

SESGOS Y RASGOS:
MAESTROS EVALUADOS, IDEALES DE FORMACIÓN Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

JUAN SEBASTIÁN MEJÍA ELEJALDE

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: MAESTRO PENSAMIENTO-FORMACIÓN

MEDELLÍN

2018

SESGOS Y RASGOS:
MAESTROS EVALUADOS, IDEALES DE FORMACIÓN Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

JUAN SEBASTIÁN MEJÍA ELEJALDE

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación con Énfasis en Maestro:
Pensamiento-Formación

Asesor

JUAN CARLOS RODAS MONTOYA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: MAESTRO PENSAMIENTO-FORMACIÓN

MEDELLÍN

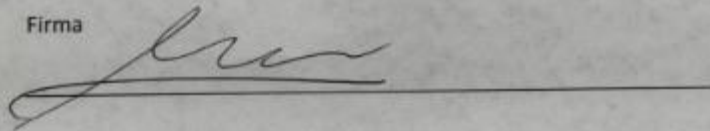
2018

Febrero 26 de 2018

Yo, Juan Sebastián Mejía Elejalde.

"Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad" Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Juan Sebastián Mejía Elejalde', is written over a horizontal line. The signature is cursive and somewhat stylized.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. Justificación	12
1.2. Objetivos.....	15
1.3. Marco Contextual.....	16
2. MARCO REFERENCIAL.....	22
2.1. Estado de la Cuestión.....	22
2.1.1. Investigaciones.....	22
2.1.2. Antecedentes históricos y de política pública en educación	32
2.1.3. Antecedentes Legales	39
2.1.4. Teóricos y expertos.....	46
2.2. Marco conceptual	52
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	54
4. LOS TESTIMONIOS DE LOS MAESTROS.....	59
5. CONCLUSIONES.....	102
REFERENCIAS.....	111
ANEXOS.....	120

RESUMEN

Esta investigación se ocupa de analizar los ideales de formación y las concepciones de práctica pedagógica presentes en los videos realizados por maestros de diferentes regiones de Colombia, como parte de la evaluación de carácter diagnóstica formativa. De tal manera la población consistió en 10 videos recuperados de la web, material audiovisual originado en distintos lugares de Colombia. La investigación se centró en el apartado final de este instrumento de evaluación, que consiste en una reflexión pedagógica del maestro sobre su práctica. Este análisis se realiza con el fin de comprender dichas concepciones de formación subyacentes en los testimonios de los maestros. Para tal fin se realizó un análisis de los testimonios plasmados en el material audiovisual con un enfoque hermenéutico y el método de análisis documental. La investigación concluye que los parámetros que establece la norma de acuerdo con la cual es evaluado el maestro, guardan silencio frente a la producción académica del maestro, desconociendo la producción escrita del maestro. Esta ruptura distancia al maestro de ideales de formación y concepciones de práctica pedagógica, reflexivos.

Palabras clave: Concepciones, formación, evaluación docente.

ABSTRACT

This research is concerned with analyzing the conceptions of formation present in the videos made by teachers from different regions of Colombia, as part of the evaluation of formative diagnostic character. In this way, the population consisted of 10 videos recovered from the web, audiovisual material originated in different places of Colombia. The research focused on the final section of this assessment instrument, which consists of a pedagogical reflection of the teacher about his practice. This analysis is carried out in order to understand the underlying conceptions of formation in the testimonies of the teachers. To this end, an analysis of the testimonies embodied in the audiovisual material was made with a hermeneutic approach and the method of documentary analysis. The investigation concludes that the parameters established by the norm according to which the teacher is evaluated, are silent against the academic production of the teacher, ignoring the written production. This gap distance to the teacher of ideals of training and conceptions of pedagogical, reflective practice.

Keywords: Conceptions, training, teacher evaluation.

INTRODUCCIÓN

“Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros.” (Gadamer, 1999, p.227)

La evaluación busca en el docente las evidencias de su profesionalismo, de su formación. La evaluación se ha venido a centrar en un registro audiovisual de una sesión de clase. Este video representa un texto lleno de información sobre la manera en la que los maestros interpretan las pautas y plasman su trabajo, que adquiere una materialidad propia e independiente del autor. Este objeto, el video, es un texto, un documento en el que se puede indagar por la interpretación de la formación del maestro que allí se plasma.

Cada maestro representa una formación que es autónoma y particular, pero que también es colectiva. Y es como convención colectiva que los gestos y las formas de ser de individuos aparentemente ajenos, dan cuenta de cómo comparten interpretaciones sobre ciertas cuestiones. La orientación o dirección, que adquiere el asunto de los ideales de formación y el de las concepciones de práctica pedagógica, alude a los sesgos que se fomentan desde los parámetros que rigen una evaluación que privilegia unos asuntos y desconoce otros. El maestro interpreta la exigencia de la que es sujeto, lo que repercute en peculiaridades y notas distintivas, en rasgos propios.

La investigación se propone comprender las concepciones del maestro frente a la práctica pedagógica y los ideales de formación, partiendo de la descripción de la reflexión pedagógica plasmada en el video como instrumento de evaluación. Con este objetivo se plantea, primero, el tema de investigación, seguidamente el marco conceptual, el diseño metodológico, y los hallazgos.

El problema de investigación, plantea una descripción en términos de la formación profesional del docente y de la evaluación de competencias docentes, en este caso la evaluación de carácter diagnóstica formativa. Se presentan las formas en que el maestro reflexiona su práctica, para pasar a plantear las preguntas de la investigación, así como la

justificación, los objetivos y el marco contextual.

En lo que se refiere al marco conceptual, este comprende la revisión de los conceptos en torno a los cuales se plantea la investigación, formación y evaluación. Esto a la luz de lo planteado por los antecedentes investigativos, del contexto histórico, así como las políticas de Estado, la legislación, referentes teóricos y planteamientos de expertos en el tema. En cuanto a la metodología se plantea una investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico, y un método de análisis de textos audiovisuales.

En los hallazgos se presentarán los puntos de vista respecto a la formación, encontrados en el análisis y, por tanto, de las concepciones que estos reflejan.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que se formula es: ¿Cuál es o cuáles son los ideales de formación y la concepción de práctica pedagógica en la Educación Básica en Colombia que se pueden leer en los testimonios de los maestros plasmados en videos que circulan en YouTube?

El maestro se idealiza desde distintos ámbitos. Uno de ellos el legal, pues desde la norma se le define de acuerdo con una serie de atributos. El Estado, a través de sus políticas, adopta determinadas perspectivas, que responden a dinámicas sociales, económicas o ideológicas. La idea de maestro responde a parámetros fijados. En búsqueda de la calidad es necesario corroborar que el maestro aplica estos modelos ideales y para ello se definen los mecanismos de evaluación correspondientes, en este caso la evaluación de carácter diagnóstico formativa, contemplada para los docentes regidos por el decreto 1278. Justamente los parámetros que señala la evaluación dibujan un ideal de maestro que se inscribe en unas corrientes y unas ideologías.

La resolución 15711 del 24 de septiembre de 2015, define evaluación de carácter diagnóstica formativa como un proceso que busca incidir en la práctica pedagógica y educativa con miras al mejoramiento y la corrección de los desaciertos que ella pudiera encontrar. La resolución plantea que dicha evaluación valora cuatro criterios. El primer criterio *Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente*, relativo al contexto *social, económico y cultural, e institucional y profesional*; establece que el docente debe demostrar que comprende y se ha apropiado de las especificidades del contexto. Que es consciente de qué es posible y a qué limitaciones se enfrenta y que su práctica tiene lugar en armonía con las circunstancias particulares que se le presentan, haciendo partícipes a las familias de los estudiantes del proceso de formación, siendo creativo con los recursos de que dispone e interactuar en diversos ámbitos profesionales que nutran su labor. El segundo criterio *Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica* relativo a la *pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinares* y a la *propuesta pedagógica y disciplinar*, establece que la práctica debe tener propósitos claros y considerar el nivel de los estudiantes. Además, el docente debe reflexionar permanentemente sobre su práctica y tener dominio pedagógico y disciplinar. El tercer criterio *praxis pedagógica*, cuyos

componentes son *Interacción pedagógica* y *procesos didácticos*, plantea la necesidad de sostener una comunicación permanente, proponer estrategias de participación, generar interés en los estudiantes. Igualmente, la de llevar a cabo una evaluación formativa, no punitiva, que reconozca las particularidades del estudiante como individuo.

El maestro debe satisfacer los parámetros señalados. De acuerdo con lo que se lee en las expectativas de la evaluación se buscan unas formas en particular que son las que satisfacen el modelo que se promulga. El maestro tiene un equipaje de ideas, hábitos, modos, estrategias. Él es un compendio de información y experiencias que se revela en unas formas de ser, de hacer, de pensar. Su formación está atravesada por las circunstancias que le rodean y de muchas formas éstas, la modelan. Los modelos adoptados por las políticas y las corrientes ideológicas que imperan en momentos y situaciones concretas, dejan su marca en las formas de ser y de pensar de los individuos así inscritos en ciertos colectivos humanos que responden a ciertas macrovisiones.

El profesor a lo largo de su formación académica y de las experiencias vividas, construye conocimientos, significados, creencias, e ideas que le permiten responder a las necesidades del entorno social. La concepción que tiene de educación, de educador, de práctica; el valor que le otorga a los contenidos, a las estrategias didácticas, a los alumnos y a su relación personal con ellos; así como las posiciones pedagógicas que asume a la hora de resolver los problemas relacionados con los procesos de la enseñanza- aprendizaje; y los planteamientos políticos, sociales, éticos y morales, entre otros, que expresa en su cotidianidad, son producto de la cultura en la que se está inmerso y de los conocimientos histórico-sociales aprendidos. (Moreno, 2002, p.22)

La formación del docente responde a tradiciones adoptadas a lo largo del tiempo. Los discursos y políticas sobre la formación, promueven y dan cuenta de la participación en convenciones colectivas, que se relacionan con posturas ideológicas, o formas de ser y de pensar, con dar crédito a cierto paradigma, o tener una visión, una concepción de las cosas.

Los términos concepción y representación, creencias, constructos y conocimiento práctico tienen en el fondo el mismo significado, es decir, el tipo de conocimiento

experiencial, representado en imágenes o constructos, más o menos esquemáticos y de carácter intersubjetivo, personal y situacional. (Moreno, 2002, p.22)

Esas formas de pensar desencadenan acciones que se inscriben en ciertas corrientes o modelos que se construyen en la interacción social del día a día, a medida que las personas crecen y se desarrollan en sus contextos familiares y sociales. Los docentes en su formación profesional construyen pensamientos y consecuentemente adquieren formas de comportarse y enfrentar las situaciones del desempeño de su profesión que en diálogo con ese universo que es cada persona se reflejan en formas concretas de concebir la educación.

El profesor además de este conocimiento experiencial posee significados adquiridos explícitamente durante su formación; la interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica. Algunos autores entienden las concepciones como representaciones sociales. (Moreno, 2002, p.22)

Un actor que, con su presencia, condiciona y alimenta las concepciones del maestro es el Estado a través de sus políticas que promulgan una visión de la formación, versión que es promovida y cuya persecución y alcance se traduce en una aceptación y un aval reconocido profesionalmente. Este Estado ha diseñado estrategias para poder someter la formación del docente al examen crítico y de esta manera materializar las políticas de mejoramiento del proceso educativo.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (Ley 115, p. 1 1994)

La evaluación de competencias se concentra en el video, instrumento de

evaluación sobre el que recae su mayor peso. El video de una clase impartida por el maestro, da lugar a un texto en el que se desarrolla una interpretación, un testimonio, allí éste deja constancia de poseer las cualidades que requiere para el desempeño de su labor. Estos textos constituyen material de lectura, en el cual se pueden buscar posibles intenciones y gestos que hablan de la idea que se hace el maestro de lo que tiene que hacer para superar la prueba, es decir, para satisfacer las exigencias de acreditar su profesionalismo, su formación y en esa medida observar en qué modelo se inscriben sus ideas.

Este sistema se ha transformado desde el decreto 2277 de 1979, donde los maestros oficializaban su formación con base en la obtención de títulos y mediante la producción académica; pasando después por la presentación de pruebas escritas estandarizadas, para tornarse actualmente de carácter diagnóstico formativa. En este sentido parece que dicho carácter responde a que existe una retroalimentación a partir de los resultados de la prueba, que no se queda en el etiquetado o estratificación de los participantes, sino en un insumo para los maestros mismos y para el análisis de los resultados, con miras al mejoramiento y de la calidad. No busca sancionar al maestro sino indicarle lo más objetivamente posible cuál es el estado de su desempeño, esto es, certificar la correspondencia de su formación, práctica y teórica, con lo que se espera que sea. Entonces aparecen las preguntas: ¿Qué se espera del maestro y qué clase de formación se le exige?

El decreto 1278, de 2002, en el artículo 27, señala que existirán por lo menos tres tipos de evaluación, entre estas, la evaluación de competencias. Esta evaluación de competencias que hoy se denomina evaluación de carácter diagnóstica formativa es sobre la que se plantea la pregunta. La pregunta frente a su historia y su recorrido desde lo planteado en el decreto señalado hasta lo que hoy es la evaluación de competencias o evaluación de carácter diagnóstica formativa. Dado que esta evaluación ha sufrido una serie de transformaciones desde su planteamiento hasta ahora. El decreto, en el artículo 28, define los objetivos de la evaluación.

- a. Estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional, su rendimiento y la capacitación continua, en búsqueda del mejoramiento de la

calidad de la educación.

b. Conocer los méritos de los docentes y directivos docentes y comprobar la calidad de su actuación frente al estudiantado y a la comunidad, en lo atinente al desempeño de sus funciones.

c. Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño.

d. Estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante el reconocimiento de estímulos o incentivos.

e. Establecer, sobre bases objetivas, cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.7)

En el artículo 29 define como principios de las distintas evaluaciones los siguientes:

a. Objetividad: prescindencia de criterios subjetivos en las calificaciones asignadas.

b. Confiabilidad: validez de los instrumentos en función de los objetivos de la evaluación.

c. Universalidad: analogía de los criterios de evaluación para funciones equivalentes, sin perjuicio de resguardar las especificidades correspondientes.

d. Pertinencia: distribución razonable de las calificaciones en diferentes posiciones que permitan distinguir adecuadamente desempeños inferiores, medios y

superiores.

e. **Transparencia:** amplio conocimiento por parte de los docentes evaluados de los instrumentos, criterios y procedimientos de evaluación.

f. **Participación:** en el proceso de evaluación de desempeño participarán distintos actores incluyendo las autoridades educativas, los superiores, los colegas, el consejo directivo, los padres de familia y los estudiantes

g. **Concurrencia:** la evaluación del desempeño de los educadores concurrirá con el resultado de logros de los alumnos, y en el caso de los directivos concurrirá con los resultados de la institución. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.7)

En el artículo 30 añade frente al alcance de la evaluación.

La evaluación de los docentes y directivos docentes comprenderá al menos la preparación profesional, el compromiso y competencias, la aplicación al trabajo, y medirá de manera objetiva la responsabilidad profesional y funcional; la formación o perfeccionamiento alcanzado; la calidad de desempeño; la capacidad para alcanzar los logros, los estándares o los resultados de sus estudiantes, y los méritos excepcionales. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.7)

En el artículo 35 define la Evaluación de Competencias:

Evaluación de competencias. La competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo. La evaluación de competencias será realizada cada vez que la correspondiente entidad territorial lo considere conveniente, pero sin que en ningún caso transcurra un término superior a seis (6) años entre una y otra. Se hará con carácter voluntario para los docentes y directivos docentes inscritos en el Escalafón Docente que pretendan ascender de grado en el Escalafón o cambiar de nivel en un mismo grado. Se hará por grados en el escalafón y por cargos directivos docentes. Debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes

aspectos: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.8)

Ahora, la resolución 22453 de diciembre de 2016 establece las reglas para el proceso de evaluación que se trata en este último artículo. En el artículo 6 define la evaluación de carácter diagnóstico formativa así:

La ECDF consiste en un proceso de reflexión e indagación, orientado a identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes [...] con el objeto de incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa pedagógica, directiva o sindical; su mejoramiento continuo, sus condiciones, y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo [...], esta evaluación tendrá un enfoque cualitativo, que estará centrado en la valoración de la labor del educador en el aula o en los diferentes escenarios en los que se ponga en evidencia su capacidad de interactuar con los actores de la comunidad educativa. En dicha valoración, se considerarán las características y condiciones del contexto en el cual se desempeña el educador. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.3)

Previo al decreto 1278 de 2002, el decreto 2277 de 1979 no plantea la evaluación como instrumento para ingresar a los diferentes grados. Igualmente, no se plantean evaluaciones de desempeño anuales. Sin embargo, sí se habla de evaluaciones periódicas para los cargos directivos oficiales con respecto al cumplimiento de sus deberes y responsabilidades. Allí no se habla de carácter diagnóstico o formativo, sino de una evaluación que en caso de resultar adversa conduciría al docente a dejar el cargo directivo y retornar a su labor docente regular, esto es, una evaluación punitiva.

Frente a las obras requeridas para ingresar a los sucesivos grados del escalafón sí se plantea una evaluación. En este sentido se puede hablar de una forma de evaluación, análoga en cierto modo a la evaluación de competencias pero que toma como

instrumento de evaluación la obra escrita. El video sucede a la obra como instrumento de evaluación. El video ha venido a desempeñar el papel que antes desempeñaba el texto escrito, es decir, el video conforma la parte central como instrumento de evaluación, en tanto que permite una lectura frente a la formación del maestro que se plasma en tales textos.

Tanto la obra escrita, como el video, se ponen por fuera del evaluado, adquieren una existencia autónoma por fuera de su creador, sin embargo, el producto de su evaluación repercute en el sujeto, porque los juicios que los evaluadores elaboran al interpretar lo que encuentran en los textos, vienen a constituir juicios sobre el propio sujeto. Esto es, los textos son un tercer elemento, con autonomía, que interviene en el diálogo que es la evaluación.

Esta investigación busca la comprensión de los ideales de formación y las concepciones de práctica pedagógica, los puntos de vista que se pueden leer en los relatos, testimonios o narraciones que el maestro plasma en el video de la evaluación diagnóstica formativa (ecdf); las ideas, los puntos de vista, así como modelo pedagógico en el que se inscriban, o que subyace allí, en razón a que dicha lectura no ha sido realizada desde esta perspectiva puede aportar a la reflexión sobre lo que se idealiza como práctica y las concepciones al respecto de individuos concretos, ya que estos textos constituyen un material lleno de información que se revisará metódicamente, en este caso para registrar las diferentes concepciones allí plasmadas, las cuales se analizan en la luz de las categorías planteadas desde el marco conceptual, así como de las categorías surgidas del trabajo con el material concreto que constituye la población investigada.

Para comprender estos puntos de vista se hace una recopilación de videos que algunos maestros han decidido cargar en la web y se extraen de allí los textos en los que el maestro, a manera de monólogo, expresa su reflexión frente a la actividad que desarrolla. A partir del análisis de estos textos se busca comprender cómo interpretan la práctica pedagógica los maestros y con qué tradiciones se identifican estas visiones particulares pero inmersas en un contexto nutrido desde lo local y a la vez en formas de pensar más generalizadas, extendidas y globales. La investigación reflexiona sobre las ideas y testimonios de los maestros plasmados en los videos de la evaluación de carácter

diagnóstico formativa, son textos en los que se leen las tradiciones en que se inscriben las ideas por ellos expuestas, que dan cuenta de realidades particulares que se inscriben en contextos globales.

La evaluación se establece desde el ámbito legal, sustentada en la necesidad técnica de su aplicación de conformidad con los objetivos trazados de una educación con criterios de calidad. Ahora, las publicaciones son, por otro lado, una medida de calidad, de la más alta validez y aceptación, mas la evaluación en este caso, hurga en el acontecer mismo del aula, observa circunstancias particulares, más allá de lo prefabricado de las situaciones grabadas. El giro de una evaluación del texto escrito a este texto audiovisual, a este documento o escena, podría verse como un control centrado en el oficio, en las habilidades concretas o propias del aula, y que no otorga relevancia a la publicación, por ejemplo, de un artículo en una revista científica, como un texto susceptible de ser considerado dentro de la evaluación. Respecto a la efectividad de este mecanismo de evaluación se puede apreciar que, si bien provee una visión con cierta amplitud, adolece de una indeterminación en lo relativo a la producción escrita. El maestro debe observar los comportamientos y rutinas que la norma establece y el mecanismo de evaluación no le otorga un papel central a la escritura del maestro.

JUSTIFICACIÓN

García, Loredo y Carranza (2008) plantean que “el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, contempla las estrategias pedagógicas y discursivas para el montaje, los contenidos del curso; y el nivel micro, comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos” (p.6).

Existen diferentes formas de pensar, de representar las cosas entre los docentes, que influyen en los procedimientos que se adoptan en los momentos en que tiene lugar la interacción, en la enseñanza y el aprendizaje, en la evaluación y en diversos aspectos del quehacer educativo, que son, Según Hollish (2014) “soporte de las relaciones inter e intra grupales que establecen los sujetos en el transcurso de la vida en común: proveen un conjunto de conocimientos, creencias, imágenes que facilitan la comunicación entre los sujetos. De esta manera, los problemas en estas relaciones surgen a partir de la falta de consenso y la circulación de diferentes representaciones en torno al mismo objeto, que coexisten en el mismo espacio público” (p.6).

Son capitales la pregunta por el sentido que se le otorga a la educación y el significado que se les atribuye a las acciones que se emprenden o a las decisiones que se toman. Cuando está presente en las reflexiones del docente, la adquisición de una conciencia sobre las ideas que engendran los hábitos, es indispensable si no se quiere caer en una reproducción acrítica e inconsciente. En la búsqueda de la calidad se plantea la necesidad y hacer ajustes y tomar decisiones, efectuar cambios en los modelos contruidos como ideales. Precisamente en la búsqueda de una transformación o unas transformaciones acertadas es importante observar cómo se hacen las cosas y a qué se debe que se hagan tal y como se asume que es correcto hacerlas “[...] las representaciones localizadas en los diferentes niveles del sistema escolar, contribuyen a modelar las prácticas” (Jodelet, 2011, p.142).

De acuerdo con Moreno (2002), el maestro se somete a una evaluación para acreditar que reúne las cualidades y las características deseables para que ello redunde

en la calidad del proceso educativo en general. En este ejercicio el maestro da cuenta de una formación que ha adquirido tanto desde la experiencia como de su recorrido académico. Ahora, una u otra vía de adquisición responden a un horizonte histórico del cual el maestro se hace partícipe y que permea su forma de ser. Los testimonios plasmados en el video de la evaluación, representan un material que es susceptible de lectura y revisión, un material que permite una mirada con cierta amplitud de un panorama actual, a la luz de las políticas y los estudios previos.

El docente evaluado acredita su formación. El video registra el acto por el cual el maestro expresa y desata frente al lente su quehacer, su obrar, que da cuenta de su ser. Esta acción registrada, da lugar al video como objeto con una existencia autónoma respecto al autor, donde se retrata lo que el maestro idea y reflexiona. Si bien existen parámetros para el desarrollo de la actividad grabada, la autonomía y la particularidad están presentes, sin embargo, existen reiteraciones y comportamientos rutinarios que obedecen a los estereotipos y las concepciones que idealizan el desempeño de la profesión docente. Las palabras expresadas en la reflexión del maestro hablan de la manera en la que los docentes responden a un sentido común sobre cómo son y cómo se hacen las cosas.

Para Londoño (2013), particularmente en Colombia la Pedagogía Activa aparece como una corriente imperante dada la implementación desde las políticas del Estado que importa formas de pensar la educación en este caso a través de diversas campañas de formación y adquisición de los conocimientos importados de las potencias que están a la vanguardia y que, se toman como el mejor ejemplo a seguir en la lógica de que el país debe imitar de alguna manera, de tal forma que llegue a ser tan exitoso como el modelo que sigue. Rousseau, en su obra *Emilio*, presenta las ideas para una escuela nueva que surge como una reacción a una tradición basada en la autoridad y cierta mecanización, en la escuela tradicional y traslada la mirada al sujeto como un agente activo y en relación creativa con su realidad. Su pensamiento se desarrolla en el contexto francés permeado por todos los descubrimientos y tendencias científicas de la época, los avances en la teoría de la evolución y en la psicología lo que da soporte conceptual para las ideas de la escuela activa.

En consecuencia, este trabajo se justifica porque aporta la comprensión de las maneras de hacer y proceder de los maestros en el ejercicio de su práctica pedagógica, sus posturas, así como del impacto que los parámetros a los que se somete el maestro tienen sobre dicha práctica, dado que el mecanismo de evaluación establece sesgos de acuerdo con los cuales se privilegian unas maneras a las que el maestro debería acogerse. La evaluación del maestro se ha transformado y en lugar del texto, de la publicación escrita, el video que a su vez constituye un texto, es el medio a través del cual se plasma la impronta del maestro.

A falta de producción escrita, el maestro aparece en escena mediante estos documentos audiovisuales que constituyen una fuente de información sobre la práctica pedagógica de una serie de maestros con particulares de diverso orden, pero cobijados por un mismo proceso de evaluación y por una serie de parámetros comunes a todos, relativos al ejercicio mismo de la práctica.

Por último, unas precisiones sobre los lineamientos éticos de esta investigación. Teniendo la voz de los maestros como el insumo principal para la búsqueda que aquí se plantea, se han conservado los datos textuales de cada maestro, de manera que cada uno de ellos tiene crédito por sus aportes y se le reconoce como individuo concreto, toda vez que son los mismos maestros, los que han puesto en circulación sus textos audiovisuales al hacerlos públicos. Frente a los juicios y las apreciaciones del investigador, estos son una interpretación planteada y orientada metodológicamente.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar el contenido de los testimonios de maestros plasmados en videos subidos a YouTube con el objetivo de aportar a la comprensión de los ideales de formación y las concepciones de práctica pedagógica que se pueden leer en los relatos, testimonios o narraciones que el maestro plasma en el video de la evaluación diagnóstico formativa.

Objetivos específicos:

Recopilar los textos audiovisuales en los que se plasman los testimonios de los maestros.

Establecer convergencias y divergencias del contenido de los textos a la luz de las categorías de formación y práctica pedagógica, así como de las categorías que puedan surgir.

Plantear recomendaciones respecto al mecanismo de evaluación.

MARCO CONTEXTUAL

Las maneras de ser docente se han transformado a lo largo del tiempo en respuesta a circunstancias de los contextos global y local. En esta búsqueda que se plantea por el modelo en el que se inscribe la interpretación de la formación plasmada en la evaluación docente hay que hacer un recorrido a través del contexto y se hace preciso mirar cómo se ha concebido la educación y en esa medida hacer posible una interpretación de ésta como un fenómeno que acontece inscrito en un momento y lugar. El escenario de esta investigación es el contexto colombiano. La pesquisa de testimonios se hizo en la plataforma YouTube, allí docentes de varios lugares del país deciden subir su material. Este ha sido un territorio tradicionalmente rural, marcado por la violencia y los valores religiosos; en constante estado de conflicto que se ha reflejado también en la oscilación de las tendencias educativas.

En *Colombia: Al filo de la oportunidad* (1994), Gabriel García Márquez hace un recorrido por la historia de la educación en Colombia. Comienza relatando la sorpresa de Cristóbal Colón ante las riquezas materiales y ornamentales de los habitantes de los territorios descubiertos, hecho que le llamó más la atención que cualquier otra consideración respecto a estas personas. Pero, señala, más allá de la idea de un mundo salvaje y desconocido, los nuevos territorios contaban con una riqueza histórica y cultural reflejada en los inmensos y prósperos imperios y civilizaciones, riqueza que de alguna manera fue ignorada, despreciada y borrada por los conquistadores. García Márquez señala como el territorio colombiano se encontraba habitado por una gran diversidad de pueblos con particularidades culturales, sí como sus propios sistemas de ciencia y educación.

El oro y las piedras preciosas no tenían para ellos un valor de cambio sino un poder cosmológico y artístico, pero los españoles los vieron con los ojos de Occidente, oro y piedras preciosas de sobra para dejar sin oficio a los alquimistas y empedrar los caminos del cielo con doblones de a cuatro. Esa fue la razón y la fuerza de la Conquista y la Colonia, y el origen real de lo que somos. (De Sabios, I. D. L. M., 1996, p.26)

El autor continúa señalando que, posteriormente, los españoles crearon un Estado colonial dividido en regiones que es el origen del Estado centralista y burocratizado que existe actualmente. Este Estado, afirma, es más ilusorio que real. En vez de unidad se ejercían mecanismos de segregación y exterminio étnico. Sin embargo, la fuerza imparable del mestizaje y los sincretismos religiosos y culturales pudieron más que las ideas plasmadas en los varios grados de mestizaje que pretendían establecerse, así como la distinción misma entre blancos y blancos criollos. Esta clasificación no era otra cosa que un mecanismo de discriminación y segregación que repercutía en las posibilidades de que una persona se pudiera desarrollar en algún ámbito de acuerdo con su origen étnico y racial, cuestión que necesariamente ha sido origen de conflictos y rencillas. Estas diferencias y distinciones todavía hoy se ven reflejadas en situaciones de rezago y discriminación de comunidades, como por ejemplo las de afrodescendientes.

Si bien la independencia de Colombia se apoyó en los ideales de la revolución francesa, basada en principios de igualdad sin distinción del origen de los ciudadanos, la herencia de la colonia perduró más allá de estos supuestos ideales.

Dos dones naturales nos han ayudado a sortear ese sino funesto, a suplir los vacíos de nuestra condición cultural y social, y a buscar a tientas nuestra identidad. Uno es el don de la creatividad, expresión superior de la inteligencia humana. El otro es una abrasadora determinación de ascenso personal. Ambos, ayudados por una astucia casi sobrenatural, y tan útil para el bien como para el mal, fueron un recurso providencial de los indígenas contra los españoles desde el día mismo del desembarco [...], mandaron a Colón de isla en isla, siempre a la isla siguiente, en busca de un rey vestido de oro que no había existido nunca [...] alucinados por las novelas de caballería los engatusaron con descripciones de ciudades fantásticas construidas en oro puro, allí mismo, al otro lado de la loma [...], los descaminaron con la fábula de El Dorado mítico que una vez al año se sumergía en su laguna sagrada con el cuerpo empolvado de oro. Tres obras maestras de una epopeya nacional, utilizadas por los indígenas como un instrumento para sobrevivir [...], de esos talentos precolombinos nos viene también una plasticidad extraordinaria para asimilarnos con rapidez a cualquier medio y aprender sin dolor los oficios más disímiles: fakires en la India, camelleros en el Sahara o maestros de inglés en

Nueva York. (De Sabios, I. D. L. M., 1996, p.26)

El lado hispánico nos convierte en inmigrantes, afirma el autor, dicho origen está vinculado con la aventura y el riesgo, y se evidencia en el fenómeno de la emigración de colombianos a diversos países. El rasgo con el que “se les distingue en el folclor del mundo entero es que ningún colombiano se deja morir de hambre” (De Sabios, I. D. L. M., 1996, p.27).

De acuerdo con el autor, ya que los mismos conquistadores provenían de una sociedad cerrada, ello dejó una marca en nuestra propia sociedad que no se pudo transformar con los ideales en los que se apoyó el proceso de independencia.

Los libertadores trataron de abrirlas a los nuevos vientos de Inglaterra y Francia, a las doctrinas jurídicas y éticas de Bentham, a la educación de Lancaster, al aprendizaje de las lenguas, a la popularización de las ciencias y las artes, para borrar los vicios de una España más papista que el papa y todavía escaldada por el acoso financiero de los judíos y por ochocientos años de ocupación islámica. Los radicales del siglo XIX, y más tarde la Generación del Centenario, volvieron a proponérselo con políticas de inmigraciones masivas para enriquecer la cultura del mestizaje, pero unas y otras se frustraron por un temor casi teológico de los demonios exteriores. Aún hoy estamos lejos de imaginar cuánto dependemos del vasto mundo que ignoramos. (De Sabios, I. D. L. M., 1996, p.28)

García Márquez, apunta que la nuestra es una educación conformista que busca que las personas se adapten a un país idealizado, una educación que desconoce las capacidades creativas e imaginativas, que se reduce a la asimilación de verdades oficiales consignadas en los libros de texto, sin consideración por los propios gustos y capacidades. Todas estas circunstancias hacen de nuestra patria un territorio que raya con lo fantástico:

Nuestra insignia es la desmesura. En todo: en lo bueno y en lo malo, en el amor y en el odio, en el júbilo de un triunfo y en la amargura de una derrota. Destruimos a los ídolos con la misma pasión con que los creamos, somos intuitivos, autodidactas espontáneos y rápidos, y trabajadores encarnizados, pero nos enloquece la sola idea del dinero fácil. Tenemos en el mismo corazón la misma cantidad de rencor político y de olvido histórico. Un éxito resonante o una derrota deportiva pueden costarnos tantos muertos como un desastre aéreo. Por la misma causa somos una sociedad sentimental en la que prima el gesto sobre la reflexión, el ímpetu sobre la razón, el calor humano sobre la desconfianza. Tenemos un amor casi irracional por la vida, pero nos matamos unos a otros por las ansias de vivir. (De Sabios, I. D. L. M., 1996, p.29)

A este oscilante panorama que nos retrata García Márquez, añade:

Pues somos dos países a la vez: uno en el papel y otro en la realidad. Aunque somos precursores de las ciencias en América, seguimos viendo a los científicos en su estado medieval de brujos herméticos, cuando ya quedan muy pocas cosas en la vida diaria que no sean un milagro de la ciencia. En cada uno de nosotros cohabitan, de la manera más arbitraria, la justicia y la impunidad; somos fanáticos del legalismo, pero llevamos bien despierto en el alma un leguleyo de mano maestra para burlar las leyes sin violarlas, o para violarlas sin castigo. Amamos a los perros, tapizamos de rosas el mundo, morimos de amor por la patria, pero ignoramos la desaparición de seis especies animales cada hora del día y de la noche por la devastación criminal de los bosques tropicales, y nosotros mismos hemos destruido sin remedio uno de los grandes ríos del planeta. Nos indigna la mala imagen del país en el exterior, pero no nos atrevemos a admitir que muchas veces la realidad es peor. Somos capaces de los actos más nobles y de los más abyectos, de poemas sublimes y asesinatos dementes, de funerales jubilosos y parrandas mortales. No porque unos seamos buenos y otros malos, sino porque todos participamos de ambos extremos. Llegado el caso --y Dios nos libre-- todos somos capaces de todo. (De Sabios, I. D. L. M., 1996, p. 29)

El autor concluye que estas formas de ser y de actuar tienen un origen histórico, y

que de allí se derivan las características de una sociedad excluyente, formalista y cerrada en sí misma. Somos una sociedad marcada por la adversidad, una sociedad que se quiere mostrar boyante mientras la mitad de su población vive en condiciones miserables, somos una sociedad inconforme que siempre quiere más. La codicia nos lleva a pasarnos la ley con tal de conseguir lo que deseamos, y como se ha perdido la esperanza de que el Estado sea el que provea mejores condiciones, hemos optado por una actitud individualista y por ser apáticos ante el Estado y las leyes.

De acuerdo con Ratinoff (1994) las retóricas subyacentes a la educación en América Latina dan cuenta de un progresivo fenómeno de globalización de las ideas en torno a esta cuestión como las ideas nacionalistas previas a la Segunda Guerra Mundial, la democratización y la conflictividad del período de la Guerra Fría que desembocan luego en una sociedad de carácter global, cuyas preocupaciones e ideas atravesaron lo local. En un momento, el nacionalismo resultó ideal para los propósitos, mas, luego perdió vigencia puesto que el contexto en el que se gestó, también se desarrolló y transformó conforme diversos acontecimientos históricos se fueron sucediendo. Es así como la democracia surge como una nueva interpretación que reemplaza al anterior, luego se pasó a una cultura de la meritocracia para desembocar posteriormente en una concepción de corte económico como el capital humano.

Cualquiera sea la influencia de las retóricas en las prácticas, las experiencias latinoamericanas sugieren que los intereses sociales y educativos utilizan las macrovisiones para alcanzar sus propios objetivos El nacionalismo sirvió más para la formación de una clase media que para la expansión de la ciudadanía; el pluralismo contribuyó a los procesos de movilidad; la meritocracia sancionó la necesidad de responder a las demandas de status de los nuevos sectores acomodados y el eficientismo económico proporcionó un marco para racionalizar la segregación educativa. (Ratinoff, 1994)

En *La formación docente en Colombia* (Unesco, 2004) se señala que para mejorar la formación de los maestros y llevarla al nivel universitario se crearon facultades de Educación cuyos orígenes pueden ubicarse en cursos que previamente realizaban los maestros una vez culminada su formación como normalistas. Estas facultades que se

mencionan aplicaron visiones de la pedagogía siguiendo a la Escuela activa y a la psicología experimental. En la década del 30 se buscó redefinir la función social de la educación dándole un corte antropológico y sociológico que permitiera una interpretación de la realidad del país y dar lugar a productos teóricos. Además, ocurrió un distanciamiento de la esfera religiosa, conforme ya para los cuarenta la profesionalización de la docencia se reflejaba en la implementación de grados y títulos diferenciados de acuerdo con la preparación del maestro. Las ideas en torno a la formación del maestro oscilan entre la tendencia liberal y conservadora del país. A mediados del siglo, de la mano de la alemana Radke se fundó la Universidad Pedagógica Nacional femenina siguiendo la pedagogía activa basada en la experiencia y la observación crítica, ideas acompañadas de profundos valores cristianos y religiosos. De acuerdo con el estudio de la Unesco, las ideas en torno a la formación del maestro deambulan, en Colombia, entre las tendencias ideológicas del país que se mueven en torno a lo liberal y lo conservador.

De acuerdo con lo que plantean los autores referenciados en este apartado, es posible concluir que, aunque existe una tradición y unos caminos recorridos, la condición del maestro es precaria y las herramientas de las que dispone son rudimentarias. Para el Estado, la Educación se concibe supeditada a intereses e ideologías externas a la Educación misma. Esta circunstancia obstaculiza el acontecer de unas prácticas óptimas, acordes con ideales de formación que superen los modelos más débiles y permitan la consolidación de nuevas formas de pensar y hacer las cosas.

MARCO REFERENCIAL

Estado de la Cuestión

Frente a esta pregunta por los ideales de formación y las concepciones de práctica pedagógica que los maestros han plasmado en estos videos con el propósito de ser evaluados y, con ello, acreditar que satisfacen las exigencias que para el desempeño de su labor; surgen antecedentes y convergen situaciones que son las que configuran las maneras de ser y de entender las cosas que hacen, en este caso, los maestros. Desde los antecedentes investigativos aparecen diferentes maneras de categorizar los ideales de formación y las concepciones de práctica pedagógica. Estas categorías permiten un acercamiento a la comprensión de las diferentes tendencias, pero no excluyen la posibilidad de presentarse simultáneamente. Históricamente, en el contexto que se plantea esta investigación, los ideales de formación y las concepciones de práctica pedagógica han atravesado por circunstancias asociadas a precarias posibilidades de crecimiento. Si en el discurso se transita por ideas que bien podrían armonizar con lo que los teóricos y expertos apuntan, estos ideales plasmados en las leyes y políticas públicas no garantizan la incorporación práctica.

Investigaciones

Entre los antecedentes investigativos se encontraron los siguientes referentes en Latinoamérica desde Cuba, México y Chile: *Una nueva mirada sobre la formación docente* (Nieva y Martínez, 2016), *Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno* (Cuadra, 2009), *Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile* (Cárcamo y Castro, 2015).

Los referentes encontrados en Colombia fueron:

Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado (Henaó y Martínez, 2016), *Concepciones de práctica pedagógica* (Moreno, 2002).

A continuación, se presentan en orden desde la más reciente, las reseñas de estos antecedentes investigativos en los que se presentan diferentes conceptualizaciones y abordajes metodológicos.

El artículo *Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado* (Henaó y Martínez, 2016) presenta una investigación respecto a las concepciones sobre la práctica pedagógica y su importancia en la formación docente, también describe modelos de formación docente y los modelos de práctica pedagógica que señala como los más relevantes.

Los autores plantean una división en tres modelos de formación. El modelo técnico, el práctico y el reflexivo. Así mismo, desarrollan la idea de práctica pedagógica de acuerdo con cada uno de estos modelos, todo ello siguiendo las ideas de Nieto Díez (2002). El modelo técnico se caracteriza por la división entre teoría y práctica, así como por la preeminencia de la primera sobre la segunda. En el modelo práctico es el caso opuesto, dado que otorga menos centralidad a los aspectos teóricos. En tercer lugar, presentan el modelo reflexivo, que incorpora una visión subjetiva, que considera que lo práctico y lo teórico pasan por la acción en sí, más allá de modelos preestablecidos y estáticos.

Frente a la concepción de práctica pedagógica en el modelo técnico, plantean lo siguiente:

En este modelo se ve a la práctica como la aplicación de soluciones ya elaboradas a problemas comunes para la obtención de los objetivos previamente definidos. De esta manera en su libro (Contreras Domingo, La Autonomía del Profesorado, 1997) define al docente técnico como “aquel que asume la función de la aplicación de los métodos y del logro de los objetivos, y su profesionalidad se identifica con la eficacia y eficiencia en esta aplicación y logro.” [...] dejando sin considerar otros

factores que intervienen en la práctica docente como el contexto histórico, social, cultural, las interacciones interpersonales y la propuesta de nuevas técnicas en la solución de problemas, así como restringida reflexión sobre la propia práctica. (Henao y Martínez, 2016, p.726)

En cuanto a la concepción de práctica pedagógica desde el modelo práctico, los autores apuntan las siguientes características:

La concepción de práctica bajo este modelo se desarrolla más en el aula y en la interacción del docente experimentado y el docente en formación, donde el conocimiento se traspa a través de la experiencia y la práctica, y donde se perfecciona el que hacer docente por medio del ensayo y error, en el trabajo de (Nieto Diez, 2002) cita a (Zeichner, 1990) quien afirma que “ la relación maestro-aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento cultural que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado como recipiente pasivo de este conocimiento”. (Henao y Martínez, 2016, p.726)

Respecto a la concepción de práctica pedagógica en términos del modelo reflexivo señalan:

En el modelo reflexivo se define la práctica como “un proceso que se abre no solo a la resolución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines, cual su significado concreto en situaciones complejas y conflictivas.” (Contreras, 1997, p. 79) y da una postura clara del docente reflexivo como un investigador de su propia práctica. Donde debe existir un equilibrio entre la teoría y la práctica, donde se debe poner en práctica la teoría y teorizar la práctica con el fin de reflexionar sobre cada variable presentada en el aula. (Henao y Martínez, 2016, p.728)

Concluyen que es relevante realizar una revisión de los modelos de formación que se implementan en las instituciones encargadas de formar futuros docentes, dada la repercusión que dicha formación tiene en el desempeño profesional del docente lo que a su vez desencadena unas formas de ser y de pensar que reflejan concepciones de la

práctica pedagógica.

En el artículo *Una nueva mirada sobre la formación docente* (Nieva y Martínez, 2016) se hace una revisión frente a la formación docente y sus componentes. Tomando la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, como concepto base, los autores le confieren importancia a una formación que le permita afrontar las circunstancias que acarrear los fenómenos sociales y culturales en continua transformación. Además, enfatizan el rol activo de la persona como universo particular e integral, siempre en comunidad y que va más allá de las aulas, que escapa a la inmediatez que generalmente caracteriza los estereotipos de la cotidianidad educativa, entendiendo frente a este lugar común, que el rol del docente tiene que ver con la cultura y la sociedad en su conjunto. Todo esto ocurre conforme el docente desata una transformación de aquellas en cierta historicidad.

Señalan cómo es evidente que el desarrollo mismo de la sociedad a lo largo del tiempo se debe en gran parte al fenómeno de la educación, encargada de pasar el legado cultural en un momento y lugar. El docente está inmiscuido plenamente en esto. A pesar de lo anterior, señalan, no ha existido siempre un gran interés por la cuestión de la formación. Afirman que la formación ha sido atendida en lo relativo a los paradigmas en los que se inscribe, mas no en lo que se refiere al papel activo del docente.

Los autores se centran en el concepto de formación permanente el cual, señalan, ha sido trabajado por autores como Freire, Martín, Delgado e Imbernón. Se enfatiza en todo momento el rol central del maestro en la transformación de la realidad social. Plantean que la formación permanente del docente es una necesidad esencial del desarrollo histórico social, entendiendo siempre que éste es un sujeto activo que interviene creativamente en los sucesos del desarrollo, en lo personal y como miembro de un orden social. Desde un enfoque histórico cultural se revisa el concepto de formación docente, entendida esta formación respecto a un aprendizaje significativo y desarrollador.

Asimismo, hay que abordar el concepto de formación docente que tiene una particularidad especial, en cuanto al rol que desempeña en la sociedad y la cultura; se identifican por lo menos cuatro enfoques, según plantean los autores citando a Delgado.

- Paradigma conductista: la formación se concibe como entrenamiento y repetición.
- Paradigma tradicional de oficio: considera al profesor como una persona que domina la técnica y el arte. Puede desempeñarse sin ningún entrenamiento previo.
- Paradigma personalista o humanista: hace énfasis en la cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos.
- Paradigma indagador, reflexivo o crítico: la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica. Formar al profesor con capacidades reflexivas, sistema de resolución de problemas para examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas. (Nieva y Martínez, 2016, p.16)

Se resalta el papel activo del docente que es quien a través de su formación propicia transformaciones propias, así como en la sociedad a la que pertenece. Concluyen que la sociedad requiere una educación y unos docentes que respondan a las circunstancias y a los retos actuales, de allí la concepción del docente como sujeto de aprendizaje y autoaprendizaje permanente, conforme se auto transforma y transforma la sociedad. En ese sentido señalan:

La educación sintetiza la política, la cultura, la historia y el desarrollo de los seres humanos y la sociedad; la transmite y la transforma, donde el docente es un actor principal. La formación docente permanente es una necesidad. Las demandas del desarrollo y la transformación social exigen un cambio en su concepción que requiere un enfoque que priorice al docente como agente activo de su aprendizaje, desde las potencialidades de su desarrollo, con carácter autotransformador y transformador de la realidad social. La concepción del docente como aprendiz en el proceso de su formación abarca componentes y contenidos esenciales desde los histórico y cultural que propicia un aprendizaje significativo y desarrollador. (Nieva y Martínez, 2016, p.16)

En Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad

de Punta Arenas, Chile (Cárcamo y Castro, 2015) se muestra una investigación cuyo objetivo es conocer y realizar un análisis de concepciones sobre aprendizaje. En este sentido se sometieron a un cuestionario docentes en ejercicio y estudiantes de pedagogía quienes debían elegir frente a dilemas que les daban a elegir entre diversas concepciones de aprendizaje. Estas alternativas responden a las concepciones definidas por Pozo y Scheuer (1999): directa, interpretativa, constructivista y posmoderna. Se encontró en esta investigación que docentes en ejercicio y estudiantes de último año, tienen una concepción constructivista del aprendizaje. En relación con dichas concepciones señalan:

Un supuesto del denominado paradigma del “pensamiento del profesor” es que el comportamiento de los docentes se guía por pensamientos, juicios y decisiones (Martín et al., 2011; Shavelson y Stern, 1989), es decir, por sus concepciones o teorías personales. Así, desde este enfoque importa conocer las concepciones de los docentes por la relevancia que tendrían al influir sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con Catalán (2011), estas teorías subjetivas o implícitas son parte del conocimiento profesional docente, éstas podrían ser definidas entonces como teorías pedagógicas personales construidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. (Cárcamo y Castro, 2015, p.14)

Señalan que las concepciones de docentes han sido estudiadas desde la postura según la cual dichas concepciones repercuten en la manera en que se representa lo educativo, haciendo alusión a lo planteado por Janssens y Kelchtermans (1997) bajo la denominación de teacher's subjective educational theory. Señalan el desarrollo de investigaciones en diferentes líneas como las concernientes a las consecuencias de estas concepciones en el ejercicio profesional, de acuerdo con lo señalado por Catalán (2011). Además, la propia formación del docente (Cuadra y Catalán), los mecanismos de reflexión, el cambio mediante la formación continua y otras. De acuerdo con los autores las concepciones de los docentes han sido estudiadas desde el enfoque de sus teorías implícitas. Al respecto señalan como:

Algunos estudios de teorías implícitas de docentes, han dado cuenta como parte de sus hallazgos, de la simplicidad de este tipo de representaciones (Cuadra,

2009; Jiménez y Feliciano, 2006), esto es, explicaciones sencillas de fenómenos educativos complejos y de una tendencia a la escasez de las mismas o del nivel pre teórico que presentan (Catalán, 2004), situación que podría asociarse a limitaciones en su quehacer profesional y a la necesidad de promover un pensamiento de mayor elaboración. También se han presentado evidencias del bajo control que los docentes consideran poseen sobre los factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante. Implica principalmente una atribución externa del control, lo que estaría ligado con una menor agentividad (Castro y Cárcamo, 2012; Castro et al., 2012). Lo anterior, da cuenta de la necesidad de que la formación del profesor considere la subjetividad del mismo, dado el impacto que ésta tiene en sus prácticas pedagógicas. (Cárcamo y Castro, 2015, p.14)

Afirman los autores que las concepciones de los docentes experimentan cambios de acuerdo con lo que señalan Pozo y Sheuer (1999). En ese sentido afirman también que el docente adquiere formación mediante procesos formales y no formales a lo largo de su vida, lo que da lugar a determinadas concepciones. Pozo y Scheuer (1999), proveen la definición de cuatro concepciones del aprendizaje.

- i) teoría directa, la cual parte del supuesto de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, reduce el aprendizaje a un hecho, es reproducir el mundo, desde el punto de vista epistemológico, se hablaría de realismo ingenuo (Martín et al., 2011:171);
- ii) teoría interpretativa, plantea que la actividad personal del aprendiz es imprescindible para lograr un buen aprendizaje, mantiene la idea de que la ejercitación reiterada es necesaria para apropiarse del conocimiento y que la observación activa involucra la intervención de algunos procesos psicológicos;
- iii) teoría constructiva, asume que el aprendizaje implica procesos de reconstrucción que generan nuevas relaciones y conocimientos, implica una reelaboración del objeto aprendido, esta concepción niega el saber absoluto y se apropia del relativismo en todo conocimiento;
- iv) teoría posmoderna, la cual asume un relativismo radical, tiene una base epistemológica similar al constructivismo, pero señala que todo conocimiento es

situado, y por lo tanto tiene validez y se construye sólo en ese contexto. (Cárcamo y Castro, 2015, p.14)

Dentro de los resultados de esta investigación se plantea que los docentes presentan una flexibilidad frente a sus concepciones, y cómo tienen lugar las cosas de una manera diferente, en diferentes escenarios. Señalan que la coexistencia de diversas concepciones alternativas, responde a una exigencia frente a los aprendizajes posibles. Expresan que cuando los docentes realizan el tránsito de determinado paradigma hacia nuevas ideas, van a darse simultáneamente creencias de los mencionados paradigmas.

Cuadra (2009) en *Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno*, presenta un estudio descriptivo e interpretativo sobre las teorías subjetivas que sobre el aprendizaje de los estudiantes tienen los docentes. Este estudio arroja resultados de acuerdo con los cuales los docentes elaboran teorías muy simples en las que predomina la sensación de una falta de control sobre las variables que afectan el acontecer cotidiano educativo por parte del docente, lo que quizá contribuye al bajo rendimiento escolar. El autor señala que frente a las reformas educativas que buscan mejorar la calidad, existe “la necesidad de formar personas flexibles con capacidad de adaptación frente a los acelerados cambios sociales es evidente, y aquí destaca el concepto de formación, que va mucho más allá de la sola entrega de contenidos”. (Cuadra, 2009, p.940)

Se afirma, según el estudio, que tanto respecto a la enseñanza y el aprendizaje, como la formación del docente se articulan con miras a dicho mejoramiento en la educación. Esto es, contribuir a que las personas cuenten con una formación que les permita adaptarse a la forma frenética en que se transforma la sociedad actual. Son diversos los factores y variables asociadas al alcance de los propósitos en busca de la calidad, sin embargo, el autor afirma que existen evidencias del papel trascendental de la formación del docente, y su repercusión en dichos procesos.

Moreno (2002) en *Concepciones de práctica pedagógica* busca identificar dichas concepciones, plantea una metodología cualitativa y hace uso de instrumentos como la encuesta, la entrevista, reflexiones escritas, observaciones de aula y documentos

orientadores de la práctica pedagógica. El autor presenta una revisión del concepto de concepción, al que relaciona con otras ideas como los constructos, creencias y las teorías implícitas. Plantea que estas ideas se inscriben en tradiciones del pensamiento:

Respecto al concepto de concepción se encuentran una serie de términos con significados similares como: creencias, constructos, teorías implícitas, conocimiento práctico; tales términos están asociados a las teorías de la acción, de los constructos personales, del procesamiento de información, y están insertos en categorías filosóficas como el tradicionalismo –realismo-, el idealismo, el progresismo –pragmatismo- la desescolarización –existencialismo-. Estos términos, teorías y categorías filosóficas a su vez se engloban en enfoques epistemológicos como el racionalismo instrumental (racionalidad técnica), el racionalismo interpretativo (racionalidad práctica) y el racionalismo crítico radical (racionalidad emancipatoria). (Moreno, 2002, p.3)

Moreno habla de dos tradiciones. En primer lugar, describe la tradición científicista, defensora de la objetividad, de la investigación rigurosa. La sitúa en una perspectiva clásica, de la ciencia experimental: “racionalista, cuantitativa, experimentalista, académica, en síntesis, positivista” (Moreno, 2002). El autor presenta la tradición interpretativa, señala que se le denomina igualmente como etnográfica, fenomenológica, cualitativa o descriptiva. Esta tradición o enfoque, apunta Moreno, se centra en la práctica, en las cuestiones que ocupan al maestro y a los alumnos, tal y como ellos personalmente las viven.

Frente a estas dos tradiciones señala, siguiendo a Porlán (1993) que estas tradiciones tienen origen en dos reduccionismos. Ambas tradiciones establecen una dicotomía entre teoría y práctica. Por un lado, está el científicismo que relaciona con “una práctica alienada, constreñida y gobernada desde el exterior” (Moreno, 2002). Por otro lado, el autor señala que la tradición interpretativa privilegia la idea de una diversidad radical, que excluye la posibilidad de transformar la realidad. El segundo reduccionismo que le atribuye el autor a estas dos tradiciones o enfoques, es la separación entre la investigación y la acción educativa:

Ante estos dos enfoques “surgen otros enfoques más dialécticos que conciben el conocimiento como un proceso evolutivo” (Toulmin, 1972); complejo (Morín, 1986); y crítico (Habermas, 1981)” (Porlán, 1993:123). Estos enfoques tienen en cuenta las condiciones sociales, políticas e ideológicas de la educación, enfatizando tanto en la investigación como en la acción, en la teoría como en la práctica. Se interrogan acerca de cómo los profesores, y en su ámbito los alumnos, pueden construir y hacer evolucionar, a través de su propia reflexión e investigación en la escuela, un conocimiento didáctico, consciente y crítico que guíe el proceso escolar. (Moreno, 2002, p.4)

Posteriormente presenta la definición de concepción en relación con el sujeto y cómo este se encuentra inmerso en una serie de influjos que permean y dan forma a su manera de concebir las cosas:

El sujeto cognoscente es un actor que construye en su historia social, en el contacto con la enseñanza, gracias a las informaciones recibidas en interrelación con los medios de comunicación y las experiencias de la cotidianidad, una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. La estructura conceptual es un sistema de recepción que permite asimilar nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se determinan las conductas y se negocia sus acciones. (Moreno, 2002, p.4)

El autor sigue a las ideas de Giordan, que plantea que la concepción se puede entender como una estructura mental subyacente, un modelo explicativo que nace desde lo individual y lo social. La concepción es una forma de relación con la realidad, estos pensamientos se alimentan de las resonancias de otras ideas que flotan y circulan por doquier, dado que el sujeto está inmerso en un ambiente dentro del cual establece relaciones con diversos actores y en esa experiencia surge una manera de ser y de pensar que cada quien elabora para enfrentar su situación particular:

La concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la

memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros; Las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual. Las concepciones anteriores filtran, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas que pueden completarse, limitarse o transformarse originando nuevas concepciones. (Moreno, 2002, p.4)

Moreno señala que las concepciones cumplen ciertas funciones, conservan el conocimiento, sistematizan, estructuran y organizan lo real. Señala que la concepción es de cierto modo, la forma en la que nos relacionamos con las circunstancias en las que nos encontramos insertos:

Las concepciones corresponden a una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real. A partir de la concepción la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpreta situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; también seleccionará las informaciones exteriores, las comprenderá y las integrará. (Moreno, 2002, p.4)

Tras revisar las investigaciones atrás reseñadas, se encuentra una convergencia frente a la forma de establecer las categorías. Estas oscilan entre las interpretaciones unívocas del conocimiento como mimesis, y el conocimiento como construcción subjetiva. Además, las diferentes investigaciones plantean concepciones que dan cuenta de posturas que concilian estos dos extremos.

Antecedentes históricos y de política pública en Educación

En *La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual* (Noguera, 2011), el autor plantea que la pedagogía moderna se origina a partir de la evolución de las pedagogías anglosajona, germánica y francófona. Cada una de estas tradiciones, señala, se inclinan por intereses que les diferencian. Estas inclinaciones

serían el currículo para la anglosajona, la formación o Bildung para la germánica, así como la educación para la francófona:

Tres tradiciones intelectuales en cuyo centro es posible identificar conceptos y problemáticas particulares, propias de tres ambientes culturales: el anglosajón, el francófono y el germánico. De manera muy general -y tal vez muy esquemática-, se podría caracterizar cada una de las culturas pedagógicas como sigue: en el corazón de la cultura pedagógica angloamericana está la preocupación por el currículo como forma de organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza y aprendizaje; en el centro de la cultura pedagógica germánica está el problema de la Bildung o formación (diferente de la educación o de la enseñanza) y, a partir de ella, la diferenciación entre pedagogía (interesada en la educación en general) y didáctica (interesada en la formación y en los procesos de enseñar y aprender); por último, como distintivo de la cultura pedagógica francófona, se encuentran las elaboraciones acerca del concepto de educación y, con ellas, el establecimiento de las condiciones de posibilidad que llevaron, posteriormente, entre finales del siglo XIX e inicios del XX, a la constitución de, por lo menos, dos “ciencias de la educación” —la sociología de la educación y la psicopedagogía— como formas particulares de abordar la amplia problemática representada por ese nuevo concepto. (Noguera, 2011, p.10)

Por otro lado, y a pesar de las diferencias entre estas tradiciones, ellas se relacionan lo que da lugar a intercambios e influencias mutuas, que a su vez transforman dichas tradiciones. El autor plantea como existen estudios que encuentran que las culturas pedagógicas acontecen en un determinado escenario histórico y social, y es así como estas culturas “las culturas pedagógicas obedecen a particulares condiciones sociales, culturales, políticas y económicas” (Noguera 2009, p.10)

Noguera apunta como, por ejemplo, la tradición anglosajona centrada en el currículo se gesta en medio de una sociedad industrializada y descentralizada y urbanizada que, de tal manera, demanda unas estrategias y unas formas particulares de abordar la tarea de resolver las cuestiones relativas a la educación. Igualmente señala:

Pero, a pesar de esas diferencias particulares, existió un elemento común íntimamente ligado a la constitución de las tres tradiciones: la creación, en los diferentes países y con ritmos distintos y características propias, de aparatos gubernamentales encargados de la administración e inspección de la llamada “instrucción pública”. Se trata de la expansión de la escolarización en la población, pero ya no como un asunto de interés de las comunidades religiosas o de la Iglesia sino, claramente, como un asunto cada vez más reivindicado por el Estado como de su potestad. Dilthey (1968) analizó ese proceso de estatalización de la instrucción pública como la constitución de un “Estado Educador” cuya forma primera fue Prusia. (Noguera 2009, p.10)

De acuerdo con Ratinoff (1994), las retóricas subyacentes a la educación dan cuenta de un progresivo fenómeno de globalización de las ideas en torno a esta cuestión como las ideas nacionalistas previas a la segunda la Segunda Guerra Mundial la democratización, y la conflictividad del período de la Guerra Fría que desembocan luego en una sociedad de carácter global, cuyas preocupaciones e ideas atravesaron lo local. El nacionalismo resultó ideal en su momento, pero luego perdió vigencia puesto que el contexto en el que se gestó, se desarrolló y transformó conforme diversos acontecimientos históricos se fueron sucediendo. Es así como la democracia surge como una nueva interpretación que reemplaza al anterior, luego se pasó a una cultura de la meritocracia para desembocar posteriormente en una concepción de corte económico como el capital humano:

Cualquiera sea la influencia de las retóricas en las prácticas, las experiencias latinoamericanas sugieren que los intereses sociales y educativos utilizan las macrovisiones para alcanzar sus propios objetivos El nacionalismo sirvió más para la formación de una clase media que para la expansión de la ciudadanía; el pluralismo contribuyó a los procesos de movilidad; la meritocracia sancionó la necesidad de responder a las demandas de status de los nuevos sectores acomodados y el eficientismo económico proporcionó un marco para racionalizar la segregación educativa. (Ratinoff, 1994, p.38)

En *La formación de los docentes en Colombia* (Unesco, 2004) se plantea que la

profesionalización del maestro ha sido influenciada por los ideales y las preocupaciones de aquellos que poseen poder político en cada momento de la historia. El documento señala que a mediados del siglo XVI:

Se autorizaron los conventos para instruir a clérigos y seglares en las cátedras de gramática y lectura: aunque la enseñanza se movía en estos terrenos, la influencia cristiana era bien marcada, y se amalgamaba con los conceptos doctrinarios y el enfoque de vivir cristianamente. La docencia y la enseñanza se ejercían con gran propiedad y sentido apostólico por parte de algunas órdenes religiosas. Los profesores dependían de la Iglesia, la cual exigía una marcada formación escolástica: la imagen de maestro se confundía con la del fraile. (Unesco, 2004, p.6)

Luego se señala como es expulsada la Compañía de Jesús en el XVIII, que había estado al comando en lo relativo a la educación en tiempos de la colonia. Apunta como ahora era el Estado el responsable y principal interesado en controlar la educación para difundir sus ideas, cuestión que, de acuerdo con el documento, se evidencia hasta el día de hoy. Tras la reapertura de la escuela se requirieron maestros que pudieran acreditar un título:

Para merecer el título era necesario, además de la habilidad para “leer, escribir y contar, algunos requisitos igualmente destacables, como los de ser hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno” [...] El título certificaba las buenas costumbres, más la garantía sobre un saber no era lo que más se destacaba. Pero aún más importante, expresa el reconocimiento legal por parte del poder para desempeñar un oficio, que de ahora en adelante será susceptible de control y vigilancia de las autoridades. (Unesco, 2004, p.7)

Se plantea que en el s. XIX predominaba en un principio el modelo lancasteriano, en el cual el maestro se concentraba en la vigilancia y el examen de los alumnos, deja de lado la singularidad de éste y queda relegado a una labor operativa. Los maestros de las zonas alejadas replicaban lo impartido en las primeras normales (1822), mediante la implementación del *método lancasteriano de enseñanza mutua*. Más adelante afirma:

En 1844, cuando se institucionalizaron las Escuelas Normales, institutos dedicados exclusivamente a la formación de docentes [...] llegaron al país, pedagogos alemanes, quiénes se encargaron de la dirección de estas instituciones en las que, según Martha Herrera, la preparación de los formadores combinaba la pedagogía pestalozziana, con principios de pedagogía tradicional y católica. (Unesco, 2004, p.8)

Luego señala como años después el gobierno acude a profesionales extranjeros, en este caso, alemanes, quienes se encargaron de traer al país los conocimientos de otras potencias extranjeras, que para ese entonces se constituían en referentes para la construcción del proyecto educativo colombiano:

En 1870 tuvo lugar la reforma instruccionalista [...] que trajo consigo la primera misión pedagógica alemana, compuesta por nueve extranjeros que lograron organizar en los estados federados más de veinte escuelas normales. En Bogotá funcionaban tres escuelas normales: dos de varones –una de ellas de alcance nacional– y otra femenina. Para su funcionamiento, varios y renombrados pedagogos alemanes prestaron su colaboración a solicitud del gobierno federal. Estas personalidades, se esforzaron por introducir la corriente pestalozziana, aunque los balances posteriores demostraron que los maestros formados en estas instituciones desarrollaban su práctica de aula mezclando las nuevas ideas pedagógicas con dispositivos lancasterianos. (Unesco, 2004, p.8)

Posteriormente para finales del s. XIX, los autores afirman que la ley 89 de 1892 señaló un plan de estudios preciso. El decreto 429 de 1893 o Plan Zerda, estipuló una duración de cinco años posteriores a los estudios de primaria para obtener el título de maestro, se trata de una ley que representa los intereses y las ideas de una nación que buscaba reconstruirse tras un periodo conflictivo:

Durante la época de la Regeneración (1886-1899), encabezada por Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro, que trajo consigo el afianzamiento de las relaciones entre la iglesia Católica y el Estado [...] durante este periodo, el plan de estudios de las

Normales se dividía en dos partes, el plan escolástico y el plan profesional. (Unesco, 2004, p.9)

Pasando al s. XX los autores señalan como la influencia de países extranjeros es observable. Estos estaban encargados por el gobierno para instruir a los maestros colombianos en los más recientes avances de la pedagogía en el ámbito internacional, nuevamente mediante la legislación relativa a la educación y contratando a expertos foráneos encargados de poner al día a la nación en el panorama mundial:

El referente jurídico más duradero durante la primera mitad del siglo XX lo constituye la ley 39 de 1903, conocida como Ley o reforma Uribe, reglamentada por el decreto 491 de 1904, que establece el sistema de educación nacional, determinando la primaria, diferenciando la secundaria y reglamentando la educación superior. A lo largo de sus gestiones en pro de la instrucción pública, una preocupación constante de Uribe fue la de la contratación de profesores extranjeros para la enseñanza de las escuelas normales y su dirección, y, sobre todo, para la aplicación de métodos modernos de enseñanza. (Unesco, 2004, p.9)

Los autores afirman que se dio una continuidad a los modelos del siglo XIX hasta la década del treinta cuando en la coyuntura del cambio de partido político, tuvieron lugar sucesos como la emisión del decreto 441 de 1904 que:

Dispuso que los profesores requerían acreditar diploma de profesor para ejercer su práctica [...] Esta norma, sin embargo, tenía sus excepciones, cuando se convirtió en un lugar común el que se confirieran permisos especiales para ejercer el rol del maestro, puesto que la urgencia de expandir el servicio educativo estuvo acompañada por el otorgamiento del título de profesor por otras instituciones distintas de las normales, situación no exenta de clientelismo político. (Unesco, 2004, p.10)

Más adelante, en 1917, conforme la formación de los maestros se va reconfigurando y ocupando un espacio en la dinámica se lleva a cabo un congreso internacional de pedagogía que planteó un cambio en los requisitos para desempeñarse

como docente:

Se comenzó a exigir la primaria completa a los candidatos, y el título de maestro se otorgaba una vez se hubiera hecho un seguimiento a aspectos como la organización en el aula, la transmisión de los conocimientos y en general la apreciación sobre las cualidades morales, la idoneidad y capacidad del aspirante. (Unesco, 2004, p.11)

En este congreso predominaban las ideas de degeneración de la raza y moral biológica. Nuevamente se recomienda la importación de expertos extranjeros. Para ese entonces funcionaba la Escuela nacional de instructores, una institución de corte religioso. Todo ello fue el punto de partida para que el Instituto Pedagógico Nacional –IPN abriera en 1927 liderado por una pedagoga alemana, conforme se reformaban la instrucción pública y los planes de estudio:

En el Instituto Pedagógico Nacional, las prácticas educativas se realizaban de acuerdo con los postulados de la pedagogía activa, la cual se ligaba a la importancia, que, por ese entonces, tenía la pedagogía experimental. Esta corriente se puede identificar por tres características principales: su procedencia de una práctica pedagógica jerarquizada y jerarquizante, (propiciando, por ello mismo una educación diferencial para los sectores rurales y urbanos); la importancia concedida al concepto de trabajo, y la influencia biológica de sus apreciaciones (reflejada en ideas como higienizar la nación y luchar contra la degeneración de la raza). (Unesco, 2004, p.12)

Este estudio señala que la preocupación por mejorar la formación de los maestros y de llevarla al nivel universitario repercutió en la creación de facultades de Educación cuyos orígenes pueden ubicarse en cursos que previamente realizaban los maestros, posterior a su formación normalista. Estas facultades que se mencionan aplicaron visiones de la pedagogía siguiendo a la Escuela activa y a la psicología experimental. En la década del 30 se buscó redefinir la función social de la educación al conferirle un corte antropológico y sociológico que permitiera una interpretación de la realidad del país y diera lugar a productos teóricos. Además, ocurrió un distanciamiento de la esfera

religiosa, conforme ya para los cuarenta la profesionalización de la docencia se reflejaba en la implementación de grados y títulos diferenciados de acuerdo con la preparación del maestro. A mediados del siglo, de la mano de la alemana Radke se fundó la Universidad Pedagógica Nacional femenina siguiendo la pedagogía activa basada en la experiencia y la observación crítica, todo ello acompañado de profundos valores cristianos y religiosos. Las ideas en torno a la formación del maestro deambulan entre las tendencias ideológicas del país que se mueven en torno a lo liberal y lo conservador.

Antecedentes legales

En estos antecedentes legales se desglosarán los fragmentos contenidos en diversas leyes y normas con relación al docente, su formación y su evaluación. Para empezar, el Congreso de Colombia. (1994). En la *Ley 115, Ley General de Educación*, señala en el artículo 1º:

Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Congreso de Colombia, 1994, p.1)

En el artículo 5º sobre los fines de la educación señala:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento

cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

[...]

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. (Congreso de Colombia, 1994, p.2)

El artículo 13 define los objetivos comunes de todos los niveles, entre otros los siguientes:

Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;

[...]

e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional. (Congreso de Colombia, 1994)

El artículo 104 define al educador:

El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. (Congreso de Colombia, 1994, p.4)

En cuanto a la formación de educadores el artículo 109 señala las finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales:

a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;

b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;

c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y

d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Congreso de Colombia, 1994, p.23)

El Ministerio de Educación Nacional (2002), en el *Decreto 1278* de junio 19 de 2002 en los artículos 3, 4 y 5 define a los profesionales de la educación, la función docente y el docente. En primer lugar, define al profesional de la educación:

Artículo 3. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.1)

A continuación, describe lo relativo a las funciones que le corresponden al docente en el ejercicio de su labor:

Artículo 4. Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras

actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.1)

Finalmente define al docente en términos de las labores que le corresponde llevar a cabo:

Artículo 5. Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.2)

En el artículo 27 define los tipos de tipos de evaluación:

Existirán por lo menos los siguientes tipos de evaluación:

- a. Evaluación de período de prueba.
- b. Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual.
- c. Evaluación de competencias. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.6)

En el artículo 35 define la evaluación de competencias:

La competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo. La evaluación de competencias será realizada cada vez que la correspondiente entidad territorial lo considere conveniente, pero sin que en ningún caso transcurra un término superior a seis (6) años entre una y otra. Se hará con carácter voluntario para los docentes y directivos docentes inscritos en el Escalafón Docente que pretendan ascender de grado en el Escalafón o cambiar de nivel en un mismo grado. Se hará por grados en el escalafón y por cargos directivos docentes. Debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal.

Parágrafo. El Ministerio de Educación Nacional será responsable del diseño de las pruebas de evaluación de competencias y definirá los procedimientos para su aplicación, lo cual podrá hacerse a través de cualquier entidad pública o privada que considere idónea. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.8)

El artículo 38 trata de la formación y capacitación docente:

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.9)

El artículo 39 define los principios y valores que fundamentan la profesión docente y el quehacer del educador:

La profesión docente tiene su fundamento en el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y sus derechos fundamentales, en el autodesarrollo, en la autonomía, en la comunicación y la solidaridad. Y su regulación debe explicitar y facilitar la práctica de sus valores propios, destacando por lo menos la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.9)

El artículo 41 habla de los deberes:

Además de los deberes establecidos en la Constitución y la ley, y en especial en el Código Disciplinario Único, para los servidores públicos, son deberes de los docentes y directivos docentes, los siguientes:

a. Buscar de manera permanente el incremento de la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación, la innovación y el mejoramiento continuo, de acuerdo con el plan de desarrollo educativo de la correspondiente entidad territorial y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento donde labora.

[...]

c. Educar a los alumnos en los principios democráticos y en el respeto a la ley y a las instituciones, e inculcar el amor a los valores históricos y culturales de la Nación.

d. Observar una conducta acorde con la función educativa y con los fines, objetivos, derechos, principios y criterios establecidos en la ley general de educación y en los planes educativos.

e. Mantener relaciones cordiales con los padres, acudientes, alumnos y compañeros de trabajo, promoviendo una firme vinculación y una cooperación vital entre la escuela y la comunidad y respetar a las autoridades educativas. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.10)

La resolución 15711 del 24 de septiembre de 2015 define en el artículo 5 que:

La evaluación de carácter diagnóstica formativa consiste en un proceso de reflexión e Indagación, orientado a identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes [...] con el objeto de incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa pedagógica, [...] su mejoramiento continuo, sus condiciones, y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.3)

Y añade:

En consonancia con lo anterior, esta evaluación tendrá un enfoque cualitativo, que estará centrado en la valoración de la labor del educador en el aula o en los diferentes escenarios en los que se ponga en evidencia su capacidad de interactuar con los actores de la comunidad educativa [...] En dicha valoración, se considerarán las características y condiciones del contexto en el cual se desempeña el educador. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.3)

Esto muestra que existe la demanda por una práctica situada y de relaciones más horizontales, cualidades de un modelo pedagógico en el que el sujeto se concibe como agente activo y que tiene un papel creativo en la relación con el conocimiento. En el artículo 6, frente al criterio de evaluación, se señala:

En la evaluación de carácter diagnóstica formativa se tendrán en cuenta cuatro (4) criterios los cuales, a su vez, se dividen en diferentes componentes que valorarán las actuaciones del educador en su práctica, atendiendo aspectos específicos a evaluar. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.4)

El primer criterio *Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente*, relativo al contexto *social, económico y cultural, e institucional y profesional*; establece que el docente debe demostrar que comprende y se ha apropiado de las especificidades del contexto. Que es consciente de qué es posible y a qué limitaciones se enfrenta y que

su práctica tiene lugar en armonía con las circunstancias particulares que se le presentan, haciendo partícipes a las familias de los estudiantes del proceso de formación, siendo creativo con los recursos de que dispone e interactuar en diversos ámbitos profesionales que nutran su labor. El segundo criterio *Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica* relativo a la *pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinares* y a la *propuesta pedagógica y disciplinar*, establece que la práctica debe tener propósitos claros, considerar el nivel de los estudiantes. Además, el docente debe reflexionar permanentemente sobre su práctica y tener dominio pedagógico y disciplinar. El tercer criterio *praxis pedagógica*, cuyos componentes son *Interacción pedagógica y procesos didácticos*, plantea la necesidad de sostener una comunicación permanente, de proponer estrategias de participación, de generar interés de los estudiantes. Igualmente, de llevar a cabo una evaluación formativa, no punitiva, que reconozca las particularidades del estudiante como individuo. El cuarto criterio es el *ambiente en el aula*, que trata de las relaciones *docente – estudiantes* y las *dinámicas del aula*.

Finalmente, en ésta resolución el Ministerio de Educación presenta una tabla en la cual se desarrollan los criterios y componentes a evaluar. Dicha tabla se encuentra en los anexos.

Teóricos y expertos

De acuerdo con Gadamer, en *Verdad y método*, formación es un concepto que está relacionado con el espíritu con el que convivimos, el espíritu de nuestra época. Así señala que frente al espíritu barroco se pueden trazar rupturas históricas. Señala como la génesis de los términos clave y que usamos, como lo es en esta investigación el de formación, tienen un origen histórico que es preciso comprender, de manera que nuestro pensamiento sea menos débil. Esta comprensión desde la génesis, valga decir la formación de los conceptos, da lugar a posibilidades de comprensión que revelan aspectos incomprendidos, ignorados o sesgados, pero que, en el uso frecuente y naturalizado, aparecen con un velo de neutralidad anestésica. En cuanto a formación, se puede señalar su origen medieval, su tránsito por el barroco. Luego se espiritualiza la palabra y finalmente desde los planteamientos de Herder se define como ascenso a la

humanidad. La religión de la formación del siglo XIX tomó la formación y desde allí se construye el concepto que ahora conocemos y utilizamos de acuerdo con la interpretación que hacemos de éste. Kant y Hegel fraguaron el concepto de formación. Kant no se expresa en términos de formación, pero sí de cultura y disposición natural. Hegel, en cambio habla de formarse y de formación, pero en relación con lo que expresa Kant respecto a las obligaciones con uno mismo. W. von Humboldt señala diferencia entre cultura y formación cuando expresa “nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter.

Por lo tanto, formación deja de referirse a las capacidades o los talentos. Formación se toma desde una tradición mística que sostiene que la imagen de Dios está en el alma de cada hombre. Ha sido creado semejante a esa imagen y al hombre le corresponde consecuentemente buscar una congruencia con la imagen divina que le habita.

El maestro es sujeto a una evaluación cuyo propósito es acreditar que posee la formación requerida para el desempeño de su labor. Gadamer señala:

El resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión [...] La formación no se reduce al perfeccionamiento de las capacidades, pero sí procede de esto. Perfeccionamiento que es un medio que sirve a un propósito, esa es su función. El libro de texto, por ejemplo, es un medio no un fin. Su apropiación sirve tan sólo para el desarrollo del lenguaje. Por el contrario, en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la «conservación» es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu. (Gadamer, 1999, p.15)

Entonces, ¿cuál es la apropiación del concepto de formación de acuerdo con lo que es posible leer en los documentos audiovisuales? ¿Se trata de visiones concordantes con las definiciones antes señaladas, o son divergentes? Corresponde a un perfeccionamiento de habilidades particulares o se presentan rastros de una concepción más integral, siguiendo los planteamientos de Gadamer, de acuerdo con que “La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general.” (p.15).

La formación que se hace presente, se puede calificar de pasiva o por el contrario es activa “Lo que en la auto ignorancia de la conciencia como sierva parecía estarle vedado por hallarse sometido a un sentido enteramente ajeno, se le participa en cuanto que deviene conciencia que trabaja. (Gadamer, 1999, p.15)

En relación con el ejercicio de la profesión Gadamer nos entera frente a la formación práctica y los planteamientos de Hegel:

También una elección profesional cualquiera tiene algo de esto, pues cada profesión es en cierto modo un destino, una necesidad exterior, e implica entregarse a tareas que uno no asumiría para sus fines privados. La formación práctica se demuestra entonces en el hecho de que se desempeña la profesión en todas las direcciones. Y esto incluye que se supere aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna, volviéndolo completamente propio. La entrega a la generalidad de la profesión es así al mismo tiempo «un saber limitarse, esto es, hacer de la profesión cosa propia. Entonces ella deja de representar una barrera». (Gadamer, 1999, p.16)

¿Se puede interpretar que el maestro profesa el *reconocimiento de uno mismo en otro* y la reconciliación con uno mismo al dejarse decir lo que ese otro dice “la determinación fundamental del espíritu histórico”? Los maestros profesan una formación que se identifica con que:

La formación teórica lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente. Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa, «lo objetivo en su

libertad», sin interés ni provecho propio. (Gadamer, 1999, p.16)

Entonces esa es otra manera de formular la pregunta: ¿Cómo se hacen las cosas? ¿Cómo podemos establecer un punto intermedio entre la interpretación unívoca, determinista, dogmática y una interpretación completamente relativizada y equívoca?

Es posible rastrear esas rutinas, esas acciones que se repiten sagradamente, esos estereotipos, el arquetipo del maestro que se refleja en la forma de ser del maestro en la medida que “Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje” (p.16).

Para responder a esta pregunta se plantea como población videos grabados con el propósito de la evaluación. El maestro está en una situación, para alguno de ellos quizá incómoda, pero en todo caso comprometedor. En el breve lapso de la grabación debe condensar su mejor versión como profesional. Esto quiere decir precisamente que debido a que el maestro es presionado por la exigencia que sobre él recae para cumplir con lo que se le obliga al someterse a ser evaluado, habría que esperar que, a lo largo de este registro documental, que es la ópera prima en video de estos maestros, la escena esté cargada de todos los recursos que se dispongan y, por supuesto, desprovista de los que no. En la búsqueda de una correcta interpretación lo que no se dice o no se ve es importante. Es así como más adelante se ampliará cómo la ausencia de la idea de una escritura creativa, como herramienta indispensable de una práctica pedagógica provista de posibilidades de transformación, en los discursos de los maestros, así como en lo legal, revela una concepción del maestro que lo sitúa por fuera de un campo que es trascendental para una práctica pedagógica reflexiva y transformadora. Si, como se ampliará, a una relación del maestro con la escritura que es escasamente intelectualizada, se le suma un repertorio de exigencias que no estimulan la transformación de esta relación trivializada; se tiene como resultado una concepción generalizada de una práctica pedagógica que carece de la escritura y, por tanto, de la relación con el conocimiento que esta mediada por ella.

El maestro es instado a dar cuenta de su formación, y todo parte de la

documentación de un ejercicio que consiste precisamente en un acto de formación de los estudiantes. Es decir, el documento se graba con ocasión de acreditar la formación del docente, su formación en el sentido del aprestamiento práctico y teórico, el cual ha construido en su día a día, que se materializa en un resultado en el tiempo, en este caso en el instante en que surge el texto que es en este caso el documento audiovisual. Gadamer, siguiendo a Hegel, señala que es: “[la] característica general de la formación, este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales” (Ríos, 1995, p.20).

La investigación busca dejarse decir lo que plasman estos documentos audiovisuales frente a formas de ser que reflejen la conciencia de que “Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro.” (Gadamer, 1999, p.230)

El objetivo que se plantea es describir la interpretación de la formación que los videos plasman. Estos textos dan cuenta de un decir que es preciso escuchar. Pero para que podamos dejarnos decir algo, es preciso contextualizar.

La práctica pedagógica es una interpretación. Ahora, el acto mismo de materialización, en este caso del instrumento de evaluación, es también una interpretación. La manera en la que se le ha exigido al maestro que dé cuenta de su labor ha cambiado a lo largo del tiempo. Han sido transformaciones a las que el maestro ha tenido que adaptarse y que han formado una manera de interpretar las exigencias que sustentan la evaluación.

En *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2006) De Zubiría, sigue las ideas de Not, y plantea:

A lo largo de la historia de la educación, por lo menos desde el Siglo XVIII, sólo han existido dos grandes modelos pedagógicos, y que, pese a sus múltiples y diversos matices, en esencia los modelos pedagógicos han sido heteroestructurantes o autoestructurantes. (De Zubiría, 2006, p.13)

De Zubiría define los modelos heteroestructurantes de la siguiente manera:

Los modelos heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y que la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones. En consecuencia, privilegian el rol del maestro y lo consideran el eje central en todo proceso educativo. Sus posturas son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y defienden la conveniencia de utilizar los métodos receptivos en la escuela. De esta forma, presuponen que hay que recurrir a la enseñanza, al autoritarismo y a la instrucción para garantizar la asimilación del acervo cultural en el aula de clase. (De Zubiría, 2006, p.13)

Mientras define los modelos autoestructurantes así:

Por el contrario, para los enfoques autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello lo consideran como el centro de todo el proceso educativo. La educación es concebida como un proceso jalonado y orientado por una dinámica interna donde las intervenciones externas lo que hacen es deformar y obstaculizar el desarrollo. Los niños y los jóvenes son vistos como verdaderos artesanos y constructores de su propio destino (Not, 1983 y 1991) y la escuela tiene frente a sí la tarea de favorecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al niño. (De Zubiría, 2006, p.13)

Desde la mirada de estos autores es posible identificar una dualidad entre la postura pasiva y la postura activa. La formación no se reduce a la compilación y la asimilación de resultados y certezas preestablecidas. La formación es un proceso que se define por la actuación propositiva, por la participación personal e individual, entablando con los demás una relación dialógica, basada en acuerdos y en la que los diversos puntos de vista dan lugar a una deliberación conjunta que conduce a la elaboración de juicios y de pensamientos menos débiles.

MARCO CONCEPTUAL

En *Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado* (Henaó Corredor, D., & Martínez Pérez, L, 2016), se analizan las concepciones sobre la formación y los modelos de práctica pedagógica.

Los autores plantean una división en tres modelos de formación. El modelo técnico, el práctico y el reflexivo. Así mismo, desarrollan la idea de práctica pedagógica de acuerdo con cada uno de estos modelos, todo ello siguiendo las ideas de Nieto Díez (2002). El modelo técnico se caracteriza por la división entre teoría y práctica, así como por la preeminencia de la primera sobre la segunda. En el modelo práctico es el caso opuesto, dado que otorga menos centralidad a los aspectos teóricos. En tercer lugar, presentan el modelo reflexivo, que incorpora una visión subjetiva, que considera que lo práctico y lo teórico pasan por la acción en sí, más allá de modelos preestablecidos y estáticos.

Frente a la concepción de práctica pedagógica en el modelo técnico, plantean:

En este modelo se ve a la práctica como la aplicación de soluciones ya elaboradas a problemas comunes para la obtención de los objetivos previamente definidos. De esta manera en su libro (Contreras Domingo, La Autonomía del Profesorado, 1997) define al docente técnico como “aquel que asume la función de la aplicación de los métodos y del logro de los objetivos, y su profesionalidad se identifica con la eficacia y eficiencia en esta aplicación y logro.” [...] dejando sin considerar otros factores que intervienen en la práctica docente como el contexto histórico, social, cultural, las interacciones interpersonales y la propuesta de nuevas técnicas en la solución de problemas, así como restringida reflexión sobre la propia práctica. (Henaó y Martínez, 2016, p.726)

En cuanto a la concepción de práctica pedagógica desde modelo práctico apuntan:

La concepción de práctica bajo este modelo se desarrolla más en el aula y en la

interacción del docente experimentado y el docente en formación, donde el conocimiento se traspasa a través de la experiencia y la práctica, y donde se perfecciona el que hacer docente por medio del ensayo y error, en el trabajo de (Nieto Diez, 2002) cita a (Zeichner, 1990) quien afirma que “ la relación maestro-aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento cultural que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado como recipiente pasivo de este conocimiento” Pág. 214. (Henao y Martínez, 2016, p.727)

Respecto a la concepción de práctica pedagógica en términos del modelo reflexivo señalan:

En el modelo reflexivo se define la práctica como “un proceso que se abre no solo a la resolución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines, cual su significado concreto en situaciones complejas y conflictivas.” (Contreras, 1997, p. 79) y da una postura clara del docente reflexivo como un investigador de su propia práctica. Donde debe existir un equilibrio entre la teoría y la práctica, donde se debe poner en práctica la teoría y teorizar la práctica con el fin de reflexionar sobre cada variable presentada en el aula. (Henao y Martínez, 2016, p.728)

Después de revisar las diferentes maneras de clasificar o establecer tipologías, tanto en los antecedentes investigativos como en los teóricos, se encuentra que la conceptualización adoptada en este marco teórico es la más adecuada a los propósitos de la investigación. En particular se opta por este marco conceptual porque se considera que la cantidad de categorías que plantea resulta equilibrada para los alcances investigativos propuestos.

DISEÑO METODOLÓGICO

Para introducir este diseño metodológico es prudente responder un par de preguntas. La primera pregunta es por qué surge este diseño. En consecuencia, con los objetivos de investigación se requiere una herramienta que sustente la recolección, el análisis y la interpretación de los contenidos. La segunda cuestión es para qué. El análisis de las ideas que circulan en diversos medios como en este caso la web, constituyen un insumo para la reflexión sobre la práctica pedagógica, bien sea como acción o como plan, cuando se realiza o cuando se concibe. Se plantea la revisión de diez videos con el objetivo de generar un caudal de contenido, que, dentro de los límites de esta investigación, pueda dar lugar convergencias o divergencias que enriquezcan el análisis.

Esta es una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo, que a partir de los textos generados por unos individuos particulares se pregunta por la idea de práctica pedagógica que se desprende de dicho texto. El enfoque es interpretativo porque se parte de la idea de que una comprensión del fenómeno está mediada por el intérprete mismo, en este caso el investigador quien a su vez es docente y que en el devenir mismo de su práctica ha adquirido hábitos e ideas que matizan los resultados. La estrategia metodológica adoptada es el Análisis de Contenido (AC):

Suele suceder que somos los mismos docentes quienes adelantamos procesos de investigación de contextos educativos propios o muy cercanos al nuestro, esto es, hacemos parte del contexto investigado. El nivel de complejidad en estos casos es remarcable, dado que como investigadores participamos en la conformación y constitución del objeto investigado. Este rol [...] hace que necesariamente se pase de un plano descriptivo a uno interpretativo, en el cual todos los actores del estudio, esto es, informantes e investigadores, expresan su manera de pensar y de vivir [...] Este tipo de estudios plantean necesariamente un diálogo de intersubjetividades. Las intersubjetividades en juego en este caso son las de los investigadores y las de los informantes; por tal razón, resulta propicia y productiva la definición de una orientación hermenéutica. El AC contribuye decididamente a este propósito, en la medida en que nuestro interés se centre principalmente en los

contenidos expresados por las personas que nos sirven de informantes y por nuestras interpretaciones de sus respuestas. De este modo, los testimonios escritos seleccionados, las transcripciones realizadas, nos servirán de insumos básicos para el análisis y la interpretación, y la utilización del AC será la herramienta fundamental para orientar dicho análisis e interpretación. (Ruiz, 2004. p. 47)

La revisión, tanto del material audiovisual como de los antecedentes y los referentes conceptuales, es el insumo para elaborar las reflexiones que conducen a las conclusiones obtenidas. Las estrategias metodológicas utilizadas son la observación, la transcripción y el análisis de contenido:

En el caso específico del AC, se cuenta con una valiosa herramienta que, en dinámicas particulares de investigación social, contribuye a dar respuesta a muchas de las necesidades y los objetivos definidos por los investigadores, así como a los requerimientos de los contextos investigados. Una consideración especial frente a esta herramienta de análisis la representa el hecho de que los procedimientos seguidos en su utilización nos permiten *comprender* la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación. (Ruiz, 2004. p. 47)

En primer lugar, se realiza la recopilación de los videos y la transcripción de los fragmentos en los que el maestro elabora un relato a manera de monólogo en el cual el maestro se expresa con relación a la sesión de clase, en dos momentos, uno introductorio y uno final. Es a partir de la lectura de estos textos que se elabora una interpretación de la idea que los maestros se hacen de la práctica pedagógica sobre la que se habla:

Al estudiar el significado de distinto tipo de testimonios (bien se trate de transcripciones de entrevistas, grupos focales, etc., o bien sea de textos escritos, tomados como fuente de información primaria), el AC establece un vínculo entre tres niveles del lenguaje: nivel de superficie, nivel de analítico, nivel interpretativo [...] El nivel de superficie está constituido por las afirmaciones, preguntas y, en

general, formulaciones de los informantes [...] que se encuentran presentes en un testimonio escrito. Al nivel analítico, en cambio, se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad (unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras) y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros informantes. El nivel interpretativo consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico), y a la que también ha dotado de un sentido nuevo. (Ruiz, 2004. p. 46)

En ese orden de ideas, inicialmente se realiza una pesquisa del material audiovisual. Esta búsqueda se realiza en la plataforma de YouTube, y se eligen de manera aleatoria 10 videos para su análisis. Los videos son presentados por los maestros en el marco de un proceso de evaluación y son subidos a la nube, escenario en el que se establecen posturas y se generan diálogos, a manera de ejemplo para otras personas interesadas en dicho proceso de evaluación. Naturalmente al estar en la nube, estos documentos circulan, o son susceptibles de circular, más allá del público particular al que originalmente podría interesarle.

Una vez concluida la recopilación del material audiovisual, se procede a la transcripción de los testimonios plasmados en video, en los que el maestro en un monólogo expresa sus pensamientos y reflexiones, particularmente el segmento introductorio y la reflexión final de cada una de las grabaciones. Los textos transcritos constituyen las referencias en las que posteriormente se buscan los rasgos significativos que permiten caracterizar las creencias o concepciones que pueden coincidir o diferenciarse. Seguidamente se realiza un análisis de los distintos testimonios en la búsqueda de esas características en las que coinciden o se apartan las ideas que los maestros expresan:

La aplicación del AC consiste, en términos generales, en la posibilidad de acceder de manera sistemática a estos tres niveles y de construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado, en el que

los anteriores textos (testimonios escritos y transcripciones) se vean reflejados, recuperados, reconstruidos. Esto debe permitirles tanto a los investigadores como a la comunidad investigada tener una visión fiel de las distintas concepciones, acciones y circunstancias sociales que se convierten en objeto de investigación. (Ruiz, 2004. p. 46)

Para comprender y constituir el sentido de los testimonios se asumen las estrategias de determinación intertextual. Es decir, se establece el sentido en relación con los demás testimonios, bien sea porque coinciden o porque se diferencian de los demás. En cuanto a la delimitación, se plantea una estrategia intensiva, observando distintos momentos de los testimonios en los que el maestro se expresa con relación a sus vivencias e ideas:

Es a través de la determinación como vamos definiendo en firme las categorías que entramos a describir, analizar e interpretar. Recordemos que los ejes centrales de cada estudio se definen en su marco conceptual y marcan ya una pauta; por tanto, buena parte de la información se organiza alrededor de estos ejes; es lo que se conoce como estrategia o método agregativo. La información que no se organice en torno a estas categorías deberá organizarse alrededor de otros términos o conceptos propuestos por los investigadores: este procedimiento se denomina estrategia o método discriminativo [...] hay categorías mayores (por decirlo de alguna manera), hay otras que, para la mirada del investigador, aunque sean importantes, lo son un tanto menos. Esto nos permite definir niveles de categorías. (Ruiz, 2004. p. 56)

Para el caso de esta investigación se toman como categorías centrales las características principales de los tres modelos de práctica señalados en el marco conceptual. En el modelo técnico, la dicotomía entre teoría y práctica, y el otorgamiento de papel central a la primera. El modelo práctico también parte de esta dicotomía, pero privilegia la práctica sobre la teoría. En el modelo reflexivo hay una postura subjetiva y crítica frente a la propia práctica.

Además de estas categorías, aparecen otros rasgos que llaman la atención en el

conjunto de testimonios, y que son objeto de análisis. Así aparecen, por ejemplo, la satisfacción personal de los docentes o la alusión a los problemas sociales. A partir de la identificación de estos rasgos o categorías se busca una comprensión más profunda del texto, una interpretación que lo esclarezca:

Las descripciones y los análisis se pueden orientar metodológicamente con relativa facilidad, [...] con la interpretación pasa algo diferente; la interpretación no es algo que sucede al final del proceso, luego de haber recopilado, producido, seleccionado, clasificado y organizado la información, sino que es una facultad humana, que acompaña todo ese proceso, haciéndolo posible, dándole sentido. Hacemos interpretaciones cuando consideramos que una afirmación cualquiera de un informante es más relevante que la de otros, o cuando asumimos que un testimonio escrito es más rico en matices que otro. Clasificar y ordenar la información no es sólo una tarea analítica; implica también una actitud interpretativa que dota de sentido, por ejemplo, la ubicación de una afirmación en determinada categoría. Por tal razón, no se enseña a hacer interpretaciones: simplemente se hacen. No obstante, corresponde al investigador hacerlas explícitas. Un investigador hace explícitas sus interpretaciones cuando reflexiona y expresa los criterios tenidos en cuenta para ordenar los datos a los que tiene acceso en un proceso de investigación. También se explicita una interpretación cuando se establecen relaciones entre diferentes testimonios [...] un investigador expresa sus interpretaciones cuando acompaña la presentación descriptiva de los hallazgos de la investigación, con sus propias formas de ver los fenómenos estudiados; también cuando adelanta conclusiones frente a lo narrado y las redacta en los informes. Así, las investigaciones que utilizan la metodología de AC pretenden básicamente brindar elementos que enriquezcan la reflexión teórica y metodológica que le es propia al contexto de estudio. (Ruiz, 2004. p. 57)

LOS TESTIMONIOS DE LOS MAESTROS

Como se planteó en el diseño metodológico el primer momento de la investigación, que constituye el nivel de superficie, corresponde en este caso a las afirmaciones que se encuentran en los testimonios. De ahí entonces, que a continuación se presenten las transcripciones de los testimonios, como primer momento de la estrategia metodológica empleada. En términos generales los testimonios hacen referencia a la identificación de los lugares y las instituciones donde tiene lugar, mencionan las características de contexto y las peculiaridades de la población de estudiantes. Cada transcripción corresponde a dos momentos, la introducción y la reflexión final. En estos dos momentos el maestro relata cuáles son sus propósitos, sus ideas y cómo reflexiona frente a su propio quehacer. En este acto comunicativo intervienen dos procesos interrelacionados, la producción y la comprensión. En este sentido la interacción se entiende como un proceso complejo e intersubjetivo. En el proceso de producción intervienen circunstancias que se relacionan con las representaciones y experiencias, con la ideología y, por tanto, con el discurso. El proceso de comprensión implica la decodificación que convierte lo recibido al propio código, la generación de un contexto interpretativo extra e intertextual, así como operaciones de tipo cognitivo.

De acuerdo con Arbeláez (2011), el abordaje de la lengua como discurso que deja entrever ciertas marcas desde la producción hablada o escrita, que reflejan el contenido y la organización del pensamiento del sujeto emisor. De esta manera es posible comprender el pensamiento del emisor, más allá de las apariencias superficiales. La comprensibilidad e interpretabilidad del texto requiere tres condiciones. La condición de textualidad, referida a las regularidades del texto, como la concordancia y la cohesión; la redundancia y la coherencia; y la contextualidad, como el conjunto de condiciones externas al texto.

Los testimonios plasmados en video

Video 1

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7RwkMXzB8Mc>

Introducción:

“Muy buenas tardes. Soy Leandro Ordóñez Rodríguez docente de la institución educativa los Centauros del municipio de Vista Hermosa, Meta. Tengo 12 años como educador, inicié en el municipio de la Uribe como bachiller, posteriormente hice la Normal Superior y una técnica en sistemas. Seguidamente una licenciatura en básica con énfasis en lengua castellana. Posteriormente hice una especialización en TIC, seguidamente una maestría en TIC y, recientemente, acabé de culminar un curso intensivo de inglés, obteniendo un certificado de nivel B2. Hasta el pasado mes de agosto fui docente de la sede [...] con el grado primero, por necesidad de servicio fui trasladado a la sede principal del colegio para orientar la asignatura de tecnología e informática a los grados sexto a once, pero, inclusive, con esta asignatura me inscribí para hacer esta práctica, pero un mes después la secretaría de educación por falta de docentes en la institución nombró a una ingeniera en sistemas que vino a ocupar la plaza que yo tenía en ese momento. Entonces esta vez las directivas me asignaron español e inglés para los grados sextos y séptimos. Por esa razón esta práctica didáctica la realizaré desde la asignatura de lengua castellana articulada con las TIC. El grupo con el cual desarrollaré esta práctica didáctica es el grado séptimo 4, de la jornada tarde, conformado por 32 estudiantes con un promedio de edad entre los 12 los 14 años de edad. De escasos recursos económicos, la mayoría provenientes del sector rural y con condición de desplazados. Estos estudiantes son jóvenes que tienen bajo proceso de lectura, se les dificultan algunos procesos de interpretación, pero presentan la condición de que son dinámicos y atienden a las iniciativas de la clase. Para esta clase yo pretendo enfocarme a trabajar las técnicas de comunicación oral. Lo que yo pretendo es que los estudiantes con el desarrollo de esta clase adquieran habilidades para desarrollar interpretaciones orales, poder participar, y tengan como modelos o ejemplos algunos integrantes o, inclusive, habitantes de esta comunidad que lo hacen de una manera muy especial, y ellos adquieran esa habilidad para poder desenvolverse. Entonces pues, yo espero adquirir ese conocimiento e impartirlo a los estudiantes en el día de hoy en la clase

que vamos a desarrollar basada en el discurso. Nos vemos en un segundo.”

Reflexión final:

“En la clase que acabamos de desarrollar las estrategias que aplicamos para alcanzar los objetivos, considero que fueron oportunas. Cada una de ellas apuntaba a encontrar un logro dentro de las actividades que habíamos planteado. Considero que es oportuno traer para las clases, cuando así el contexto lo amerita, como podemos apreciar en el caso de la dificultad especial, el hecho de que la niña llegar a compartir con este grupo de estudiantes siendo mucho menor que ellos y con una capacidad impresionante en el manejo de sus habilidades comunicativas. Es un referente oportuno y apropiado para alcanzar los objetivos y los propósitos que se plantean. ¿Qué aspectos pudieron haberme afectado con este proceso de la clase? Considero que de pronto el espacio, debido a la ubicación de las mesas ya que como es una sala de cómputo los equipos están, hay unas mesas organizadas en un entorno, entonces el desplazar los estudiantes de un lugar a otro genera algo de incomodidad y de desorden. Tal vez en la próxima ocasión tendré que ubicar un escenario algo más apropiado para poder hacer este tipo de desplazamientos. Sin embargo, el propósito se cumplió, porque los estudiantes pudieron realizar de una u otra manera un discurso, que era el propósito final de la clase. Que ellos logran identificar y aplicar esa estrategia para su mejoramiento. ¿Qué podría mejorar yo para las próximas clases? Todos los temas asignados para el discurso. Considero que fueron muy difíciles de cierta manera, ya que no tenían un referente respecto al ejemplo que tenían que seguir. Considero que se logró el propósito de la clase. Muchas gracias.”

Video 2

(Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yoi8pOJNZaM>)

Introducción:

“Buenas tardes. Mi nombre es Lina Paola Rúa, mi número de cédula 30 5009969. Soy ingeniera agro ecóloga especialista en pedagogía y especialista en administración de las TIC en la educación. Llevo 6 años laborando como docente de ciencias naturales y medio ambiente en básica secundaria en la institución educativa agroecológico amazónico Camilo Torres de Cartagena del Chairá. La institución cuenta con aproximadamente 49 docentes y 5 administrativos. Dentro de nuestro modelo pedagógico trabajamos con el social cognitivo con carácter investigativo y dentro de lo que es el enfoque formativo trabajamos con el socio formativo complejo. Entonces pues el día de hoy vamos a trabajar una clase con el grado octavo 1 el cual tiene 44 niños, 24 mujeres y 20 hombres; los cuales pertenecen en su mayoría a estrato 1. Son niños que a pesar de que la institución está ubicada en la zona urbana pertenecen la mayoría a las zonas rurales aledañas a la institución. Son niños de familias en su mayoría disgregadas o incompletas, la mayoría de ellas pertenece a familias donde la cabeza de hogar es la mami. Oscilan entre los 12 y los 15 años. Tienen unos niveles de desempeño muy heterogéneos, muy variados y, pues, teniendo en cuenta precisamente el enfoque socio formativo complejo que trabajamos y nuestro modelo social cognitivo con carácter investigativo, pues, hemos venido trabajando en lo que es el uso de los proyectos transversales, hemos venido vinculando en la parte académica también los derechos básicos de aprendizaje de matemáticas y lenguaje transversalizando en las ciencias naturales. El tema que vamos a trabajar hoy es funciones químicas, vamos a trabajar con la función química ácido. Ya hemos venido trabajando previamente con ellos desde que iniciamos el segundo periodo con el tema de química. Ya conocen los conceptos, los básicos, conocen qué es la química. Hemos trabajado con la tabla periódica, ya manejan los conceptos de los elementos, conocen los números de oxidación y, pues, además ya hemos venido trabajando con las otras dos funciones anteriores, qué son los óxidos y los hidróxidos. Entonces ya manejan lo que es la importancia de los compuestos inorgánicos y lo que la formulación de los mismos entonces, pues, la idea es continuar hoy con el proceso trabajando hoy la parte de la función ácido ¿cómo lo vamos hacer? pues precisamente teniendo en cuenta nuestro enfoque en lo que tenemos en nuestro PEI y en nuestra malla curricular, he decidido hacer una clase donde previamente les he solicitado que hagan una investigación en un

libro con el que trabajamos que es Caminos del Saber de Santillana del grado octavo. Yo les he prestado las fotocopias, ellos han investigado sobre el tema de ácidos y han hecho la transcripción de las páginas 216 y 217 libro. Adicionalmente a esto, pues, obviamente nos hemos enfocado en la problemática y hemos contextualizado el tema de los ácidos y su importancia en nuestro país, trabajando con ellos la problemática de Natalia Ponce y la agresión que sufrió con ácido sulfúrico. Entonces una de las investigaciones previas que debieron haber hecho para esta clase de hoy es precisamente sobre ese tema y sobre la ley que se formuló gracias a eso. Y el tema también de lluvia ácida que también es una problemática ambiental, que obviamente hay que transversalizar y que está muy muy muy, digamos que es una problemática que ellos viven a diario ¿sí? Entonces basados en eso además de la tarea del aprendizaje colaborativo, vamos a desarrollar hoy en la clase, y pues la idea o el objetivo general de la clase es, precisamente ese, darle a conocer a los estudiantes la importancia de los ácidos, de la problemática actual que existe frente a ellos y que de esta forma ellos también aprendan lo que es la formulación de los ácidos.”

Reflexión final:

“Como reflexión final, pues, puedo decir que he cumplido con el objetivo de la clase, que de este grupo me gusta muchísimo, que tienen mucha capacidad de autoaprendizaje. Con ellos he tratado de fortalecer el autoaprendizaje con las investigaciones previas. Tenemos un grupo en Facebook que se llama [...] donde yo antes de la clase también le subo información y ellos, pues, por lo general los niños mantienen muy conectados a las redes sociales, entonces acceden, ven la información y cuando llegan acá digamos que ya tienen unos pre saberes adquiridos y es mucho más fácil entrar a trabajar con ellos la dinámica y la y la temática. Me parece que la estrategia de contextualizar con lo de la ley de Natalia Ponce y con lo de lluvia ácida funcionó muy bien. Me parece que son muy críticos y que tienen muy buenas propuestas a la hora de pensar en reducir la problemática actual frente al tema. Con respecto a la formulación, me parece que se logró el objetivo. Me parece que están entendiendo muy bien el tema y que lo están desarrollando de una manera muy rápida y muy hábil. Me parece que

también se ha conseguido transversalizar los derechos básicos de aprendizaje de matemáticas y de lenguaje tanto en la parte de lectura crítica de ellos, de expresión, de proposición, de la parte de dialogar, de expresarse. Y también en la parte de matemáticas porque alguna manera, pues, hemos venido trabajando en química este tema de formulación que se asemeja mucho a lo que ellos están viendo actualmente en matemáticas que es la parte de álgebra. Entonces la parte de ecuaciones ha venido funcionando muy bien. Y creo que eso también me lo han manifestado que les ayuda a fortalecer las habilidades y las competencias en matemáticas, creo que son unos niños con un buen nivel de trabajo, obviamente como en todo, hay algunos niños distraídos, tienes que estar pendiente de todos y estarte rotando por el salón porque si te quedas aquí parado, pues, te das cuenta de que hay uno allá que no está haciendo nada que está haciendo perezita, que el otro está mirando hacia otro lado. Entonces si tú no estás pendiente ellos fácilmente se distraen o son reacios a hacer la actividad. Me gusta la metodología de aprendizaje colaborativo porque hay unos que saben más o que tienen de pronto un desempeño más alto y estos ayudan muchísimo jalonar a estos otros que de pronto están en un nivel de desempeño inferior. Entonces, pues, de alguna manera creo que ha sido buena la estrategia porque los niños que tienen mayores habilidades, pues, están ayudando a que los que tienen un poquito menos de habilidad en este momento, las desarrollen más. Entonces, pues, me siento contenta con la clase y creo que, pues, ha tenido buenos resultados.”

Video 3

(Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=917VsVkQLW4>)

Introducción:

“Muy buenos días mi nombre es Yamid Rodríguez Franco identificado con cédula de ciudadanía número 7509434 de la ciudad de Manizales. Soy licenciado en lenguas modernas de la Universidad de Caldas y magíster en educación de la Universidad Católica de Manizales. Actualmente laboré en la institución educativa Escuela Nacional de Auxiliares de enfermería, donde me desempeñé como

docente de aula en el área de inglés para grado noveno. Esta es una institución educativa oficial de carácter femenino que ofrece formación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica con énfasis en salud y nutrición. Nuestra institución tiene un enfoque fundamentado en las pedagogías activas y la formación integral. Debido a ello desde el 2004 adoptó el modelo pedagógico escuela activa urbana siendo acompañado en este proceso por secretaría de institución municipal, la Fundación Luker y el comité de cafeteros. La ENAE tiene características contextuales especiales ya que se encuentra localizada en el sector residencial de la ciudad, en el barrio Palermo. Este es un barrio de estrato 6, pero toda su población es flotante, es decir que tiene 2000 estudiantes que provienen de diferentes sitios de la ciudad, todas ellas pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3. El día de hoy voy a trabajar con el grado noveno 4. Este grado está compuesto por 32 alumnas con edades entre 14 y 15 años. Dentro del aula pueden observar que ellas están ubicadas en mesas de a tres, favoreciendo así el modelo pedagógico de la institución para fortalecer el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo. Bueno, al finalizar la temática los estudiantes deberán estar en la capacidad de realizar comparaciones de grado superlativo y a través de diálogos cortos y escritos, identificar textos, realizar narraciones, al igual que reconocer vocabulario relacionado con la temática. El tema a desarrollar en la clase es comparación de personas, que se realizará a través de una guía como lo manda el modelo pedagógico, nuestras guías tienen cinco momentos. El primer momento es el de vivencia, aquí miramos los conocimientos previos que tienen las estudiantes de la temática y el vocabulario. En un segundo momento que es de fundamentación es donde se les enseña la temática como tal y habrá algunos ejercicios de aplicación. Luego vamos al momento de ejercitación, aquí vamos a tener un ejercicio de escucha y escritura. Luego pasamos al momento de aplicación donde van a encontrar un ejercicio de comprensión lectora esté perdido acerca de comparaciones de grado superlativo de una familia específica. Por último, tenemos el momento de la complementación, este momento por lo general se les asigna como tarea. Aquí van a encontrar un ejercicio en el cual deben hacer un escrito con la ayuda de sus padres. Aquí van a realizar comparaciones de grado superlativo acerca de sus familias y finalmente encontrará un link que los llevará una página web para realizar una práctica en

internet. Como pueden observar aquí abordaremos las cuatro habilidades del idioma, además de ello se está involucrando a los padres de familia en el proceso educativo de las niñas y también estamos incluyendo la tecnología como herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje de las niñas.”

Reflexión final:

“Bueno, considero que se alcanzaron los objetivos de la clase en un 97% gracias a que se sigue con rigurosidad cada uno de los momentos de la clase como lo pide nuestro modelo pedagógico. Ya saben que este modelo es escuela activa urbana, ha sido un modelo pedagógico muy exitoso y eso se ha visto en las instituciones que lo han adoptado. Gracias a ello se obtuvo pues las niñas ya están acostumbradas a este tipo de trabajo y responden adecuadamente a él. Se les vio activas, motivadas, con deseos de participación, aunque algunas un poco tímidas, pues, por lo de las cámaras, pero eso es normal. Realizaron los ejercicios con muy buena disposición. Considero que aprendieron la temática como debía ser. Ya, lo que viene, es realizar más ejercicios de profundización, que se harán en las próximas clases, para que cuando se les pregunté más adelante den cuenta de ello o en el próximo año. En general quedo muy satisfecho con esta práctica educativa, pues todo salió como se planeó y no fue necesario hacer ningún tipo de cambio en las actividades que habían sido preparadas. Lo único que queda por decir es que, por falta de tiempo, debido a las exigencias del video, no se pudo realizar la socialización de todos y cada uno de los ejercicios durante la clase. Pero esa actividad será desarrollada más adelante en las clases que vienen. Muchas gracias.”

Video 4

(Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=C9JA0CfcvR4&list=PLr0gly5KIhyzW_gPGAySKdd6dkL58fTuF&index=10)

Introducción:

“Me llamo Yolanda Herrera Quintero Identificada con cédula de ciudadanía número 40760608. Soy licenciada en básica con énfasis en lengua extranjera inglés y especialista en pedagogía de la recreación ecológica. Laboro en la institución educativa Agroecológico Amazónico Camilo Torres, municipio de Cartagena del Chairá, departamento del Caquetá. Oriento el área de inglés desde el grado octavo hasta el grado undécimo. El grado que elegí para esta clase es el grado 8 01, niños que oscilan entre las edades de 11 y 13 años. Encontramos familias de personas vulnerables que reciben su sustento de personas, de las ayudas que da el gobierno, como ayuda a desplazados y de familias en acción. Encontramos niños que viven con sus padres, otros niños viven con madrastra y padrastro. Hay muchos niños que son huérfanos de padre debido al conflicto armado. Es importante también que muchas familias viven, estos niños viven solamente con sus madres, ellas son cabezas de hogar y ellas son las que responden. Es importante recalcar que muchos de estos niños vienen del área rural del municipio de Cartagena, y vienen con muchas deficiencias en el área inglés debido a que no tienen un docente que oriente esta área. El estándar que cogí para esta clase es el siguiente, y dice: en mis redacciones uso el vocabulario y la gramática que conozco con cierta precisión, pero cuando trató temas que no conozco o expreso ideas complejas cometo errores. El tema es tiempo presente simple. La competencia específica del área: edito mis escritos en clase teniendo en cuenta las reglas ortográficas, adecuación de vocabulario y estructura gramatical. El logro para esta clase dice: utiliza correctamente los adverbios de frecuencia para formar oraciones en presente simple.”

Reflexión final:

“Me siento satisfecha por haber escogido al grado 801 de la institución educativa agroecológico amazónico. Teníamos propuesto un tema que era complejo porque es el tiempo presente simple, con los adverbios de frecuencia y, pues, es siempre difícil lograrlo en una sola clase, pero se logró que los niños participarán se comportaron muy juiciosos. Participaron, preguntan, se preocupan por aprender, a pesar de que, pues, los niños vienen la zona rural la gran mayoría. Pues, los niños

se miran motivados, se les ve las ganas de aprender. También la clase fue importante porque los niños no solamente interactuamos, los niños con la docente, sino que se trabajó en grupo, pues los niños interactuaron estudiante con estudiante.”

VIDEO 5

(Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wD6N0z4yAjo&t=4s>)

Introducción:

“Buenos días, mi nombre es Yolanda Zapata, identificada con el número de cédula 32 183 387 de la ciudad de Medellín. Soy docente de básica primaria en Finca la Mesa, esta institución queda ubicada en el barrio Pablo Sexto en la comuna nororiental. Nuestra institución cuenta con 3 sedes de básica primaria que son: la Francia, la Isla y Juan Bautista Montini de la cual hago parte desde hace 4 años. La institución ofrece básica primaria, básica secundaria y programas flexibles como lo son procesos básicos y aceleración, programas fundamentales para trabajar con niños con dificultades para integrarse a las aulas. La institución es mixta, ofrece jornada mañana, jornada tarde y, ahorita, está empezando con el proceso de jornada única con algunos de los grados superiores. En el día de hoy la actividad que se propone es en la asignatura de inglés para el grado cuarto estos estudiantes son 34 en su totalidad para el grado cuarto C y están entre las edades de 8 y 10 años. Vienen de un proceso desde el preescolar la mayoría, son unos pocos estudiantes los que son nuevos y algunos repitentes. Los nuevos, generalmente, por cambio de residencia de sus padres. Ahora, el propósito para desarrollar la clase es que los estudiantes identifiquen y comprendan los días de la semana en inglés y, por supuesto, su orden. Que ellos comprendan, inicialmente en español y luego en inglés, cómo es el orden de estos días. La actividad está propuesta desde una secuencia didáctica. Para iniciar, obviamente, va a estar el saludo, va a estar la oración y la fecha, todos estos en inglés y luego sí vamos a desarrollar un trabajo en el que la secuencia didáctica nos va a ir generando una propuesta de actividades en la que los niños van a hacer un trabajo individual y un

trabajo grupal. Dentro de las actividades y dentro de esa secuencia didáctica primero estará la introducción a los nuevos conocimientos. Para esta introducción se les leerá un poema en inglés sobre los días de la semana y también se les presentará una canción y video de la canción en inglés también sobre estos días para que ellos puedan visualizar su escritura y además puedan escuchar la pronunciación y puedan iniciar este proceso y comprenderlo mucho mejor. De esa introducción también vamos a ubicar unas fichas en el tablero que van a tener los días de la semana primero en español y, secuencialmente, a cada uno de los niños se les va entregar una ficha para que lo ubiquen en inglés. La idea es que ellos todo el tiempo estén recordando ese orden y estén estudiando la pronunciación y el cómo se escribe. Después de la introducción, ah bueno, dentro de esa introducción, vamos a tener un desafío. De ese desafío entonces la propuesta es una pregunta, una pregunta que va a abarcar o va a cubrir la comprensión de los niños. La pregunta se las voy a ubicar en el tablero de forma que ellos, se las voy a poner en desorden para que ellos las ubiquen luego en orden. Pasado esto vamos a la introducción a los nuevos conocimientos. En esa introducción vamos a realizar primero un trabajo en grupo en el que se les va entregar un rompecabezas para que, en grupitos, o más bien subgrupitos de 4, ellos formen el rompecabezas con una imagen que va a tener obviamente los días de la semana. Y luego sí vamos a proponer un trabajo Individual en el que ellos van a realizar una sopa de letras para mayor comprensión. Finalmente vamos hacer un recuadro en el que los días de la semana van a estar para que los recorten y luego ellos peguen en orden. Finalmente haremos la retroalimentación y miraremos cómo se logró este proceso con los estudiantes. Gracias.”

Reflexión final:

“Ya finalizando la clase y revisando y retroalimentando el trabajo realizado podría decirse que los estudiantes mostraron buen resultado en un 95% de lo realizado. Se les notó motivados, se les notó con gran participación en cada una de las actividades individuales o colectivas en las colectivas, aunque siempre encontramos diferentes intereses, diferentes capacidades, logramos ver que pudieron desarrollar la actividad. Las estrategias planteadas considero que fueron

adecuadas para su nivel de conocimiento y aún para su edad. Soy Marulanda Zapata del grado cuarto y la asignatura es inglés.”

Video 6

(Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=41ZUTP5Q7aY>)

Introducción:

“Yo soy Yaneth Constanza López, Licenciada en biología y química de la Universidad de caldas, me desempeño como docente en el nivel de básica primaria en la SEP Policarpa Salavarrieta de del mega colegio Francisco Núñez Pedroso. Nuestra institución tiene un PEI fundamentado en un modelo pedagógico dialógico el cual busca crear espacios y condiciones para ganar todos nuestros estudiantes tengan oportunidades iguales para expresarse y que puedan encontrar solución a las distintas dificultades de manera conjunta. De allí también la importancia del trabajo colaborativo que se está llevando a cabo. La institución se encuentra ubicada en el en el área urbana del barrio Álamos del municipio de San Sebastián de Mariquita. Nuestro municipio es llamado también o reconocido a nivel nacional como la capital frutera de Colombia por su gran variedad de productos agrícolas, especialmente en frutas tropicales. Oriento las actividades pedagógicas en el grado quinto, está conformado por, o sea, el grado tiene 22 estudiantes, 12 niñas y 10 niños. Las edades de mis estudiantes están entre los 9 y los 13 años. En general son de estratos 1 y 2, procedentes de diferentes barrios y veredas del municipio pertenecientes a su mayoría familias de bajos recursos económicos, algunos desplazados y en muchos casos de familias disfuncionales por la ausencia de uno de los padres. Muchos viven solo con abuelos o con algún Familiar. No el papá ni la mamá, y de ello depende en muchos casos que mantengan mucho tiempo o en la calle o en la casa sólo, de pronto viendo televisión, sin aprovechar el tiempo. Sin embargo, mediante la opción del modelo pedagógico la institución, ha logrado que se despierte en ellos el interés formación académica personal y se puedan desarrollar competencias básicas. Los propósitos de la clase están encaminados en el manejo la comunicación mediante el

reconocimiento de los elementos que constituyen los distintos textos a los que los niños están expuestos en su contexto cotidiano. También reconocer la intención comunicativa que tienen ellos. En este caso, pues, vamos a trabajar folletos, afiches e historietas, que mezclan imágenes y lenguaje escrito para comunicar y promocionar ideas, eventos o productos en general. La clase la vamos a desarrollar en 5 momentos. Inicialmente tendremos en cuenta los conocimientos previos en una fase exploratoria utilizando material que yo pude conseguir, pues, que son propios, que los niños ven en la calle, en el sitio, pues, en donde ellos viven. Seguidamente explicaremos los objetivos de la clase y haremos una conceptualización donde explicaremos el tema, pues, como tal. Posteriormente haremos un momento de práctica, los estudiantes van a tener que responder unas preguntas sobre el tema en una guía que se les va entregar con anterioridad. Luego los niños, en cada equipo habrá un grupo de materiales que ellos pueden utilizar para elaborar cualquiera de los textos, ya sea un texto, perdón, un folleto, un afiche o una historieta. Luego cada equipo al finalizar tendrá que socializar el producto que ellos desarrollaron, el texto que decidieron hacer. Finalmente haremos un momento de valoración en donde se le pedirá a los niños que evalúen la clase, mencionen si se cumplieron o no los objetivos que se pactaron inicialmente.”

Reflexión final:

“Bueno ya terminé la clase, considero realmente que los objetivos de clase se cumplieron. Estas actividades que realizamos hoy con los niños permitieron reconocer textos del contexto cercano que era lo principal que queríamos hoy lograr. Se pudo evidenciar todo esto en los productos que los niños entregaron, aquí atrás mío están, y la socialización que realizaron los niños de los productos que ellos mismos entregaron. Las fortalezas que encontré, pues, son muchas, la principal el trabajo en equipo, que hizo participativa la clase de hecho se veía, se veía muy claro el modelo pedagógico aplicado en esta clase. El mejoramiento de la expresión oral en el momento en que los niños estaban exponiendo me pareció que les mejoraba o les ayudaba como en esa capacidad de fluidez verbal. Sin embargo, creo que este tipo de actividades realizándose con los niños de manera

más continua, mejor dicho, pudiera lograr que la capacidad argumentativa mejorara. Los trabajos, pues, mostraron también la realización del trabajo en sí mostró la motivación que los niños tenían hacia el tema. Los materiales que trajimos fueron como novedosos porque, la verdad, los niños estuvieron trabajando con ellos activamente, los manejaron de principio a fin y en el producto se nota como los influyeron en el trabajo. La estructura de la clase como tal permitió incorporar activamente los derechos básicos de aprendizaje y los estándares competencias. Esta clase es la planeada en el plan de área de lenguaje para el grado quinto en el segundo periodo por ver que ya arrancamos, o sea que vamos bien alcanzamos los objetivos, logramos que los estudiantes reconocieran la información que emiten los folletos, las historietas y los afiches, al igual que la función comunicativa que cumplen estos textos a nivel sociocultural y, pues, en su contexto propio, en el contexto en el que ellos mismos interactúan. Bueno, creo que este tipo de actividades favorece adicionalmente como decía antes la fluidez verbal, ayuda a que los niños pierdan mucho ese miedo a exponer porque, mire que, ya se enfrentaron ante un público y lo lograron hacer bien. Favorece la producción textual, se nota el interés de los niños por describir, argumentar de cierta manera lo que querían informarnos en los tipos de texto que vimos hoy. Cuando los niños están elaborando los textos se notaba la motivación para realizar las actividades en donde manipularon elementos, recortaron, colorearon, pegaron. Lo cual hace muy llamativo el trabajo además con la incorporación de imágenes en el desarrollo de la clase se evidencia aún más que para ellos es muy interesante trabajar con textos que tengan mayor contenido de imágenes, que sea más visual que textos escritos. La verdad me pareció muy productivo el trabajo de hoy, me siento muy bien por la recepción y la participación que los estudiantes tuvieron hacia el desarrollo de las actividades programadas en la clase y lograron demostrar alto nivel de atención y aprendizaje el tema, a pesar de que en algún momento había niños que se sentían como acosaditos, pero se logró que trabajarán en equipo que fue una fortaleza de la clase. Muchas gracias”

Video 7

(Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=oKgMHEj8BWg&index=1&list=PLr0gly5KIhyzW_gPGAySKdd6dkL58fTuF)

Introducción:

“Buenos días mi nombre es Gustavo Valencia, soy docente de la institución educativa ciudadela Cuba, docente del área de tecnología informática. Este año estoy liderando los grados sexto y séptimo de la institución educativa. Estamos en este momento desarrollando el video para la evaluación diagnóstico, de carácter diagnóstico formativa y, pues entonces, en este instante vamos hacer la grabación con el grupo sexto C. Es el grupo de niños más pequeños de la institución, de secundaria, del nivel de secundaria. El contexto social de estos niños está desarrollado por, está vinculado la institución a una comuna que se llama la comuna El Oso, que es donde pertenece la institución educativa, más exactamente en el barrio los Cristales, comuna que está predominada por los estratos 1 y 2, en algunos casos estratos 6, 3 perdón. Estratos socioeconómicos que, en algunos casos para algunos niños, es de difícil acceso llegar a la institución porque pertenecen a barrios muy alejados de la institución. La institución educativa se caracteriza por los juegos deportivos los estudiantes tienden mucho a brillar por la parte deportiva sobre todo en el microfútbol y las características generales de este grupo, que, el cual tengo el día de hoy, ya se los había dicho. Es el grupo más pequeño que hay en la institución, son niños de 10 y 11 años, que vienen con un proceso muy bueno en la, en la, en la primaria ya que son niños que vienen de la escuela que pertenece a la misma institución educativa. Vienen de un proceso de primaria muy bien desarrollado. Tenemos en este caso que la escuela está en otra comuna diferente, pero queda contiguo al Oso, a la comuna de la que estamos hablando. Los propósitos de esta clase están desarrollados de prácticamente al reglamento y al trabajo en equipo. Inicialmente trabajo en equipo y luego pues que ellos comprendan y construyan entre ellos mismos el reglamento de la sala de informática. ¿Para qué? para que ellos puedan socializar de una manera eficiente y capaz dentro de este recinto, sin ningún problema a llevar el tema y los contenidos, pues, de esta clase van enfatizados en primero el trabajo en equipo, que ellos se concienticen de la importancia que tiene

el trabajo en equipo y segundo, pues que ellos construyan y hagan parte de la construcción de su propio reglamento de informática. Cuando ellos ingresen al aula sepan que hay un reglamento y que ese reglamento tiene que respetar y que sepan que conlleva, pues, al estudiante a unas suspensiones, llegado el caso que llegase a cometer alguna falta en el reglamento. Básicamente es eso todo lo que estamos tratando como de desarrollar en esta clase. Los niños van a tratar inicialmente, van a ver un video. El video se trata sobre la importancia del trabajo en equipo y luego vamos a entrar a socializar con ellos la importancia del trabajo en equipo. Por qué es importante trabajar en equipo y por qué nos trae tan buenos frutos el trabajo en equipo, versus un trabajo individual algún trabajo en grupo donde no es tan fructífero de pronto los resultados. Luego los niños entonces van a llenar un formulario en la página web que yo manejo, yo manejo una página web personal del docente y ahí hay un formulario, ellos van a llenar el formulario donde se le pide el nombre de él, se le pide que hagan un aporte al reglamento y luego, ya entonces, como todo cada uno de los estudiantes en su computador respondieron el formulario, entonces ya entraríamos entre todos en el tablero al mirar cuáles fueron los aportes de cada uno y socializamos todo el reglamento que ya está construido en ese momento. Cuando tengamos todos los aportes entonces cada estudiante va, de esos aportes que van a estar ahí, van a seleccionar uno y de ese aporte que seleccionaron van a entrar a una aplicación que se llama draw.io, que esa aplicación es online. Porque necesitamos que dibujen ellos mismos el reglamento que han escogido, lo dibujen que coloquen el nombre del reglamento y lo tengamos a ir para una posterior impresión. Yo me encargaría de la impresión en mi domicilio, pero pues la intención es que ellos lo construyan ahí y hagan su aporte desde, desde, desde esa aplicación en físico para que puedan socializarlo con sus compañeros y podamos ya la próxima clase tener organizado el salón con el reglamento. Eso todo lo que se va a desarrollar en cuanto a lo planeado en esta clase. Espero que sea de todo su aprecio y esperemos que el desarrollo de la misma se dé de la manera adecuada.”

Reflexión final:

“Buenas tardes en este momento encontramos haciendo la actividad de cierre,

esta actividad de cierre comprende varios puntos entre ellos las metodologías desarrolladas en clase. La metodología que trabajé para desarrollar esta clase se basa básicamente en el trabajo colaborativo de los estudiantes, un enfoque de trabajo colaborativo de los estudiantes un enfoque colaborativo donde el estudiante busca la ayuda del compañero o de los compañeros para desarrollar cierta actividad o cierto objetivo que tiene que llevar en común. La estrategia que utiliza inicialmente, enfocarlos como en el trabajo en equipo, la importancia del trabajo en equipo, y luego que ellos en la práctica real del salón de clase y la vivencia que van a tener en esta clase de informática, pues, les permite desarrollar trabajo en equipo desarrollando actividades en el computador. Todos los estudiantes están enfocados en el trabajo con una pareja, ninguno está solo, ninguno va a pretender desarrollar la actividad sólo, sino que siempre es acompañado con el otro. ¿Por qué busco esta estrategia y esta metodología? porque me parece fundamental que el estudiante en su entorno laboral, cuando salga de la institución educativa tenga esa esa vivencia y está fortaleza de trabajar con el compañero del lado sin tener problemas. Un enfoque que me gusta en particular trabajar en mi clase, porque permite al estudiante reconocer sus aportes y reconoce los aportes de los otros y ver la importancia de aportes de los otros para sus objetivos en común. Los avances que vi en el grupo fundamentales porque, el grupo es la segunda clase que tengo con ellos, una clase donde de pronto están muy apáticos a querer socializar, a querer participar con él con el docente, con las actividades de clase. Sin embargo, los estudiantes se van soltando a medida que va pasando el tiempo. Entonces el estudiante ve que la compañera y el compañero están participando, Entonces se anima a participar, tímidamente, pero pues al estudiante en la metodología de clase que se le explicó hace 8 días, pues se le decía que este era un ambiente democrático donde él participaba y todos participaban sin tener que burlarnos de ellos, sin tener que hacer mala cara por los aportes que hagan los compañeros, sean buenos o sean no tan buenos. Pero él simplemente apoyar de pronto el aporte que del compañero en cualquier actividad que desarrollemos en clase. No sólo acá en el aula de sistemas sino si estamos desarrollando cualquier actividad fuera del salón, siempre apoyar los aportes de cada uno. Los cambios que de pronto introduje en la clase no encontré ningún cambio respecto a lo que ya venía desarrollando

porque lo que planeé fue exactamente lo que se desarrolló el día de hoy. Inicialmente el vídeo para dar la importancia del trabajo en equipo, segundo hacer la socialización para que los niños hablaran y discutieran sobre el trabajo en equipo y la importancia de ello. Luego se desarrolló por parte de cada uno en el formulario la participación de cada uno para saber qué es lo que estamos queriendo con el reglamento de clase del aula de sistemas. Y por último el dibujo plasmado que desarrollaron los niños en la aplicación. Ya para finalizar no se alcanza a detallar, pero la idea es compartir cada una de esas actividades que hicieron los niños, por eso los niños ya lo dejaron guardado en el computador. En la siguiente clase cada uno de los niños me lo va a compartir a mi correo el Drive en Google y me lo comparten yo me encargo de tenerlos en drive y en mi casa ya me encargo de imprimirlos y proyectarlos en la pared del salón para que ellos vean la vivencia propia. Lo que ellos desarrollaron. Los aspectos de la planeación para mejorar para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, creo que lo primordial es que ellos aprendan a trabajar en equipo y que a partir de ese trabajo en equipo sepan y entiendan y comprendan que hay unas normas que cumplir y que ellos son partícipes de crear esas normas y al crear esas normas se hacen apoderados de ese reglamento y lo van a cumplir con más eficiencia. Por ejemplo, hay niñas o niños que todavía no lo tienen claro ese reglamento, por eso lo estamos dejando claro. Para finalizar, algo que de pronto afectó inicialmente la actividad pudo haber sido la apatía de los niños a participar pero sin embargo al finalizar la actividad, cuando les dije que socializáramos los trabajos desarrollados los trabajos ahí en el computador, muchos niños vieron que los compañeritos empezaron a aportar y dieron sus puntos de vista, entonces ya querían participar y, pues, por cuestiones de tiempo y para no quitarle el descanso a los niños quise cerrar la actividad, pero casi la mayoría quisieron estar o quisieron hacer el aporte a la actividad. Esto es todo. Espero que pueda haber desarrollado una actividad lo mejor posible y desear a todos y cada uno de los que presenten esta evaluación, los éxitos totales. Les agradezco por dejarme presentar este video y esperar que todo salga bien. Muchas gracias.”

Video 8

(Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=SQ_Ip6J2TYg&list=PLr0gly5KlhzyW_gPGAySKdd6dkL58fTuF&index=2)

Introducción:

“Buenos días, la sede Río Íquira pertenece al municipio de Íquira que queda al occidente del departamento del Huila. Al igual esta se pertenece a la institución educativa Valencia de la paz, que la conforman 9 sedes, esta sede es la número 7. La distancia que hay de la sede educativa Valencia la sede Río Íquira son 45 minutos en moto o en carro, es totalmente una trocha, es dificultosa esta carretera. La vereda se conforma de 33 familias de estrato 1, proveniente de 3 departamentos. La mayoría del departamento del Cauca, del departamento de Cundinamarca y departamento del Tolima. Y nativas que son de acá del municipio. La gente se caracteriza porque es muy trabajadora, muy colaboradora, participativa en los eventos que se hagan en la escuela, en las actividades. La economía se basa en la agricultura, principalmente en tres cultivos que son plátano, yuca y café. Esta gente tiene sus creencias religiosas. Se le respeta sus creencias religiosas, es más, tenemos gente aquí que son creyentes católicos, por lo tanto, acá viene a veces el padre y hacemos misa y todos participan una gran cantidad, la mayoría el 100% de las personas llegan a la misa y repartimos aquí un almuerzo entre todos y nos unimos, vivimos en comunidad. Los estudiantes que tengo son 23 estudiantes, de los cuáles son 16 hombres y 7 mujeres, entre edades de 6 a 10 años. Tengo estudiantes que son indígenas y los demás son mestizos. Son participativos, colaboradores, dinámicos, amantes a trabajar y también a practicar el deporte, a cuidar la naturaleza. Tienen sentido de pertenencia por esta escuela. En la clase hoy se va a enfocar en los seres vivos. ¿Qué vamos a tratar en la clase de hoy? de qué están conformados los seres vivos, qué lo conforman. Se va a ver también los reinos que tiene la naturaleza, también las características de los seres vivos y también los seres que nos rodean. Todos los seres que nos rodean a nosotros, a los estudiantes. Hasta ahí, entonces ahora nos dirigimos a la clase.”

Reflexión final:

“La metodología utilizada en esta clase fue la metodología escuela nueva, que consiste que el niño lleve su propio ritmo de aprendizaje, que el niño interactúe con el texto o con el medio tecnológico, con el docente. Al igual el docente va a interactuar con el estudiante, con el medio tecnológico. El niño lleva a su propio ritmo de aprendizaje ¿por qué? porque en estas zonas rurales el niño puede ausentarse por 2 meses a recoger su cosecha y después volver a regresar a la escuela. Los temas propuestos en esta clase veo que se alcanzaron los objetivos, como fue la conformación de los seres vivos, las clases de seres vivos que tenemos en la naturaleza, qué caracterizan a los seres vivos unos de otros, qué elementos nos rodean. Como ustedes pueden ver se aplicó la escuela nueva donde los muchachos salieron del salón, investigaron y volvieron a regresar a la clase. Fue un total éxito para mí la clase. Los elementos que usamos en esta clase fue lo del video beam, las cartillas, las tablets. El único inconveniente que tuvimos fue el tiempo, debido al tiempo porque el video son 50 minutos. No los alcanzamos a ver todos los temas, como ustedes saben en la escuela nueva los temas son 4 momentos que dividen, el a, el b y el c. los cuales quedaron para ver la próxima clase. También tuvimos un inconveniente, fue en un video que les traje a los muchachos y no alcanzó a ver por premura del tiempo de la clase, pero sí lo vimos antes de empezar la clase. Los temas faltantes se verán en la próxima clase. Muchas gracias.”

Video 9

(Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=dYji5ZBdOJ0&list=PLr0gly5KlhyzW_gPGAySKdd6dkL58fTuF&index=4)

Introducción:

“Mi nombre John Fredy González Reina, mi número de cédula 13 512 759.

Estamos en el colegio Maipore de la ciudad de Bucaramanga, en el sector norte de

la ciudad. Vamos a analizar y vamos a estar en la clase de informática con el grupo de séptimo, que en este caso sería séptimo cuatro. El colegio Maipore está cimentado dentro del manejo del modelo pedagógico socio cognitivo. Queremos que el estudiante en la parte social, entienda y maneje el contexto de su entorno y, a su vez, el contexto de la parte escolar. Asimismo, queremos que el estudiante aprenda a aprender, que el estudiante progrese, que entienda la importancia del por qué el conocimiento. Dentro de los manejos, el grupo que contamos acá es de 43 estudiantes. El colegio cuenta con 2700 estudiantes distribuidos en tres sedes. Una es la sede de preescolar que trabaja jornada mañana y tarde, la sede de primaria que tiene también la jornada de la mañana y de la tarde, y la sede de bachillerato que maneja tres jornadas mañana, tarde y la nocturna. Asimismo, la institución cuenta con un grupo de profesores capacitados dentro del manejo. La sala contamos con 44 portátiles y 45 con el del docente. El grupo que vamos a trabajar oscila entre los 12 a los 15 años, chicos deseosos dentro del proceso de la enseñanza y sobre todo en la parte de informática. Lo que buscamos con el muchacho, el objetivo, es que logre programar, se interese en la programación, enfocado en la parte audiovisual. Para hoy vamos a manejar lo que son los objetos, poder generar objetos, pintar o dibujar objetos. Asimismo, generar de manera creativa escenarios y que el chico pueda programar o al menos empezar en estos procesos. Tenemos que tener en cuenta que la institución maneja estratos 0, 1 y 2; y algunos en calidad de desplazamientos. Chicos que no cuentan con computadores en sus casas o en su entorno, que viven algunos en zonas rurales. Asimismo, las actividades que desarrollamos en informática se manejan aquí y se evalúan aquí mismo, permitiendo que el estudiante tenga una continuidad en los procesos, recordando que buscamos que el chico se interese en la programación, entender ciclos [...] dentro de esos procesos para que ellos interactúen con la parte audiovisual y que puedan insertar sonidos y que eso, pues les llama mucho la atención a los estudiantes. Entonces vamos a ver cómo sería la clase en estos momentos.”

Reflexión final:

“El objetivo que queríamos se logró cumplir, deseábamos que los chicos pudieran

pintar objetos y a su vez pudiesen insertar sonidos. Las clases son de 2 horas, en el proceso se alcanzó realizar la actividad donde los muchachos pudieron generar y recrear de esa forma. Encontramos que muchas veces se puede la dificultad o se tiene la dificultad de que el muchacho no es capaz de pintar al objeto, por eso se pide ayuda y la forma que se puede también es el apoyo entre los mismos estudiantes cuando el compañero, ya sea de su izquierda o de su derecha pueda de todos modos ayudarlo indicándole cómo debe realizar para generar, pues, esos nuevos objetos o en su defecto insertar esos sonidos. Asimismo, nos ha permitido que haya una retroalimentación y un apoyo mutuo entre los estudiantes. De la misma forma buscamos implementar un poco más la parte audiovisual para que el estudiante en la programación se anime y pueda entender un poco más ese lenguaje que para muchos se les dificulta. Entendiendo de todos modos [...] ciclos repetitivos, desplazamiento; incluimos aquí ubicaciones en el plano cartesiano que es lo que también deseamos por este proceso en el desarrollo de esta guía número 8. Buscando incentivar al estudiante, motivándolo y, a su vez, supervisando lo que el proceso que realice de manera individual es revisado, es calificado y se tiene en cuenta todos esos procesos para que el estudiante se sienta motivado en el desarrollo de las diferentes clases que tienen aquí en el aula de informática. Asimismo, recordamos que, los estudiantes, tenemos una aplicación que nos ha permitido mejorar mucho porque nos permite controlar, supervisar. Eso es una de las cosas que ha hecho que el estudiante sienta y sepa que de todos modos en el proceso desarrollado no se debe de meter o acceder a ninguna otra aplicación porque en estos momentos estamos programando [...] y todo el grupo a su vez está realizando esa actividad. Sin pretender que el estudiante esté metido en internet, por ejemplo, porque desde la aplicación se puede bloquear ese acceso y nos ayuda de todos modos a controlar, para que el chico se enfoque netamente en el desarrollo de la actividad en el desarrollo de la guía. Y obviamente el que tenga que leer para poder entender su proceso, porque aquí también incluimos la parte lectoescritura, donde el chico va leyendo va desarrollando y a su vez interactúan con el programa y va programando como tal. Ahí vamos encontrando este proceso en el desarrollo de los muchachos. La sala cuenta con 44 equipos, cada uno trabaja en su computador, tienen asignado el equipo por todo el año. Los chicos vienen se sientan en su equipo y son muy

responsables para dejar la sala organizada, así como la encontraron al inicio de las clases.”

Video 10

(Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=6ch1bcj8Abk&list=PLr0gly5KIhzyW_gPGAySKd6dkL58fTuF&index=9)

Introducción:

“Buenas tardes, mi nombre es Luz Ángela Rodríguez Betancourt con cédula de ciudadanía 28000000 681 473 de Chaparral Tolima. Soy licenciada en ciencias sociales, especialista en pedagogía. Trabajo en la institución educativa Agroecológico Amazónico Camilo Torres de Cartagena de Chairá, soy profesora de ciencias sociales cívica y urbanidad, y filosofía, de los grados sexto al grado 11. Mi clase la voy a grabar con los estudiantes del grado 901. Les orientó ciencias sociales y ellos están en una edad de 13 a 15 años. 10 estudiantes son desplazados, 18 estudiantes reciben ayudas en familias en acción. Su estrato según el sisbén es 1 y 2. El contexto familiar, son los padres, son pocos los que viven con papá y mamá, otros viven con la figura del padrastro y la madre, y en su mayoría las madres son cabeza de hogar. El tema que vamos a socializar con los estudiantes del grado noveno: derechos humanos, antecedentes, definición y declaración. El subtema: el racismo y la discriminación racial. El objetivo general: establecer relaciones equilibradas y constructivas con las demás personas, valorando críticamente las diferencias de tipo social, mostrando actitudes de solidaridad, respeto, tolerancia y rechazando cualquier discriminación hacia otra persona. El estándar: analiza críticamente los elementos constituyentes de la democracia y de los derechos de las personas y el respeto por su identidad en Colombia y a nivel mundial. La competencia ciudadana: participo en actividades grupales de modo constructivo, responsable, solidario y democrático, valorando las aportaciones de cada uno de los miembros de una comunidad. La competencia específica: reconocer y apreciar su pertenencia a un grupo social con

características y rasgos propios adquiriendo progresivamente una actitud de respeto hacia grupos diferentes, rechazando cualquier tipo de discriminación social. La temática que vamos a trabajar con los estudiantes de noveno es una temática, prácticamente el último tema lo estuvimos estudiando en el grado octavo, que fue los derechos humanos en Colombia y los mecanismos de defensa que trabajamos. Se hicieron prácticas y según la Constitución de Colombia es la que nos respalda es nuestro estado soberano.”

Reflexión final:

“Como reflexión de esta clase, sé que los estudiantes fueron muy participativos. Tuvimos algunos inconvenientes de algunas charlas, indisciplina. Es un tema bastante amplio, un tema bastante largo que podemos tratar en varias horas, pero el tiempo es muy corto. Quiero darle los agradecimientos al Ministerio de Educación Nacional, por permitirme esta oportunidad. A la rectora, a los profesores compañeros, a los estudiantes y a los padres de familia que hicieron posible la realización de esta clase. Muchas gracias.”

Puntos de encuentro y desencuentro

Los testimonios de los maestros que atrás se citaron, apuntan a ciertas ideas frente a las cuales existen coincidencias y discrepancias. En particular resaltables se encontraron, la reiterada mención de los asuntos relativos al éxito de la sesión de clase, la participación del estudiante, la disciplina, los problemas sociales y el modelo pedagógico. La búsqueda de estos puntos de convergencia o divergencia es consecuencia de lo planteado en el diseño metodológico donde se señala como tras la primera referenciación el análisis consiste en el establecimiento de los rasgos que se aprecian en el contenido y, bien converjan o diverjan, estos rasgos constituyen el punto de partida para la caracterización y la comprensión de las concepciones sobre la práctica pedagógica y los ideales de formación presentes en el material revisado. Coincidan o difieran, los puntos de vista componen referencias que surten información de las ideas que les soportan. La interpretación del material pasa, entonces por la criba de lo semejante y lo ajeno, lo

singular y lo plural.

El éxito y la satisfacción

Cuando se piensa en una práctica pedagógica altamente reflexiva, no es que se excluya la posibilidad de alcanzar los objetivos permanentemente, pero no deja de llamar la atención una satisfacción tan generalizada frente al logro de los objetivos, orientación que se relaciona con lo planteado desde el marco conceptual y el modelo técnico de la práctica pedagógica. La mayoría de los textos coinciden en expresar satisfacción con la sesión de clase y afirman haber conseguido sus propósitos, así por ejemplo tenemos esta aseveración:

“puedo decir que he cumplido con el objetivo de la clase, que de este grupo me gusta muchísimo que tienen mucha capacidad de autoaprendizaje. Con ellos he tratado de fortalecer el autoaprendizaje con las investigaciones previas.” (Video 2)

Otro testimonio también muestra satisfacción cuando expresa, con toda claridad esta orientación al logro y propone inclusive una escala cuantitativa del alcance de los logros, nuevamente identificándose con el modelo técnico planteado antes:

“Bueno, considero que se alcanzaron los objetivos de la clase en un 97% gracias a que se sigue con rigurosidad cada uno de los momentos de la clase como lo pide nuestro modelo pedagógico. Ya saben que este modelo es escuela activa urbana, ha sido un modelo pedagógico muy exitoso y eso se ha visto en las instituciones que lo han adoptado. Gracias a ello se obtuvo pues las niñas ya están acostumbradas a este tipo de trabajo y responden adecuadamente a él. Se les vio activas, motivadas, con deseos de participación, aunque algunas un poco tímidas, pues, por lo de las cámaras, pero eso es normal. Realizaron los ejercicios con muy buena disposición. Considero que aprendieron la temática como debía ser.” (Video 3).

Todo parece haber funcionado también en el siguiente caso, todo ha tenido lugar con eficiencia:

“Me siento satisfecha por haber escogido al grado 8.1 de la institución educativa Agroecológico Amazónico. Teníamos propuesto un tema que era complejo porque es el tiempo presente simple, con los adverbios de frecuencia y, pues, es siempre difícil lograrlo en una sola clase, pero se logró que los niños participarán se comportaron muy juiciosos. Participaron, preguntan, se preocupan por aprender, a pesar de que, pue, los niños vienen la zona rural la gran mayoría. Pues, los niños se miran motivados, se les ve las ganas de aprender. También la clase fue importante porque los niños no solamente interactuamos, los niños con la docente, sino que se trabajó en grupo, pues los niños interactuaron estudiante con estudiante.” (Video 4).

Este testimonio también coincide en afirmar que el trabajo ha sido satisfactorio, nuevamente es posible para el docente evaluar cuantitativamente, el alcance del logro al que siempre se orienta por encima de cualquier otro criterio, aunque en este caso se mencione también las particularidades del estudiante como un criterio que se considera relevante:

“Ya finalizando la clase y revisando y retroalimentando el trabajo realizado podría decirse que los estudiantes mostraron buen resultado en un 95% de lo realizado. Se les notó motivados, se les notó con gran participación en cada una de las actividades individuales o colectivas en las colectivas, aunque siempre encontramos diferentes intereses, diferentes capacidades, logramos ver que pudieron desarrollar la actividad. Las estrategias planteadas considero que fueron adecuadas para su nivel de conocimiento y aún para su edad. Soy Marulanda Zapata del grado cuarto y la asignatura es inglés.” (Video 5).

Otro testimonio plantea el alcance de los objetivos, nuevamente en consonancia con la orientación de la práctica de acuerdo con el modelo técnico:

“Bueno ya terminé la clase, considero realmente que los objetivos de clase se cumplieron. Estas actividades que realizamos hoy con los niños permitieron reconocer textos del contexto cercano Qué era lo principal que queríamos hoy lograr. Se pudo evidenciar todo esto en los productos que los niños entregaron, aquí atrás mío están, y la socialización que realizaron los niños de los productos que ellos mismos entregaron. Las fortalezas que encontré, pues, son muchas, la principal el trabajo en equipo. Qué hizo participativa la clase de hecho se veía, se veía muy claro el modelo pedagógico aplicado en esta clase.” (Video 6).

Sucesivamente este testimonio también señala cómo, además de una satisfacción total de los objetivos estos se cumplen dado que se transmitieron unos contenidos prefabricados:

“en esta clase veo que se alcanzaron los objetivos, como fue la conformación de los seres vivos, las clases de seres vivos que tenemos en la naturaleza, qué caracterizan a los seres vivos unos de otros, qué elementos nos rodean. Como ustedes pueden ver se aplicó la escuela nueva donde los muchachos salieron del salón, investigaron y volvieron a regresar a la clase. Fue un total éxito para mí la clase.” (Video 8).

Y también el siguiente fragmento nos habla de la concreción de objetivos, nuevamente en consonancia con el modelo técnico apreciado antes:

“El objetivo que queríamos se logró cumplir, deseábamos que los chicos pudieran pintar objetos y a su vez pudiesen insertar sonidos. Las clases son de 2 horas, en el proceso se alcanzó realizar la actividad donde los muchachos pudieron generar y recrear de esa forma” (Video 9).

Por otro lado, algunos testimonios presentan incertidumbre, y una actitud no tan triunfalista, que habla de una postura más crítica:

"Espero que pueda haber desarrollado una actividad lo mejor posible y desear a todos y cada uno de los que presenten esta evaluación, los éxitos totales. Les

agradezco por Dejarme presentar este video y esperar que todo salga bien. Muchas gracias.” (Video 7).

En este caso se resaltan un poco más las dificultades que desencadenan reflexiones orientadas, más a lo disciplinario y al desarrollo de los contenidos que respecto a la pertinencia misma de dichos contenidos:

“Como reflexión de esta clase, sé que los estudiantes fueron muy participativos. Tuvimos algunos inconvenientes de algunas charlas, indisciplina. Es un tema bastante amplio, un tema bastante largo que podemos tratar en varias horas, pero el tiempo es muy corto.” (Video 10).

En este otro testimonio es posible observar un discurso que se muestra autocrítico y replantea las estrategias adoptadas:

“el propósito se cumplió, porque los estudiantes pudieron realizar de una u otra manera un discurso, que era el propósito final de la clase. Que ellos logran identificar y aplicar esa estrategia para su mejoramiento. ¿Qué podría mejorar yo para las próximas clases? Todos los temas asignados para el discurso. Considero que fueron muy difíciles de cierta manera, ya que no tenían un referente respecto al ejemplo que tenían que seguir. Considero que se logró el propósito de la clase.” (Video 1).

Anteriormente señalábamos que el maestro da cuenta de una formación que es autónoma y particular, pero que también es colectiva. Y es como convención colectiva que los gestos y las formas de ser de individuos aparentemente ajenos, dan cuenta de cómo comparten interpretaciones sobre ciertas cuestiones. En este apartado es posible observar que los maestros comparten la orientación al logro en la asimilación de conceptos y conocimientos prefabricados. De ahí que en general, se observe una identificación con el modelo técnico, y un apartamiento del modelo práctico o el reflexivo, de acuerdo con lo planteado en el marco conceptual. Un apartamiento del modelo práctico porque el perfeccionamiento por ensayo y error es escaso, y un alejamiento del modelo reflexivo porque no se le otorga trascendencia a la pregunta por el sentido mismo de la

práctica o siquiera por la pertinencia de los contenidos o temas trabajados.

La participación del estudiante

La mayoría de los testimonios coinciden en atribuir especial importancia a la participación del estudiante y al trabajo colaborativo. Sin embargo, esta idea de participación puede confundirse con una participación centrada en la receptividad y la repetición, no en la participación en un sentido amplio y que implica que el estudiante es más que un recipiente vacío esperando ser llenado. En el siguiente testimonio se observa la importancia que tiene la capacidad de los estudiantes para aprender de forma autónoma, según el docente:

“de este grupo me gusta muchísimo que tienen mucha capacidad de autoaprendizaje. Con ellos he tratado de fortalecer el autoaprendizaje con las investigaciones previas. Tenemos un grupo en Facebook que se llama [...] donde yo antes de la clase también le subo información y ellos, pues, por lo general los niños mantienen muy conectados a las redes sociales, entonces acceden, ven la información y cuando llegan acá digamos que ya tienen unos pre saberes adquiridos y es mucho más fácil entrar a trabajar con ellos la dinámica y la y la temática.” (Video 2).

En este testimonio también se señala la disposición y actitud del estudiante, su motivación, como asunto clave en el aprendizaje:

“Se les vio activas, motivadas, con deseos de participación, aunque algunas un poco tímidas, pues, por lo de las cámaras, pero eso es normal. Realizaron los ejercicios con muy buena disposición. Considero que aprendieron la temática como debía ser.” (Video 3).

Nuevamente se resalta lo importante que resulta que los estudiantes se emocionen y experimenten curiosidad y deseos de aprender:

“Participaron, preguntan, se preocupan por aprender, a pesar de que, pue, los niños vienen la zona rural la gran mayoría. Pues, los niños se miran motivados, se les ve las ganas de aprender. También la clase fue importante porque los niños no solamente interactuamos, los niños con la docente, sino que se trabajó en grupo, pues los niños interactuaron estudiante con estudiante.” (Video 4).

Los estudiantes no son todos iguales, y no se pretende homogenizarlos, todo lo contrario, estas particularidades enriquecen la experiencia:

“Se les notó motivados, se les notó con gran participación en cada una de las actividades individuales o colectivas en las colectivas, aunque siempre encontramos diferentes intereses, diferentes capacidades, logramos ver que pudieron desarrollar la actividad.” (Video 5).

En este testimonio el trabajo colaborativo no solo es relevante, sino que aparece en el centro de las preocupaciones del docente:

“Las fortalezas que encontré, pues, son muchas, la principal el trabajo en equipo, que hizo participativa la clase de hecho se veía, se veía muy claro el modelo pedagógico aplicado en esta clase [...] La verdad me pareció muy productivo el trabajo de hoy, me siento muy bien por la recepción y la participación que los estudiantes tuvieron hacia el desarrollo de las actividades programadas en la clase y lograron demostrar alto nivel de atención y aprendizaje el tema, a pesar de que en algún momento había niños que se sentían como acosaditos, pero se logró que trabajarán en equipo que fue una fortaleza de la clase.” (Video 6).

Este testimonio establece una relación clara entre la idea de un trabajo participativo y en grupo que se identifica con los valores democráticos:

“Entonces el estudiante que la compañera y el compañero están participando, entonces se anima a participar, tímidamente, pero pues al estudiante en la

metodología de clase que se le explicó hace 8 días, pues se le decía que éste era un ambiente democrático donde él participaba y todos participaban sin tener que burlarnos de ellos, sin tener que hacer mala cara por los aportes que hagan los compañeros, sean buenos o sean no tan buenos. Pero él simplemente apoyar de pronto el aporte que del compañero en cualquier actividad que desarrollemos en clase. No sólo acá en el aula de sistemas sino si estamos desarrollando cualquier actividad fuera del salón, siempre apoyar los aportes de cada uno.” (Video 7).

En este testimonio se destaca el tratamiento que se le da a la idea del ritmo. Partir de las diversidades y peculiaridades del estudiante, implica conceder relevancia al tiempo de que dispone el estudiante que está sometido a unas dinámicas sociales y culturales que no necesariamente coinciden con los tiempos que tradicionalmente se le atribuyen a la escuela:

“La metodología utilizada en esta clase fue la metodología escuela nueva, que consiste que el niño lleve su propio ritmo de aprendizaje, que el niño interactúe con el texto o con el medio tecnológico, con el docente. [...] El niño lleva a su propio ritmo de aprendizaje ¿por qué? porque en estas zonas rurales el niño puede ausentarse por 2 meses a recoger su cosecha y después volver a regresar a la escuela [...] Como ustedes pueden ver se aplicó la escuela nueva donde los muchachos salieron del salón, investigaron y volvieron a regresar a la clase.” (Video 8).

En este fragmento se expresa con toda espontaneidad la trascendencia que tiene la participación por parte del estudiante:

“Como reflexión de esta clase, sé que los estudiantes fueron muy participativos” (Video 10).

Otros discursos hablan más de vigilancia y control que participación propiamente dicha:

“Buscando incentivar al estudiante, motivándolo y, a su vez, supervisando lo que el proceso que realice de manera individual es revisado, es calificado y se tiene en cuenta todos esos procesos para que el estudiante se sienta motivado en el desarrollo de las diferentes clases que tienen aquí en el aula de informática. Asimismo, recordamos que, los estudiantes, tenemos una aplicación que nos ha permitido mejorar mucho porque nos permite controlar, supervisar.” (Video 9).

En este apartado se puede observar que hay una afinidad con los ideales planteados en la resolución 15711 del 24 de septiembre de 2015, que como señalábamos anteriormente en su tercer criterio, *praxis pedagógica*, cuyos componentes son *Interacción pedagógica* y *procesos didácticos*, plantea la necesidad de sostener una comunicación permanente, de proponer estrategias de participación, de generar interés de los estudiantes. Igualmente, de llevar a cabo una evaluación formativa, no punitiva, que reconozca las particularidades del estudiante como individuo. De cualquier modo, esta participación tiende a la imitación y asimilación de verdades pre elaboradas.

La disciplina y el orden

El asunto de la disciplina y el orden se menciona en algunos testimonios. Previamente mencionábamos que la formación del docente responde a tradiciones adoptadas a lo largo del tiempo. Los discursos y políticas sobre la formación, promueven y dan cuenta de la participación en convenciones colectivas, que se relacionan con posturas ideológicas, o formas de ser y de pensar, con dar crédito a cierto paradigma, o tener una visión, una concepción de las cosas. La idea de una educación centrada en los asuntos de la obediencia dista de los planteamientos de una evaluación de este tipo, tal como lo plantea la resolución 15711 del 24 de septiembre de 2015, que habla de llevar a cabo una evaluación formativa, no punitiva, que reconozca las particularidades del estudiante como individuo. De cualquier modo, la convivencia en el aula se ve alterada por diversos factores y allí radica la importancia de que el maestro reconozca las particularidades del contexto, tal como lo señala ésta resolución cuando establece la importancia del *Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente*.

En este caso se alude a eventos concretos que se pueden tener en cuenta para la planeación futura:

“¿Qué aspectos pudieron haberme afectado con este proceso de la clase?

Considero que de pronto el espacio, debido a la ubicación de las mesas ya que como es una sala de cómputo los equipos están, hay unas mesas organizadas en un entorno, entonces el desplazar los estudiantes de un lugar a otro genera algo de incomodidad y de desorden. Tal vez en la próxima ocasión tendré que ubicar un escenario algo más apropiado para poder hacer este tipo de desplazamientos.” (Video1).

En este testimonio en particular se hace referencia a las estrategias de supervisión que buscan evitar, por ejemplo, los rezagos en algunos estudiantes:

“creo que son unos niños con un buen nivel de trabajo, obviamente como en todo, hay algunos niños distraídos tienes que estar pendiente de todos y estarte rotando por el salón porque si te quedas aquí parado, pues, te das cuenta de que hay uno allá que no está haciendo nada que está haciendo perecita, que el otro está mirando hacia otro lado. Entonces si tú no estás pendiente ellos fácilmente se distraen o son reacios a hacer la actividad.” (Video2).

En el siguiente fragmento se hace referencia a la implantación de rutinas y la adopción de comportamientos:

“Gracias a ello se obtuvo pues las niñas ya están acostumbradas a este tipo de trabajo y responden adecuadamente a él.” (Video 3).

Este testimonio habla en un sentido positivo del asunto de la disciplina por parte de los estudiantes:

“Teníamos propuesto un tema que era complejo porque es el tiempo presente

simple, con los adverbios de frecuencia y, pues, es siempre difícil lograrlo en una sola clase, pero se logró que los niños participarán se comportaron muy juiciosos.” (Video 4).

En este testimonio prevalece la idea del control del docente sobre el estudiante para impedir las distracciones y los extravíos:

“ha hecho que el estudiante sienta y sepa que de todos modos en el proceso desarrollado no se debe de meter o acceder a ninguna otra aplicación porque en estos momentos estamos programando [...] y todo el grupo a su vez está realizando esa actividad. Sin pretender que el estudiante esté metido en internet, por ejemplo, porque desde la aplicación se puede bloquear ese acceso y nos ayuda de todos modos a controlar, para que el chico se enfoque netamente en el desarrollo de la actividad en el desarrollo de la guía. [...] Los chicos vienen se sientan en su equipo y son muy responsables para dejar la sala organizada, así como la encontraron al inicio de las clases.” (Video 9).

Finalmente, este testimonio señala que la actitud de los estudiantes genera dificultades:

“Tuvimos algunos inconvenientes de algunas charlas, indisciplina.” (Video 10).

En este apartado se evidencian circunstancias que afectan el desarrollo del quehacer de maestro, pero que al mismo tiempo hablan de las oportunidades de contextualizar y acercar a los individuos para que puedan ser partícipes de una manera más creativa y activa del proceso educativo en el que se encuentran inmersos. Ese es el desafío que patea acercarse a un modelo reflexivo que se reinventa y gestiona diferentes estrategias que le permitan tener más pertinencia.

Los problemas sociales

La mayoría de los testimonios guardan afinidad frente al impacto de los problemas sociales en la vida de los estudiantes y a las consecuentes dificultades que se reflejan en el diario acontecer de la escuela:

“El grupo con el cual desarrollaré esta práctica didáctica es el grado séptimo 4, de la jornada tarde, conformado por 32 estudiantes con un promedio de edad entre los 12 los 14 años de edad. De escasos recursos económicos, la mayoría provenientes del sector rural y con condición de desplazados.” (Video 1).

En este testimonio se habla de la descomposición de la familia tradicional, el desplazamiento de los habitantes de la zona rural hacia los sectores urbanos donde la madre es la única que cuida de sus hijos:

“Entonces pues el día de hoy vamos a trabajar una clase con el grado octavo 1 el cual tiene 44 niños, 24 mujeres y 20 hombres; los cuales pertenecen en su mayoría a estrato 1. Son niños que a pesar de que la institución está ubicada en la zona urbana pertenecen la mayoría a las zonas Rurales aledañas a la institución. Son niños de familias en su mayoría disgregadas o incompletas, la mayoría de ellas pertenece a familias donde la cabeza de hogar es la mami. Oscilan entre los 12 y los 15 años.” (Video 2).

En este fragmento se destaca la idea de una población que no se establece prolongada o indefinidamente, puesto que se ve obligada a cambiar de lugar de residencia continuamente:

“Este es un barrio de estrato 6, pero toda su población es flotante, es decir que tiene 2000 estudiantes que provienen de diferentes sitios de la ciudad, todas ellas pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3.” (Video 3).

En este testimonio queda señalado que el conflicto armado, es un hecho que ha repercutido en toda la sociedad, pero que en ciertos sectores lo ha hecho con mucho más

rigor:

“Encontramos familias de personas vulnerables que reciben su sustento de personas, de las ayudas que da el gobierno, como ayuda a desplazados y de familias en acción. Encontramos niños que viven con sus padres, otros niños viven con madrastra y padrastro. Hay muchos niños que son huérfanos de padre debido al conflicto armado. Es importante también que muchas familias viven, estos niños viven solamente con sus madres, ellas son cabezas de hogar y ellas son las que responden. Es importante recalcar que muchos de estos niños vienen del área rural del municipio de Cartagena, y vienen con muchas deficiencias en el área inglés debido a que no tienen un docente que oriente esta área.” (Video 4).

Ya sea por el conflicto armado, por los problemas económicos o por la destrucción de las familias, los estudiantes se encuentran en una situación en la que carecen de acompañamiento y orientación adecuada en sus hogares. Esta situación se refleja en la escuela:

“Oriento las actividades pedagógicas en el grado quinto, está conformado por, o sea, el grado tiene 22 estudiantes, 12 niñas y 10 niños. Las edades de mis estudiantes están entre los 9 y los 13 años. En general son de estratos 1 y 2, procedentes de diferentes barrios y veredas del municipio pertenecientes a su mayoría familias de bajos recursos económicos, algunos desplazados y en muchos casos de familias disfuncionales por la ausencia de uno de los padres. Muchos viven solo con abuelos o con algún Familiar. No el papá ni la mamá, y de ello depende en muchos casos que mantengan mucho tiempo o en la calle o en la casa sólo, de pronto viendo televisión, sin aprovechar el tiempo.” (Video 6).

En este testimonio se habla de las dificultades de acceso, las distancias y las rutas que muchas veces dificultan o imposibilitan la llegada de un estudiante a su institución educativa:

“El contexto social de estos niños está desarrollado por, está vinculado la

institución a una comuna que se llama la comuna El Oso, que es donde pertenece la institución educativa, más exactamente en el barrio Los Cristales, comuna que está predominada por los estratos 1 y 2, en algunos casos estratos 6, 3 perdón. Estratos socioeconómicos que, en algunos casos para algunos niños, es de difícil acceso llegar a la institución porque pertenecen a barrios muy alejados de la institución.” (Video 7).

En este extracto en particular se destaca la distinción étnica que hace el docente:

“Los estudiantes que tengo son 23 estudiantes, de los cuáles son 16 hombres y 7 mujeres, entre edades de 6 a 10 años. Tengo estudiantes que son indígenas y los demás son mestizos.” (Video 8).

En este testimonio nuevamente se alude al conflicto armado y sus consecuencias:

“Tenemos que tener en cuenta que la institución maneja estratos 0, 1 y 2; y algunos en calidad de desplazamientos. Chicos que no cuentan con computadores en sus casas o en su entorno, que viven algunos en zonas rurales.” (Video 9).

El desplazamiento implica un desarraigo y una desestabilización social que nuevamente se menciona en un testimonio:

“10 estudiantes son desplazados, 18 estudiantes reciben ayudas en familias en acción. Su estrato según el sisbén es 1 y 2. El contexto familiar, son los padres, son pocos los que viven con papá y mamá, otros viven con la figura del padrastro y la madre, y en su mayoría las madres son cabeza de hogar.” (Video 10).

En este apartado se puede observar una consonancia con lo planteado en la resolución 15711 del 24 de septiembre de 2015, en lo relativo al criterio *Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente*, relativo al contexto *social, económico y cultural, e institucional y profesional*; el cual establece que el docente debe demostrar que comprende y se ha apropiado de las especificidades del contexto. Que es consciente de

qué es posible y a qué limitaciones se enfrenta y que su práctica tiene lugar en armonía con las circunstancias particulares que se le presentan, haciendo partícipes a las familias de los estudiantes del proceso de formación, siendo creativo con los recursos de que dispone e interactuar en diversos ámbitos profesionales que nutran su labor.

Ideales de formación y concepciones de práctica pedagógica

Si bien los ideales de formación y las concepciones de práctica pedagógica presentes en los testimonios de los maestros dejan su marca en la emergencia de las categorías inductivas que se han señalado más atrás, en algunos testimonios se hace mención explícita de un modelo pedagógico:

“Dentro de nuestro modelo pedagógico trabajamos con el social cognitivo con carácter investigativo y dentro de lo que es el enfoque formativo trabajamos con el socio formativo complejo.” (Video 2).

A través de proyectos se integran diferentes áreas y se propone una actitud investigativa y participativa. Además, se toman en la cuenta las particularidades y los ritmos de aprendizaje de los diferentes estudiantes:

“Tienen unos niveles de desempeño muy heterogéneos, muy variados y, pues, teniendo en cuenta precisamente el enfoque socio formativo complejo que trabajamos y nuestro modelo social cognitivo con carácter investigativo, pues, hemos venido trabajando en lo que es el uso de los proyectos transversales, hemos venido vinculando en la parte académica también los derechos básicos de aprendizaje de matemáticas y lenguaje transversalizando en las ciencias naturales.” (Video 2).

También tiene presencia la escuela activa que como se ha señalado más atrás está basada en la experiencia y la observación crítica y “se puede identificar por tres características principales: su procedencia de una práctica pedagógica jerarquizada y jerarquizante, (propiciando, por ello mismo una educación diferencial para los sectores

rurales y urbanos); la importancia concedida al concepto de trabajo, y la influencia biológica de sus apreciaciones (reflejada en ideas como higienizar la nación y luchar contra la degeneración de la raza).” (Unesco, 2004, p.12):

“Nuestra institución tiene un enfoque fundamentado en las pedagogías activas y la formación integral. Debido a ello desde el 2004 adoptó el modelo pedagógico escuela activa urbana siendo acompañado en este proceso por secretaría de institución municipal, la fundación Luker y el Comité de Cafeteros.” (Video 3).

Es observable cómo esta corriente tiene una historia en nuestro contexto y de ahí que su aparición en los testimonios sea coherente. Llama la atención la vinculación de la empresa privada, a través de sus fundaciones, para implementar este modelo.

“El tema a desarrollar en la clase es comparación de personas, que se realizará a través de una guía como lo manda el modelo pedagógico nuestras guías tienen cinco momentos. El primer momento es el de vivencia. Aquí miramos los conocimientos previos que tienen las estudiantes de la temática y el vocabulario. En un segundo momento que es de fundamentación es donde se les enseña la temática como tal y habrá algunos ejercicios de aplicación. Luego vamos al momento de ejercitación, aquí vamos a tener un ejercicio de escucha y escritura. Luego pasamos al momento de aplicación de dónde van a encontrar un ejercicio de comprensión lectora esté perdido acerca de comparaciones de grado superlativo de una familia específica. Por último, tenemos el momento de la complementación, este momento por lo general se les asigna como tarea. Aquí van a encontrar un ejercicio en el cual deben hacer un escrito con la ayuda de sus padres. Aquí van a realizar comparaciones de grado superlativo acerca de sus familias y finalmente encontrará un link que los llevará una página web para realizar una práctica en internet. Como pueden observar aquí abordaremos las cuatro habilidades del idioma, además de ello se está involucrando a los padres de familia en el proceso educativo de las niñas y también estamos incluyendo la tecnología como herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje de las niñas.”

(Video3).

Probablemente debido a la articulación y el empeño conjunto en la implementación de este modelo se alcance el nivel de pormenorización y protocolo con que, de acuerdo con lo dicho, se implementa el modelo a través de guías y momentos clara y estrictamente definidos:

“Bueno, considero que se alcanzaron los objetivos de la clase en un 97% gracias a que se sigue con rigurosidad cada uno de los momentos de la clase como lo pide nuestro modelo pedagógico. Ya saben que este modelo es escuela activa urbana, ha sido un modelo pedagógico muy exitoso y eso se ha visto en las instituciones que lo han adoptado.” (Video 3).

En otro testimonio se presenta un modelo que podemos enmarcar dentro de un “Paradigma personalista o humanista: hace énfasis en la cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos.” (Nieva Chaves, J. A., & Martínez, 2016, p.16). Así se señala:

“Nuestra institución tiene un PEI fundamentado en un modelo pedagógico dialógico el cual busca crear espacios y condiciones para ganar todos nuestros estudiantes tengan oportunidades iguales para expresarse y que puedan encontrar solución a las distintas dificultades de manera conjunta. De allí también la importancia del trabajo colaborativo que se está llevando a cabo.” (Video 6).

El modelo pedagógico se presenta como una alternativa para superar dificultades de motivación y apatía:

“Sin embargo mediante la opción del modelo pedagógico la institución, ha logrado que se despierte en ellos el interés formación académica personal y se puedan desarrollar competencias básicas.” (Video 6).

También aparecen referencias a la escuela nueva, que de acuerdo con el portal

Colombia aprende, es un modelo que guarda estrecha relación con las pedagogías activas. Este modelo nace en Colombia en los setenta como respuesta a las necesidades del contexto rural, donde la disparidad en las edades de los relativamente pocos estudiantes, obliga a que el maestro trabaje con un grupo donde hay estudiantes de diversas edades. Esto representa un reto al tener que estar al tanto de tan diversas cuestiones, de ahí surge el diseño de guías que orientan un aprendizaje autónomo, de manera que el maestro pueda orientar a todo el grupo. Por otro lado, los estudiantes de estas zonas rurales usualmente participan en trabajos relacionados con la actividad económica de sus regiones que impliquen periodos de ausencia en la escuela por parte de los estudiantes, las guías resuelven el atasco de los rezagos debido al ausentismo ya que el estudiante reanuda su guía desde el punto en el que se encontraba desarrollada previamente. El modelo se orienta a un aprender haciendo, aprender de acuerdo con el contexto propio de los estudiantes. Por otro lado, el trabajo en grupo es imprescindible en este modelo, que parte de la idea de un aprendizaje solo posible con la existencia de relaciones que se establecen con los demás. Cuando los estudiantes trabajan juntos se complementan, deliberan e interactúan, aprenden unos de otros y adquieren habilidades sociales esenciales. Por otra parte, este modelo plantea actividades que involucran la indagación de saberes en el entorno mediante el diálogo de estudiantes y adultos de la comunidad, así como un acompañamiento permanente de la familia:

“La metodología utilizada en esta clase fue la metodología escuela nueva, que consiste que el niño lleve su propio ritmo de aprendizaje, que el niño interactúe con el texto o con el medio tecnológico, con el docente. Al igual el docente va a interactuar con el estudiante, con el medio tecnológico. El niño lleva a su propio ritmo de aprendizaje ¿por qué? porque en estas zonas rurales el niño puede ausentarse por 2 meses a recoger su cosecha y después volver a regresar a la escuela. Los temas propuestos en esta clase veo que se alcanzaron los objetivos, como fue la conformación de los seres vivos, las clases de seres vivos que tenemos en la naturaleza, qué caracterizan a los seres vivos unos de otros, qué elementos nos rodean. Como ustedes pueden ver se aplicó la escuela nueva donde los muchachos salieron del salón, investigaron y volvieron a regresar a la clase” (Video 8).

Más allá de cómo rotulen el modelo pedagógico, los testimonios apuntan a ideales que se relacionan con la formación entendida más allá del adiestramiento, la memorización y la repetición:

“El colegio Maipore está cimentado dentro del manejo del modelo pedagógico socio cognitivo. Queremos que el estudiante en la parte social, entienda y maneje el contexto de su entorno y, a su vez, el contexto de la parte escolar. Asimismo, queremos que el estudiante aprenda a aprender, que el estudiante progrese, que entienda la importancia del por qué el conocimiento.” (Video 9).

En este apartado es posible encontrar una relación con lo planteado desde la resolución 15711 del 24 de septiembre de 2015 en lo relativo a la *Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica*, a la *pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinares* y a la *propuesta pedagógica y disciplinar*, la cual establece que la práctica debe tener propósitos claros y considerar el nivel de los estudiantes. Además, que el docente debe reflexionar permanentemente sobre su práctica y tener dominio pedagógico y disciplinar. Sin embargo, cabe reiterar que se observa un decir, de acuerdo con el cual tales propósitos no están sujetos a crítica o revisión, y tiene más relación con la reproducción y la repetición.

La escritura

Tal como se indicó anteriormente, para este análisis es relevante lo que no se dice en los textos que constituyen su objeto. Tras revisar los testimonios se encuentra una escasa mención de la escritura y, más que cualquier cosa, una mención en la que el maestro se presenta en una condición alejada de la producción escrita *intelectualizada*, siguiendo a Echeverri (2010); condición que se convierte en el vivo ejemplo que experimentan los estudiantes. Este rasgo, esta circunstancia, da cuenta de los ideales de formación del maestro y por tanto de los ideales en los que se inscribe con su práctica pedagógica. La ausencia de la escritura en lo testimonial y lo legal, coincide con la poca presencia de los rasgos de una práctica pedagógica y un ideal de formación reflexivo. Esta coincidencia no es gratuita, la ausencia de la reflexión y la dificultad para acceder a

ella se acentúan con la ausencia de la escritura como herramienta y como espacio para dicha reflexión.

CONCLUSIONES

Una vez revisados los testimonios se observa que la concepción de práctica allí plasmada, si bien no encaja en ninguno de los tres modelos planteados desde el marco teórico, presenta rasgos de los tres. Al margen de los modelos pedagógicos que en algunos casos se mencionan, se encuentra que esta mención se queda en lo nominal. Es decir, aunque se mencionen modelos o corrientes pedagógicas que se pueden relacionar con el modelo práctico o el reflexivo, en la mayoría de los casos se plantean objetivos y logros predeterminados, y los docentes concentran su atención en el alcance de los logros previamente fijados. En algunos casos se busca contextualizar la práctica, relacionándola con acontecimientos noticiosos o problemas ambientales. También se consideran las particularidades y ritmos de aprendizaje. También se observa la estrategia del trabajo en equipo, el autoaprendizaje y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Ahora, en términos de la reflexión sobre la práctica misma, ésta se refiere a asuntos que no son precisamente centrales. La reflexión se centra más en la satisfacción del alcance de los logros u objetivos, que sobre la cuestión misma de la pertinencia de esos logros y objetivos. Además, poco se reflexiona frente al posible replanteamiento de las estrategias empleadas. A lo largo del análisis surgen rasgos comunes, convergencias que construyen categorías que establecen relaciones entre sí. Así, los asuntos que tienen que ver con la disciplina y el orden se pueden relacionar con la participación, puesto que un ambiente de excesivo control restringe las posibilidades de actuación individual. Los rasgos que apuntan a la contextualización y que son claves para una práctica reflexiva, aparecen tímidamente.

Como se trajo en el marco conceptual, el modelo técnico se caracteriza por la división entre teoría y práctica, así como por la preeminencia de la primera sobre la segunda. En el modelo práctico es el caso opuesto, dado que otorga menos centralidad a los aspectos teóricos. En tercer lugar, el modelo reflexivo, incorpora una visión subjetiva, considera que lo práctico y lo teórico pasan por la acción en sí, más allá de modelos preestablecidos y estáticos. En conclusión, en términos generales, se observa más

relación con el modelo técnico. Como se ha apuntado más atrás, el modelo técnico supone la dicotomía teoría-práctica y enfatiza su atención en la primera. Aunque en algunos testimonios se puede observar un interés por soluciones creativas, el objetivo último es la adquisición de las pautas preestablecidas. El modelo práctico plantea la centralidad de la relación del docente con el estudiante, así como el perfeccionamiento a través del ensayo y el error, sin embargo, en la mayoría de los casos la relación del número de estudiantes por maestro, conduce a una centralidad del docente que se relaciona con la masa más que con individuos concretos. La reflexión frente a los fines mismos de la práctica es escasa, por lo que se encuentra poca presencia de concepciones relativas al modelo reflexivo. Ahora, esta escasa relación con el modelo reflexivo tiene que ver además con algo que no se menciona ni en los testimonios ni en la legislación, esto es, la escritura. Tal y como planteábamos en un pasaje anterior, en la búsqueda de las concepciones sobre la práctica pedagógica y los ideales de formación, los silencios dicen lo suyo. No otorgarle a la escritura el lugar como escenario de la reflexión sobre la práctica pedagógica y de la construcción del saber pedagógico, representa un apartamiento de la capacidad reflexiva del maestro sobre su práctica, dado el papel que ella desempeña en la construcción del conocimiento, en este caso el saber propio del maestro, el saber pedagógico. Se establece una relación pasiva y de consumo frente a la escritura y análogamente se aborda el conocimiento, estos son rasgos puntuales que hablan de las maneras de concebir la práctica pedagógica:

En este modelo [técnico] se ve a la práctica como la aplicación de soluciones ya elaboradas a problemas comunes para la obtención de los objetivos previamente definidos. De esta manera en su libro (Contreras Domingo, La Autonomía del Profesorado, 1997) define al docente técnico como “aquel que asume la función de la aplicación de los métodos y del logro de los objetivos, y su profesionalidad se identifica con la eficacia y eficiencia en esta aplicación y logro.” [...] dejando sin considerar otros factores que intervienen en la práctica docente como el contexto histórico, social, cultural, las interacciones interpersonales y la propuesta de nuevas técnicas en la solución de problemas, así como restringida reflexión sobre la propia práctica. (Heno y Martínez, 2016, p.726)

Como se indicó anteriormente, la evaluación del maestro se establece desde el

ámbito legal, en función de la necesidad técnica de su aplicación de acuerdo con los objetivos establecidos para una educación con criterios de calidad. Ahora bien, las publicaciones son, por otro lado, una medida de calidad, de la más alta validez y aceptación, pero la evaluación en este caso profundiza en lo que ocurre en el quehacer del aula, de las situaciones que quedan grabadas en el video. El giro de una evaluación centrada en el texto escrito, en la publicación, a este texto audiovisual, a este documento o escena, podría verse como un control centrado en el oficio, en las habilidades concretas o del aula, y que no otorga relevancia a la publicación, por ejemplo, de un artículo en una revista científica, como un texto que podría considerarse dentro de la evaluación. Frente a la efectividad de este mecanismo de evaluación, se apuntó atrás que, aunque proporciona una visión amplia, adolece de una indeterminación en relación con la producción escrita. El maestro debe observar los comportamientos y las rutinas que establece la norma y el mecanismo de evaluación no le otorga un papel central a la escritura del maestro, lo que desestimula la cultura de la producción escrita y cierra con ello las posibilidades de reflexión y construcción de conocimiento.

Este trabajo fue propuesto como una contribución a la comprensión de las formas de hacer y de proceder de los docentes en el ejercicio de su práctica pedagógica, sus posiciones, así como el impacto que tienen los parámetros que el docente sigue en dicha práctica, dado que el mecanismo de evaluación establece sesgos según los cuales se otorgan privilegios a las formas en que el maestro debería actuar. La evaluación del maestro se ha transformado y en lugar del texto o la publicación escrita, el video que a su vez constituye un texto, es el medio a través del cual se expresa la huella del maestro. En ausencia de producción escrita, el docente aparece en el escenario a través de estos documentos audiovisuales que constituyen una fuente de información sobre la práctica pedagógica de una serie de docentes. Individuos de diferentes tipos, pero agrupados por el mismo proceso de evaluación y por una serie de parámetros comunes para todos, relacionados con la práctica en sí. Como se ha señalado, el giro de la evaluación a la revisión de la tarea en la práctica docente mediante el video, deja de lado la producción escrita del docente como un aspecto relevante, lo que se traduce en una limitada práctica reflexiva, desde la consideración de que la producción escrita del maestro va de la mano con la reflexión pedagógica.

Desde la perspectiva de los teóricos y expertos, se pudo identificar una dualidad entre la postura pasiva y la postura activa del sujeto. La formación no se reduce a la compilación y asimilación de resultados y certezas preestablecidos. La formación es un proceso definido por la acción proactiva, por la participación personal e individual, involucrando a los demás en una relación dialógica, basada en acuerdos y en la cual, los diversos puntos de vista dan lugar a una deliberación conjunta que conduce a la elaboración de juicios y pensamientos menos débiles. Luego de analizar el contenido se observa que la concepción que prevalece es la pasiva, dado que los contenidos y temas, las preguntas y estrategias encontradas, apuntan a una recopilación y asimilación de conocimiento ya fabricado, pero no a la deducción o a los abordajes personales, los cuales no son privilegiados. Entendida la escritura como posibilidad de producción y creación del saber del maestro, su ausencia no puede desencadenar más que impotencia.

Echeverri (2010) y Jurado (1995) se ocupan de la relación del maestro con la escritura. Marcan como punto de partida un abordaje histórico en torno a la escritura y la relación de los maestros con ésta. Este punto de partida contextualiza las ideas que cada uno presenta. Jurado lo hace desde la teoría semiótica de Pierce, apunta cómo la categoría de signo describe desde la palabra, hasta lo social mismo entendido como interacción entre los seres humanos. Incluso los pensamientos y los seres humanos mismos son entendidos también como signos. En este sentido sustenta filosóficamente su planteamiento.

De otro lado, Echeverri (2010) presenta cómo históricamente se ha relacionado al maestro con las tareas de instrucción más elementales de escritura y operatividad. Señala cómo, aunque esta concepción ha sufrido cambios, se ha mantenido esencialmente igual. En lo relativo a la lengua, dice, este saber es un campo que se mueve entre lo lingüístico y lo literario. Desde lo lingüístico pasa de lo gramatical a lo compositivo, mientras en lo literario el movimiento ha sido desde la obligación de leer los textos clásicos hacia la apreciación estética, muchas veces acudiendo a textos no necesariamente clásicos.

Desde referencias conceptuales diferentes, ambos muestran la escritura como

proceso de configuración del carácter profesional del maestro. Es la escritura la que legitima al maestro en diferentes ámbitos, y es la naturaleza de estos ámbitos la que muchas veces define de alguna manera las características que la escritura adquiere en ellos.

Para Jurado (1995), la escritura como signo desencadena procesos de interpretación donde el hombre en su relación con los demás establece conexiones entre signos que desencadenan su interpretación del mundo, en un proceso que se denomina semiosis; a la manera de una simbiosis semiótica. En esta dirección trae a otro autor, Bajtín, con el que introduce la noción de dialogismo, que viene a ilustrar el hecho de la imposibilidad de una comunicación sin interpretación. Particularmente en lo relativo a la escolaridad se puede encontrar una coincidencia en ambos, en cuanto al carácter memorístico y superficial de la lectura que allí tiene lugar. Particularmente Jurado señala que esta lectura es más bien un remedo de lectura, pasando páginas superflua y trivialmente, sin inferencias, y restringida a lo meramente informativo.

Para Echeverri (2010), la relación de la perspectiva literaria y la lingüística, ha respondido a órdenes diferentes, pasando por las políticas macro, de las escuelas de formación docente e incluso a posiciones personales del docente mismo. En cualquier caso, es claro que los docentes se conciben en estrecha relación con las letras. Aun así, esto no quiere decir que esta relación sea del tipo intelectual, muy a pesar de que el docente se halle rodeado de textos en su quehacer.

Desde la semiótica, Jurado (1995) apunta a una concepción de la escritura como elemento primordial en una cultura investigativa, que dé lugar a planteamientos teóricos más rigurosos, que son los que se demandan del maestro una vez se trasciende la burbuja artificiosa de la escuela. La investigación como espacio de cualificación y legitimación, que exige formas más finas de lectura y escritura.

Echeverri (2010) nos muestra cómo es posible entender que la relación del docente con la escritura tiene lugar en dos escenarios: el adentro y el afuera de la escuela. En el escenario escolar, la escritura se presenta como meramente operativa y funcional; mientras que, por fuera, la escritura responde a otras demandas que le

imponen un carácter intelectualizado. Éste, por oposición al del adentro de la escuela, rudimentario y precario, aparece con un nivel más alto particularmente en lo relativo a la investigación y su carácter científico. Podría pensarse que en el nivel universitario tal precariedad no tiene lugar, pero se puede observar que ello no es así. Por más que exista el imaginario del rigor en este ámbito, la experiencia muestra lo contrario. Las razones de esto pueden sondearse desde lo económico, lo social y lo formativo, en especial con relación a los conocimientos de formación académica.

Jurado (1995) desarrolla dos puntos que presenta como esenciales en la cualificación de la educación: la investigación y una propuesta de abordaje de la escritura desde la semiótica. Por su parte, Echeverri propone dos cuestiones: En primer lugar, las lógicas de la escritura que se ha llamado funcional, la del ámbito escolar, y las de la escritura intelectualizada, externas a dicho ámbito. En segundo lugar, presenta una perspectiva de la escritura como significante más que como significado o forma de comunicación, siguiendo los planteamientos de Derrida. Plantea, además, cómo en el ámbito escolar, bien sea básico o superior, la escritura se presenta más como una exigencia desde el exterior, como requisito, que como una práctica connatural del maestro.

Es observable que los planteamientos de ambos autores, si bien abordan desde distintas perspectivas teóricas la cuestión de la escritura de los maestros, coinciden en la idea de la dimensión trascendental de la escritura que, por lo que se puede encontrar, está generalmente ausente en el nivel más operativo de la educación; en la cotidianidad escolar.

El reducido estímulo desde los lineamientos mismos frente a la escritura del maestro como objeto de evaluación, aleja al maestro de posibilidades de experimentar la reflexión sobre su práctica porque esta reflexión está mediada por la necesidad de un lenguaje y de un medio, de un código y un soporte. Los estímulos no están dirigidos a la producción escrita, se enfocan en la vigilancia y el control de los procedimientos del maestro en el ejercicio de su labor en el aula de clases y plantea la reflexión sobre la práctica, pero relega la escritura como espacio de reflexión, así como tampoco la publicación, la circulación o el intercambio, se consideran como un parámetro de peso. En

consecuencia, dado que no se privilegia ni se estimula el crecimiento de la producción textual, ello desestimula la incorporación de la escritura por parte del maestro, lo que lo encasilla como consumidor de contenidos y como operario. Bien sea en ámbitos personales, o como parte de comunidad alguna, el maestro no es reconocido en este marco como productor o creador de contenido escrito publicable, y en consecuencia no se le estimula a hacerlo.

De acuerdo con las luces que nos dan estos autores sobre la práctica docente, la escritura del maestro es reemplazada usualmente, en nuestro contexto, con escrituras prefabricadas. Como no tiene lugar una experiencia que derive en una configuración subjetiva, la experiencia alejada del maestro frente al acto escritural, por decirlo así, deriva a su vez en una doblemente alejada y aislada experiencia de los estudiantes. Si las cualidades de la experiencia del sujeto llamado a representar para otros las maneras de ser y de hacer son rudimentarias o inexistentes, la insignificancia se convierte en el modelo palpable con el que entendemos la escritura, y en consecuencia la práctica pedagógica difiere de propósitos reflexivos y transformadores, lo que conlleva obstáculos para la construcción de un saber autocrítico y metódico.

El libro de texto, la actividad, la fotocopia se convierten en el insumo para la práctica docente, de modo que llegan a manos del estudiante tal y como vienen prescritos o pre escritos, si así se quiere. El maestro se dedica a surtir a sus estudiantes de textos que consignan los hechos, los conceptos y todo lo demás como sistemas de verdad absoluta e incontrovertible. Este apartamiento de la experiencia de la escritura en términos de creación y construcción consolida las barreras frente al conocimiento o las experiencias que precisamente se persiguen.

La avalancha de contenidos a los que se tienen acceso contribuye a un comportamiento de consumo ingenuo. Se construye la experiencia desde contenidos asimilados por colectivos sociales que se configuran más o menos difusamente, donde los sujetos se identifican con ciertos horizontes o límites. La búsqueda de identidad puede derivar en adhesión automática a determinadas representaciones, muchas veces desdibujando el papel activo del sujeto en la construcción de un entendimiento sobre determinada situación.

Siguiendo los planteamientos de Certeau (2000, p. 21), se puede entender que, si bien se trata de una escritura prefabricada, de cualquier modo, esta adquiere presencia en el lector, pues es éste quien dentro de su propia experiencia da significado al texto que de otra manera permanece en su condición material, en su existencia apartada; de alguna manera, de la comunicación, la transmisión, la experiencia. La escritura adquiere sentido por fuera de ella misma, aparece de manera diferente una vez es interpretada, y es en la interpretación donde también está la ocasión de una lectura crítica que gane más valor y tenga más sentido para los sujetos que la realizan.

La extrema comodidad o facilidad con la que la escritura prefabricada se presenta, conduce a un desencantamiento y a cierta erudición frívola e ingenua. Cuando accedemos tan superfluamente a la información, estamos capacitados para tener una opinión sobre casi cualquier tema. En el abanico de los asuntos que llegan a considerarse relevantes para la comunidad en la que el sujeto se inscribe, puede suceder que, como nos recuerda Montaigne (1951, p.320) cuando cita a Plinio:

La única certidumbre es que nada hay cierto,
Y nada es más mísero ni soberbio que el hombre.

En esta medida, un avasallamiento por la escritura solamente como mimesis, como reproducción lineal isomorfa, es favorecido por una entrega a la facilidad y comodidad de consumir los contenidos, en especial los que pueden denominarse comerciales. Lo anterior conduce a una insatisfacción y un desapego emocional en la relación de los individuos concretos, que no establecen una relación con sentido y emociones, en este caso con la escritura. La carencia de la escritura como espacio para la reflexión pedagógica desencadena una limitación frente al conocimiento.

Una búsqueda del sentido del aprendizaje, la idea personal, se ve obstaculizada por un espíritu facilista y desinteresado que puede impregnar la cotidianidad de la escuela. No existe un apego como el que le profesamos a las cosas cuando existe esa posibilidad de perderlas, es lo que las hace tesoros:

No hay nada tan contrario por naturaleza a nuestro gusto como la saciedad que viene de lo fácil, ni nada que lo estimule tanto como la rareza y la dificultad: *En todas las cosas la voluptuosidad se acrecienta con el peligro que de ella debiera apartarnos.* (Montaigne, 1951, p. 320)

Enfrentando la escritura enfrentamos la posibilidad de encontrar el entusiasmo y la creatividad que nutran el proceso de aprendizaje, trabajando sobre las dificultades. Si despreciamos lo fácil, enfrentemos la dificultad como oportunidad de creación y aprendizaje. Cuando el que enseña pueda experimentar la transformación, el proceso hacia la transmisión efectiva de nuevas representaciones puede desatarse.

Si la escritura, indisociable de la lectura, es la forma en la que se expresa y se construye el conocimiento, tiene que estar a la altura de lo que se pretende conocer. Si partimos de la idea de que la educación debe responder a necesidades profundas y vitales del ser humano, no puede la escritura que emana de los maestros ser inferior a estos ideales.

La escritura es la tecnología que permite materializar y poner en circulación los conocimientos que la educación va construyendo, aquellos que sustentan los ideales de formación y de práctica pedagógica, ella misma tiene que ser una construcción; un proceso consciente y con una calidad acorde a lo que de ella se espera. La escritura del maestro ha de ser un reflejo de este, y en ese sentido debe transformarse; si es que afirmamos que el maestro se transforma. Una mejor escritura es la manifestación de una mejor educación.

La manera en la que el Estado evalúa al maestro o las formas en que estimula o pauta los comportamientos, tienen un impacto en las formas de ser y de actuar de un cuerpo de personas que comparten en un horizonte de ideas. El Estado plantea una evaluación en la que la escritura del maestro queda relegada, y dado que, es la escritura la que hace posible una reflexión profunda de la práctica, resulta contradictorio que no se considere. Tal como en otros ámbitos, la producción escrita de los maestros de educación básica debe estimularse promoverse y considerarse una competencia susceptible de ser contemplada dentro de los procesos de evaluación.

REFERENCIAS

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán. México.

Arbeláez, O., Álvarez, A., & Montoya, J. (2011). *Comunicación y ostensión: hacia una pragmática del sentido*. *Lenguaje*, 39(1). Recuperado de <http://poligramas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4932>

Beltrán, M., Sánchez, A., Barajas, Y., & Serrano, E. (2016). *Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e).

Bolívar, A. (2004). Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum. *Revista Colombiana de Educación*, No. 47. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01203916.5513>.

Brito, J. (2014). Posmodernidad y currículum educacional: una compleja relación. *Diálogos educativos*, (28), 135-149.

Calvo, G., Lara, D., & García, L. I. R. (2017). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. *Revista Colombiana de Educación*, (47).

Cámara, A., López, I. & de León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 148.

Cajiao, R. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Cárcamo, R. & Castro, P. (2015). *Learning Conceptions by Students of the*

Elementary School Teachers Program of the University of Magallanes and Elementary Schools Teachers working in the City of Punta Arenas, Chile. Formación universitaria, 8(5), 13-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500003>

Catalán, J. (2011) *Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En: Psicología Educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones.* Editorial Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

Catalán, J. (2004) *Formación Inicial de Educadoras de Párvulos: un Estudio de Caso desde las Teorías Subjetivas de Formadores y Formadoras.* Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/738Catalan.PDF>, ISSN: 1681-5653, Revista Iberoamericana de educación, (33)5 1-14

Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano.* Universidad Iberoamericana. México D.F.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115, Ley General de Educación.* Bogotá.

Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado.* Madrid: Morata.

Cordero, G., & Luna, E. (2014). El servicio profesional docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación: el caso de México. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 7(2), pp.75-84.

Corredor, D., & Pérez, L. (2017). *Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado.* TED: Tecné, Episteme y Didaxis.

Cuadra, D. (2009). *Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno.* Revista mexicana de investigación educativa, 14(42), 939-967.

- Cruz, M., Arroyo, G. & Barajas, Y. (2014). *Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América*. Actualidades Investigativas en Educación, 14(3).
- Cuevas, Y. & Mireles, O. (2016). *Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología*. Perfiles Educativos, vol. XXXVIII, núm. 153, IISUE-UNAM, 65-83.
- De Sabios, I. D. L. M. (1996). *Colombia: al filo de la Oportunidad*. Bogotá, Tercer Mundo editores.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio, Bogotá.
- Echeverri, G. (2010) *El escribir del maestro: entre lo funcional y lo intelectualizado. Escrituras del adentro y del afuera de la escuela*. Monográfico. Maestría en Educación. Medellín: Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Vol. 3, p.122– 137.
- Fárdela, C. & Sixto, V. (2015). *Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia*. Revista Psicología & Sociedade, 27(1).
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y método*. Hermeneia 7. Fundamentos de una hermenéutica filosófica (5 ed.). Salamanca, España: Sígueme.
- García, B, Loredó, J, & Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista electrónica de investigación educativa, 10(spe), 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.

Gimeno, J. (2002). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. P.240.

Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. Capítulo 11. P.227.

Giordan, A. (1988). *Los orígenes del saber*. Sevilla. Editorial Díada.

Gómez, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Vol. LVIII. N°38. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional.

Henao Corredor, D., & Martínez Pérez, L. (2016). *Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado*. TED: Tecné, Episteme y Didaxis.

Hollish, G. (2014) *Las representaciones sociales y las ideas previas de los alumnos*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. ISBN: 978-84- 7666-210- 6 – Artículo 406.

Janssens, S. y Kelchtermans, G. (1997) *Subjective Theories and Professional Self of Beginning Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408252.pdf>

Jaramillo, S., Carrizosa, D., Rubio, G., Orgales, C., Calvo, J., Ospina, I., & Montaña, L. (2014). *Tras la excelencia docente*. Fundación Compartir. Bogotá.

Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006) *Pensar el pensamiento del profesorado*. Revista española de pedagogía, (233), p105-122. Recuperado de:

<http://revistadepedagogia.org/2007060254/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/pensar-elpensamiento-del-profesorado.html>

Jodelet, D., & Balduzzi, M. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 21(1), 133-154. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006&lng=es&tlng=es.

Jurado, F. (1995). *Investigación y escritura en el quehacer de los maestros*. Revista de la Facultad de Educación, No.3, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Londoño, J. (2013). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en el sistema educativo no oficial del municipio de Santiago de Cali*. Maestría thesis, Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira.

Lozano, I. (2016) Representaciones sociales de estudiantes de secundaria sobre docentes exitosos. Revista de Educación y Desarrollo, 39. Octubre-diciembre, 53-61.

Ley General de Educación. Ley115. (1994). *Artículo 5. Fines de la educación*. Colombia.

Ley General de Educación. Ley115. (1994). *Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles*. Colombia.

Ley General de Educación. Ley 115. (1994). *Artículo 104. El educador*. Colombia.

Martín, E. (2011). *¿Cómo se representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes*. En: La Identidad

en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites, C. Monereo y J. Pozo editores. Narcea, Madrid.

Martínez, A. (2016). *Maestro, función docente y escolarización en Colombia*. Propuesta Educativa Número 45.Vol1. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=100&num=45

Mena, N. (2014). *Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 15(21), 335-376. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382013000200012&lng=en&tlng=es.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Resolución 22453 . Bogotá, Colombia

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Documento guía, evaluación de competencias*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Resolución 15711*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. (2013). *Documento guía, evaluación de competencias*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón*. Obtención de DOCUMENTO GUÍA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS:

<http://www.mineducación.gov.co/proyectos/1737/articles->

328355_archivo_pdf_20_Docente_Orientador.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277*. Bogotá.

Montaigne, M. (1951) *Ensayos Completos*. Editorial Iberia. Barcelona.

Moreno, E. (2002). *Concepciones de práctica pedagógica*. Revista Folios, (16).
Revista de la Facultad de Artes Y Humanidades. Recuperado de
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/download/5919/4902>

Nieto, J. (2002). *Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Madrid.

Nieva, J. & Martínez, O. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente*. Revista Universidad y Sociedad, 8(4), 14-21. Recuperado de
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es.

Noguera, C. (2011). *La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual*. *Pedagogía y Saberes*, 0(33), 9.25.
doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01212494.33pys9.25>

Porta, L., & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa, 1-18.

Pérez, M. (2003). *La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar*. *Pedagogía y saberes* No. 18, Universidad Pedagógica

Nacional, Facultad de Educación, 70-74.

Porlán, R. (2016). *La formación del profesorado en un contexto constructivista*. *Investigações em ensino de ciências*, 7(3), 271-281.

Pozo, J. y Scheuer, N. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje*. Graó, Barcelona.

Pozo, J. y Scheuer, N. (1999) *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. En: *El aprendizaje estratégico*, Santillana, Madrid.

Ramírez, M. & Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX* (No. 002992). Banco de la República. Bogotá.

Ratinoff, L. (1994). *Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo*. Proyecto Principal de Educación, 35.

Ríos, C. (1995). *Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer*. *Revista Educación y Pedagogía* Nos. 14 y 15.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor, Madrid.

Rousseau, J. (1997). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Alianza.

Ruiz, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en Educación*. *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 43.

Shavelson, R. & Stern, P. (1989) *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas*. En: *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, Sacristán, J. y A. Pérez Gómez editores. Akal, Madrid.

Sisto, V., Fardella, C. (2015). *El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas—Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público*. Cadernos de Educação, (49), 03-23.

Suárez, D. H., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004). *Narrativa docente, practicas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógica. Modulo, 1.

Tangarife, L; Villegas, C; Sánchez, A; (2007). *Ideal del docente: Una mirada a los imaginarios poseen los estudiantes acerca de sus docentes*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Torres, R. (2017). *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* Revista colombiana de educación, (47).

Unesco. (2004). *La formación de los docentes en Colombia*. Bogotá D C, Colombia.

Zeichner, K., & Liston, P. (1990). Traditions of reform in US teacher education. *Journal of teacher Education*, 41(2), 3-20.

Tabla resumen, resolución 15711 del 24 de septiembre de 2015

CRITERIOS	COMPONENTES	ASPECTOS A EVALUAR
1. Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente	Contexto social, económico y cultural	El docente demuestra comprensión y apropiación de las especificidades de su contexto, sus posibilidades y limitantes.
		La práctica del docente muestra flexibilidad con respecto a los aspectos fundamentales del entorno y las necesidades de sus estudiantes.
		El docente diseña estrategias para tratar de vincular a las familias en el proceso de formación de los estudiantes.
	Contexto institucional y profesional	El docente es recursivo en el uso de materiales disponibles para el desarrollo de su práctica.
		El docente participa en su comunidad profesional a nivel individual, grupal, institucional o regional (clubes, círculos pedagógicos, redes académicas, reuniones de área, comunidades de aprendizaje, diálogo con colegas, encuentros académicos, entre otros).
		La práctica del docente está en correspondencia con los propósitos planteados en el PEI.
2. Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica	Pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinares	El docente establece propósitos claros en su práctica educativa y pedagógica.
		Los contenidos se orientan y articulan con el Plan de Estudios de la institución educativa.

		El docente organiza el conocimiento disciplinar a partir del nivel de sus estudiantes.
	Propuesta pedagógica y disciplinar	El docente reflexiona permanentemente sobre su práctica educativa y pedagógica.
		El docente demuestra dominio pedagógico y disciplinar.
3. Praxis pedagógica	Interacción pedagógica	Hay una comunicación permanente y adecuada entre el docente y sus estudiantes.
		El docente propicia estrategias de participación de los estudiantes que favorecen su aprendizaje.
		El docente utiliza estrategias que generan interés de los estudiantes en las actividades de aula.
	Procesos didácticos	El docente utiliza estrategias de evaluación formativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
		El docente utiliza estrategias metodológicas y recursos educativos (digital, análogos y otros) acordes con las finalidades del proceso de enseñanza/aprendizaje.
		El docente reconoce las características y particularidades de los estudiantes en el desarrollo de su práctica.
4. Ambiente en el aula	Relaciones docente - estudiantes	Existe un clima de aula en el cual predomina un ambiente de respeto y comunicación asertiva y dialógica.

		El docente toma decisiones en el aula acordes con las situaciones y necesidades que surgen en el desarrollo de la práctica.
	Dinámicas del aula	En la práctica se evidencia una estructura formativa y la organización de los momentos de clase acordes con la propuesta de aula del docente.
		Existen normas de comportamiento y convivencia y se cumplen en el aula.