?; temas como la transmisión del conocimiento cultural, la etnografía y su aplicación a las investigaciones educativas, estilos de aprendizaje, cerebro y cultura humana, han permitido pensar la educabilidad y la capacidad humana de educarse. La psicología y sus reflexiones frente a la enseñanza y al aprendizaje. Preguntas en torno a las conductas, comprensiones, construcciones y procesos que son posibles a partir de la educación. La sociología y la comprensión de las interacciones sociales y políticas de la escuela y la sociedad. Búsqueda de procesos: socialización, acomodación, reproducción, transformación y cambio como mediadores entre la escuela y las instituciones sociales.

Los nuevos esquemas cognitivos pasan de preguntarse qué son las cosas: ¿qué es la pedagogía? a cómo sucede algo: tarea de reconstrucción racional que fija la función explicativa de un proceso. ¿Cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje? A lo que las cosas pueden ser de suyo, para investigar en qué combinación (de transmisión energética o de informaciones) de entrada y salida de flujo (input y output) puede suceder algo: lo que interesa es cómo funcionan las cosas según la transformación, distorsión o degradación que sufre la energía fluyente a su través: no hay cosas, sino estados y fluxiones de estados, afirma Félix Duque en la Filosofía de la técnica de la naturaleza. Las viejas dicotomías dejan de tener sentido; se trata de lograr desequilibrios entre los sistemas de estados, a fin de crear asociaciones inéditas.”

(Facultad de Educación, 2000)

Investigativa: la concepción investigativa consta de dos momentos en la formación:

La primera instancia, es un momento de “conocimiento, comprensión e implementación de los procesos que hacen distinciones radicales entre el sujeto que se apresta a conocer y el objeto que se deja conocer: investigación de pensamiento simple; único; extenso y objetivo; y representacional.”(Facultad de Educación, 2000)

El segundo momento está constituido por cuatro estancias: Una primera estancia llamada: **configuración de la observación**, constituida por las perspectivas, el bagaje y las intencionalidades de la mirada del observador, las cuales configuran la necesidad de ser observadas para comprender que el conocimiento pone en juego su validez en un proceso de creación reflexivo; es decir, el sujeto que es observador y creador que se observa a sí mismo con atención durante el flujo de su intención a través “del espacio conceptual e imaginario” (Facultad de Educación, 2000) durante la acción investigativa; el observador en esa autorreflexión “encuentra que la verdad no existe, que sólo existe su percepción y sus juegos cognitivos.”(Facultad de Educación, 2000)

La segunda estancia es de **comprensión de los procesos de indagación** cuyas características son la poiesis, la intensidad, la diversidad y la complejidad. “Investigación de pensamiento complejo: contexto cognitivo de posibilidad, de convergencia de los saberes, de construcción del conocimiento en su devenir, en su fluidez.”(Facultad de Educación, 2000)

La tercera estancia es de **aprendizaje de las condiciones**; la cual da la posibilidad de “operar cartográficamente” (Facultad de Educación, 2000) con sistemas abiertos.

La cuarta y última estancia es la de **producción y configuración de comunidades académicas** con la cual se busca que los procesos investigativos lleguen al punto de “construcciones conceptuales, elaboraciones teóricas y diseños de procesos educativos y pedagógicos que puedan ser divulgados y, por tanto, construyan comunidades académicas.”(Facultad de Educación, 2000)

Metodológica: cada uno de los docentes que hacen parte de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana hace parte de un grupo de investigación, en los cuales se tendrá como eje articulador una situación problema, que es la razón de ser del a investigación. Alrededor de la situación problema “se generan grupos de investigación y sentido estricto (proyectos particulares).” (Facultad de Educación, 2000) Durante del primer semestre se presenta a los estudiantes los lineamientos y se configuran grupos de saberes y experiencia a modo diagnóstico; es decir, “indagar por lo que los alumnos traen y definir categorizaciones de acuerdo con distintos niveles de complejidad.” (Facultad de Educación, 2000) Luego del primer semestre, y en forma continuada, durante los cursos posteriores, se profundizará en espiral y se ampliarán los niveles de búsqueda, lo cual permitirá entrecruzamientos y nuevas configuraciones de los grupos constituidos; paralelo al progreso logrado por los estudiantes durante cada semestre, los estudiantes deberán sustentar sus propuestas investigativas en “muestreos pedagógicos, práctica docente, avances de la investigación y trabajo de grado acordes con la línea de investigación, que reemplazan los exámenes tradicionales;” (Facultad de Educación, 2000) estas actividades serán sistematizadas para efectos logísticos, se regulará, tendrá una obligatoriedad académica y administrativa, para cumplir a toda cabalidad con lo anterior a los estudiantes se les asigna un asesor o docente adscrito a una de las líneas de investigación.

Evaluativa: la evaluación es concebida por la Facultad de Educación, en su propuesta académica, como uno, de los varios, componentes en el diseño curricular, es un “eje vertebrador del dispositivo pedagógico, que elabora definiciones acerca de qué enseñar” (Facultad de Educación, 2000) , (selecciona los contenidos y los objetivos que se desarrollaran durante la práctica educativa), cómo y cuándo enseñar, (temporalidad de las actividades de enseñanza, aprendizaje y metodologías), y el qué, (cómo y en qué momento evaluar). Tiene relación con las “articulaciones de la evaluación” (Facultad de Educación, 2000) a una pedagogía enfocada en las diferencias, capaz de responder a los intereses y las peculiaridades de cada uno del estudiante. Ésta evaluación asume la diversidad y se estructura alrededor y a partir de la regulación continua de los aprendizajes.

De modalidad semipresencial:

“el trabajo por trimestres [...] permite que los estudiantes tengan un permanente acompañamiento de sus docentes-tutores; la presencialidad, entonces, no se concibe exclusivamente desde la magistralidad, sino más bien, sino más bien como la posibilidad de compartir tres momentos: la exposición básica,[...] la socialización, [...] y la orientación bibliográfica.” (Facultad de Educación, 2000)

De práctica docente: se asume como una formación del docente desde el primer hasta el último semestre; es una formación transversal; por ende, “se acompaña desde los siete núcleos constitutivos de la Propuesta Académica de la Facultad;” (Facultad de Educación, 2000) es una formación práctico-teórica. La práctica Docente está constituida con base en una línea de investigación que se desarrollará durante los cinco años de carrera; “cualquiera que sea la línea de investigación a la cual se adscriba [el docente en formación] para su Proyecto de Grado, ésta se

revertirá a la línea Currículo, con el propósito de desarrollar la Práctica Docente para la institución escolar; el proceso de la Práctica Docente consta de cinco momentos: primera estancia Prácticas Pedagógicas y Cultura escolar I y II); segundo momento Didácticas I y II; tercera estancia Evaluación I u II; cuarta estancia Construcciones curriculares y quinto momento Práctica Docente.

Curricular: plantea un currículo articulado desde siete “Núcleos Básicos de Formación temáticos y problemáticos)” (Facultad de Educación, 2000): Epistemologías del Saber Pedagógico, Formación Humanística y Ética, Construcciones Curriculares, Enseñabilidad de los Saberes, Contexto Sociocultural, Educabilidad del Sujeto; los cuales se articulan a la formación investigativa-pedagógica-educativa; hacen parte, de cada uno de éstos Núcleos, cuatro componentes que

“constituyen las asignaciones problemático-temáticas: posibilitadoras del manejo de los tiempos y espacios en la búsqueda de los propósitos de formación.[...] La indagación, la búsqueda y sistematización de información, la construcción de conocimiento, el trabajo de grado y la conformación de comunidades académicas constituyen los procesos que articulan la práctica pedagógica que se quiere construir a través de los currículos.”

(Facultad de Educación, 2000)

En el año 2001 la Facultad de Educación entra en un proceso de auto-evaluación, previa acreditación de sus programas académicos de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional; con éste proceso de auto-evaluación la Facultad de Educación cumple de ésta manera con los requisitos, regulaciones y directrices establecidas por el MEN “para la

creación y el funcionamiento de los programas de pregrado en Colombia” (Escuela de Educación y Pedagogía, 2007) y de igual forma con la política de calidad de la Universidad, que contempla:

“la autoevaluación permanente, la acreditación y la certificación, con el fin de entregar oportunamente investigación, docencia y extensión de alta calidad para la construcción integral del ser humano. Basados en la optimización de los recursos y apoyados en el continuo desarrollo del talento humano, y en un Sistema de Gestión de la Calidad que se revisa y ajusta de acuerdo con las necesidades e intereses de la comunidad universitaria y de la comunidad en general. El desarrollo de la Política de Calidad en la UPB deja como resultados una Institución acreditada en alta calidad, Resolución 3596 del 30 de junio de 2006 y 11 programas académicos acreditados.” (Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)

Con base en éstas normativas, la Facultad introdujo “modificaciones en la concepción curricular y en los planes de estudio de sus programas académicos de pregrado.” (Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)

Durante el período de auto-evaluación, (2001-2007), la Facultad de Educación comienza a transformarse; una de las primeras transformaciones es que se convierte en una de las tres unidades académicas de la Escuela de Educación y Pedagogía, se le suma a ella el Centro de Lenguas y el Programa de Inducción; la constitución y afianzamiento de grupos de investigación, Educación en Ambientes Virtuales –EAV–, Pedagogía y Didácticas de los Saberes –PDS– y Lengua y Cultura, y una Unidad de Servicios constituyen unas de las características diferenciales con respecto al Proyecto Educativo anterior. La Facultad de Educación, el Centro de Lenguas y el Programa de Inducción tienen como objetivo “la formación y transformación para la inserción en

escenarios educativos educativos y pedagógicos institucionales, por una parte, y para escenarios de productividad social y cultural, por la otra.” (Escuela de Educación y Pedagogía, 2007) La razón de ser de éstas tres unidades está en la “asunción” (Escuela de Educación y Pedagogía 2007) y desarrollo de tres propósitos, que transitan entre educación y pedagogía y viceversa: “inserción-formación-transformación.” (Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)

“Con base en una postura contemporánea, que considera la educación y la pedagogía como saberes complejos, permanentes, flexibles e interdisciplinarios, la Escuela inserta, forma y transforma a los individuos para los contextos sociales correspondientes, con el apoyo sinérgico de tres procesos: docencia, investigación y proyección social. A partir de esta postura y de estos procesos, las tres unidades académicas, los tres grupos y la unidad de servicios proponen cuatro escenarios educativos: comunidades diversas; el sistema educativo y el subsistema escolar; las presencialidades directa y virtual; y las transiciones.”(Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)

Para responder a las necesidades que presenta el contexto educativo, sistema educativo y subsistema escolar, la Facultad de Educación presta a la sociedad los siguientes programas de formación docente:

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero –Inglés– Presencial

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero –Inglés– Semipresencial

Licenciatura en Etnoeducación

En el proceso de auto-evaluación la Misión, la Visión, el Propósito y las Metas de la Facultad de Educación también fueron modificados para cumplir con las exigencias del contexto educativo.

Uno de los aspectos más relevantes que se modificó de la Misión, es que denota una generalización en su definición, puesto que, no sólo incumbe a la Facultad de Educación sino también a las otras estancias que conforman a la Escuela de Educación y Pedagogía.

Ésta reza de la siguiente forma:

“Es misión de la Escuela de Educación y Pedagogía la formación y la transformación para la inserción en los escenarios educativos y pedagógicos, propios de la institución y de la sociedad, a través de propuestas pertinentes y viables de docencia – aprendizaje, investigación y proyección que se desarrollan en las unidades que la componen: El Programa de Inducción a la Formación Universitaria, la Facultad de Educación y el Centro de Lenguas.”(Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)

En el mismo documento donde se propone la “nueva” Misión de la Escuela de Educación y Pedagogía, (Líneas para repensar la Escuela de Educación y Pedagogía, 2006), la Visión, fue modificada también; se le agregaron características que, de cierto modo y acorde a las necesidades y teorías seguidas en el momento en que se propone el Proyecto Educativo 2000 se “obviaron”, o más bien se integraron a la Visión, el Propósito, los Objetivos y las Metas, en ésta medida la Visión quedó en el informe de auto-evaluación de la siguiente forma:

“Para la primera década del siglo XXI, la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana se distinguirá local y nacionalmente por la formación de docentes que comprendan y apliquen- desde la investigación educativa y pedagógica- principios formativos acordes con los desarrollos del contexto sociocultural colombiano. Asimismo, la Facultad se posicionará como un centro académico capaz de liderar y orientar procesos pedagógicos de vanguardia, por medio de la conformación de comunidades académicas inter y transdisciplinarias.

Formar maestros para el sistema Educativo Colombiano de acuerdo con las tendencias globales y locales y con la normativa vigente, a través de programas propios, en asociación y en convenio.

Articular la formación de los maestros a la construcción de una capacidad indagadora y a la generación de pensamiento investigativo acerca del Sistema Educativo y del contexto sociocultural.

Construir procesos inter y transdisciplinarios para la formación en los saberes, la educación y la pedagogía.

Establecer relaciones interinstitucionales por medio de asesorías y consultorías en educación y pedagogía.”(Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)

Los conceptos integradores del proceso formativo-docente de la Facultad de Educación, también fueron producto de reflexión del proceso auto-evaluación; algunos conceptos persisten pero cambian su conceptualización, tal es el caso de la concepciones pedagógica e investigativa;

otras concepciones propuestas en el Proyecto Educativo 2000 son cambiadas, (metodológica, evaluativa, de modalidad semipresencial y de práctica docente) y se asumen “nuevas” concepciones que “dirigen” los caminos epistemológicos de la Facultad de Educación. Estos conceptos integradores propuestos en el proceso de auto-evaluación son (cabe mencionar que algunas concepciones continúan como parte del Perfil Profesional de la Facultad de educación, el cual caracteriza a sus egresados en cualquier lugar donde se desempeñen):

- Pedagogía: “Se asume a la pedagogía como un saber inter y transdisciplinario, las ciencias, afirma Edgar Morin, progresan por la circulación de los conceptos y los esquemas cognitivos, las usurpaciones, interferencias y complejizaciones en campos policompetentes.”(Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)
- Educabilidad: la Educabilidad puede ser asumida desde varias teorías tales como la de Juan Federico Herbart en Bosquejo para un Curso de Pedagogía, éste plantea que es:

“[...] la cualidad específicamente humana o el conjunto de disposiciones o capacidades del estudiante, básicamente su plasticidad y su ductilidad, que le permiten recibir influjos y generar reacciones ante éstos, con lo cual elabora nuevas estructuras espirituales, en aras de la personalización y la socialización. La Educabilidad, además de lo anterior, le permite desplegar sus capacidades porque le posibilita formar nuevas estructuras espirituales, que le engrandecen como individuo y miembro de una comunidad.”

Según Paciano Feroso, en Teoría de la Educación, plantea varios rasgos que caracterizan la Educabilidad: Personal, Internacional, Dinámica y Necesaria.

Otra definición que se le da a la Educabilidad, es la que propone Armando Zambrano Leal en su libro “La mirada del Sujeto Educable. La Pedagogía y la cuestión del otro”, el cual considera que

“el referente para pensar la educabilidad es el conocimiento como viaje en el espacio de la escuela; la lectura simbólica del mundo; los saberes como posibilidad de construcción del sujeto en la interrelación docente-estudiante; la singularidad del sujeto en el viaje del conocimiento; el error como instancia del conocer, en contraposición con el fracaso, negación del sujeto; el concepto de familia en dos planos: cercanía con el otro (familiaridad) e institución que determina las mayores o menores posibilidades de aprendizaje del sujeto dentro de la institución escolar; la relación pedagógica en tanto encuentro dramático: las tensiones propias de la enseñanza y el aprendizaje.”(Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)

- Enseñabilidad: la Enseñabilidad se construye a partir de la definición propuesta por El Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, propone que “la Enseñabilidad se construye desde: la disciplina que ha de enseñarse: su estructura, sus contenidos y las estrategias para enseñarla y el aprendiz: su contexto social, sus formas de aprender y su código axiológico” (Escuela de Educación y Pedagogía, 2007), y los tres supuestos de la Enseñabilidad, (Proceso de recontextualización, relación pedagógica autorreflexiva y formación en investigación pedagógica y educativa).

- Investigación: la Facultad de Educación, opta en su Proyecto Educativo, por la investigación de segundo orden, la cual se entiende como

“un proceso de comprensión de sistemas complejos, es decir, sistemas construidos por observadores al operar en ellos. Esta comprensión implica las normas para observar –esquema de distinciones–, la organización -construcción de diferencias– y la valoración –priorización- con el propósito de dar sentido al sistema en su cotidianidad.” (Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)

- Contexto sociocultural: ésta concepción se construye como “una categoría de análisis,[...] una categoría que nombra, expresa y explica de forma sintética las relaciones de un fenómeno según se presentan en variadas circunstancias, [...] una comprensión que posibilita fijar la cartografía, [...] y orden y condiciones de posibilidad.”

- Educación Básica: el concepto de Educación Básica se articula a:
 - “Los propósitos de construir con la población un conjunto de herramientas prácticas y teóricas como base para afrontar los nuevos requerimientos de una sociedad en vía de desarrollo, como lo expresa Martínez Boom.

 - Las garantías de una infraestructura elemental, los cimientos básicos para enfrentar la vida social, -a partir de las recientes transformaciones-, equiparando

la uniformidad con la normalización. La curricularización plantea la escolarización, la democratización y la instrucción apuntan a un propósito común “la reducción y supresión de la marginalidad.”

- La intención de la Educación Básica de lograr un derrotero de formación general en los ciudadanos, “cierto nivel de educación”, desde esta concepción se trata de unir los puntos de discusión para los desarrollos posteriores, si se tiene en la cuenta que “el concepto de educación básica nombrada como educación fundamental aparece ligada a la estrategia del desarrollo y referida a las herramientas mínimas, a través de las cuales los individuos se vinculan al desarrollo mediante la escolarización. La escuela se convierte en el centro que determina la socialización de los individuos, vinculándolos a las expectativas del mercado laboral.

- La escolarización tendiente a cubrir la población entera, vinculada a un proyecto económico de rendimiento y eficacia social. La escolarización entendida como inclusión, establece “procedimientos, ritmos, aprendizajes puntuales mínimos, que evite derrochar y oriente el comportamiento de los individuos”, lo que se traduce en los mecanismos de control y poder que se establecen para garantizar los fines del sistema. Se busca formar una aptitud, una capacidad, que puedan definirse en rendimiento y en eficacia general, de acuerdo con los asuntos expuestos. La meta es escolarizar la población para hacerla útil a las necesidades del crecimiento productivo.”(Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)

En síntesis la Facultad de Educación ha pasado por cambios en sus conceptos epistemológicos: pasó de las Ciencias de la Educación a la concepción de Proyectos y Prácticas; de la concepción de Proyectos y Prácticas a la de Continentes, y de ésta última a la propuesta realizada por el Ministerio de Educación Nacional, (Núcleos y Componentes), de la cual aún perdura su estructura base con algunos componentes extra, que han sido anexados de acuerdo con las tendencias pedagógicas de la época y el perfil educativo al cual la Facultad de Educación apunta.

Los cambios epistemológicos que se generaron en la Facultad de Educación se caracterizan por que cumplen con exigencias externas, ya sea por parte de la Universidad con normativas internas que a su vez cumplen con cánones estatales o por reglamentaciones directas del MEN (Ministerio de Educación Nacional); esta característica que se limita a los cambios epistemológicos, mas no a los cambios internos organizacionales, permite dilucidar que en cierta medida, la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana ha transformado sus prácticas para dar respuesta a los lineamientos estatales e institucionales. Esas prácticas transformadas se ven representadas en el perfil del Licenciado en Educación Básica de la Facultad de Educación quien

“[es] un profesional con competencias para el ejercicio de la docencia y la investigación educativa. Capaz de orientar la reflexión en torno a la pedagogía; de diseñar propuestas curriculares pertinentes, identificar escenarios pedagógicos y construir comprensiones, procesos y competencias con respecto al saber pedagógico, en el ámbito nacional e internacional.” (Escuela de Educación y Pedagogía, 2007)

Con base en la definición anterior, que cumple, en cierta medida, con los estándares educativos y teniendo en la cuenta que es necesario problematizar la relación contextual que éstos tienen con la escuela, es posible plantear una investigación que muestre si existe alguna relación entre el contexto donde se deben desempeñar los estudiantes de “Práctica Docente” y las prácticas de enseñanza de sus maestros.

Problema

Descripción

En términos pedagógicos se afirma que, en muchos casos, los maestros configuran una manera particular de enseñar, con base en la formas de enseñanza de quienes fueron en algún momento sus profesores. Es decir, que aunque los maestros porten teorías explícitas en los ámbitos educativo, pedagógico, didáctico, etc., en sus desempeños pueden abandonar o dejar de lado estas teorías y más bien actuar con base en una recordación o emulación de uno o varios maestros por la forma en que llevaban a cabo sus procesos de enseñanza-.

De existir tal situación (que los maestros desplacen las teorías y enseñen como a ellos mismos les enseñaron), puede afirmarse que se está ante una educación reproductiva en el sentido que cada nuevo maestro no se convierte en un agente de innovación, sino que reproduce la propia manera en la que a él le enseñaron; muchas veces sin tener en la cuenta que los contextos son diferentes.

La situación anterior, aunque se reitera en algunos espacios académicos, requiere ser comprobada y descrita en casos específicos; es decir, se requieren estudios que demuestren si efectivamente los maestros configuran maneras de enseñar a partir de la emulación o recordación de sus propios profesores; pues con base en los resultados de estos estudios las instituciones formadoras de maestros pueden hacer conciencia de las propias prácticas y desarrollar estrategias que estén en consonancia con las teorías pedagógicas, didácticas, evaluativas, etc., que enseñan a sus estudiantes.

En este sentido, la investigación que se propone es de interés para:

Facultades de Educación:

Puesto que les permite reflexionar acerca de la importancia, que tiene dentro del currículo, tanto de las teorías pedagógicas, didácticas, evaluativas, etc., que allí son enseñadas como de las diferentes prácticas de enseñanza que son desarrolladas por los profesores que tiene la responsabilidad de formar a los futuros maestros; pero no sólo les permitirá reflexionar sus teorías y prácticas, sino también intervenir sus planes de formación y tener especial cuidado en cuanto a las prácticas y teorías de los maestros que llegan a dichas instituciones.

Ministerio de Educación:

Al Ministerio de Educación Nacional (MEN), ente encargado de la regulación de la educación en Colombia, le significa tener una visión de lo que sucede dentro de las Instituciones de formación de docentes y a partir de esa visión de la realidad le permite replantear las políticas educativas, las políticas de calidad, y exigencias de formación dirigidas a las Instituciones encargadas de formar maestros en el país.

Estudiantes de educación:

En cuanto al influjo e interés que tiene esta investigación en los Estudiantes de educación; se podría considerar que al ser éstos los que reciben la formación tanto teórica como práctica y que son ellos los que a partir de lo que sucede en las aulas de clase plantean, replantean,

deconstruyen, construyen y reconstruyen las teorías y las prácticas que son desarrolladas por sus formadores; les permite adquirir y reforzar un estado de reflexión y análisis crítico acerca de la importancia de las prácticas y teorías de enseñanza empleadas por sus maestros; que genera unas prácticas reflexivas constantes acerca de la formación que les está siendo brindada tanto por las Facultades de Educación como por las diferentes concepciones epistemológicas de los maestros-formadores.

Profesores de las facultades de educación:

Esta investigación es de interés a los Profesores de las Facultades de Educación, ya que les recuerda y les hace evidente, a partir de una realidad implícita y poco investigada, la importancia, que le deben brindar a la coherencia entre las teorías pedagógicas, didácticas, evaluativas, etc., y sus prácticas de enseñanza, (que se dan en los diferentes momentos-espacios de aprendizaje y enseñanza), y el cuidado, (que deben tener en la exteriorización de sus teorías), puesto que son ellos los encargados de la formación de maestros crítico-reflexivos de sus prácticas y teorías para el sistema educativo colombiano.

Justificación

La didáctica tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo forma parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las directrices de las teorías pedagógicas. Está compuesto por cinco elementos fundamentales: docente o profesor, discente o alumno, contenido o materia, contexto del aprendizaje y estrategias metodológicas.

La historia de la educación muestra la enorme variedad de modelos didácticos que han existido, de los cuales la mayoría se centraban en el profesorado y en los contenidos, dejando los aspectos metodológicos, el contexto y el alumno en un segundo plano, pero actualmente, la aplicación de las ciencias cognitivas a esta técnica ha permitido que los nuevos modelos didácticos sean más flexibles y abiertos, y muestren la enorme complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como eje principal el hecho de que las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes.

Por ende, es de suma importancia que un formador de formadores tenga clara la relevancia de la didáctica, sin embargo no es suficiente la claridad o el manejo teórico, pues el docente debe poner en práctica el conocimiento adquirido, para de esa manera y a partir de esa claridad, (propiciada por el conocimiento de un saber, disciplina o ciencia), y de la práctica docente, alcanzar un nivel reflexivo que le permita intervenir las problemáticas educativas que puedan existir en cada uno de los diferentes procesos de aprendizaje y enseñanza que sucedan en el curso en el cual se encuentran los formadores en formación a su cargo; esa actitud reflexiva e interventora constante acerca de su propia práctica podrá verse reflejada no sólo en la forma como se van a enfrentar los docentes en formación a sus estudiantes, sino en las prácticas de enseñanza que estos últimos realizarán en su práctica docente.

A consecuencia del desconocimiento, o el mal uso de las didácticas dentro del aula de clase en el ambiente universitario, es necesario dilucidar la relación entre las didácticas usadas por los formadores de formadores y el desempeño académico de los estudiantes de la

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero.

Un formador de formadores debe tener clara la importancia de la didáctica, ya que su deber es formar a futuros profesores, y si esta formación se realiza con falencias, podría afectar al docente en formación y a las personas que van a estar a su cargo cuando se desempeñe en el campo laboral. En este sentido el profesor en formación no tendría un ejemplo a seguir, pues la imagen inmediata que tienen es la del profesor universitario que con su saber y experiencia es quien influye, tanto emocional como laboral a la persona que está siendo preparada para formar la niñez y la juventud del futuro.

Pregunta problematizadora

¿Cuál es la relación entre las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores y los ejercicios didácticos que realizan los estudiantes de práctica docente En la Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana?

Objetivos

General

Describir la posible relación que existe entre las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores y los ejercicios didácticos que realizan los estudiantes de práctica docente en la Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana.

Específicos

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.
- Distinguir las prácticas de enseñanza por parte de los profesores en las distintas áreas: investigación, pedagogía, humanidades, idioma extranjero (inglés), y lengua castellana.
- Describir ejercicios didácticos que realizan los estudiantes de práctica docente de la Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana.

Metodología de investigación

A partir de los avances en investigación educativa y en el campo social alcanzados a finales del siglo XIX y principio del siglo XX por Dilthey, Rickert, Weber, entre otros, quienes presentaron una corriente alterna a la, ya tradicional metodología cuantitativa de investigación, usada por las ciencias físicas, que se desarrolló durante todo el siglo XIX desde una perspectiva de cuantificación y medición, donde se pensaba que los sucesos sociales podían ser tratados de la misma manera como se solían tratar a los sucesos físicos, que estaba fundamentada “en el conocimiento (conocer es determinar objetos u objetividades como realidades absolutas, autosuficientes y totalmente independientes del sujeto) de los objetos,” en esta medida es posible decir que los mayores defensores que tuvo éste paradigma investigativo fueron Comte, Mill, Durkheim, entre otros, se puede considerar que esta propuesta metodológica alterna fue idealista teniendo en la cuenta la hegemonía que existía sobre las ciencias sociales por parte de las ciencias exactas o físicas en el siglo XIX, sumado a lo anterior, sus concepciones del “cómo” debería desarrollarse la investigación en las ciencias sociales.

Según la propuesta de Weber, Dilthey, Rickert, entre otros, la investigación social debe ser descriptiva e interpretativa en vez de predictiva o explicativa, no puede aislarse el objeto de su contexto y allí ser analizado, se pueden establecer constantes sociales delimitadas por leyes para un momento y contexto específico, y donde se debe tener en la cuenta el sentir del objeto de investigación y del investigador, sin dejar a un lado el contexto donde se realiza la investigación; sumado a lo anterior ésta nueva corriente investigativa “se fundamenta en la comprensión (comprender es determinar una acción del sujeto, es concebirla como un tejido concreto de

propósitos, medios, procedimientos para ser ejecutada por un sujeto) de las acciones del sujeto.” (García, s.a.) La nueva propuesta también se diferencia de la propuesta positivista en que le permite al investigador reflexionar, transformar, producir y objetivar los sujetos -objeto de investigación- y tiene en sí misma una capacidad de aprendizaje. En conclusión es una corriente investigativa dirigida expresamente a los sujetos, a las circunstancias que los rodean, a los sucesos externos o internos que los afectan, a las actividades que realizan, y a las relaciones que entablan en un momento específico en el tiempo.

Luego de caracterizar y comparar los paradigmas cuantitativo y cualitativo, es pertinente aclarar que con el fin de lograr los propósitos de esta investigación, se opta por que sea de carácter cualitativo-descriptivo. En primera instancia, es de carácter cualitativo, ya que el objeto de investigación, (los estudiantes y los profesores), y el investigador se relacionan y sus opiniones acerca de la realidad adquieren gran importancia; se tiene en la cuenta el contexto donde tienen contacto los actores previamente mencionados, (La Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana); se caracteriza por la comparación de la realidad con el pensamiento, dándole primordial importancia a la interpretación y comprensión personal de la realidad, es decir, se busca verificar si la realidad “vívida” tiene algo en común con la realidad “escrita o de pensamiento”, para luego ser expresada por el investigador; recorre un patrón cíclico que le permite a la investigación reestructurarse, repensarse y reelaborarse a cada momento, lo que quiere decir, que los diferentes procesos que se desarrollan durante la investigación tienen una relación constante que le permite verse a sí misma y percibir aspectos que van surgiendo durante su proceso, característica que permite depurar falencias y complementar fases de la investigación. (Gutiérrez, 2009)

En segunda instancia, es de carácter descriptivo pues su objetivo principal es identificar y posteriormente relatar y contar las posibles relaciones que puedan existir en un momento histórico específico entre dos o más “actores”, (variables), que se relacionan; con base en la explicación anterior, en ésta investigación se busca identificar, contar y relatar si existe alguna posible relación entre las prácticas educativas realizadas por los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana y los ejercicios didácticos realizados por los estudiantes que están en el curso “Práctica Docente” ,que hace parte del currículo de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero (Inglés). Cabe notar que la presente investigación difiere de una investigación etnográfica puesto que no se toman “medidas activas” o se busca transformar la realidad durante el proceso investigativo o luego que se presenten los resultados.

Población y muestra

La población estudiada fueron los estudiantes que se encontraban cursando “Práctica Docente” en la Facultad de Educación de la UPB en las modalidades Presencial y Semipresencial o A Distancia en el segundo semestre del año 2009, y los profesores considerados, por éstos, como los más influyentes en el proceso formativo.

Para **La muestra**, y refiriendo al problema formulado y la población objeto de investigación se describen los casos correspondientes al número de profesores (el número total de

profesores a los cuales se les aplicó el instrumento fue 10, sin embargo el total de los seleccionados fue de 11, al restante no fue posible la aplicación del instrumento por motivos varios. Éstos fueron seleccionados teniendo en la cuenta la mayor cantidad de veces que fueron mencionados por los estudiantes ,más de dos veces.). de las diferentes áreas del conocimiento (Pedagogía, Investigación, Humanidades, Lengua Castellana e Inglés) que estén o hayan enseñado a los estudiantes, (el número total de estudiantes que se encontraban cursando “Práctica Docente” fue de 32. El número total de estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento de recolección de información fue 21; a los restantes no fue posible la aplicación por diferentes motivos), el curso “Práctica Docente” durante su proceso formativo en la Facultad de Educación (cabe aclarar que el número de profesores que hace parte de la muestra está condicionado por las materias que estén cursando los estudiantes en el momento de la aplicación de la herramienta de investigación, entrevista). y los casos correspondientes al número de estudiantes que cursen “Práctica Docente”.

Las técnicas y los instrumentos

“La entrevista remite a la *vista entre dos* mediada por el diálogo. La *vista entre dos* supone que no sólo mira quien hace las veces de entrevistador: también mira el entrevistado. Esto, desde luego, cambia la perspectiva con respecto a que quien analiza, pues el analizado, de la misma manera que es visto por el investigador, tiene la posibilidad de mirar a éste y, por tanto, influir en su mirada.

Dicho de otra manera, en una perspectiva clásica de la investigación podría creerse que el entrevistado es el *objeto* de investigación (un objeto pasivo), mientras el entrevistador cumpliría el papel de *sujeto* de investigación (activo y reflexivo). En una perspectiva contemporánea, en cambio, objeto y sujeto son activos y reflexivos, desde sus respectivas situaciones de observación.

Así, las situaciones de observación (de mirada) se entrecruzan, se intercambian entre uno y otro. Quien cree que mira desde unas categorías y una posición privilegiada, el **investigador**, en muchos casos no alcanza a percibir que las categorías y la posición están atravesadas por la mirada del otro, el **investigado**, que no es ni ingenuo, ni está sometido a las reglas creadas por el investigador.

Vista entre dos mediada por el diálogo. Analicemos con detenimiento la segunda parte de la definición: *mediada por el diálogo*. La mediación hace alusión a un espacio que se construye entre dos o más sujetos o agentes y que funciona como un campo de operaciones que hace que luego de participar en él, ni uno ni otro agentes o sujetos sean los mismos; esto porque no hay un mediador que no sea mediado en el sentido de que el espacio de la mediación es el espacio del otorgamiento de sentido y, como ya se dijo, tanto el entrevistado como el entrevistador son sujetos en capacidad de otorgar sentido, y en su interacción de reconfigurar los sentidos propios y del otro.

Diálogo, desde su etimología, se refiere tanto al conocimiento como al discurso. En este caso, el de la entrevista, el diálogo adquiere un matiz particular: el intercambio a partir de dos que se miran a propósito de un problema, una temática, unos tópicos y

unas interrogaciones y respuestas que se comparten en el espacio de la mediación y del otorgamiento de sentido. En esta medida, el *diálogo* que se lleva a cabo en la entrevista está más o menos entre la formalidad y la informalidad, en relación con la intención del investigador.”(López, 2007)

Luego de retomar las palabras de Echeverri y López respecto a la entrevista en la investigación cualitativa, es conveniente explicar que tiene como propósito principal obtener información acerca de un sujeto o un grupo con base en un objetivo predefinido. La información recogida puede tener dos intencionalidades, que el investigador define antes de aplicar este instrumento de investigación: en primera instancia, es posible entrevistar “a una persona o grupo de personas porque se considera que tiene conocimiento acerca de algún acontecimiento que es objeto de la investigación y se requiere acceder a esta información” (López, 2007); y en segunda instancia, es posible entrevistar “personas porque interesa la información acerca de ellas mismas: sus prácticas, sus discursos, sus opiniones, su vida personal, sus ideas, etc.” (López, 2007)

Esta investigación y en especial la técnica de la entrevista tiene como objetivo obtener información acerca del cómo son desarrolladas las prácticas de enseñanza, que concepto tienen acerca de la forma como realizan sus prácticas, que fundamentos teóricos apoyan a esta, como se desenvuelven en su lugar de trabajo (Colegio y Universidad); lo anterior se realiza a dos poblaciones de la Facultad de Educación; de esta forma, se puede decir que la entrevista cumple con la segunda intencionalidad citada en el párrafo anterior.

Para obtener la información necesaria, se realizarán entrevistas semi-estructuradas (en éstas se cuenta con unos tópicos, esto es, unas temáticas que sirven de rectoras u orientadoras de las

posibles preguntas que se van a formular. A partir de los tópicos el investigador cuenta con una batería de posibles preguntas o formulaciones, entre las cuales define las más pertinentes para sostener la conversación con el entrevistado. Echeverri, Guillermo y López Beatriz. La entrevista: una técnica de investigación cualitativa. Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Educación. s.p.i.) a dos poblaciones que hacen parte de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Las dos poblaciones a las que está dirigida la entrevista son: en primer lugar, todos aquellos docentes que están enseñando a estudiantes que participan del curso “Práctica Docente”, y en segundo lugar, a todos los estudiantes que están cursando “Práctica Docente”.

Cada entrevista tiene la siguiente configuración: un entrevistador quien está a cargo de dirigir la entrevista y tomar nota, en lo que la dinámica de ésta lo permita, de aquellas situaciones que no queden registradas en la grabación de audio, (actitudes, expresiones corporales, gestos, omisiones, énfasis que le dé el entrevistado a algunas respuestas, entre otras), con los diferentes sujetos de interés (Profesores y Estudiantes).

Para el encuentro con cada uno de los sujetos de interés, se utilizará el diseño de dos guiones (Es conveniente aclarar que cada uno de los guiones tiene los mismos tópicos pero las preguntas pueden variar de acuerdo con los diferentes sujetos de interés y características que traen consigo cada una de las poblaciones), debido a las características singulares de cada una de las poblaciones (docentes y discentes), y de un protocolo general de entrevista, válido para ambas poblaciones. Los guiones, como se puede deducir de su nombre, son una guía que le permite al entrevistador sostener un diálogo organizado con el entrevistado o sujeto de estudio; está conformado por tópicos (temas) y unas preguntas que dirigirán el curso de las diferentes

entrevistas; el protocolo es un documento que asegura que la dinámica de la entrevista transcurra y esté acorde según lo presupuestado por el investigador y que se “sigan las mismas pautas en el desarrollo de cada entrevista” (López, 2007) con el fin de abolir desviaciones o irregularidades notorias en los resultados debido a la falta de puesta en acuerdo en la manera de los criterios de implementación de la herramienta, (La entrevista semi-estructurada), entre el entrevistado y el entrevistador.

Con el propósito de diseñar el guión para las poblaciones respectivas, se plantean las siguientes preguntas ¿cómo se aprecia una práctica de enseñanza? y ¿qué constituye una práctica de enseñanza? En éste sentido, se considera apropiado tener en la cuenta que una práctica de enseñanza tiene unas características, las cuales son: en éste tipo de práctica en particular se actúa sobre un sujeto (el estudiante), se realiza de una manera especial (oral, escrita, simbólica, etc.) y con unos elementos o instrumentos (la voz, el tablero, las Tecnologías de Información y Comunicación, las hojas, los cuadernos, entre otros), existen unas circunstancias de espacio (la escuela, la universidad, la familia, el barrio, el conjunto residencial, el edificio, etc.), y tiempo (los diferentes grados de estudio, las edades, los sucesos históricos, entre otros), y da cuenta de unas intenciones y razones (motivos personales, gubernamentales, leyes, entre otros). Con base en la definición anterior se construye un guión con las siguientes temáticas:

- Planeación de los contenidos: la previa preparación que realiza el docente o el practicante docente la presentación de los contenidos a los estudiantes.
- Presentación: se refiere a la forma como el docente o el docente en formación lleva a la práctica los contenidos del modo planeado.

- Evaluación: de qué modo el docente o el docente en formación valora o busca re-afirmar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Concepciones: manera como los objetos de estudio algunos términos generales concernientes a su campo de acción.

A partir de los cuatro temas descritos anteriormente se despliegan las posibles preguntas que se formulan a cada uno de los profesores y docentes en formación. Las preguntas se realizan en el orden previamente establecido, independientemente si el entrevistado ya la ha respondido, esto le permitirá al investigador-entrevistador una mayor facilidad en la transcripción y sistematización de la información que obtenga durante la entrevista. Es de gran importancia resaltar que las características específicas de cada uno de los participantes en la entrevista condicionan la dinámica de la misma, es decir, dependiendo de posibles variables externas o internas la entrevista decide su rumbo.

Antes de aplicar la entrevista en las poblaciones se realiza una prueba piloto para las dos poblaciones, con la intención de verificar o complementar el guión, tomar los tiempos que tome el desarrollo, la transcripción de los datos, la lectura de las notas y la audición de la entrevista, con una mirada reflexiva que permita dilucidar cómo se desarrolla la misma, en tanto a la interacción e información que se obtiene.

Los procedimientos de análisis

Análisis de las entrevistas

El análisis de estas entrevistas se realiza desde lo macro a lo específico para luego ir de lo específico a lo macro, dentro de este movimiento cíclico se encuentran 3 niveles: el primero es la ubicación y categorización “específica” de la información obtenida en una base de datos, el segundo es la agrupación de las categorías encontradas en mapas conceptuales y en tablas porcentuales, y el tercero es la reunión de la información de los estudiantes y de los profesores, en búsqueda de posibles relaciones entre ambos en mapas conceptuales y porcentuales.

Ubicación y categorización “específica” de la información en bases de datos

Las entrevistas en audio son transcritas de forma literal, de manera tal que se conservase la estructura del lenguaje oral; estas transcripciones son realizadas en una base de datos creada específicamente para ellas en Excel, una para los estudiantes y otra para los docentes; cada entrevista es enumerada, es decir, dentro del análisis de la información cada entrevista lleva un código establecido por el momento en que fue transcrita, cabe aclarar que se realiza una numeración para cada uno de los grupos entrevistados, es decir, los maestros tienen una numeración de 1 a 10, y los para estudiantes de 1 a 21; ambas bases de datos son almacenadas en una carpeta denominada “entrevista”, la cual se subdivide en “audio estudiantes” y audio profesores”, dentro de “audio estudiantes” se encuentra la base de datos para los estudiantes, “ENTREVISTAS ESTUDIANTES PRACTICA DOCENTE

200920”, y dentro de “audio profesores” se encuentra la base de datos de los docentes, “Entrevista docentes tesis de investigación categorizada”.

Luego de tener todas las entrevistas transcritas en las bases de datos, se lleva a cabo la categorización general, que es el paso de transición de lo macro, la transcripción, a lo específico, para este paso a cada respuesta le fueron abiertas columnas adyacentes en la base de datos, para permitir la categorización y así llevar un orden sistemático, cada categoría tiene su propia columna, es relevante anotar que existen respuestas que permiten la categorización múltiple.

Agrupación en mapas conceptuales y mapas porcentuales

A partir de la categorización específica en la base de datos en Excel, se da comienzo con la agrupación de las mismas; para dicha agrupación en mapas conceptuales son creados nuevas carpetas que llevan por nombre las temáticas de la entrevista (Presentación de los contenidos, Evaluación, Identificación y Concepciones), dentro de cada de éstas se encuentran numeradas las preguntas, a partir del orden dado por el guion de entrevista reiniciando la numeración cada vez que se cambia de tópico; dentro de cada carpeta numerada se encuentran mapas (para la realización de los mapas fue usado el software VUE (Visual Understanding Environment) conceptuales “específicos” (estos mapas contienen las categorías encontradas en las columnas de las bases de datos) y mapas agrupados; debido al tipo de entrevista semi-estructurada se encuentran preguntas cerradas cuya respuesta limita a SI o NO, para estas preguntas se realizan mapas porcentuales en Excel de tal manera que se pueda establecer una relación de tendencia entre las respuestas.

Durante este paso se aprecia el paso de lo específico, las categorías, a lo global o macro, la agrupación categórica en mapas conceptuales y porcentuales.

Relación de entrevistas estudiantes-maestros en mapas conceptuales y porcentuales

Con base en los mapas conceptuales y porcentuales de cada uno de los grupos entrevistados, se procede a la búsqueda de posibles relaciones entre las respuestas dadas, para la sistematización de este paso se crea una subcarpeta, dentro de la carpeta “entrevista”, que lleva por nombre “mapas comparativos” la cual contiene subcarpetas temáticas usadas para la entrevista, estas a su vez contienen carpetas numeradas de acuerdo con el orden del guion de entrevista, es importante resaltar que la numeración se repite en algunos casos, debido a que la numeración entre la pregunta para docentes y estudiantes no coincidía en número, o la pregunta era diferente, para estos casos la carpeta lleva, además del número, palabras que remiten a la pregunta, en cada carpeta se encuentran los mapas conceptuales agrupados y un mapa de resultado conceptual, este último permite visualizar de manera sintética lo encontrado en ambos mapas agrupados, lo que cumple con el ciclo de específico-macro, macro-específico.

Referentes teóricos

El concepto de didáctica

La didáctica tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, al mismo tiempo, forma parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las directrices de las teorías pedagógicas. Está compuesto por cinco elementos fundamentales: docente o profesor, discente o alumno, contenido o materia, contexto del aprendizaje y estrategias metodológicas.

La historia de la educación muestra la enorme variedad de modelos didácticos que han existido, de los cuales la mayoría se centraba en el profesorado y en los contenidos, dejando los aspectos metodológicos, el contexto y el estudiante en un segundo plano; pero actualmente, la aplicación de las ciencias cognitivas a este saber ha permitido que los nuevos modelos didácticos sean más flexibles y abiertos, y muestren la enorme complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo como eje principal el hecho de que las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes.

Así mismo, existen múltiples concepciones epistemológicas sobre la didáctica, es decir, no se encuentra una definición que le permita a una persona entender de forma exacta y sin ramificaciones este término; es decir, existe un relativismo epistemológico, allí es donde radica la importancia de este texto, pues este trabajo pretende mostrar las múltiples formas como se concibe la didáctica, ya sea como: herramienta de enseñanza; estrategia; metodología; ciencia o como tecno-ciencia empleada para la enseñanza; y disciplina. Y sus principios, sus dos

conceptos inseparables, (enseñanza y aprendizaje), y las didácticas especiales, y particularmente la didáctica universitaria.

La didáctica como disciplina

Considerar que la didáctica es una disciplina conlleva a decir que es un discurso y una práctica que tiene un cierto nivel de formalidad, el cual puede tener un método propio y no un objeto de estudio, o en su defecto, puede tener un objeto y no un método propio. Es una teoría en la cual el objeto de estudio puede ser compartido con otras disciplinas, ciencias, saberes, etc. El concepto de didáctica como disciplina es propuesto por la escuela pedagógica cubana, y en forma más específica, en textos como: Lecciones de didáctica general (Álvarez de Zayas & González Agudelo, 2002); Elementos para la construcción de una pedagogía (Chajín, 2004); y Actualización didácticas de las ciencias naturales y las matemáticas (Adúriz, Perafán & Baldillo, 2002).

En esta postura, la didáctica es la disciplina que estudia el proceso docente educativo, el cual relaciona la vida con la escuela a partir de unos objetivos que se fija una sociedad para formar un tipo específico de persona; la didáctica también es un sistema complejo pues brota de la pedagogía y por ende adquiere sus componentes, sus estructuras, sus relaciones y sus sistemas de jerarquía; es decir, la didáctica según este enfoque, es una rama de la pedagogía y como rama hace parte de ésta; y la pedagogía, a su vez, hace parte de la formación, y ésta hace parte de la sociedad, que como se dijo anteriormente, es la que dirige y controla el desarrollo y la finalidad de la formación y de la transmisión de los saberes específicos por parte de los docentes (Álvarez de Zayas & González Agudelo, 2002). Según este enfoque, la didáctica debe ser dialógica y

“establecer los objetos de conocimiento desde diferentes tipos de actores y formas de aprendizaje, de tal manera que se produzca una comprensión individual y colectiva de tales objetos, a partir de estrategias participativas de interacción social” (Chajín, 2004); esto indica que la didáctica debe ser tomada como un todo, es decir, como disciplina que estudia el proceso docente educativo.

La didáctica también puede ser considerada como una disciplina inacabada pues “alcanza su pleno sentido sólo cuando está acompañada de una referencia a la disciplina específica cuya enseñanza se encuentra bajo estudio”. (Adúriz, Perafán & Baldillo, 2002). Esto conlleva a que la didáctica siempre tenga que pensarse en relación con los saberes, ciencias, disciplinas o áreas específicos.

La didáctica como estrategia (herramienta)

Para algunos autores, la didáctica como estrategia es una secuencia de “escalones” que orienta; es flexible puesto que se tiene en la cuenta los materiales que se tienen al alcance, los entornos de aprendizaje, el estudiante y sus intenciones; facilita el desarrollo de la práctica, permite la organización de contenidos, actividades curriculares y extracurriculares que hacen parte del proceso de enseñanza. Al conceptualizar a la didáctica como herramienta se evita la improvisación constante, es decir, es una guía práctica que permite el desarrollo programático de actividades para alcanzar el aprendizaje. (Obaya & Ponce, 2007)

“El acto didáctico define la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Su naturaleza es esencialmente comunicativa. Las actividades de

enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes”. (Marquès, 2001)

En este enfoque, el objetivo primordial de profesores y estudiantes es lograr determinados aprendizajes y la clave para llegar a un cumplimiento exitoso del objetivo radica en que los estudiantes puedan y quieran cumplir “las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.” (Marquès, 2001)

En esta tendencia epistemológica tiene gran importancia el uso de los materiales y medios didácticos que provean información; así mismo, las interacciones que facilitan el aprendizaje de los estudiantes. Materiales y propuestas de interacción suelen provenir de los profesores los cuales cumplen el papel de orientadores, independiente del entorno de aprendizaje; es decir, tanto en los entornos de aprendizaje presencial como en los entornos virtuales de enseñanza; esto no basta para que se tenga en la cuenta que dependiendo de los entornos de aprendizaje se seleccionan y se diseñan los medios que más se adecuen al contexto; lo anterior resulta clave, al igual que el interés de los estudiantes, para alcanzar los objetivos propuestos. Por todo lo anterior se puede considerar que la didáctica es un proceso complejo. Cabe aclarar, que la didáctica es una estrategia que no se pregunta por los fines, aunque tenga como finalidad el aprendizaje, sino más bien por *el camino para llegar a*. (Martínez, 2004).

Según Marquès (2001) en el acto didáctico existen varios elementos básicos, éstos son:

- El docente: quién es el encargado de planear las actividades para los alumnos en el marco de una estrategia didáctica que pretenda el logro de los objetivos específicos educativos, para al final verificar por medio de la evaluación el logro de éstos.

- Los estudiantes: son quienes pretenden alcanzar y realizar aprendizajes específicos partiendo de las instrucciones del docente por medio de la interacción con los recursos formativos que tengan a su alcance.

- Los contenidos, que pueden ser de tres tipos:
 - Herramientas esenciales para el aprendizaje: escritura, expresión oral, operaciones básicas de cálculo, solución de problemas, acceso a la información y búsqueda, lectura, técnicas de aprendizaje, técnicas de trabajo individual y en grupo, entre otras.

 - Contenidos básicos de aprendizaje: conocimientos teórico/prácticos, exponentes de la cultura, vivir y trabajar con dignidad, participar en la sociedad y mejorar la calidad de vida.

 - Valores y actitudes: actitud de escucha y diálogo, atención y esfuerzo, reflexión y toma de decisiones, participación, colaboración y solidaridad, autocrítica y autoestima, capacidad creativa, adaptación al cambio y disposición al aprendizaje continuo.

- El contexto en que se realiza el acto didáctico: El cual tiene gran importancia para el aprendizaje y la transmisión del mensaje dispuesto por el docente; su importancia radica en que de acuerdo con el contexto pueden haber mayor o menor posibilidades del uso de medios o pueden existir restricciones en tanto el tiempo, el espacio, la calidad, entre otros.

“Los recursos didácticos pueden contribuir a proporcionar a los estudiantes información, técnicas y motivación que les ayude en sus procesos de aprendizaje, no obstante su eficacia dependerá en gran medida de la manera en la que el profesor oriente su uso en el marco de la estrategia didáctica que está utilizando”. (Marquès, 2001).

La estrategia didáctica usada por el profesor debe integrar una serie de actividades que contemplen una interacción de los discentes con contenidos específicos y pre-determinados por el mismo o por la institución educativa; esto para facilitar el aprendizaje de los alumnos; esta estrategia didáctica puesta en práctica debe proporcionar a los estudiantes motivación, orientación e información para alcanzar el aprendizaje y debe tener en la cuenta algunos principios:

- Las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje
- Los intereses y motivaciones de los estudiantes: debe procurar crear un ambiente ameno en el aula
- La organización en el aula: el espacio, el tiempo, los materiales didácticos, entre otros.
- La información necesaria cuando sea preciso: libros, páginas Web, personas encargadas
- La utilización de metodologías activas en las que se pueda aprender haciendo.

- El tratamiento acertado de las fallas para que luego sean punto de partida para nuevos aprendizajes y metodologías.
- La preparación para que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes.
- La puesta en escena de actividades de aprendizaje colaborativo, aunque debe tener presente que el aprendizaje es individual.
- La evaluación de los aprendizajes, para constatar la utilidad de la estrategia con respecto a los objetivos pre-dispuestos. (Marquès, 2001)

La didáctica como metodología

Se conoce como metodología a la opción que tiene el educador para dar orden al proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo presentes la lógica interna de la materia, la edad de los alumnos a los que se pretende enseñar, los objetivos que se buscan cumplir, el currículo vigente, la relación de las diferentes áreas curriculares y del conocimiento, su pensamiento profesional y la respuesta de los alumnos. Todo lo que el profesor debe tener presente son factores que condicionan su actuación en el campo educativo. Se considera que una metodología equivale a intervenir, y que para intervenir es necesario planificar algunas estrategias que se aproximen hacia la obtención de los objetivos propuestos, por medio de actividades concretas, activas y graduales, y con el soporte de materiales que nos faciliten la enseñanza, así como el tiempo y el espacio más acordes para cada estrategia de intervención. (Rajadell, 2001)

“Una estrategia didáctica equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación guiada por uno o más principios de la didáctica, encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Rajadell, 2001)

“[...] todo saber tiene que ser sabido por alguien para poder existir, entonces el método es el sujeto, el método es la multiplicidad específica del sujeto respondiendo al desafío que hace la interacción social. Nadie puede 'aplicar' un método que no constituya lo que él es de alguna manera; en cuyo caso no aplica, sino que es [...]”
(Bustamante: En Arias Gómez, 2005)

La didáctica como ciencia

La didáctica puede definirse como una ciencia con fines y con leyes que hace parte de la pedagogía, que explica y aplica lo relacionado con la enseñanza como hecho particular, y como heredera y deudora de otras ciencias, saberes o disciplinas; se ocupa de la enseñanza que la constituye como oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento; a la didáctica como ciencia le corresponden causas y efectos, metodologías, y técnicas para su realización que deben ser analizados. De esta forma, “la didáctica, como consecuencia del análisis de los factores que la definen, aplica métodos para la enseñanza y los métodos usan de diferentes técnicas para practicarlos”. (Aguirre, 2002)

La didáctica como ciencia busca dar solución a los problemas de la enseñanza por medio del estudio de los hechos y el análisis de problemas; es decir encontrar un método, se debe tener claro que no hay una solución perfecta, ni que la didáctica es un recetario que provee de

asertividad y alivio a la preocupación del docente en tanto al como enseñar los saberes, ciencias o disciplinas. Aunque esto es una realidad se puede encontrar una solución ideal que ayude a mejorar la enseñanza, y de esta forma mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La didáctica como arte de enseñar

La didáctica es el arte de todo lo concerniente con la enseñanza y el aprendizaje, contextos que son parte primordial de un profesor independiente del nivel en el que esté ejerciendo, en este sentido la enseñanza depende en gran medida de la capacidad, la vocación, y creación del profesor, ya que éste es el portador del conocimiento. Durante este proceso de enseñanza el maestro crea un clima afectivo en el aula.

La didáctica como tecno-ciencia

Buscar una base epistemológica para el concepto de didáctica como tecno-ciencia, y considerarla de este modo implica reconocer que existe una relación entre la actividad académica investigativa y las prácticas de enseñanza aprendizaje que son realizadas, tanto en sitios académicos o escolares, o ya sea en otros campos o niveles académicos; aquella personas que se desempeñan en este tipo de actividades son en la mayoría de los casos, investigadores, maestro de las ciencias, saberes, disciplinas, o en su defecto personas cercanas a la academia.

En relación con la concepción epistemológica, la didáctica es una tecno-ciencia pues está guiada por el ideal de mejorar los procesos de enseñanza de los diferentes contenidos curriculares

específicos, y establece una relación con las diversas ciencias y sus prácticas; la didáctica constituye “una manera especial de mirar las ciencias, una perspectiva teórica diferenciada, con sus propios problemas guiada por la categoría teórica de enseñabilidad” (Adúriz, Perafán & Baldillo, 2002)

La didáctica universitaria

Para permitirse construir una idea en el concepto de didáctica universitaria, se debe realizar la salvedad de que ésta depende, en tanto al marco epistemológico, de la concepción que se tenga de didáctica general, es decir las posibilidades de miradas son tan amplias como lo sea la misma didáctica.

Cada didáctica especial tiene características que la hacen diferente de las otras, esto sucede puesto que este tipo de didácticas son campos específicos que buscan explicar lo relativo a la enseñanza de cada una de las ciencias o nivel educativo “sin que se pierdan las intencionalidades formativas con la totalidad del alumno y el compromiso político e ideológico del proceso de enseñar”. (Díaz, 1999)

La didáctica universitaria es una didáctica especial reciente, que sólo lleva décadas de desarrollo, y es especial, ya que está comprometida con los significados de los aprendizajes de los profesionales en formación, con su desarrollo personal y con el potencial intelectual en función de las necesidades, exigencias y desarrollos de la sociedad.

La didáctica y sus principios

Retomando el concepto de Álvarez de Zayas (2002), en donde dice que la didáctica es la disciplina que estudia el proceso docente educativo, que es un proceso complejo, él plantea tres principios que fundamentan su teoría, éstos son:

- **La escuela en la vida:** se refiere a la relación que existe entre el proceso docente educativo y el contexto social; esto quiere decir que el proceso de formación que se desarrolla en la institución educativa debe cumplir con las necesidades y exigencias de la sociedad.
- **La educación a través de la instrucción:** se refiere a lo que debe garantizar el educador en cuanto al hecho de que los alumnos alcancen los objetivos preestablecidos y que aprendan a resolver problemas que se les presenten en el que hacer diario.
- **La formación a través de la comunicación:** que difunde la importancia de la relación de los estudiantes con la cultura universal, con los demás, con él mismo y con el mundo que le rodea; se cumple en su esencia a través del proceso comunicativo que existe entre los agentes activos que hacen parte del proceso docente educativo.

Álvarez de Zayas (2002) no es el único que plantea principios que rijan la didáctica, también Rajadell (2001) lo hace y al igual que el primero, este último lo plantea desde su concepción de didáctica, la cual es considerada como una metodología; Rajadell (2001) plantea ocho principios que rigen todo acto didáctico, estos son: comunicación, actividad, individualización, socialización, globalización, creatividad, intuición y apertura.

- **Principio de comunicación:** la comunicación es parte esencial del proceso educativo desde la transmisión de la información por parte del emisor, en este caso sería por parte del educador o el educando, y hasta la comprensión de su contenido por parte del agente que este en el rol de receptor; la comunicación ha de ser dialógica.

- **Principio de actividad:** este principio remite a la concepción de la Escuela Activa, la cual promulga que sólo se aprende lo que se practica.

- **Principio de individualización:** la persona es única y es allí en donde debe estar enfocada la enseñanza; esta enseñanza debe adaptarse a él y no es generalizable; es decir, el estudiante es el centro de la enseñanza, la cual debe tener en la cuenta los niveles y los momentos por los cuales transita el estudiante durante su proceso educativo.

- **Principio de socialización:** la educación es un fenómeno social y por tanto la socialización debe entenderse como un proceso permanente en el que el ser humano interioriza una serie de esquemas de conducta que le permiten adaptarse hoy y mañana en esta sociedad. La escuela representa la puerta de entrada y la salida de esta sociedad.
(Rajadell, 2001)

- **Principio de globalización:** con este principio se busca llegar a una interdisciplinariedad y a una formación completa de la persona.

- **Principio de creatividad:** la creatividad engloba dos aspectos diferentes: por un lado los nuevos productos con un elevado índice de novedad y de impacto social, elaborados por aquellos personajes que acostumbramos a denominar 'geniales', y por otro aquel cierto aire de originalidad que poseen algunos elementos, algunas situaciones, que poseemos cada uno de nosotros en algún sentido. El ser humano es creativo por naturaleza (Rajadell, 2001)
- **Principio de intuición:** “La intuición equivale a la apreciación de un fenómeno basada en el efecto que este produce, en el resultado” (Rajadell, 2001), es un principio global que puede dividirse en dos clases: Real o Directa y Virtual o Indirecta.

La intuición directa es aquella en donde el objeto se encuentra físicamente y al alcance de todos, aquí los sentidos son de gran importancia, pues son ellos los que permiten la adquisición del aprendizaje; este tipo de intuición trae una cantidad considerable de aspectos positivos que pueden ser: la motivación del discente, la adquisición, comprensión y reflexión de un concepto o fenómeno.

En tanto, en la Intuición virtual el objeto no se encuentra presente para su estudio, es en este momento en donde el maestro debe proveer, por medio de recursos, de la forma más aproximada el objeto o la realidad; el profesor, en este tipo de intuición, confía en la imaginación del alumno.

- **Principio de apertura:** es un principio global, que permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionales tengan contacto con el medio ambiente que los rodea, es

decir, no se limita a lo que sucede en la escuela; es un concepto que reconoce que existen relaciones entre la escuela, el individuo y su entorno, en tanto que todos hacen parte de una misma sociedad pero se diferencian, puesto que cada uno de ellos tiene características diferentes.

Reseña histórica de las visiones sobre enseñanza

La educación, la pedagogía y la didáctica han estado ligadas fuertemente al desarrollo de la sociedad, (aunque no siempre las últimas dos han sido pensadas de manera científica o como problemáticas), y como partes representativas de ésta han tenido un desarrollo y una transformación que va desde la “pedagogía de la reproducción”, pasando por la “pedagogía activa” basada en la actividad, y llegando hasta la “pedagogía de la imaginación” basada en la búsqueda, la indagación y las repuestas a preguntas; estas transformaciones ameritan realizar un recorrido histórico por el desarrollo de las concepciones sobre la enseñanza.

En un principio y antes de la existencia de la imprenta y la divulgación de los libros, la clase magisterial expositiva fue la concepción usada, en esta concepción el profesor era el único poseedor, junto con las bibliotecas universitarias y monacales, de la información a la que tenían acceso los estudiantes; la clase se centraba en el profesor y lo que se pretendía de los estudiantes era la memorización sistemática, didáctica y estructurada del saber que el profesor poseía; esto es lo que algunos autores han denominado modelo didáctico expositivo.

Por consecuencia de la impresión de libros (s. XV) , estos se fueron difundiendo entre la sociedad, se crearon bibliotecas y los libros fueron entrando al aula de clase; el uso que se le confirió a los libros fue como complemento de las explicaciones magistrales del profesor que a veces sugería algunos ejercicios para reforzar el aprendizaje; en este momento el profesor era un instructor y la enseñanza se encontraba centrada en lo contenidos que el alumno debía memorizar y aplicar para dar respuesta a algunas preguntas y realizar ejercicios que le ayudaran a asimilar el saber. Lo que se puede denominar modelo didáctico instructivo.

“A principios del siglo XX y con la progresiva "democratización del saber" iniciada el siglo anterior, (enseñanza básica para todos, fácil acceso y adquisición de materiales impresos) surge la idea de la "escuela activa" (Dewey, Freinet, Montessori...)"(Marquès, 2001), esta visión pedagógica propone la actividad y deja a un lado la pasividad, promulga que la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizajes ricos en recursos didácticos con los cuales los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir el conocimiento y aplicarlo en situaciones prácticas y desarrollar todas sus potencialidades. La enseñanza se focaliza en la actividad del estudiante. Aunque la escuela activa prevaleció durante el siglo XX como concepción de la enseñanza, coexistió con el modelo memorístico que se basaba en la clase magisterial dictada por parte del profesor y el estudio del libro de texto, (Modelo didáctico alumno activo).

A finales ya del siglo XX con los avances tecnológicos, la globalización económica y cultural se da origen a lo que se ha denominado la “sociedad de la información”.

En este marco, con el acceso cada vez más generalizado de los ciudadanos a los "mass media" e Internet, proveedores de todo tipo de información, y pudiendo disponer de unos versátiles

instrumentos para realizar todo tipo de procesos con la información (los ordenadores), se va abriendo paso un nuevo currículo básico para los ciudadanos y un nuevo paradigma de la enseñanza: "la enseñanza abierta". (Marquès, 2001)

En esta nueva visión, cambian los roles del profesor pues se reduce al mínimo su papel como transmisor de información y se convierte en un orientador de los aprendizajes de los alumnos, proveedor y asesor de los recursos didácticos más adecuados para cada situación, organizador de entornos de aprendizaje, tutor, consultor, es decir, el profesor se convierte en un mediador de los aprendizajes de los estudiantes y debe tener unos rasgos fundamentales, los cuales son:

- Es un experto que domina los contenidos, planifica pero no se limita al plan, puede darle flexibilidad.
- Establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición; su principal objetivo es construir habilidades en el mediado para lograr su plena autonomía.
- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto. La individualización, el tratamiento de la diversidad (estilos cognitivos, ritmo personal de aprendizaje, conocimientos previos...) son aspectos esenciales de una buena docencia, y se suele realizar mediante:
 - Adecuaciones metodológicas: de los objetivos y contenidos, de las secuencias instructivas y del ritmo de trabajo, de la metodología y de los recursos.
 - Adecuaciones organizativas: organización de los espacios, distribución del alumnado, agrupamientos, distribución de las tareas.

- Fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles.
- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad. (pensamiento convergente).
- Potencia el sentimiento de capacidad: auto imagen, interés por alcanzar nuevas metas.
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad.
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo.
- Atiende las diferencias individuales.
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas.

Los estudiantes en esta concepción pueden acceder fácilmente por su propia cuenta a cualquier tipo de información, acá la intención es construir conocimiento al trabajar conjuntamente con el profesor.

Funciones de la enseñanza y principios del aprendizaje

Luego de realizar el recorrido histórico por las visiones de la enseñanza y vislumbrar la relación inalienable que existe entre pedagogía, educación y didáctica, y considerando que este último concepto es de gran importancia para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, es conveniente analizar las funciones que tiene la enseñanza y los principios del aprendizaje, que en cierta medida son sugerencias que deben ser seguidas por los profesores en el momento en que están realizando su práctica docente.

Marquès (2001) cita a Gagné, el cual propone que para que pueda tener lugar el aprendizaje, la enseñanza debe realizar 10 funciones:

- Estimular la atención y motivar

- Dar a conocer a los alumnos los objetivos de aprendizaje

- Activar los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes. relevantes para los nuevos aprendizajes a realizar (organizadores previos)

- Presentar información sobre los contenidos a aprender u proponer actividades de aprendizaje

- Orientar las actividades de aprendizaje de los estudiantes

- Incentivar la interacción de los estudiantes con las actividades de aprendizaje, con los materiales, con los compañeros... y provocar sus respuestas
- Tutorizar, proporcionar feed-back a sus respuestas
- Facilitar actividades para la transferencia y generalización de los aprendizajes
- Facilitar el recuerdo
- Evaluar los aprendizajes realizados

En el mismo texto el autor (Marquès, 2001) menciona algunos principios del aprendizaje que se deben tener en la cuenta para formular una didáctica, estos son:

Las bases del aprendizaje: poder (capacidad), saber (experiencia), querer (motivación)

- Información adecuada
- Motivación
- Ley del ejercicio: cuanto más se practica y repite lo aprendido, más se consolida.
- Ley de la intensidad: se aprende mejor con las experiencias fuertes e intensas que con las débiles.

- Ley de la multisensorialidad: cuantos más sentidos se impliquen en los aprendizajes, éstos serán más consistentes y duraderos
- Ley del efecto: las personas tendemos a repetir las conductas satisfactorias y a evitar las desagradables
- Ley de la extinción: los aprendizajes que no se evocan en mucho tiempo, tienden a extinguirse.
- Ley de la resistencia al cambio: los aprendizajes que implican cambios en nuestros hábitos y pautas de conducta se perciben como amenazadores y resulta difícil consolidarlos.
- Ley de la transferencia: los aprendizajes realizados son transferibles a nuevas situaciones.
- Ley de la novedad: las cuestiones novedosas se aprenden mejor que las rutinarias y aburridas.
- Ley de la prioridad: las primeras impresiones suelen ser más duraderas.
- Ley de la autoestima: las personas con un buen concepto sobre sus capacidades aprenden con más facilidad.

Es indiscutible que la didáctica tiene un papel muy importante en la educación, pues es la que dirige la forma como se enseña un saber; hace parte de la pedagogía, y dependiendo del concepto epistemológico que a ésta última se le confiera, la didáctica adquiere de manera “imanada” la misma conceptualización; es decir, si la pedagogía es considerada un saber, (lo cual implica que tiene conceptos, campos de aplicación, problemas que pueden ser propios o planteados por otros saberes, disciplinas, ciencias o artes y relaciones con otras disciplinas; esto último permite que la pedagogía se dilate, se expanda, se abra a otros conocimientos de manera ordenada; para luego, a consecuencia de la organización, permitirse a si misma y con la permeabilización de otros conocimientos producir nuevos conceptos, propuestas, observaciones o críticas), la didáctica debe ser considerada consecuentemente un saber; pero un saber que se aleja de la concepción instrumental, usada para la enseñanza de un saber; la didáctica se convierte entonces en el “conjunto de conocimientos referentes al enseñar y aprender que conforman un saber”(Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo & Quiceno, 1988), un saber que dentro de sus parámetros conceptualizantes se interesa por la manera como un hombre adquiere conocimientos (aprende), los saberes, ciencias, disciplinas, artes, etc., y sus conocimientos en tanto son objetos de estudio de la enseñanza, a los procedimientos que se utilizan para enseñar, a la educación, y a los saberes específicos, en cuanto a las particularidades, condiciones o formas de enseñar propuestas por éste. “La didáctica hace parte y juega un papel decisivo en el dominio de reconceptualización de la pedagogía”. (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo & Quiceno, 1988)

Es por estas razones que un maestro debe reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza ya que es quien está a cargo de la formación de aquellos individuos que luego de terminar “sus procesos de iniciación social” en la escuela, serán los encargados de sostener las relaciones socio-

culturales, socio-políticas que existen dentro de una comunidad; y de acuerdo con esta responsabilidad debe saber que él recontextualiza el saber que está enseñando, por ende transforma las formas de pensar, en un principio de sus estudiantes, y luego de la comunidad en general.

Cabe aclarar, que un docente independiente de la concepción epistemológica de didáctica y de pedagogía que promulgue, conceptos inseparables el uno del otro, (y hago énfasis en la inalienabilidad de los conceptos, pues es necesario tener una coherencia en el pensar y en el actuar que es a donde nos lleva la pedagogía y la didáctica), debe tener claro que no es un ente que simple y llanamente transmite un conocimiento propuesto por parámetros institucionales, pues es él quien tiene en sus manos, en su saber, la posibilidad de entregar, de diferentes formas, su conocimiento en el área específica a la comunidad, las reflexiones de su práctica, para transformar de esta forma la educación.

El concepto de formación de formadores

La formación de formadores, es un concepto que ha sido pensado desde diferentes campos del saber, por ende presenta múltiples entendimientos. De igual manera, es relevante vislumbrar que dicho concepto hace parte de un concepto macro, formación, el cual a partir de su globalidad, segmenta en términos de procesos educativos formales. Los múltiples entendimientos y la globalidad del macroconcepto, han generado acuerdos poco amplios entre los diferentes interesados en definirlos. (Vasco, 2011) Lo que a su vez se ve evidenciado en el concepto de formación de maestros.

Al realizar un recorrido metafórico-histórico-conceptual en cuanto al término formación, (histórico en cuanto a su uso en el tiempo, metafórico desde el lenguaje y su posibilidad de construir imágenes, y conceptual en lo que respecta a los procesos cognitivos de abstracción), permite determinar, como primera perspectiva, que proviene del verbo activo formar, que a su vez refiere a la “metáfora del alfarero, en la que el artesano da forma a la arcilla según modelos ya conocidos y probados, con mínima resistencia del material”. (Vasco, 2011) Otra perspectiva hace énfasis en el verbo reflexivo formarse, lleva a la “metáfora del árbol, que desarrolla naturalmente su forma interna con toda la fuerza que estaba ya presente en la semilla hasta alcanzar las alturas, con una mínima guía del guardabosque, que se limita a que el arbolito no crezca torcido desde pequeño”. (Vasco, 2011) Entre la perspectiva de formar y formarse, subyace una intermedia que mezcla tanto lo previo con el cuidado, es decir existe una constitución previa, tal y como el árbol, la cual se va desarrollando con el tiempo y la ayuda de un actor externo, el jardinero.

En términos históricos, el concepto “formación ha sido incorporado en un período relativamente reciente a las categorías explicativas y de análisis de la teoría educativa”, (Vannucci, 2011). Su origen, tal y como se esbozó previamente, tiene influencias sociológicas, filosóficas, psicológicas, psicoanalíticas, pedagógicas, entre otras. De acuerdo con Beillerot en Vannucci (2011), el término formador aparece en Francia, y se encontraba relacionado con la formación de adultos; el mismo autor realiza una diferenciación entre enseñanza y formación, resaltando que, el último término, “privilegia la relación entre el formador y el formando, se

ocupa de las personas que aprenden, no como escolares, sino como [individuos] inscritos en las condiciones instaladas por las fuerzas económicas y sociales” (Vannucci, 2011).

Sumado a las condiciones instauradas por las fuerzas del momento, se adhieren las fuerzas intelectuales, las cuales instauran “concepciones espacio-temporales” de formación. Las “acepciones” fueron una de las formas de definición. La primera de ellas, se encuentra asociada a la formación de mano de obra, práctica y de profesionales. La segunda, le da el título de “formación del espíritu” que incorporaba la aprehensión de una “forma de pensamiento, la incorporación de una cultura y un saber, por el rigor, el razonamiento y la ejercitación en la resolución de problemas que desafían la inteligencia” (Vannucci, 2011). La última concibe la formación como “la formación de una vida” (Vannucci, 2011).

Otro tipo de instauraciones conceptuales espacio temporales, hace referencia al “ideal”. Al dirigir el concepto hacia lo “ideal” la formación se une a la idea de educación permanente, que se encuentra contemplada en “todos los ciclos de formación: la formación técnico-profesional, la formación cultural, la formación personal y la formación de los ciudadanos.” (Vannucci, 2011)

El “análisis” es otra concepción, la cual determina la formación

“en términos de ‘dispositivos’ que constituyen uno de los soportes de la formación, pero no la formación misma. Formarse es adquirir una forma para actuar, para reflexionar, Aquí la formación se entiende como ‘la dinámica del desarrollo personal que cada sujeto

hace según sus propios medios [...] Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación. Estas mediaciones son variadas y diversas.” (Vannucci, 2011)

Esta concepción no sólo se refiere a los dispositivos, sino también a la formación como un trabajo de sí mismo, sometido a las condiciones espacio-temporales, (previamente mencionadas). (Vannucci, 2011)

De la misma manera como se fueron estableciendo, a través del espacio-tiempo, las concepciones, se fueron estableciendo objetivos, dentro de los cuales resaltan aquellos determinados por: los objetivos de formación, el contexto y las estrategias y actividades de aprendizaje. Los objetivos de formación tienen en la cuenta las aptitudes funcionales, “(modalidades de saber hacer que sean útiles y tengan demanda social y que han de desarrollar los formadores)” (Leclerq, en: Jiménez, 1996), los procesos mentales objetivos, (procesos mentales que el “participante en procesos de formación ha de asimilar y dominar para demostrar dichas aptitudes”) (Leclerq, en: Jiménez, 1996), los contenidos a dominar, (“selección, secuencia y ubicación”) (Leclerq, en: Jiménez, 1996). El contexto determina el tipo de público objetivo y proyectos, los recursos y limitantes. Las estrategias consideran las teorías de aprendizaje, los estilos cognitivos, que conllevan a una evaluación procesal.

El establecimiento de objetivos, se convierte en una hoja de ruta, que sin lugar a dudas, permite desarrollar un proceso continuado, en donde diferentes agentes intervienen. Uno de estos

agentes, y al cual, históricamente, se le ha encargado la responsabilidad formativa, es el formador; de la misma manera como le ha ocurrido al macro concepto, el maestro no ha sido ajeno a la transformación conceptual, sin embargo es necesario profundizar en su connotación.

El término formador, hace referencia a “toda persona que de alguna manera tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad de la concepción y de la realización de la misma” (Jiménez, 1996); de igual manera comprende un grupo no homogéneo de individuos, de distinta procedencia sociocultural, formación inicial y profesional, concepción teórica, manera de vivir y trabajar, entre otras.

Con base en la caracterización conceptual general de formador, es posible establecer tipos de formadores, dentro de los cuales sobresalen: los especialistas en pedagogía y en lo que concierne a la concepción de la formación, los especialistas y técnicos en la gestión de la formación, los enseñantes y los profesores, los formadores a jornada completa, los formadores a jornada parcial y ocasionales. (Jiménez, 1996)

En los primeros, según Jiménez (1996), “es en donde se debe buscar y encontrar el ‘quid’ de la mayoría de cuestiones que afectan a la formación en general”, es decir, en ellos recae la responsabilidad conceptual. Los “gestores”, por su lado, tienen la responsabilidad de elaborar y gestionar los planes de formación, y la concepción de medidas puntuales. Los enseñantes y profesores, tienen como foco de incidencia la impartición de aspectos teórico-prácticos a estudiantes de diferentes niveles educativos, son aquellos quienes cuya dedicación está dirigida

fundamentalmente a la docencia. Los formadores a jornada completa, son considerados a todos aquellos que tienen por característica experiencia en dicha labor, a tiempo completo, también tienen experiencia acumulada en la empresa, todo este conocimiento lo han puesto al servicio de la docencia, dejando a un lado lo empresarial. El último tipo de formadores, propuesto por Jiménez (1996), “se caracteriza porque son especialistas en una materia o en una disciplina técnica o metodológica, que en sí misma el núcleo del campo profesional”, estos formadores, por lo general, pueden ser encontrados, ejerciendo su labor, “en la formación continua y en las prácticas de aprendizaje en alternancia con los jóvenes” (Jiménez, 1996). Todos ellos enmarcados en cuatro competencias base: tecnológicas, docentes (psicopedagógicas), laborales y sociales.

Existe una relación simbiótica entre los términos formación y formador, ya sea, este último, como agente participante de la formación de individuos para la sociedad, o como agente formador de otros formadores, quienes previamente pasaron por diferentes estadios educativos formales. Es de notar, que el hecho segmentario dado en la educación formal, y que tiene por culmen la profesionalización docente, lo ha convertido en un objeto de estudio conceptual, dando como resultado, al igual que en los casos de los términos aislados (formación y formador), una multiplicidad de posiciones conceptuales.

En la medida en que el formando-maestro transita por su proceso formativo, se encuentra permeado por el “posicionamiento teórico y práctico desde el cual se realice la planificación y la intervención en el desarrollo curricular” (Bassa, 1997). Así, a partir de la racionalidad técnica E. Schein, se distinguen varios componentes conceptuales: de ciencia básica o disciplina

subyacente (teorías y técnicas científicas), ciencia aplicada o ingeniería (procedimientos para la solución de problemas), competencias y actitudes (forma como se usen los dos componentes anteriores) (Pérez Gómez en Bassa, 1997).

El párrafo anterior, permite realizar el primer acercamiento a las múltiples visiones, concepciones, requerimientos, y conceptualizaciones que se han ido construyendo con el pasar del tiempo. En esta lógica, se encuentran las competencias integradas, las reflexiones formativas, los componentes esenciales, la conformación del pensamiento y el comportamiento, la teoría crítica, la formación desde la psicología crítica, la formación como racionalidad técnica, el contexto del quehacer, la formación como estrategia, la formación docente como formación de adultos, y la formación más que capacitación.

Las competencias integradas, se encuentran subdivididas en 5, la primera de ellas es la disciplinar que hace referencia “al conjunto de conocimientos especializados en determinados campos culturales” (Bartolomeis en Bassa, 1997), incluyendo las metodologías investigativas; la segunda es la didáctica entendida como “la habilidad de organizar y realizar la acción educativa en las diversas fases: programación, intervención, valoración” (Bartolomeis en Bassa, 1997); la siguiente es la psicopedagógica comprendida no sólo como un cúmulo de conocimientos relacionados a los “fundamentos psicológicos de la educación, sino también un conjunto de habilidades para vencer obstáculos en el aprendizaje, afrontar problemas de relaciones interpersonales y efectos e influencias, y favorecer la socialización y la satisfacción emotiva” (Bartolomeis en Bassa, 1997); la penúltima es la competencia organizativa y de gestión, entendida como la capacidad de comprender y relacionar los medios y los objetivos, de balancear

el trabajo y colaborar ante objetivos concretos, “de valorar la relevancia de problemas que no nacen en las materias de estudio, pero que influyen realmente sobre el aprendizaje, y de considerar una enorme variedad de condiciones materiales, cuyo apoyo resulta esencial para la realización de un plan educativo” (Bartolomeis en Bassa, 1997); la quinta y última refiere a una competencia extraprofesional múltiple y diversa, “constituida por un número indefinido de experiencias, desde las ordinarias a las que se dan en campos concretos, con un carácter marcadamente social o cultural” (Bartolomeis en Bassa, 1997).

Ligada a las competencias integrales, se encuentran tanto el conocimiento pedagógico específico y la reconstrucción de la crítica del conocimiento y la experiencia. Según Ibernon (En Bassa, 1997) el conocimiento pedagógico específico es usado por los docentes durante toda la vida que se va reconstruyendo y construyendo a la par de la experiencia profesional en la relación teórico-práctica gradual a la formación, pasando del conocimiento común al conocimiento estructurado formativo que tiene por características la complejidad, la accesibilidad, la utilidad escolar. En lo que respecta a la reconstrucción de la crítica del conocimiento, tiene su base en el conocimiento previo de los estudiantes,

“la organización de debates, de temas para presentar y discutir previa preparación y documentación, enlazar la lectura de las propuestas de los autores de la escuela actica con los problemas de la enseñanza en la actualidad, ver en qué puntos tratan problemas y cuestiones vigentes, hacer que la investigación parta de un auténtico interés, por tener un problema que resolver...” (Bassa, 1997)

Todas estas características propician y concretan la práctica hacia la reconstrucción del conocimiento en la acción y la reflexión. Acción y reflexión que conciben como un todo las competencias integradas propuestas por Bartolomeis.

Las reflexiones sobre las posibilidades en la formación inicial, “reflexiones formativas”, se dividen entre pedagógicas, (es la reflexión que hace el maestro sobre sí mismo, no sólo de los teóricos, dicha reflexión requiere de la recuperación de “la práctica real de los maestros” (Escuela Pedagógica Experimental, 2000) a través de actividades de observación y de construcción teórica durante la formación, lo que genera la necesidad de un maestro en contacto con su quehacer en la escuela.), disciplinares, (habla de la formación estructurada del maestro, en lo que respecta a la disciplina específica, que debe ser mantenida en el tiempo formativo del maestro), didácticas o “didácticas especiales”, (remite al conocimiento de una complejidad, en cuanto a los diferentes balcones del saber didáctico, y la especificidad establecida por el paradigma hiperespecialista, en el cual el conocimiento se segmenta, es decir, la didáctica se complejiza conceptualmente, a partir de la especificidad de sus estudios, en cuanto que dichos estudios hacen parte de la misma, la nutren, pero a su vez se desarrollan conceptualmente; esta “complejización-específica” requiere de maestros que promuevan situaciones de “verdadero” aprendizaje y reflexionen sobre las condiciones en que el aprendizaje se hace factible. (EPE, 2000).

De manera más global, en cuanto a los requerimientos conceptuales que uno maestro debe obtener como profesional de la enseñanza, Lee Shulman (En García-Cabrero, Loredó & Carranza, 2008) enumera dos tipos de conocimientos: el primero de ellos es un

“conocimiento del contenido de la asignatura, [y el segundo] el conocimiento pedagógico general”; que agrupados son denominados conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, el cual refiere a las maneras específicas de la enseñanza dada en una asignatura particular. Dicho conocimiento de este contenido comprende cuatro aristas: “la concepción global de la docencia de una asignatura, [...] el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción, [...] conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura, [...] y el conocimiento del currículo y los materiales curriculares” (En García-Cabrero et al., 2008)

Estos conocimientos más la experiencia vital y laboral del docente trabajan mancomunadamente en los diferentes tiempos, espacios y niveles de la práctica educativa-docente, dándole así una tonalidad individualizada.

La formación de formadores, no sólo ha sido definida desde sus componentes, la reflexión, o la competencias, también ha sido definida como el “proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional” (Cometta; Domeniconi & López, 2010), bajo este telón la formación docente se ordena y regula a partir del currículo y el plan de estudios, que postula a su vez un ideal formativo con base en conocimientos, aptitudes, y actitudes establecidas a partir de las necesidades del contexto y las conceptualizaciones teóricas que requiere el futuro profesor. Vinculada a la definición de formación como proceso, más específicamente a lo curricular, es establece a partir del mismo un desarrollo “teórico escolar”, (escolar entendido como escuela de pensamiento), conocido como la teoría crítica del currículo

de formación docente. Esta teoría hace confluir relacionamente categorías teóricas y pragmáticas tales como: la reflexión, la crítica, la ideológica, la dialéctica y la praxis. (Cometta et al., 2010)

La teoría crítica, adquiere otra tonalidad, en lo que respecta a la escuela sociológico-crítica del pensamiento, la cual presenta el currículo de la formación docente como “un constructo histórico-social” (Cometta et al., 2010), es decir, es un proceso temporal-continuo dentro del cual suceden acontecimientos entre sujetos definitorios del presente, presente que se hace de acontecimientos, los cuales determinan el futuro; es un movimiento cíclico continuo en el cual participan fuerzas de poder, que son determinadas por investiduras de roles sociales.

El utilitarismo, o la formación como racionalidad técnica, es otro balcón conceptual que se adhiere a la concepción teórico-práctica, sin embargo es importante resaltar que no lo hace de la forma vinculatoria, sino que presenta un corte entre los implicados en la formación docente, los centros educativos superiores, lugar de conceptualización, y los lugares de práctica laboral, entre formadores y formandos-maestros, y entre el conocimiento teórico y la práctica; estas diferencias traen como resultado, el entendimiento de la formación docente, como un proceso secuencial diferenciado en pro de lo aplicativo en el ámbito laboral. En contravención a lo estipulado desde el utilitarismo, y su corte teórico-práctico, Freire (En Cometta, Domeniconi López, 2010) conceptualiza la praxis como “la unidad entre teoría y práctica, a través de la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”, en otras palabras, toda acción tiene su teoría, toda teoría tiene su acción, y la acción es teoría en movimiento, es la conceptualización de la práctica en su contexto.

Con base en búsqueda de la transformación del mundo, y específicamente del campo educativo, subyace una definición que caracteriza por buscar formar maestros en conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se requieren para llevar a cabo dicha transformación socio-educativa, dicha característica trae consigo un cambio estructural en lo que respecta a la manera de formar maestros, es pasar de una visión “segmentaria” o en “bloque”, es decir en donde se enseñen planes, programas, proyectos, determinado período, determinado número de cursos, “a una visión estratégica en la cual la propia formación docente pase a ser diseñada como una estrategia” (Torres, 1996), esta visión estratégica tiene por objetivo generar dilemas, (concernientes a las prioridades, la combinación más adecuada y la secuencia de tiempo), y concebir el proceso formativo como un continuum en donde el maestro se prepara, para dar solución a todas las situaciones que se le prestarán en el campo laboral.

La formación de maestros, también se entiende desde la perspectiva de la edad de quienes entran a formarse. Comprender la formación de este modo, establece un posicionamiento conceptual, en el cual se deja de considerar a los formandos como “si fueran niños” (Torres., 1996), para darle paso al entendimiento del otro como un adulto, un adulto que requiere el estableciendo de principios de formación, teorías, enfoques y técnicas para su nivel de maduración orgánica, intelectual y psicológica.

Por último, y no menos importante, se encuentra la concepción de formación que va más allá de la capacitación. Ir más allá significa “satisfacer las múltiples y complejas demandas que

plantea la tarea docente [...] implica ubicarse en el plano de la formación (comprensión amplia de los problemas y desarrollo de competencias teórico-prácticas para identificarlos y resolverlos)” (Torres., 1996), es no limitarse a entrenarse en destrezas y habilidades para cumplir una tarea específica; ir más allá es tener una visión vinculadora entre la práctica y la teoría, lo pedagógico, lo administrativo, la escuela y la comunidad.

El concepto de práctica docente

La práctica docente como tal, se encuentra enmarcada dentro de las diferentes instituciones educativas, y es desarrollada, tal y como su nombre lo especifica, por el docente. Pareciese redundante la aclaración, sin embargo de acuerdo con La Escuela Pedagógica Experimental (2000) “existe poca reflexión acerca de la relación entre la práctica del maestro y la escuela, que es su contexto cotidiano de trabajo”. Pese a esta “falta” de reflexión, es posible encontrar diversas perspectivas que permiten profundizar en su conceptualización, y no quedarse simplemente en el análisis lingüístico de sus partes, sino concebirlo como un todo. Dentro de las perspectivas se destaca la concepción histórica y la relacionada a la formación docente en las instituciones formadoras de maestros.

La primera parte de la premisa de que “toda práctica docente es histórica” (Escuela Pedagógica Experimental, 2000), es decir, sucede en momentos histórico-temporales específicos, y se encuentra atravesada transversalmente por las vivencias individuales del maestro y las prácticas sociales y educativas.

El maestro trae consigo saberes previos, obtenidos durante su experiencia docente, que contienen a su vez elementos provenientes de diferentes ámbitos (profesional y personal), dentro de estos ámbitos se encuentran las normativas educativas, la formación docente recibida, el contexto de la institución educativa y la sociedad que rodea a la misma. Debido a los saberes previos, los ámbitos y los elementos diferenciadores, los cuales cambian de maestro a maestro, el docente realiza su práctica de manera heterogénea, en otras palabras, cada docente emprenden una variedad de acciones, en distintos momentos del día, turnos, materias, grupos o etapas de la vida. Toda esta heterogeneidad trae como resultado que la práctica docente tenga matices de todo tipo, y que con el paso de los años construyen una historicidad continua y cambiante.

La segunda refiere a la interrelación teórico-práctica dentro de la formación docente, la cual se considera como “uno de los indicadores más importantes de la calidad de la misma” (Escuela de Pedagogía Experimental, 2000). Dentro de esta relación simbiótica, es posible reconocer tres componentes de formación: el componente científico o de saber específico a enseñar, el componente profesional-práctica “que pretende dar un conocimiento del contexto didáctico” (Escuela de Pedagogía Experimental, 2000), y el componente profesional-académico, el cual contiene conocimientos o saberes sobre los discentes de un nivel educativo determinado.

Bajo el manto de la perspectiva histórica, y la concepción teórico-práctica, (que a su vez hace parte de la histórica), subyacen significaciones a partir de escuelas del pensamiento,

(reflexiva, técnica, racionalista y compleja), maneras de llevar a cabo la práctica, y el desarrollo de la misma.

La escuela de pensamiento, en primera estancia, entiende a la formación del maestro como “el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, un largo proceso de interacción teoría práctica, de desarrollo de la capacidad de comprensión situacional que favorezca los juicios razonados y decisiones inteligentes y reflexivas, ambiguas y dinámicas de la vida en las aulas.” (Escobar, 2007) A partir de la definición de formación, establece las características de la práctica, definida como un apoyo en la interpretación de situaciones específicas como un todo, que sólo puede ser “mejorado” si se “mejoran” dichas situaciones.

En esta concepción se requiere un docente con una capacidad intelectual para discernir las respuestas adecuadas para situaciones complejas, abiertas a la duda y a la incertidumbre; es a su vez un docente con la capacidad de comprender la realidad de la que es parte activa, y en la cual desarrolla y construye “esquemas flexibles de pensamiento y actuación” (Escobar, 2007), es un docente investigador e innovador que siempre está en búsqueda de alternativas teorizadas. El modelo de práctica docente reflexiva, requiere de “la comprensión e interpretación de la singularidad de cada situación concreta apoyada en teorías, experiencias previas, pero no lo limitadas a estas” (Escobar, 2007). Es importante resaltar, que la definición de práctica docente propuesta por la escuela reflexiva se encuentra enfocada en la manera como debe ser llevada a cabo la práctica dentro del aula, más no define o caracteriza la práctica docente como curso de

formación; sin embargo, es posible determinar, con base en sus presupuestos, el tipo de formación práctica que debe tener un maestro.

La escuela técnica, o también conocida como de mercado social, de igual manera como lo realiza la reflexiva, hace una definición del concepto de formación, para luego definir la práctica como tal y las características de la misma. La formación es entendida entonces, como el desarrollo de habilidades y competencias técnicas que garantizan una intervención eficaz. En cuanto a la práctica, es definida como un entrenamiento de habilidades y competencias, consideradas a su vez como componentes fundamentales de la formación de maestros (Escobar, 2007). Es así que le da un valor instrumental o técnico al conocimiento teórico, convirtiendo el proceso formativo en una inducción práctica en la que se entrenan los formandos, en otras palabras, el docente es un “aplicador” del conocimiento construido por otros, lo que lo convierte en un maestro subordinado a aquellos que construyen el conocimiento, un conocimiento del afuera. Esta conceptualización es un poco más específica, en comparación con la reflexiva, puesto que expresa la manera cómo debe ser llevada a cabo la práctica formativo-práctica en las instituciones educativas.

En el caso de la escuela racionalista, y a diferencia de las otras dos escuelas, define directamente la práctica, que es entendida como “aplicación consciente de la teoría, orientada a superar la práctica rutinaria y artesanal” (Escobar, 2007), y determina la importancia de la práctica docente en el proceso formativo inicial del docente, esta importancia radica en “teorizar” al docente con los conocimientos que requiera para desempeñarse en la vida laboral; lo que trae por consecuencia un docente formado en la individualidad, la autonomía y la

intelectualidad; es una escuela que da poca importancia a lo pedagógico que no esté “en relación con las disciplinas y al conocimiento que se deriva de la Práctica” (Escobar, 2007).

La escuela compleja, tal y como su nombre lo expresa, considera a la práctica docente como algo complejo, puesto que el profesor

“tiene que saber interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos y aprendizajes significativos a través de métodos y estrategias apropiadas, para facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes favorables ante las situaciones diversas que les permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje.” (Banda, 2008)

Es una práctica que constituye un proceso complejo constante, en donde se unen diferentes “aristas” que inciden en la construcción de teorías, lineamientos y políticas, dirigidas de al logro de los fines educativos. Un maestro para la escuela compleja, es aquel que vincula y domina los conceptos de la área que le concierne, y a su vez es líder a partir de la autoridad moral y cognitiva, dando ejemplo en el respeto a la otredad en un ambiente democrático; al mismo tiempo en que todo lo anterior acontece, debe aplicar estrategias pedagógicas, metodologías didácticas, llevar a cabo los procesos de aprendizaje y enseñanza, y tener un desempeño, tanto personal como profesional, enmarcado en los valores éticos y morales.

La compleja, no sólo se diferencia de la reflexiva, la racionalista y la técnica en su estructura conceptual, sino también en la caracterización explícita de la forma cómo debe desarrollarse el curso Práctica Docente. Entiende entonces, a la Práctica Profesional Docente

como un proceso rodeado de “diversas concepciones, dilemas, y obstáculos” (Escobar, 2007) que según Escobar, son de poca reflexión, pero sobre los cuales el formando actúa usando lo aprendido previamente. Cifuentes (En Escobar, 2007) refuerza lo dicho, y señala una serie de complejidades, dentro de las cuales resaltan la epistemológica, (lo que se pretende alcanzar con las prácticas de enseñanza), y la organizativa, (la relación entre la universidad y las instituciones de práctica).

En lo que respecta a las maneras de llevar a cabo la práctica, es posible encontrar dos subgrupos caracterizados en la forma y en la conformación. La forma es entendida como un modo de hacer, “de operar en determinados campos teóricos-prácticos, delimitados por las opciones epistemológicas, las teorías pedagógicas y el sistema educativo formal” (Vannucci, 2011). Es una estructura de vinculación tripartita (docente-alumno-conocimiento) que “desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos [docente-alumno-conocimiento] determina el valor y la posición de los otros” (Vannucci, 2011). Con base en lo anterior, la práctica requiere de la relación referencial entre los agentes de aprendizaje-enseñanza vinculados, indefinibles por fuera de la práctica, pues son estos quienes la configuran. La vinculación tripartita, hace parte, a su vez, de un “microespacio de práctica docente” (Vannucci, 2007) perteneciente a una estructura global formada por las instituciones de formación docente, el sistema educativo, y la sociedad.

“Por tanto, la enseñanza implica el ejercicio de una práctica social específica, que se realiza en determinados espacios institucionales, cuya organización y objetivos garantizan el sistema de relaciones intersubjetivas que la hacen posible. La práctica docente se

especifica a partir de la enseñanza. No hay práctica docente sin enseñanza, ella organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento (Guyot; Fiezzi; Vitarelli. En Vannucci, 2011)."

La conformación, por su parte, entiende a la práctica como “engranaje” de la formación profesional, cuyo propósito es la vinculación teórico-práctica consciente, de la necesidad del desarrollo de una praxis educativa hacia la transformación social, dirigida al futuro maestro.

Para entender la práctica docente a partir del desarrollo, se deben considerar dos tendencias, la dirigida al docente, (De Lella en García-Cabrero (2008) la define como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente."), y la dirigida al aula, (Doyle en García-Cabrero (2008) la comprende como una práctica “multidimensional por los diversos acontecimientos que ocurren en [el aula]”, caracterizada por la inmediatez y la imprevisibilidad.)

Relaciones de la práctica docente

Miquelena (En Mata; Fossi; Castro; Guerrero, 2008) expresa que “para las universidades la formación docente debe ser la prioridad, no para repetir y copiar errores del pasado sino para innovar, crear, pensar y vivir con calidad ambiental, social, política, entre otras.” En otras palabras, ubica implícitamente a la práctica docente dentro de la formación docente, y la convierte en un eje de relaciones; un eje que vincula al contexto institucional (escuela física,

maestro como sujeto y la historia), a la institución formadora de formadores, y a la práctica educativa.

El vínculo relacional entre práctica docente y contexto institucional en su característica física, se refiere a las “condiciones materiales de la escuela, de cada escuela, en que trabajan los maestros” (Escuela de Pedagogía Experimental, 2000) estas condiciones materiales incluyen las condiciones laborales, la forma de organización espacio-temporal, y las relaciones entre los diferentes componentes de la institución (maestros, estudiantes, directivos y padres de familia).

Con base en las relaciones entre los componentes se genera un vínculo, sobresaliente, que se establece con el maestro. En la relación directa entre práctica docente y maestro, este último se considera un individuo con vida propia y organizador de su trabajo dentro de las posibilidades materiales de cada escuela; como individuo, se empodera selectivamente de saberes y de prácticas para realizar su trabajo, que a su vez construyen a la institución educativa; lo maestros, de igual forma, se apoderan de las normas institucionales usadas de diversas maneras. En esta medida, “la práctica docente que se observa en las escuelas tiene así un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social.” (Escuela de Pedagogía Experimental, 2000)

La historia social es, en este sentido, un eje que permite visualizar y expresar la heterogeneidad de la práctica docente. Heterogeneidad conformada por el maestro (en un espacio determinado, condicionado por el mismo para con sus prácticas a partir de la historicidad de la

escuela) y la biografía de estos (sus saberes adquiridos durante su vida) que contribuye a conformar las características distintivas de cada escuela. Es decir, es una relación dialógica donde lo uno hace a lo otro, y lo otro constituye a lo uno.

El eje relacional entre práctica docente y la formación de formadores se ve reconceptualizado por los ejes anteriores. En esta medida, se reemplaza la noción de “rol” atribuida al docente, y se le significa como un individuo histórico que desarrolla la actividad docente en condiciones materiales, sociales, psicológicas, entre otras, del contexto escolar, lo que trae por consecuencia un cambio en la concepción de la formación docente.

De esta forma, y luego de relacionar a la práctica docente con el contexto institucional y las instituciones formadoras de maestros, es posible ubicar a la práctica docente dentro de un marco más amplio, el de la práctica educativa. La práctica educativa se define como

“...como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (García, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes ,2008)

La práctica docente se entiende como todo lo que acontece dentro del salón de clases y las relaciones que se entablan en él, que determinan y configuran el quehacer del docente y de los discentes, en la búsqueda de la obtención de objetivos de formación. Cabe señalar que la

distinción entre ambos conceptos, práctica docente y práctica educativa, es netamente conceptual, pues ambos se influyen mutuamente.

Ejes de análisis, modelos y enfoques

La complejidad de la práctica docente, representada por su transversalidad e interdisciplinariedad, y las múltiples relaciones que se presentan en su seno permite establecer ejes de análisis, modelos y enfoques.

Los ejes de análisis de la práctica docente se vinculan al modelo complejo, el cual determina tres ejes principales: la situacionalidad histórica, la vida cotidiana y las relaciones de poder. El primero “constituye la condición espacio-temporal” (Vannucci, 2011); el segundo es el tiempo a pequeña escala de la historia de los sucesos, es decir, la vida en y de la institución educativa; el tercero y último refiere a las luchas que se presentan en el día a día de la práctica docente, luchas características de la práctica social, práctica en la cual existen resistencias, búsquedas de poder, enunciados de verdad, establecimiento de objetividades y subjetividades, institución de estatus en los saberes, entre otros.

Vaillant y Marcelo (En Escobar, 2007) proponen cuatro modelos diferentes al modelo complejo. Plantean el modelo de yuxtaposición, el de la consonancia en torno al perfil de buen profesor, el modelo de disonancia (mirar con otros ojos), y el modelo de resonancia colaborativa.

Otra postura que se suma tanto a lo multi-conceptual, los modelos, las relaciones y los ejes, es la postura de Carr (En Escobar, 2007), este autor plantea el enfoque tecnológico, “teoría separada de la práctica, luego el pensamiento de la acción” (Escobar, 2007), el enfoque práctico interpretativo, “las prácticas se modifican teóricamente, los estudiantes se sirven de ella” (Escobar, 2007), y el enfoque sociocrítico y reconstruccionista, “práctica como liberación de creencias y valores tradicionales” (Escobar, 2007).

Las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores y los ejercicios didácticos que realizan los estudiantes de práctica docente. Caso Facultad de Educación UPB

Ejercicios didácticos Estudiantes

Identificación

La formación de maestros en Colombia ha estado ligada a dos tipos de instituciones, las Escuelas Normales y las Facultades de Educación; las primeras con un mayor recorrido histórico, pues su creación data de mediados del S. XIX (Báez, 2005); en lo que respecta a las Facultades de Educación, su establecimiento se da en el tercer cuarto del S. XX (Restrepo, 1982). Sumado a la relación con la formación de formadores colombianos, ambas instituciones han tenido un influjo en el género de los maestros que forman, es así que el género femenino estuvo a cargo, durante gran parte de la historia de la escuela, de la formación básica o primaria, la cual no requería de preparación avanzada en diferentes temas académicos, cabe notar que en diferentes momentos histórico-culturales, en Colombia, a la mujer se le consideró como la encargada de criar a los hijos y las pocas mujeres que lograban alcanzar algún nivel educativo y por edad, se les asignaba de manera política el cargo como profesora de escuela rural o urbana, es así que al género masculino se le encargaba de la formación secundaria y superior, que tenía un mayor nivel de “exigencia” académica y que por lo general se daba en ciudades con mayor desarrollo económico y población.

Es precisamente el factor género, el que se puede encontrar en los estudiantes que cursaban “Práctica Docente” en la Facultad de Educación en el segundo semestre de 2009; se

encontró que continúa existiendo la tendencia histórica de que la formación de nuevas generaciones esté a cargo del género femenino, sin embargo es de aclarar que ahora se da de manera profesional, lo cual no sucedió hasta entrado el siglo XX, es así que el 62% de los entrevistados fueron mujeres y el 38% restante, hombres.

Estos estudiantes realizaron su práctica en instituciones de carácter religioso, caracterizadas a partir del nombre, o en instituciones de carácter laico; de igual manera se identifica una tendencia considerable en realizar la práctica en instituciones privadas-religiosas más que en aquellas a cargo del estado; es así que se pueden encontrar instituciones como: COMPUSEC, Colegio Teresiano Nuestra Señora de la Candelaria, Vermont School, Antonio José Bernál, Institución Educativa Corrientes (San Vicente), Colegio de la UPB, Colegio Nazaret, Liceo San Rafael de Belén, Instituto Colombo-Venezolano, Santo Tomás de Aquino (Guarne), Institución Educativa Rural Agrícola (San Jerónimo), Seminario Menor, Colegio de María, Colegio Bethlemitas, Colegio Parroquial San Buenaventura, Colegio Canadiense (La Estrella), Alfred Binet e Instituto San Carlos de la Salle. Esta tendencia permite concluir que existe una relación implícita, entre el tipo de Universidad en la cual se forman los maestros y los lugares donde ellos realizan sus prácticas.

El modelo pedagógico de las diferentes instituciones se agrupó en cuatro tipos, uno de ellos fue el denominado “no especifica o no recuerda”, “en construcción”, “tradicional” y “alternativo”. Los tres primeros, al ser agrupados representan el 49%, en donde el 29% corresponde al “no especifica o no responde”, el 10% a “en construcción” y el 10% restante a “tradicional” que se subdivide en los términos adventista y “normal”. El 51%, perteneciente al

grupo “alternativo”, tiene en su haber modelos como el sistémico, el desarrollista, la enseñanza personalizada, spectrum, enseñanza para la comprensión, constructivista, competencias, el comunicativo-relacional y el cognitivo.

La experiencia entendida como aquel cúmulo de vivencias, momentos y de aprendizajes que se desarrollan durante la vida, es algo que todos los seres humanos van construyendo día a día; esta definición llevada al ámbito laboral de los estudiantes, permite entonces reconocer que la mayoría de los estudiantes, 67%, han tenido algún tipo de experiencia laboral en el ámbito educativo, entre esas experiencias se pueden encontrar personas que tienen una basta experiencia en este ámbito, (17 años, 13 años, 4 años, 6 años y 5 años), en instituciones educativas privadas y estatales, y otras instituciones que tienen como objetivo educar; el siguiente grupo de estudiantes, equivalente al 24% de la población total, no tenía ningún tipo de experiencia laboral educativa, y el 9% restante no tenía experiencia laboral en instituciones educativas, sin embargo hicieron referencia a la experiencia laboral en términos generales con matices pedagógicos, (Tránsito de Medellín-educación vial y Auxiliar de campo investigativo en colegios públicos).

En el cúmulo de vivencias, momentos y aprendizajes, se vinculan los diferentes procesos educativos de los “practicantes”. La educación para el trabajo y el desarrollo humano, los estudios superiores y los estudios secundarios fueron los puntos de confluencia entre los temas. Dentro del primer punto de confluencia, educación para el trabajo y el desarrollo humano, resaltan los cursos en lenguas extranjeras como el inglés, el francés y el italiano, seminarios, y peluquería canina. En el segundo punto de intersección, todos los estudiantes hicieron referencia a su proceso formativo actual, sin embargo, algunos de ellos habían transitado por la formación

superior en otras áreas, tales como economía, técnica en sistemas, tecnología en publicidad y comunicación visual, técnica en danza folclórica, y estudios en la Escuela Popular de Arte. El último punto, pese a que por procesos de certificación educativos se debe transitar para llegar a la educación superior, no se hizo explícito por gran parte de los estudiantes, sólo algunos le hicieron mención, una mención caracterizada por procesos de formación docente en Normales.

Tomando como referencia los diferentes procesos educativos y experienciales, se presenta entonces que los discentes consideran que el área de mayor dominio conceptual es la de lengua extranjera, sin embargo, se pueden evidenciar que la lengua materna también es tenida en la cuenta, y que otras áreas del conocimiento, (plásticas, filosofía, literatura, pedagogía y artística), se presentan en menor medida. Esta situación expresa la acogida que tiene la licenciatura en inglés y español de la Facultad, de igual manera se vislumbra la poca cantidad de personas que hacían parte de otras licenciaturas como la de educación artísticas, y filosofía y letras.

La práctica docente de los estudiantes se relaciona con la experiencia, el área de mayor dominio conceptual y las directrices dadas por los diferentes colegios, tanto para el ámbito pedagógico como para el académico, dentro de este último los maestros en formación desarrollaron prácticas en los niveles de educación básica y media, allí la cantidad de horas osciló entre las 4 horas semanales, como mínimo, y las 25 horas semanales, como máximo; el mínimo de horas se encuentra relacionado con los discentes que no se encontraban laborando en el momento de la investigación, en cuanto al máximo se presenta como el total de horas de clase que un docente vinculado, ya sea al sector privado o estatal, tiene que cumplir.

A partir de las líneas experiencial y vivencial, se hace una mirada retrospectiva al momento aquél en el cual se toma la decisión profesional, diferentes aspectos la enmarcan como aspectos personales, las circunstancialidad y aspectos externos. En el instante de mencionar los aspectos personales, hacen parte de este el trato con el otro, tratarlo como ser humano, la pasión generada en el momento de hacer las cosas como maestro, la pasión por transformar la sociedad, el gusto por compartir el conocimiento adquirido con los demás, la vocación, es decir, el gusto por dar conocimiento, el interactuar con muchas personas, el contacto con los niños, el gusto por el aprendizaje, por el gusto de enseñarle a alguien más y hacer parte de su vida; en la circunstancialidad se circunscribe el destino como algo que tenía que ser, algo que no es escogido sino que escoge, también como una segunda opción en la amplia gama de posibilidades profesionales, por la posibilidad que presenta la docencia con el aprendizaje continuo y no rutinario, de igual forma la posibilidad laboral brindada por la carrera, el azar surge como un punto de lo inesperado, se suma al destino, el aprovechamiento de la lengua inglesa aprendida. Aspectos externos, de igual forma, influyen en la escogencia profesional, lo hereditario, el pasó generacional-laboral, el influjo mismo de las personas cercanas, especialmente familia, el colegio y las prácticas didácticas de los, que en aquél momento, formaban al estudiante de la Facultad de Educación. Las diferencias influencias generadas dilucidan la relación entre el aprendizaje y el conocimiento con la labor docente, que lo inesperado, lo no rutinario y las posibilidades laborales proveídas por la educación la hacen una carrera rentable, finalmente la razón de lo histórico-familiar y educativo ejercen una fuerza para la opción docente.

Presentación de los Contenidos

Los procesos de enseñanza en los cuales el maestro se hace cargo, son procesos regulados en primera estancia por entes estatales, Ministerio de Educación Nacional, que plantean la ruta que se debe transitar durante un período de tiempo, (plan decenal de educación, ley general de educación entre otros); en el segundo escalón se encuentran las Instituciones Educativas quienes deben procurar, desde su particularidad, cumplir esa ruta con el proyecto educativo institucional, que tiene en su haber aspectos académicos, pedagógicos y didácticos; también hace parte de éste el plan de área de cada uno de los diferentes saberes. La tercera estancia es entonces la puesta en escena del plan de área por parte del docente; para colocar en escena el docente debe tener claro que es lo que sus estudiantes deben aprender; dentro de la apuesta de aprendizaje, a las cuales los estudiantes en formación le apostaron, es posible encontrar tres tipos de contenidos, declarativos, axiológicos y procedimentales.

Al referir a los contenidos declarativos se habla de contenidos específicos del área y los temas, (géneros periodísticos, saludos, números, presente simple, pronombre personales, wh-words, vocabulario, estructura gramatical, habilidades comunicativas, competencia propositiva, competencia argumentativa, competencia interpretativa), en cuanto a los contenidos axiológicos, los estudiantes buscan formar en el cambio de prejuicios, en convivencia con los demás en sociedad y en comportamientos personales. Los contenidos procedimentales consisten entonces en aprender a sortear situaciones que a diario se viven, a ser competentes, aplicación de los conceptos en el medio escolar (periódico), llevar a la práctica los contenidos aprendidos, a comunicarse en otra lengua, a tener los conocimientos básicos para ser productivos, expresar

sentimientos y necesidades en una lengua extranjera, a desarrollar las capacidades de cada uno, y a solucionar problemas.

Los contenidos expresados en el párrafo anterior, son presentados en su mayoría por los profesores, si embargo, algunos practicantes permiten la participación de los estudiantes; en el momento de introducir los contenidos, varios tipos de recursos o ayudas didácticas son usadas por parte de los maestros, entre estos se destacan los tradicionales, los alternativos o no tradicionales y las TIC. Dentro de los recursos tradicionales se pueden encontrar fotocopias, el tablero, libros, carteleras, módulos, talleres, afiches, la voz, la tiza, papel, y las guías; en lo que respecta a los alternativos se vislumbran colores, pinturas, imágenes, flashcards, juegos, puppets, instrumentos musicales, pintumanitas, telas, plastilina y témperas. Finalmente, en el aparte TIC, videobeam, las canciones, el televisor, el DVD, los computadores, la grabadora, los videos y los cd fueron los recursos mencionados por los maestros en formación.

En relación con las ayuda didácticas y el uso de estas dentro del aula de clase, subyacen entonces las estrategias didácticas. Estrategias didácticas que se agrupan en cinco categorías, la primera de ellas son las estrategias grupales tales como la confrontaciones, el trabajo en grupos, el trabajo colaborativo, la socialización, el debate, la conversación y la mesa redonda; en el segundo grupo, denominado estrategias con base en recursos, en este grupo, tal y como lo expresa la categoría, los estudiantes relacionan las estrategias con los recursos, algunos de ellos fueron las imágenes, el diccionario, las flashcards, las diapositivas, las películas, los computadores y lo videos; el tercer grupo refiere a aquellas estrategias que implican una acción física no relacionada con la escritura, estrategias físicas-no escritas, el juego, la música, la

mímica, canciones, visitas pedagógicas, la plástica, el teatro, la danza, el caminar en el salón, el dibujar y los juegos de rol, son los ejemplos presentados por los “formandos”; el siguiente grupo, se liga a las característica física, sin embargo difiere de las físicas-no escritas, ya que en este caso se refiere a las acciones de escritura, físicas-escritas, tales como los talleres, la lectura, el libro guía, los libros y las fotocopias; el último grupo, es presentado como las estrategias individuales, que a su vez agrupan al trabajo individual, la participación, la comparación y a la clasificación.

En una secuencia en el proceso de enseñanza que vincula las estrategias didácticas, los recursos, los encargados de la presentación y los contenidos, el lugar donde se conglomeran todas ellas es de vital importancia. Esta importancia se enaltece aún más, debido a que, tal y como se denota una variedad en las estrategias, las ayudas didácticas, los encargados y los contenidos, los lugares también son variados, cabe notar que pese a que hay “movilidad” en el lugar, existe un uso generalizado del aula tradicional por parte de los estudiantes, dentro de la nombrada “movilidad”, los espacios especializados (el aula de sistemas, la sala interactiva, el salón de juego, el aula de inglés y el salón de lectura), los espacios de ciudad (la cancha, la granja, los museos, la calle, la ciudad y las zonas verdes); y otros espacios (el aula múltiple, la biblioteca, el patio, la enfermería y el auditorio), fueron reconocidos como opciones para desarrollar las clases.

Al hablar de la clase y del desarrollo de la misma, se vislumbran momentos determinados por tiempos globales y específicos; los tiempos globales hablan de la división de la jornada académica, estipulada por la institución educativa, y los específicos de la división de clase; dentro de los primeros se pudo encontrar jornadas semanales de 4 horas con un descanso de 15 minutos (prensa escuela), jornada diaria de 7 a.m. a 2 p.m. con 6 horas académicas de 60 minutos con dos

descansos de 30 minutos (Instituto San Carlos de la Salle), jornada comprendida de 8 a.m. a 11:30 a.m. con un descanso (COMPUSEC), en el colegio Nazareth (Niquia) la jornada para la primaria comprende de 7 de la mañana a 1 de la tarde, la jornada comienza a las 6:30 de la mañana y termina a las 12:15 p.m. para los niños y para los docentes va hasta la 1:30 de la tarde (Colegio Parroquial San Buenaventura), el horario o jornada es de siete y cuarto a una y cuarto con descanso a las nueve y cuarto reiniciando clase a las 10 (Institución Rural Agrícola, San Jerónimo), y jornada que inicia a las ocho de la mañana y termina a las tres y cuarto de la tarde con dos descansos. Todas las jornadas, exceptuando prensa escuela, comprenden una periodicidad semanal, es decir, dicha jornada se repite de lunes a viernes.

En los segundos, los tiempos específicos, determinados ya sea por el estilo del maestro o las instituciones, es posible distinguir una organización temporal y dependiente de la temática, muestra de ello son: primero, el uso de 20 minutos a medio hora para la explicación del tema, para luego resolución de dudas, socialización, y posterior realización de una actividad; segundo, el comenzar con 10 minutos de cantos de saludo o dinámicas grupales, luego actividades variadas con una duración de 5 a 10 minutos durante el resto de la clase; tercero, explicación del tema propuesto por parte del docente con una duración de 10 o 15 minutos, posterior socialización de dudas o dificultades, y el resto de clase es de trabajo autónomo, en parejas o en tríos, para finalizar con 5 o 10 minutos, antes de terminar la clase, con socialización de dificultades o dudas; cuarto, explicación magistral del tema, 15 minutos, 15 minutos o media hora para realización de talleres y el tiempo restante, 15 o 5 minutos, para revisión de los talleres; quinto; la primera parte de la clase se enfoca a la socialización de conocimientos previos, las actividades, las dinámicas o estrategias pedagógicas, para llegar finalmente al contenido, contenido que se puede desarrollar

en grupos o individualmente; sexto, inducción al tema por parte del maestro que toma de 10 a 15 minutos, 20 minutos para realizar el trabajo de clase, y el tiempo restante, 15 minutos, para conclusiones; séptimo, se comienza con 15 minutos de explicación del tema para luego llevarla a lo práctico; octavo, saludo rápido en inglés, alrededor de 5 minutos, luego 10 minutos de explicación de la actividad a desarrollar y faltando 10 minutos para finalizar la clase se recogían los trabajos y se finalizaba con un adelanto de la siguiente clase; noveno, se comienza copiando la fecha en el tablero, se realiza una reflexión (oración en inglés), se presenta la agenda de clase, luego, si es tema nuevo, se presentan los contenidos, se explica, y lo que queda de clase es para realizar la actividad asignada; décimo, exposición de lo que se va a realizar, socialización de trabajos pendientes, “avisos parroquiales” que consisten en dar información importante, se hacen preguntas sobre los medios escolares de cada institución, y luego se toca el tema asignado para el taller; undécimo, las clases por lo general son de 50 minutos, de esos 50, 15 van para el warm up, 25 minutos para la actividad y lo restante, 10 o 15 minutos, para la actividad evaluativa; duodécimo, se llega a clase, se presenta el tema a trabajar, se inicia la explicación, al terminar la explicación los estudiantes comienzan a desarrollar una actividad, mientras el maestro revisa las tareas de la clase anterior, se aclaran dudas, se analiza el desarrollo de las actividades y la manera de evaluación y finaliza con una socialización de lo que se va a desarrollar la próxima clase; décimo tercero, depende de la actividad, así que en ocasiones se hace una explicación y luego los estudiantes desarrollan la actividad, en otros momentos la explicación puede tomar más tiempo y el desarrollo de las actividades se disminuye; por último, hay una actividad de iniciación, como una lectura corta relacionada al tema para la clase, luego, si la clase es magistral, se comienza por la parte teórica y se finaliza con dos o tres preguntas claves sobre lo desarrollado en clase.

En el juego no lineal, que permite la escritura descriptiva, es posible retomar temas a los cuales se hizo referencia previamente, y entendiendo que la educación, la enseñanza y el aprendizaje pueden ser parte de dicho juego, no linealidad individual que se entrecruza con las otras a manera de nudo gordiano, y que esos procesos “gordianos” deben tener un porqué del hacer, se mezclan entonces lo que se presenta, contenidos, y la razón, el porqué.

En dicha relación se encuentran tres nodos: el nodo número uno, es el de razones metodológicas, el subsiguiente es el de razones dirigidas a los estudiantes, y el tercero y último, el de razones externas. Como representación de la no-linealidad, expresada en el párrafo anterior, y con el objetivo de demostrar que la numeración dada obedece a una especie de aleatoriedad, se comenzará por el segundo nodo.

Dentro de las razones dirigidas a los estudiantes, los postulantes a profesores presentan los contenidos porque crean curiosidad, muestran practicidad, por facilidad para los estudiantes, porque genera interés y motivación en los aprendices, porque incita a la participación, porque permite controlar la disciplina y porque se busca usar el factor sorpresa. En cuanto a lo que respecta a las razones externas, o nodo tres, tres subgrupos subyacen de esta, el contexto, referido al uso de los medios, acontecimientos, entre otros, que son familiares a los estudiantes y maestro; las políticas institucionales que deben ser seguidas al pie de la letra por el docente en formación, que se encuentran establecidas en el modelo pedagógico, por lo tanto se vuelven exigencia; y la experiencia adquirida durante la práctica. En tanto al nodo restante, razones metodológicas, se encuentran didáctica propia, es decir, algo particular del practicante, en relación con la anterior surge la obtención de resultados a partir de la práctica, por cumplimiento de lo planeado

previamente, porque es concebida como la manera adecuada de desarrollar actividades, los contenidos son presentados de determinada manera debido a que da claridad, porque es una manera de organización ligada al desarrollo de la clase, y debido a que es una manera práctica de presentarlos.

En el nombrado nudo gordiano, también se unen, lo que se pueden denominar, creencias, suposiciones o pretensiones, las concepciones del quehacer (práctica didáctica) y la puesta en escena de ese quehacer. Las creencias, suposiciones o pretensiones se encuentran ligadas directamente con el aporte a la formación de los estudiantes de la presentación de los contenidos, tres tendencias subyacen a dicho aporte, uno de ellos es que forma para la vida, el siguiente es que forma académicamente, y el grupo subsiguiente presenta una no claridad, es decir reúne no sabe, no responde o no especifica.

Dentro de la formación para la vida se encuentran aspectos como la organización, (que se evidencia en la manera del desarrollo de la clase, la relación de los temas con las actividades y el orden para la vida), el interés por descubrir, (expresado en el investigar cosas nuevas, interés por el área, de tal manera que se genere una motivación y una interiorización por lo que se enseña), curiosidad, (generada a partir de preguntas y explicaciones del maestro), regulación, (en la forma de pensar y actuar hasta cierto momento del proceso en la escuela, es decir, adecuarse a las normas y a las leyes que se presentan en la sociedad), función social, (aspecto relacionado con la aplicabilidad de lo aprendido en la escuela dentro del contexto social), de igual manera se encuentra la capacidad de expresarse, (capacidad que vive simbióticamente con la capacidad de ilusionarse y de ser feliz).

Al hablar sobre la concepción del quehacer del docente, no es posible encontrar concepciones que permitan ser agrupadas y que permitan identificar cierto tipo de tendencia conceptual dentro de los estudiantes de práctica, por lo tanto se puede concluir que existe una alta ambigüedad en los datos adquiridos; algunas de las múltiples concepciones son: quehacer del maestro, organización de elementos, espacio, recursos, actividades, momento, materiales, algo cambiante, práctica para acercar al estudiante, estrategias didácticas, lo que se hace, dar clase, tiene mucho para ofrecer, es divertida, no es aburrida, utiliza muchos materiales, no es monótona, lúdica, uso de diferentes recursos, práctica para demostrar, interacción con el aprendizaje, momento activo, algo que implica recursos, uso de medios, didáctica, herramientas básicas, estilo del profesor, manera de llegar a los estudiantes, unión entre enseñanza y aprendizaje, práctica consciente, práctica sistemática y no sabe o no responde.

De igual manera que sucede con las concepciones, y demostrando que existe una relación intrínseca entre lo que se concibe y lo que se hace, no es posible evidenciar puntos de encuentro dentro del cómo es realizada la práctica docente dentro del aula de clase, constatado en respuestas como: talleres, pregunta, juego, salidas pedagógicas, revistas, cuaderno, cartulina, periódico, diccionario, temas, lecturas, explicaciones, actividades, dramatizaciones, herramientas variadas, no sabe o no responde, salidas de campo, exposiciones, socializaciones, conversaciones, trabajo individual, trabajo en grupo, canciones, diálogos, videos, participación, innovación, demostración, investigar, resolución de problemas y guía.

Evaluación

La evaluación, es un tema educativo recurrente en las diferentes esferas escolares; los profesores, los padres de familia, los estudiantes y los directivos hacen referencia constante al termino en cuestión, algunos de ellos lo hacen desde lo qué se debe hacer y el cómo se debe hacer, otros como “receptores” del ejercicio evaluativo o de los resultados; todas estas percepciones, y otras como las teorías, experiencias propias o ajenas, estudios previos, entre otras, recaen directa o indirectamente en los maestros.

Maestros que en su quehacer diario encaran la evaluación desde su ser; un ser que día a día se expone a las vicisitudes que trae consigo su labor; maestros que cuyas respuestas a la pregunta, ¿qué es lo que enseñan?, pueden ser parceladas en tres aspectos, cualitativos, que enmarcan las actitudes (con el saber), la conducta, el comportamiento, el interés por aprender, la atención de acuerdo a lo que se está haciendo en clase, la disposición entendida como la manera como el estudiante encara la clase, el disfrutar aprendiendo, el proceso de adaptación, la manera de trabajo del estudiante en el aula de clase y la motivación por lo que se hace; cuantitativos que agrupan las prácticas que realizan los estudiantes luego de la guía de los practicantes, la pronunciación de fonemas en inglés, la producción escrita, el interpretar, el argumentar, el hacer, el saber, los temas expuestos por parte del docente en formación, los contenidos vistos en clase y planeados con antelación, la expresión oral, la gramática, los procedimientos entendidos como la manera de desarrollar algo, la caligrafía, la ortografía, las palabras usadas en escritos realizados por los estudiantes, el conocimiento adquirido y la comprensión lectora; y cuanti-cualitativos cuyos conceptos “mezclan” los dos aspectos precedentes, dentro de ellos se pueden encontrar el

desempeño, las capacidades, los estándares, las habilidades, el proponer, las dimensiones, el comunicar, la participación, el todo, lo que se enseña, los indicadores, los logros, las competencias, los aprendizajes y el proceso.

En relación con lo que los formandos enseñan, se encuentra la manera como estos evidencian el proceso de aprendizaje de los estudiantes; dicha relación se establece en la manera como se agrupan las respuestas en los aspectos cualitativos y cuantitativos, pese a dicha relación, surgen nuevas categorías tales como las actividades y la no específica/no claridad/otra.

Al mencionar los aspectos cualitativos se refiere al sentir de los estudiantes, la mejoría en los trabajos que se presentan los estudiantes en tiempos establecidos, el desempeño en el aula de clase, la producción que se da durante el proceso de enseñanza, las preguntas que realizan los estudiantes en clase, el gusto con que hacen las cosas, lo que ellos demuestran con su actuar y sentir, sentir que se representa en la alegría, la participación en clase, la comprensión de los temas, las dudas surgidas a partir del trabajo desarrollado de las actividades en el aula, desarrollo que es de igual forma considerado como evidencia, la expresión de los estudiantes en maneras diversas como las conversaciones entre que hacen referencia a lo aprendido, la construcción de procesos artísticos como el teatro, la actitud de los estudiantes en momentos diferentes a la clase, y finalmente la argumentación de los estudiantes. Los aspectos cuantitativos por su parte enmarcan al registro docente que es llevado en instrumentos como el diario de campo, el examen, la calificación de guías, el desempeño que tengan los estudiantes en la evaluación, los productos que se van elaborando, la evaluación oral, la ficha y la evaluación escrita elaborada por los discentes, la evaluación como instrumento verificador, y los resultados expresados en notas

numéricas. La primera categoría, que surge como evidencia, son las actividades, éstas enrojan en su haber a los talleres, los trabajos en grupo, las prácticas de la semana, las lecturas, la socialización de los estudiantes, la manera como son pronunciadas las palabras del segundo idioma, y la manera como los estudiantes escriben; la segunda categoría es la titulada específica/no claridad/otra que encierra aquellas respuestas que por su connotación no permiten incluirlas en las otras categorías, dentro de estas se pueden encontrar palabras como: proceso, expresión padres, uso y proceso de aprendizaje.

La evidencia del aprendizaje de los estudiantes, representada de diferentes maneras, requiere de estrategias de evaluación usadas por los practicantes docentes, es así que estos últimos aplican estrategias como lecturas relacionadas con el tema propuesto para la clase, sustentaciones sobre escritos hechos en clase, exámenes orales, exámenes escritos, trabajo en grupo e individual, exposiciones, evaluaciones orales y escritas, talleres grupales e individuales, presentaciones, producción oral, producción escrita de acuerdo a lecturas, actividades en clase, tareas para la casa, libros, formatos preestablecidos por la institución, todas las anteriores hacen parte de las estrategias tradicionales; lo que son la participación, los videos y las grabaciones (se usan para evaluar listening), la puntualidad en la entrega de los trabajos, el proceso, los juegos, las entrevistas, la música, las preguntas generadas por parte del profesor, las inquietudes que afloran en los estudiantes, los debates, la oralidad, los seminarios, las conversaciones que se generan luego de la revisión de los trabajos de los estudiantes y entre los estudiantes, el estudio de caso y la práctica semanal, hacen parte de las estrategias alternativas-no tradicionales.

Dichas estrategias de evaluación, traen consigo ciertos resultados a los cuales los maestros en formación les dan dos tipos de manejo, el primero de ellos es como proceso continuado, es decir, realizan refuerzos, (sobre las carencias que tienen, dudas por superar, corrección de errores), repazos y énfasis, (de lo que no tenían muy claro), motivación en relación con sus avances, descripción del proceso a partir de un punto inicial, co-evaluación entre estudiantes, auto-evaluación (por parte del profesor dirigida a su práctica), retro-alimentación del sentir de los estudiantes en relación con la evaluación, un sentimiento de preocupación en el maestro por su práctica, finalmente, realizan análisis tanto de los procesos formativos y de la práctica docente; el segundo tipo lleva por nombre finalización-proceso, en éste los practicantes realizaban calificaciones un entregaban los resultados al maestro encargado, siendo este el fin del proceso evaluativo.

Continuando en la tónica de la evaluación, y considerando que dentro de las Instituciones Educativas existen momentos de corte, reporte de calificaciones, precisa entonces describir cómo son realizados estos, y qué consideraciones tienen en la cuenta para ser presentados. Tres conjuntos surgen de la manera como son realizados, (cabe notar que el orden en que se presentan no está relacionado con la importancia de estos), el primero de ellos es la calificación cuantitativa que abarca a “haceres” como pasar la nota numérica a la planilla, verificar los logros e indicadores de obtenidos u alcanzados por los discentes, calificación de lo que se realiza en clase, señalar lo que está bueno y está malo; el siguiente conjunto es el denominado calificación cualitativa la cual encierra “haceres” como análisis de procesos de estudiantes, descripción escrita en diario de campo, realización de refuerzos, escritura de recomendaciones en la planilla de entrega, calificación con letras teniendo en la cuenta el proceso de los estudiantes, seguimiento y

explicación posterior al docente encargado; el tercer y último conjunto es el no realiza/no específica, este grupo surge debido a que algunos de los estudiantes no realizan su práctica docente en Instituciones Educativas de carácter formal, se le suma a lo anterior que al momento de la entrevista el practicante no había pasado por el momento de corte o que no se le es permitido realizar algún tipo de reporte, y en otros casos la respuestas de los estudiantes no permitieron ser agrupadas debido a su falta de claridad.

Las consideraciones tenidas en la cuenta, por parte de los docentes en formación se engloban en acciones, (talleres y trabajos puestos por el practicante para la clase, tareas para la casa, exámenes de contenido, actividades y ejercicios de clase) actitudes, (interés por la materia y comportamiento dentro de lugar de aprendizaje), procesos (maneras como los estudiantes se desenvuelven durante un período de tiempo establecido por la Institución Educativa, períodos y año escolar, avances, retrocesos, maneras de actuar durante ese tiempo, entre otros), paso de nota (en este subgrupo el estudiante se limita a depositar la nota alcanzada por los estudiantes en el formato Institucional de calificaciones), y una última no realiza/otros, el no realiza se desencadena de la agrupación no realiza/no específica de la realización de reporte de calificaciones y el otros son aquellos que no hacen parte de los grupos previamente mencionados, dentro de los que no hacen parte se encuentra la coherencia y la cohesión de los trabajos presentados por los aprendices, los procedimientos, la gramática inglesa, la caligrafía, la conexión y el contenido de ideas, la participación en clase, la asistencia y los conocimientos.

En cuanto a la efectuación de los procesos evaluativos, se debe tener en la cuenta que dentro de la población entrevistada, algunos formandos realizaron su práctica en la Institución

donde laboraban, dicha aclaración se realiza debido a que fue determinada la categoría docentes, tanto para quienes como practicantes eran titulares de la materia como para los maestros-colaboradores, (rol que cumple el maestro titular de la asignatura cuando el maestro en formación no lo es, y quien es el vínculo directo con el docente de práctica y la Facultad de Educación.), otra categoría subyacente es la de estudiantes, quienes son tenidos en la cuenta por algunos docentes, la última categoría determinada fue la de directivos, de la cual hacen parte los jefes de área, coordinadores académicos, el rector, coordinadores de convivencia y el comité de evaluación y promoción.

Dicha efectuación se relaciona directamente con las maneras de evaluación usadas por parte de los docentes en formación, a partir de las cuales fueron encontradas dos tipos de categorías globales, la primera de ella se denominada tipos de evaluación, que agrupa la oral, (puesta en escena, participación y descripción de flashcards), las escritas, (titulación de dibujos y selección múltiple), la heteroevaluación, (realizada por el maestro a manera de evaluación final a cada estudiante), la autoevaluación, (los estudiantes analizan su propio proceso de aprendizaje y plantean estrategias al terminar los proyectos de aula), y la coevaluación, (que es realizada por el grupo en general acorde a lo desarrollado en clase y los procesos de aprendizaje). La segunda categoría global se titula instrumentos, ésta se subdivide en no tradicionales y tradicionales. Los instrumentos no tradicionales son dramatizaciones, debates, prácticas, estudio de caso, música, proyecto final, pintura, videos, juego, participación y el proceso; los instrumentos tradicionales se sintetizan en exposiciones, instrucciones, apareamiento, talleres, quizzes, lectura, producción escrita, producción oral y trabajos escritos.

La aplicación de las estrategias, previamente mencionadas, se realiza en momentos de clase, es así que se pueden encontrar tres momentos. Un momento continuum, un momento de clase y un momento de tema. Al referir al continuum se vuelca la mirada hacia el desarrollo de la evaluación constante, (revisión de los procesos de aprendizaje en y de los estudiantes, seguimiento de actitudes y comportamiento por parte del maestro, reflexión permanente de la práctica docente, evaluación diagnóstico, evaluación durante el proceso y evaluación final); al mencionar un momento de clase se enfatiza en dos momentos específicos de esta, el comienzo, (actividades como repaso de la clase anterior a manera de conversación son realizadas), y el final (la observación del maestro a los estudiantes prestando atención a las actitudes presentadas por los estudiantes, con el propósito de realizar futuras intervenciones).

La Real Academia Española, en su diccionario en línea, establece varias definiciones tanto para el concepto de frecuencia, (“Repetición mayor o menor de un acto o suceso”, “Número de veces que se repite un proceso periódico por unidad de tiempo”) (RAE, 2013) como para el de momento, (“Porción de tiempo muy breve en relación con otra” (RAE, 2013), “Lapso de tiempo más o menos largo que se singulariza por cualquier circunstancia.”) (RAE, 2013); a partir de las definiciones previas, es posible expresar que la aplicación de las estrategias evaluativas, tal y como se expresa en el párrafo anterior, se dan en varios momentos de clase, sin embargo al establecerlos no se hace evidente la frecuencia con que se llevan a cabo la evaluación; teniendo en la cuenta la no evidencia explícita de la frecuencia, se pregunta a los “practicantes” ¿qué tan a menudo realiza la evaluación?, a lo que respondieron de la siguiente manera: cada taller, final unidad, cada semana, cada quince días, cada clase, cada dos clases, cada tema, muy pocas veces, todas las clases, constantemente, cada momento, cada instante, todo el tiempo y todos los días;

las respuestas anteriores hacen parte de 3 categorías, la primera de ellas, que va desde cada taller hasta cada tema, se denomina momentos específicos, la segunda que sólo se encontró en una respuesta, muy pocas veces, es la categoría otros, la última categoría, que comienza en todas las clases y termina en todos los días, se denomina continuum y presenta una relación con los momentos de aplicación de las estrategias evaluativas.

Luego de describir las prácticas, y a manera de introducción para el siguiente capítulo, conceptos, los estudiantes dan respuesta al por qué es necesario evaluar y al para qué se evalúa. Las respuestas brindadas, por los “docentes en formación”, al primer interrogante se engloban en 3 puntos de intersección, factores metodológicos del cual hacen parte subcategorías tales como obligar a estudiar, solucionar dudas, manera de verificar, el maestro se da cuenta del proceso, mecanismo de control, mejorar, da a entender aprendizaje, tomar correctivos y porque se debe diagnosticar, factores externos es el segundo punto de intersección, éste recoge elementos como la cultura, reglamentario, sistema y certificar, finalmente del grupo no especifica/otros hacen parte los elementos necesario, (para ver debilidades, crecer un poco más, ver si el muchacho realmente aprendió), e indispensable para ver cómo va la educación. El segundo interrogante tiene como puntos de encuentro los verbos ver, calificar y continuar, y el adjetivo otros; es así que se ven las comprensiones, los procesos y los conocimientos, se califica para medir, valorar, recoger notas y certificar, y se continua para corregir, mejorar y comparar, en el adjetivo otros, se encuentran el aprender del estudiante y el mejorar como docente.

Concepciones

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2013), concepción se entiende como “la acción y efecto de concebir”, lo que remite a la definición de concebir, “formar idea, hacer concepto de algo”, encontrada en el mismo diccionario, que a su vez hace referencia a la palabra concepto; la cual ha recibido múltiples definiciones que pueden ser agrupadas en términos de la relación con objetos, pensamiento o constructo mental, lingüística, significado e ideas y o nociones.

Con base en la relación mostrada entre concepción, concebir y concepto, y sobre todo en la multiplicidad de definiciones que este último tiene, se puede encontrar que para el término formación no es posible encontrar relaciones o claridades entre las respuestas dadas por los docentes en formación, dentro de las respuestas obtenidas se encuentran: proceso, todo, carácter, ayudar, conductismo, comportamiento, educar, moldear, deformar, transformar, cambio, prepararse, crear, vocación, conocimientos, aportar conocimientos y base para crear.

Lo mismo que acontece con el concepto formación, se da con enseñanza, (proceso, transmitir, concepto, pasar conocimientos, manera, interacción, compartir, disfrutar, vivir, guiar, diálogo, privilegio, conjunto y aplicar proceso); aprendizaje, (camino, experiencia, internalización, momento, forma, conocimientos, adquisición, herramientas, estrategias, proceso, contenidos, bagaje adquirido, fruto, lo que se hace, valores, formación, diversión, producción, algo, poner en práctica y construcción); estudiantes, (centro, seres, personas, sujetos, protagonistas, agentes, individuos, hacen soñar, núcleos, motor, moldecito, tesoro, aprendices y

amigos); maestro, (enseñante, transmisor, persona, guía, acompañante, facilitador, mediador, ayudante, encargado, proponente, escuchante, sensible, cumplidor de sueños, alguien, ser, docente y amante de lo que hace); buena práctica enseñanza, (aprender, conocimiento, dinámico, contexto, motivación, gusto, facilitar, claridad, interés, compartir, planeada, plan b, preguntas, involucrar estudiantes, guiar, interacción, actividad, estrategia, creativa, no problemas, disciplina, conceptos, poner en juego, diálogo, resultados, coherente, pasión, juicio crítico, integral, humana, aprender, razón, corazón, innovar, transmitir, ayudar, flexibilidad, entusiasmo, exceder lo dado, disfrutar, reconocer, sinceridad y error); condiciones para ser un buen maestro, (conocimiento, humano, preparación, ejemplo, persona, hacer las cosas bien, amor, uso tic, actualizado, investigador, consiente, ético, cumplido, planeación, estricto, persistencia, experiencia, humildad, pedagogo, didáctico, conceptos, creatividad, amor, vocación, asertivo, pasión, ganas, conocimiento, disfrute, compromiso, responsabilidad, flexible, buena persona, integralidad, guía, preocupación sujetos, ejemplo, paciente, respeto, tolerante, responsable, escuchar, formador, lector y conocedor); retos que debe afrontar hoy el docente de Educación Básica en relación con su quehacer (estudiantes, contexto, preparación de los maestros, formar en competencias, currículo, actualización, pereza, lo inesperado, aprender, realidad, estándares, lineamientos, sistema, mediocridad, cambios, tiempo, familias, generaciones, sociedad, motivación, establecimiento, información y gobierno).

Pese a la reiterativa multiplicidad de conceptos, en lo que respecta a las características de un formador de formadores, a la referencia de profesores para el desarrollo de la práctica, al énfasis hecho por los docentes en el proceso formativo de los docentes en formación, a los mejores profesores, aunque con características diferentes, y finalmente si en la formación docente

ha encontrado en los maestros que lo están formando alguna práctica didáctica o pedagógica por la cual sienta afinidad, y crea que la pueda llevar a su práctica docente.

Las características son divididas en tres factores, los dos con mayor agrupación de subconceptos son los factores personales (sinceridad, sensibilidad, centrado a la realidad, convicción, potenciador, enamorado, apasionado, mente abierta, disciplinado, humano, entregado, humilde, reconocedor de los errores, aceptador de sugerencias, disposición al cambio, y con objetivos), y académicos, (buscador, formador, conocedor, profundizador, experiencia e investigador), el factor restante es el no específica (integridad, ejemplo o no fue leída).

La referencia de profesores para el desarrollo de la práctica da como resultado que el 95% de los entrevistados respondió afirmativamente, el 5 % restante dio respuesta negativa (propias); dentro de las respuestas afirmativas es posible evidenciar que la mayoría de la referencia de los maestros referenciados se da en la Universidad (50%), consecutivamente subyacen la vida (12%), la normal (8%), el conservatorio, la profesora de práctica, la formación religiosa, la EPA, el no específica, el colegio y los pares tienen un 4% cada uno.

El énfasis hecho por los docentes de la facultad en el proceso formativo de los docentes en formación dio como resultado 4 tipo de respuestas, la primera de ellas afirmativa (33%) énfasis en: discurso, realidad, soñar, luchar, valorar, amar, exigencia, sugerencias, ayuda, desarrollos, desempeños y conocimientos; la segunda negativa (5%) dirigida a la auto-exigencia, la tercer no sabe/no responde (5%), y la cuarta ambas/algunos/la mayoría (57%) en las cuales se pueden

encontrar énfasis en: sugerencias, no específica, contenidos, pensar, pedagogía, espíritu, consejos, evaluar, relaciones estudiantiles, situaciones de clase, estrategias, y humanista.

Los mejores profesores, de la Facultad de Educación, considerados por los estudiantes de práctica fueron Beatriz López, Lady Restrepo, Oscar Hincapié, José Mario Cano, Cristina Posada, Jorge Ríos, Sonia Graciano, Gudiella Eusse, Guillermo Echeverri, Juan Diego Martínez y Mauricio Taborda, todos los anteriores recibieron dos o más menciones por parte de los estudiantes; las características primordiales de los docentes fueron variadas, dentro de ellas se encuentran: metodología, humanos, entusiasmo, exigencia, libertad, conocimiento, reflexivos, experiencia, cercanos al estudiante, puntualidad, organización, pasión, investigador, entrega y disciplina. En la misma línea de respuesta, de los mejores profesores, se encuentra la pregunta por si durante su formación docente ha encontrado en los maestros, que lo están formando, alguna práctica didáctica o pedagógica por la cual sienta afinidad, y crea que la pueda llevar a su práctica docente recibió un sí rotundo por la totalidad de los entrevistados.

Prácticas de enseñanza de los formadores de formadores

Identificación

Los docentes entrevistados, fueron seleccionados a partir de los estudiantes, quienes los catalogaron como los mejores docentes de la facultad. En promedio, el 60% son hombres y el 40% mujeres, lo que muestra que la labor docente, en el ámbito universitario, se ha ido emparejando, a comparación de años atrás, en donde ésta era sólo labor del hombre.

Dentro de la formación profesional, el 100% de los docentes elegidos, son licenciados en educación, ya sea en lengua castellana, idioma extranjero u otras áreas, lo cual les brinda herramientas pedagógicas, para la comprensión de la realidad del maestro y las necesidades actuales de los estudiantes. Otro aspecto de gran importancia en los docentes de la facultad, es su formación avanzada, muestra de ello es que el 70% tienen especialización, en distintas áreas, el 80% tienen maestría y el 40% completan la formación avanzada con doctorados, sin duda esto da una perspectiva clara de la calidad profesional de los docentes y del hacia donde se debe apuntar si se desea lograr la excelencia académica.

Sumado a los aspectos anteriores, es posible encontrar las siguientes áreas como aquellas en las cuales, los entrevistados, tienen mejor manejo académico, ellas son: pedagógica, lengua castellana, idioma extranjero (inglés), lingüística, educación, investigación, humanística y formación, lenguas antiguas y cine. El área que se reitera más es la pedagógica, lo cual se evidencia en el énfasis que se brinda a los discentes en dicha área del conocimiento.

En lo que respecta a la experiencia docente, se presenta un margen amplio, éste oscila entre los 10 y los 32 años de experiencia en distintos campos: primaria, bachillerato, universidad; lo que brinda un margen de posibilidades de movimiento a los estudiantes en el momento de ejercer, la amplia experiencia docente de los maestros de la facultad, no sólo permite, a los formadores en formación, conocer todas las facetas en las cuales ubicarse, sino poder ubicarse en donde más se sienta comodidad y se pueda ejercer con total excelencia.

Los docentes, al preguntarles sobre sus motivaciones para la labor docente, las opiniones estuvieron divididas, sin embargo el 50% respondió que su motivación había sido personal, el 30% aspectos externos y solo el 20% aspectos circunstanciales. En cuanto al modelo pedagógico, el 100% de los docentes respondió que se inclinaba por el modelo constructivista, dentro de este modelo mencionaron: el aprendizaje por competencias con el fin de formar a los docentes en las herramientas necesarias para educar a los estudiantes del hoy; la concepción constructivista del docente, postula que el maestro no es el dueño del conocimiento, es un guía, es quien da las pautas para que el estudiante encuentre y descubra el conocimiento contextualizándolo.

Presentación de los contenidos

Dar el paso de estudiante a profesor, no es algo que se da de la noche a la mañana, un largo trayecto físico-temporal ha de ser caminado; durante ese trayecto muchos detalles han de ser aprendidos y llevados a la práctica, uno de ellos es la presentación de los contenidos.

Los formadores de formadores presentaron diversas opiniones, no hubo factores conectivos entre las actividades de unos y otros, muestra de ello es que un 20% de los docentes no tienen claridad o no realiza ninguna actividad para la presentación de contenidos, otros realizan conversatorios, con el fin de hacer partícipes a los alumnos sobre lo que va a ser el desarrollo de la materia y hacer una construcción entre todos; un 10% entregan el programa del curso con fechas establecidas, porcentajes, temas a tratar y demás tareas que se tendrán que llevar a cabo en la materia, lo que da claridad a los estudiantes y los ubica, desde un principio, en la dinámica de la clase; otro 10% recurren a la magistralidad para presentar los contenidos del curso; la socialización también hace parte del proceso de presentación de contenidos, teniendo así en la cuenta a los alumnos en el proceso académico.

Sin embargo, la falta de factores conectivos entre los maestros, no se presentó en el momento en que les fue indagado sobre la distribución del tiempo de clase: el 70% de los entrevistados mencionaron una estructura de división de clase, es decir se presenta un esquema desde el comienzo sobre la temática a realizar, el 30% se dividió en actividades como: guías, trabajos de clase, clases magistrales, repasos, salidas pedagógicas y otras acciones.

Con respecto a los espacios donde se realizan las clases y otras actividades de enseñanza, el 100% de los docentes unificaron criterios en espacios como: salón de clase, extensiones de la U, biblioteca, espacios virtuales la internet, la virtualidad y salidas a otras instituciones.

Frente a la pregunta, ¿cómo presentan los contenidos?, los maestros continuaron con la variedad de conceptos, presentada en el primer ítem, actividades: el 30% manifestó presentar con base en su experiencia sugiriendo que es la manera adecuada de presentarlos; otro 30% manifestó que presenta de cierta forma los contenidos, para darle organización a la clase y estructurar su área específica; el 40% restante se dividió en distintos motivos: coherencia, conciencia del maestro, necesidad y acompañamiento al estudiante.

Concatenando el proceso que se hace evidente en la presentación de los contenidos, a lo que esto sugiere, es posible encontrar un objetivo que subyace; dicho objetivo se expresa en lo que los estudiantes deben aprender. Este objetivo educativo se presenta en las respuestas de los formadores de formadores de manera subjetiva, es decir existen diferentes metas de formación, aunque hay una mayoría que se encuentra de acuerdo, las diferencias en porcentajes fueron: el 20% afirmó que el saber específico y el saber pedagógico son pilares principales del aprendizaje de los nuevos formadores; el 80% restante mencionó aspectos como: competencias, hacer, contextualización, ejercicios de clase, investigación, contenidos entre otros aspectos que logran formar un maestro integral en todos los aspectos del saber.

Dentro de las estrategias que se emplean para la presentación de contenidos, también hubo variedad de opiniones: el 30% afirmó usar los conversatorios como estrategia didáctica para emplear los encuentros de aprendizaje; el 70% restante usa diversas estrategias didácticas: comprensión lectora, espontaneidad, autenticidad, retroalimentación, preparación, respeto, magistralidad entre otros aspectos que dan un toque de versatilidad a la formación de formadores.

En este bloque temático los docentes no se pusieron de acuerdo en la mayoría de los aspectos; cuando se les preguntó que le aportaba la manera de cómo se presentaban los contenidos tampoco hubo concordación, las opiniones se dividieron entre: conocimiento, pertinencia, presentación de contenidos, experiencia significativa, aprendizaje, orden, seguridad del docente, orden, conocimiento del otro, posibilidades, miradas, todas estas opiniones le brindan a los nuevos formadores diferentes formas de mirar la educación y como esta no está enfocada en un solo ámbito.

Evaluación

Tal y como se expresa en el aparte Evaluación, concerniente al insumo recogido a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes, se hacen evidentes variadas opiniones, sobre todo en la forma de evaluar; de igual manera los docentes tienen distintas estrategias para “medir” el conocimiento, dentro de ellas, las más usadas son: exposiciones, evaluaciones escritas y presentaciones, también se pueden encontrar ensayos, cine foros, mesas redondas, entrevistas.

A partir de las distintas estrategias, se generan, de igual forma, variados aspectos que dan cuenta del proceso de aprendizaje, dentro de ellos se encuentran las hipótesis, los cambios, las actitudes, los pensamientos, las preguntas, los resultados, el mismo aprendizaje, el diario de campo, las visitas, la oralidad, los trabajos escritos, los productos, la participación, los conversatorios, las experiencias personales y los argumentos.

De la mano de lo que da cuenta, surge un subproceso evaluativo, entendido por muchos como “la parte final” del mismo, “los resultados”. “Los resultados” son aquello que se obtiene después de efectuar alguna actividad evaluativa, estos “resultados” son usados, por parte de los docentes, como retroalimentación, autoevaluación, trabajo escrito, o evaluación escrita. A cada uno de “los resultados”, por lo general, se le asigna algún tipo o reporte de calificación, el cual es llevado a cabo de manera sistemática, autoevaluativa, coevaluativa, o a manera de retroalimentación.

En contravención, a la diversificación conceptual en los apartados anteriores, el para qué se evalúa presentó un consenso parcial, muestra de ellos es que el 40% de los docentes estuvieron de acuerdo, que se evalúa para el aprendizaje y la confrontación de los conocimientos adquiridos, es de resaltar que el 60% restante presentó respuestas diferentes a las ya mencionadas.

Habiendo mencionado diferentes aspectos de los procesos evaluativos, tales como el para qué, las estrategias evaluativas, los reportes de calificación, entre otros, es necesario establecer quiénes son los encargados de efectuar los procesos evaluativos. Dentro de las prácticas evaluativas se determinan 4 tendencias, la primera de ellas es jerárquica en el aula, en donde el docente es el encargado, la segunda es jerárquica fuera-aula, en donde el docente recibe la evaluación por parte del coordinador, la tercera es lineal, en la cual los pares evalúan, y por último jerárquica invertida, donde los estudiantes se encargan de dicha acción. Es de resaltar que, como parte de la tendencia número 1, jerárquica en el aula, los maestros evalúan, ya sea de manera continua, en momentos de clase o en momentos de tema, con una frecuencia continua o en momentos específicos.

Ligada al para qué, se encuentra el qué se evalúa; es de notar que prevaleció la tendencia diferencial en los postulados, es decir, hubo variados aspectos tales como: conocimientos, actividades, productos a entregar, escritura, proceso de argumentación, información, contextualización, competencia, entre otros.

En la misma línea del para qué y el qué, surge entonces el porqué. Un porqué que “no desentonó” con la tendencia multilínea, es así que la evidencia, el aprendizaje, la comprensión, el proceso formativo, el saber pedagógico, y el reconocimiento fueron los conceptos más destacados.

Concepciones

Definir un concepto está directamente relacionado con la cognición humana, que “ha sido entendida como un conjunto complejo de procesos internos que permiten comprender, interpretar y generar información sobre el mundo” (I.E José Acevedo y Gómez, 2011). Dentro de los procesos cognitivos se encuentran: inteligencia, lenguaje, pensamiento, sensación, percepción, atención y memoria; los primeros tres son considerados procesos cognitivos superiores, y los cuatro últimos, procesos cognitivos básicos.

Es así que los maestros definen la formación, el aprendizaje, el estudiante, el maestro, una buena práctica de enseñanza de variadas maneras. La primera de ella es entendida como ser,

disciplina, conocimientos, socialización, culturalización, situaciones reales, saberes, formación, encuentro, proceso, enseñanza, aprendizaje, complemento, humanización, o autonomía. El aprendizaje es concebido como resultados, cambios, experiencia, algo interno, escenario, saber, mediación, fenómeno, algo subjetivo, apropiación, proceso, actitud, disposición, formación, actualización, algo complejo, tradición, tarea, estudiante, enseñanza o diálogo. Los estudiantes son tradición, sujeto, educación, transformación, un agente, diálogo, proceso, educativo, formación, personas, razón, maestro o todos. El maestro, es definido, como estudiantes, ayuda, sujeto, educación, mediador, enseñanza, conocimiento, agente social, tradición, guianza, personaje, compromiso, institucional, aprendizaje, laboral, formación, o reconocimiento. Por último, una buena práctica de enseñanza consiste en: conocimiento, participación, enseñanza, práctica, formación, compromiso, estudio, lectura, conversación, estudiante, pensamiento, aprendizaje, pertinencia, contextualización, experiencias, escenario, encuentro, coherencia y reconocimiento.

En la misma tónica multi-conceptual, los maestros se consideran críticos, participadores, humanos, exigentes, conservadores, en crecimiento, buenos, personas, formadora, entregados, afortunados, pensativos, y contextualizados. Estos maestros, en su mayoría, piensan en los ejercicios docentes que realizan sus estudiantes; estudiantes que durante la carrera profesional de los docentes han sido expresivos, en lo que respecta a la calidad de educación brindada por sus maestros, maestros que por sus prácticas han servido de ejemplo y guía para construir prácticas educativas personales.

Luego de describirse a sí mismos, y de recordar las expresiones de sus estudiantes, los maestros definen las condiciones que debe cumplir un maestro para llegar a ser un buen maestro y las características que debe tener un formador de formadores. Para alcanzar a ser un buen maestro se debe: construir, dedicar tiempo, buscar, formar, ser social, autoevaluarse, integrar, tener en la cuenta el proceso, ser un maestro, ser humano, tener condiciones, ser sensible, estudiar, ser ético, manejar el sufrimiento, transformar, cultivarse, amar, capacitarse, ser, desenamorarse, ser honesto, ser responsable, ser profesional y ser respetuoso. En lo que respecta a las características, un formador de formadores debe tener responsabilidad social, ser un investigador, reconocer el contexto, tener conocimiento, ser un maestro, ser un formador, ser claro, tener claro el rol que cumple dentro de la institución educativa, tener experiencia, ser un profesional, construir, saber, ser un lector y escribir.

Sí un maestro debe reconocer lo propio, (sus características), lo que se requiere para ser un buen maestro, (condiciones), y las características de un formador de formador, es importante determinar los cuidados que debe tener un formador de formadores en su prácticas y los retos que debe afrontar el docente de hoy en día.

Los cuidados son variados, en la misma medida en que los maestros son únicos, es decir cada maestro los define desde su particularidad; esta particularidad se evidencia en que todos los profesores dieron a conocer más de 2 cuidados a tener en la cuenta, (conciencia, formación, seres, conocimiento, enseñanza, sociedad, humanizar, estudiante, formación, transformación, sociedad, objetividad, saber, propósitos, institución, lectura, parámetros, caracterización, país, orientación, niños, relevancia, y la labor docente).

En lo que respecta a los retos, el maestro de hoy en día debe ser consciente de: el contexto, la necesidad de investigar, escribir, estar a la vanguardia, pensar, preocuparse por ser maestro, ser una imagen, tener en la cuenta la inclusión, del qué, el cómo y el dónde, las TIC, la enseñanza, el conocimiento, la capacidad, la sociedad, enfrentarse, los núcleos, la conversación, las clases, la labor docente, la tecnología, la motivación, lo pedagógico, la crítica, la responsabilidad, el afianzamiento, lo propio y el vínculo.

Hallazgos

Al analizar y comparar la información obtenida de las entrevistas realizadas a los estudiantes y a los docentes, es posible reconocer que en el ámbito universitario (docentes) el género masculino prevalece sobre el femenino, lo que pasa de manera contraria con los estudiantes. En lo que respecta a la práctica de los estudiantes, esta se desarrolla tanto en instituciones de carácter religioso como en instituciones “no religiosas”; los estudiantes consideran, en su mayoría, que tienen mejor manejo conceptual en la lengua extranjera, por su parte, el sentir de los formadores de formadores en cuanto al manejo conceptual depende de la línea de especialización, es decir de la asignatura que enseñan.

Es de notar que existe multiplicidad de asignaturas, grados, metodología e intensidad horaria; dicha multiplicidad se presenta tanto en los practicantes como en los docentes. En el caso de los formandos los grados van desde transición hasta el grado undécimo en las diferentes áreas del conocimiento, especialmente inglés, lengua castellana y educación artística; en lo que respecta a los profesores, todos enseñaron cursos en pregrado, con variada intensidad horaria y asignaturas.

Tanto los maestros formadores, como los maestros en formación, llegaron al campo educativo debido a factores externos, circunstanciales o personales. Los segundos consideran que los estudiantes deben aprender contenidos procedimentales, axiológicos y declarativos; estos tipos de contenidos son presentados por lo regular por el docente encargado, sin embargo, en algunos casos los estudiantes son partícipes de dicho momento.

Los recursos y ayudas didácticas más usadas por ambos agentes educativos, formadores y formandos, son las TIC, los tradicionales y las no tradicionales; y las estrategias didácticas son: con base en recursos, físicas-escritas, grupales, físicas-no escritas. Se diferencia en que los formandos utilizan la individual y los maestros usan individuales/grupales como subgrupo.

Las clases tienen lugar, ya sea en el aula tradicional, los espacios de ciudad, otros espacios o los espacios especializados. En el espacio-tiempo de aprendizaje-enseñanza se distinguen tres momentos (apertura, desarrollo y cierre); en cuanto al horario de la jornada académica, este depende de las diferentes instituciones donde realizan los estudiantes la práctica docente, y/o la programación estipulada por las mismas.

Los contenidos desarrollados durante las clases se presentan por tres razones básicas. La primera, son las razones metodológicas; la segunda, son las razones externas; y por último, las razones dirigidas a los estudiantes. La manera como se presentan aporta a la formación académica, la formación para la vida (docentes y estudiantes), algunos estudiantes no sabe, no responden o no son específicos en su respuesta.

La evaluación de los contenidos, en el proceso educativo, se realiza a partir de aspectos cuantitativos-cualitativos, cualitativos y cuantitativos es lo que se evalúa en el proceso educativo. Dichos factores, exceptuando los cuantitativos-cualitativos, más las actividades son tenidos en la cuenta en el proceso de aprendizaje. Las estrategias usadas para llevar cabo los procesos

evaluativos se agrupan en las tradicionales y las no tradicionales, y los resultados obtenidos se toman de dos formas. La primera de ellas como finalización del proceso, y la segunda, como un proceso continuado. Los reportes de calificaciones generados de manera cualitativa (practicantes y profesores colaboradores), cuantitativa (practicantes), y sistemática (docentes).

Los procesos evaluativos son efectuados por directivos (expresado por los practicantes), profesores, estudiantes (formadores y formandos), ambos, directivos/pares (formadores), y los tipos de evaluación y los instrumentos, tanto tradicionales como no tradicionales, son las formas más usadas para realizar los procesos evaluativos. En esta medida, los estudiantes y los maestros consideran que existen tres momentos para evaluar: momentos de tema, un continuum y momentos de clase; que la frecuencia evaluativa se determina por momentos específicos o se entiende como un continuum.

En concepciones como formación, en qué consiste una buena práctica de enseñanza, quién es un maestro, quiénes son los estudiantes, qué es la enseñanza, qué es el aprendizaje, qué condiciones para ser un buen maestro, y en los retos que debe afrontar el maestro, no existe una claridad o concordancia que vislumbre una posición conceptual unánime entre ambos agentes. Concatenado a lo anterior y a su eje temático, se encuentran respuestas a preguntas específicas hechas a cada grupo (formadores y maestros en formación).

Los colegios de práctica, en donde los estudiantes realizan su práctica docente, tienen en su mayoría modelos alternativos, aunque algunos no saben, no especifican o no recuerdan el

modelo de su institución, en otros casos están modelos en construcción o tradicionales; la gran mayoría de los estudiantes ha tenido experiencia en el ámbito educativo antes o durante la realización de la práctica docente, lo que deja dos minorías, una de ellas que tiene experiencia en otras áreas, y la otra que no ha tenido experiencia alguna en el ámbito educativo.

Es de acotar que algunos estudiantes han estudiado en instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano, antes y/o durante el pregrado. El grupo en su totalidad no presenta acuerdo unánime, en lo que a la definición de práctica didáctica respecta. Lo cual se evidencia en la multiplicidad de maneras como se realiza la práctica didáctica en el aula. Sin embargo, están de acuerdo en que un formador de formadores debe tener características académicas, personales.

Los estudiantes usan como referentes para sus prácticas a profesores pertenecientes a diferentes instituciones y/o momentos de vida, es así que el 52% de los estudiantes toma o ha tomado como referencia a aquellos que laboran en el ámbito universitario, el 12% ha tomado como referente la vida, el 8% tiene por referente a la formación normalista, el 36% restante se divide en 7 momentos (conservatorio, formación religiosa, Escuela Popular de Arte EPA, no específica, el colegio, los pares, profesora de práctica) con un porcentaje individual del 4%. Sumado al análisis porcentual anterior, es de resaltar que los maestros SÍ (33%) hacen énfasis en su proceso de formación; sin embargo, algunos de ellos presentaron respuestas que cobijan un sí y un no, algunos, y la mayoría, este grupo obtuvo un 57% del total, el 10% restante se divide en un NO (5%) y en no sabe no responde (5%).

Los formandos reconocen a los siguientes maestros como los mejores de la Facultad de Educación de la UPB: Beatriz López, Lady Restrepo, Oscar Hincapié, José Mario Cano, Cristina Posada, Jorge Ríos, Sonia Graciano, Gudiella Eusse, Guillermo Echeverri, Juan Diego Martínez y Mauricio Taborda. Las características que los hacen sobresalir son: disciplina, pasión, entrega, metodología, investigadores, reflexivos, el conocimiento, humanos, su experiencia, su organización, la puntualidad, la cercanía al estudiante, la exigencia, la libertad, y el entusiasmo. Es de resaltar que de todos los profesores, previamente mencionados, obtuvieron más de dos nombramientos por parte de los estudiantes, y que fue imposible contactar sólo a uno de ellos para el desarrollo de la investigación; y que los estudiantes, en su totalidad, han encontrado en los maestros que lo están formando prácticas didácticas o pedagógicas afinidad y que pueden ser llevadas a su práctica docente.

En el caso de los docentes, todos están de acuerdo en que el modelo pedagógico de la Facultad de Educación es constructivista. Cada uno de los cuales tienen una amplia experiencia en el ámbito educativo, dicha experiencia medida en años, va desde los 11 años hasta los 25 en diferentes niveles educativos, y estudios avanzados ya sea especialización, maestría o doctorado.

La forma en la cual son presentados los contenidos, por parte de los maestros, son variadas es de esta manera que las socializaciones, los problemas, los conversatorios, la magistralidad, la entrega y la presentación del programa, y el análisis visual hacen presencia. Estas actividades de presentación se encuentran cobijadas por la preocupación sobre las prácticas

didácticas de sus estudiantes; estudiantes que, según los docentes, han expresado palabras de agradecimiento y emulación.

Los maestros consideran que el formador de formadores debe tener cuidado con: el saber, la enseñanza, el conocimiento, los estudiantes, los propósitos, la institución, la lectura, los parámetros, la caracterización, el país, la orientación, la formación, el maestro, los niños, la referencia, la labor docente, el respeto, los seres, la sociedad, la humanización, la transformación y la objetividad. Este docente formador de formadores también debe: ser claro, un formador, un profesional, un constructor del saber, un lector, un escritor, un estudiante, un investigador, claro; reconocer al otro, al contexto; marcar la diferencia; tener responsabilidad social y claridad en su rol.

El maestro de hoy debe afrontar retos tales como: la crítica, la responsabilidad, el afianzamiento, lo propio, el vínculo, el contexto, la investigación, la escritura, la vanguardia, el pensamiento, el propio maestro, la imagen, la inclusión, el dónde, el quién, el cómo, las TIC, la enseñanza, el conocimiento, la capacidad, la sociedad, el entretenerse, los núcleos, la conversación, las clases, su labor, la tecnología, la motivación y la pedagogía.

Conclusiones

Las conclusiones parten del análisis y la búsqueda de describir la posible relación que existe entre las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores y los ejercicios didácticos que realizan los estudiantes de práctica docente en la Facultad de Educación – Universidad Pontificia Bolivariana-, de caracterizar las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores, de distinguir las prácticas de enseñanza por parte de los profesores de diferentes áreas, y de describir los ejercicios didácticos que realizan los estudiantes de práctica docente.

Se establecen así relaciones multidireccionales y multitemáticas a veces de convergencia y/o divergencia. Dentro de las convergencia se encuentran las relacionadas al tipo de contenidos que deben ser aprendidos por los estudiantes (procedimentales, axiológicos y declarativos) que son presentados por el docente encargado; los recursos y ayudas didácticas más usados son las TIC, los tradicionales y las no tradicionales; en cuanto a las estrategias didácticas ambos agentes usan con base en recursos, físicas-escritas, grupales, físicas-no escritas (con una deferencia a lo individual por parte de los formandos, y una mixtura individual/grupal por los formadores); el lugar de la clase usado para llevar a cabo los ejercicios didácticos por ambos tipos de maestros varía entre el aula tradicional, los espacios de ciudad, otros tipos de espacios o los espacios especializados como aula-talleres, centro de cómputo, entre otros; se evidencian claramente tres momentos de aprendizaje-enseñanza durante la clase estos son la apertura, el desarrollo y el desenlace; los contenidos llevados a cabo durante la clase son presentados por razones metodológicas, externas, y dirigidas a los estudiantes buscando que aporten a la formación académica y para la vida.

En lo que respecta a la evaluación de los contenidos, estos son realizados por ambos a partir de aspectos cuantitativos-cualitativos, cualitativos y cuantitativos; los factores cualitativos y cuantitativos, además de las actividades, son tenidos en la cuenta para los procesos de evaluación; las estrategias usadas por ambos actores son las tradicionales y las no-tradicionales, el uso de los resultados alcanzados son tomados tanto como finalización del proceso, como un proceso continuado; la manera como se presentan los resultados, reportes de calificaciones, son generados de manera cualitativa, cuantitativa y sistemática; existen tres momentos para evaluar los contenidos: de tema, como continuum, y de clase. De esta manera se evidencia la necesidad de la evaluación, justificada por factores externos y metodológicos. Al existir la necesidad de evaluar, se vincula entonces la razón para llevara a cabo la misma. Es así que se evalúa para ver, calificar y continuar.

La divergencia entre maestros en formación y formadores de formadores suscita en lo que respecta a las concepciones, es de esta manera que existen definiciones variadas, y de poca claridad, para maestro, estudiantes, enseñanza, aprendizaje, condiciones para ser un buen maestro, y los retos que debe afrontar el maestro hoy en día.

Los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, en sus diferentes áreas de enseñanza, son conocedores de el modelo pedagógico constructivista usado como mapa guía para la formación de los futuros docentes. En lo que respecta a las prácticas didácticas los maestros, presentan los contenidos con actividades variadas como socializaciones, problemas, conversatorios, la magistralidad, la entrega y la presentación del programa y el análisis visual, es de notar que los profesores escogidos por parte de los estudiantes fueron en su mayoría de Pedagogía (Lady Restrepo, Mauricio Taborda, Jorge Ríos, Sonia Graciano, José

Mario Cano), seguido de Investigación (Gudiella Eusse, Beatriz López) , Español (Oscar Hincapié, Guillermo Echeverri) e Inglés (Juan Diego Martínez, Cristina Posada); estos profesores se caracterizaron por la disciplina, la pasión, la entrega, metodología, la puntualidad, la cercanía al estudiante, la exigencia, la libertad, el entusiasmo, también por ser investigadores, reflexivos, su conocimiento, su humanidad, su experiencia y su organización.

REFERENCIAS

- Aduriz, A., Perafán, G., & Baldillo, E. (2002). *Actualización en la didáctica de las ciencias naturales y las matemáticas*. Bogotá: Magisterio.
- Aguirre, J. (s.f.). Formación pedagógica y didácticas universitarias. Recuperado el 20 de Abril de 2007, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206808.pdf>.
- Alvarez, C., & González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica*. Bogotá: Magisterio.
- Báez, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS revista científica*. Recuperado el 15 de Marzo de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570210.pdf>.
- Banda, M. (Enero de 2008). Reflexionar sobre la práctica docente. *Boletín electrónico InnovAcción*, 2(10). Obtenido de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/boletin_ene_08.pdf
- Bassa, R. (1997). Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico. *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(1). Obtenido de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224194496.pdf
- Burgos, C. (2010). Formación de profesores. Obtenido de <http://www.usergioarboleda.edu.co/docentes/FPLAN%20DE%20DESARROLLO%20PROFESORAL.pdf>
- Chajin, M. (2004). Elementos para la construcción de una pedagogía. *Revista del centro de investigaciones de la Universidad Autónoma del Caribe*. Recuperado el 20 de Abril de 2007, de

<http://www.uninorte.edu.co/observatorio/upload/ELEMENTOS%20PARA%20LA%20CONSTRUCCION%20DE%20UNA%20PEDA%204.doc>.

Cometta, A., & Domeniconi, A. y. (2010). El área de la praxis como innovación en la formación docente. Obtenido de

http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Primera_Seccion_Formacion_docente_y_practicas_pedagogicas.pdf

Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Recuperado el 20 de Abril de 2007, de

<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/07-damaris.pdf>.

Escuela de Educación y Pedagogía UPB. (s.f.). *Informa de autoevaluación 2001-2006*.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero- Inglés- Presencial. Medellín.

Escobar, N. (Enero-Diciembre de 2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*(16), 182-193. Obtenido de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968746>

Escuela Pedagógica Experimental. (2000). Planteamientos en Educación. (La formación de Maestros). Obtenido de http://www.corporacionepe.org/IMG/pdf/La_Evaluacion_-

Facultad de Educación UPB. (2000). *Proyecto Educativo*. Medellín: UPB.

García, B. (s.f.). *Investigación cualitativa y cuantitativa*. Medellín: UPB.

García, B. L. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*(Especial). Obtenido de

<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- Gutiérrez, L. (s.f.). Paradigmas cuantativo y cualitativo en la investigación socio-educativa-proyección y reflexiones. Recuperado el 25 de Abril de 2009, de <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc1.htm>.
- Jiménez, B. (1996). Los formadores. *Educar*(20). Obtenido de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn20p13.pdf>
- López, B., & Echeverri, G. (s.f.). *Relación entre la manera como los profesores presentan los contenidos y la forma como estudian sus estudiantes (tesis de maestría)*.
- Loya, H. (2011). El formador de formadores de profesores un estudio para identificar el desempeño deseable. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178309897.pdf>
- Marqués, P. (2001). Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación. Recuperado el 20 de Abril de 2007, de en <http://dewey.uab.es/pmarques/actodid.htm>.
- Martínez, N. (s.f.). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. Recuperado el 18 de Abril de 2007, de <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/modelosnicolas.doc>.
- Mata, S., Fossi, L., Castro, L., & Guerrero, W. (2008). Formación de formadores en la Universidad. *Revista ORBIS*. Obtenido de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/9/Art6.pdf>
- Obaya, A., & Ponce, R. (2007). La secuencias didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de Químico Biológicas. Recuperado el 21 de Abril de 2008, de www.izt.uam.mx/contactos/n63ne/secuencia_v2.pdf.
- Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias enseñanza-aprendizaje. Recuperado el 21 de Abril de 2007, de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/rajadell_articulo.pdf.

- Real Academia Española. (2013). Frecuencia. Recuperado el 28 de Febrero de 2013, de <http://lema.rae.es/drae/?val=frecuencia>.
- Restrepo, B. (1982). La evolución de las Facultades de Educación. Recuperado el 15 de Marzo de 2013, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/5712/513> 2.
- Torres, M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Obtenido de <http://www.fronesis.org>
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2007). Cd Institucional (Versión II). Medellín.
- Vannucci, M. (2011). La formación de formadores en Ciencias de la Educación: Opciones Epistemológicas y Prácticas Docentes en la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL). Un abordaje complejo desde el presente. Obtenido de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Formacion/040%20-%20Vannucci%20-%20UN%20San%20Luis.pdf>
- Vasco, C. (2011). Formación y Educación, Pedagogía y Currículo. Obtenido de <http://rediberoamericanadepedagogia.com/index.php/articulos/libros/formacion-y-educacion-pedagogia-y-curriculo-carlos-eduardo-vascopdf/download>.
- Zuluaga, O., Echeverry, J., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (1988). Pedagogía, didáctica y enseñanza. *Educación y Cultura*, 10-11.