

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LOS
ESTUDIANTES PRÁCTICANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE
NARIÑO**

YOVANNY ALDEMAR ARTEAGA

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO
2014**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LOS
ESTUDIANTES PRÁCTICANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE
NARIÑO**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PEDAGOGÍA

YOVANNY ALDEMAR ARTEAGA

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación**

Asesora

Mg. CARMEN EUGENIA CARVAJAL PALACIOS

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO**

2014

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son responsabilidad exclusiva del autor”

Artículo 1° del Acuerdo N°. 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño

NOTA DE ACEPTACIÓN

Fecha de sustentación: 5 de marzo de 2014

Puntaje: 96 puntos

Trabajo de grado con mención: Meritoria

Dr. ÁLVARO TORRES MESIAS

Presidente del jurado

Dra. PATRICIA CERÓN RENGIFO

Jurado

Dra. MARÍA ELENA ERASO CORAL

Jurado

AGRADECIMIENTOS

En este camino transitado por la investigación acerca de un tema verdaderamente pasional, como lo es la Práctica Pedagógica, ha traído consigo invaluable gratificaciones nacidas de la confianza y animación brindada por familiares, de la colaboración y animación de compañeras y compañeros profesores y desde la participación sincera de muchos estudiantes practicantes que confiaron sus vivencias. A todos ellos quiero expresar con estas palabras un sentido agradecimiento:

A mi asesora Mg. Carmen Eugenia Carvajal Palacios, por sus amables orientaciones, escucha atenta y acompañamiento en esta etapa académica y profesional de mi vida.

A la Dra. Patricia Cerón R. por sus aportaciones a las ideas que dieron forma a este trabajo y animar constantemente en la realización del mismo.

Al Dr. Álvaro Torres Mesías por sus enseñanzas en torno a la investigación del quehacer pedagógico.

A los profesores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, quienes acogieron con entusiasmo la idea del presente estudio como posibilidad de mejoramiento continuo del quehacer pedagógico en la formación de profesores.

A las profesoras Jenny Bastidas y Leidy Pachajoa por su gentileza en la orientación de los procesos administrativos desde la secretaría.

A todos los estudiantes practicantes que han confiado sus pensamientos y sentimientos sobre las experiencias vividas durante su práctica pedagógica. Ellas han sido la fuente de inspiración del presente estudio.

DEDICATORIA

A la vez que agradezco a mis familiares por su comprensión de las noches desveladas y las largas ausencias, es el deseo poder dedicar el fruto de este esfuerzo realizado con la firme vocación de aportar a la educación de la sociedad, puesto que de una u otra forma han estado pendientes en todo.

A mis padres: Elvia María Arteaga y Luís A. Narváez

A mis hermanos: Leonel, Anabely, Oscar, Luís y John Jairo (Pbro.)

A mi familia: Juan José, Nathaly, Herwin y Lucy.

RESUMEN

Dentro de los estudios sobre la formación de los profesores, uno de los campos se ha dirigido a analizar con predilección el periodo que corresponde a las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes aspirantes a ser profesores, en el marco de los programas de licenciatura. En este sub-campo de estudio se ubica la presente investigación. Los trabajos realizados muestran la importancia de las prácticas en la formación de los futuros profesores, especialmente referenciados desde el análisis de su actuación o la implementación de estrategias, pero son mucho menores las referencias desde el pensamiento de los mismos estudiantes practicantes. En este sentido, se planteó indagar por las percepciones, imágenes y valoraciones acerca de la práctica pedagógica que desarrollan los estudiantes practicantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, a partir del marco de análisis de la teoría de las representaciones sociales. La información correspondió básicamente a cuestionarios aplicados al inicio y al final del periodo de práctica y de entrevistas personales y grupales. El análisis realizado indicó que las características de las representaciones sociales de práctica pedagógica de los estudiantes se ven afectadas en el transcurso de su propia práctica: mientras al iniciar la ubican como escenario de aprendizaje derivado de la aplicación de saberes aprendidos en la universidad, la valoración posterior de la práctica pedagógica y sus dimensiones formativas (enseñanza, asesoría, contextos) está revestida de atributos más significativos que redimensionan la representación social de ser profesor.

Palabras clave: práctica pedagógica, estudiantes practicantes, representaciones sociales.

ABSTRACT

In studies on the training of teachers, one of the fields has been aimed at analyzing these processes in degree programs training centers. In turn, research in this field has taken with predilection the period corresponding to the practices engaged students aspiring to become teachers. In this sub-field of this research study is located. The work has shown the importance of practice in the training of future teachers, especially referenced from the analysis of their performance and the implementation of strategies, but is much smaller references from thought of them undergraduates, in the institutional context of this research, there is no study on this. In this regard, it was proposed to investigate the perceptions, images and ratings about teaching practice developed by practitioner's college students majoring in Elementary Education with Emphasis in Social Sciences from the University of Nariño, from frame theory analysis of social representations. The information basically corresponded to questionnaires at the beginning and end of the period of practice and personal and group interviews. The analysis indicated that the characteristics of the social representations of teaching practice practitioners affected students during their practice: while starting your period place it as the setting for learning from applying knowledge learned in college the subsequent measurement of pedagogical practice and educational dimensions (teaching, consulting, contexts) is covered with significant attributes to resize the teacher's role in starting their practice.

Key words: teaching practice, student teachers, social representations

CONTENIDO

	Págs.
INTRODUCCIÓN	11
1. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES	26
1.1. La práctica pedagógica	26
1.1.1. Concepción de práctica pedagógica	27
1.1.2. La práctica como escenario de formación de los profesores	32
1.1.3. La relación del currículum con la práctica pedagógica	34
1.1.4. El aprendizaje de la enseñanza en la práctica pedagógica	38
1.2. La práctica pedagógica en el contexto institucional	41
1.2.1. La práctica pedagógica en la Universidad de Nariño	41
1.2.2. La práctica pedagógica en el Departamento de Ciencias Sociales	43
2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES AL INICIAR SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA	47
2.1. Percepciones sobre la práctica pedagógica en los estudiantes al iniciar su periodo de práctica	47
2.1.1. Espacio de confrontación y apertura con la realidad educativa	48
2.1.2. La contribución de la práctica pedagógica en la formación del profesorado	49
2.1.3. Cuestionamiento de la formación universitaria previa a la práctica	51
2.2. Percepciones sobre la enseñanza en los practicantes al iniciar su periodo de práctica.	53
2.2.1. El aprendizaje sobre el planteamiento de la enseñanza	55
2.2.2. El aprendizaje sobre la enseñanza durante el ejercicio de la enseñanza.	58
2.3. La asesoría en la perspectiva de los practicantes al iniciar su periodo de práctica pedagógica	61

2.4. Percepciones iniciales de los practicantes sobre el entorno escolar	63
3. REPRESENTACIONES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES SOBRE LA ENSEÑANZA DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	65
3.1. Organización de la enseñanza	65
3.1.1. La planeación de la enseñanza entre la ética y formalidad curricular	67
3.1.2. Los planes de enseñanza y la reflexión durante la acción	71
3.1.3. La planeación como organización de ambientes de aprendizaje	72
3.2. La acción de la enseñanza: dificultades y aprendizajes	73
3.2.1. Dificultades que experimentan los practicantes al comenzar su práctica	74
3.2.2. Análisis del desempeño estudiantil y los ambientes de aprendizaje	87
4. VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES PRÁCTICANTES SOBRE LA ASESORÍA Y LOS CONTEXTOS ESCOLARES	102
4.1. La asesoría durante la práctica pedagógica	102
4.1.1. El profesor asesor como orientador del proceso pedagógico	105
4.1.2. La organización del proceso de asesoría	106
4.1.3. Relación pedagógica entre el profesor asesor y el estudiante practicante	111
4.2. Los contextos escolares y su valoración en la formación de los profesores practicantes	116
4.2.1. Reconocimiento del contexto institucional.	118
4.2.2. Socialización del practicante en la comunidad educativa	121
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIO	124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	140

LISTA DE ANEXOS

	Págs.
Anexo A. Manual de códigos de las categorías de estudio y las fuentes de información	142
Anexo B. Formato del cuestionario a estudiantes practicantes antes de iniciar su periodo de práctica pedagógica	143
Anexo C. Formatos del cuestionario a estudiantes practicantes al finalizar su periodo de práctica pedagógica	144
Anexo D. Relato de estudiante sobre su experiencia durante la práctica	145
Anexo E. Proceso de codificación de la información recolectada (fragmento)	148

INTRODUCCIÓN

El contexto actual, generoso y a la vez abrumador en desarrollo tecnológico, expone nuevas realidades por demás contingentes y conflictivas que demandan a la humanidad nuevos desafíos. En este contexto de transformaciones aceleradas y de respuestas audaces, la educación se reafirma como uno de los pilares o quizás el principal para afrontar dichos desafíos. Por tanto, el reto frente a la sociedad actual demanda el protagonismo de los profesores.

Por esta razón se han encaminado esfuerzos a repensar la formación inicial del profesorado, lo que ha generado la promulgación de novedosas propuestas curriculares. No obstante, en estos procesos ha sido menor la atención que ha recibido la voz del mismo estudiante que se forma como profesor, por ello subyace la necesidad de escuchar y develar las representaciones sociales que orientan su participación en dichos procesos curriculares de formación, particularmente en el espacio de las prácticas pedagógicas. Éste viene a ser el tema de estudio que nos convoca en adelante en el marco de la práctica pedagógica del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

Planteamiento del estudio

La formación de los profesores durante las prácticas pedagógicas, es una cuestión tan polémica como compleja. La fuerza de las discusiones y las propuestas teórico-metodológicas han generado cambios a nivel de los modelos de formación y en la concepción de la misma práctica (Ojanen y Caballero, 1998). Tal renovación conceptual ha devenido en críticas a los modelos de formación de profesores, apuntalados en las mismas experiencias de las prácticas; éstas se han convertido en el impulso empírico para las discusiones. Las críticas señalan los desfases entre los modelos de formación institucionalizados con los escenarios de las prácticas y por extensión con las situaciones y exigencias que ella coloca en cuestión. Desde el ángulo de las prácticas del profesorado,

Nieto D. se plantea la siguiente pregunta: “¿La configuración actual de las prácticas de enseñanza, considerada dentro del marco de formación de maestros, está proporcionando una adecuada formación profesional?” (2002: 17).

En una postura de pertinencia, los centros de formación y acreditación del profesorado se han encaminado a responder a esta finalidad. Los programas de licenciatura y titulación de profesores, desde diversos modelos de formación han dispuesto en sus propuestas curriculares, espacios que conecten la formación inicial ofrecida en los centros universitarios con la realidad escolar y sus contextos, puesto que desempeñan un importante papel en la escenificación de experiencias diversas para el desarrollo personal y profesional posterior como profesor. Dichos espacios corresponde a la denominada en nuestro medio institucional como práctica pedagógica.

Considerables estudios coinciden en afirmar que tanto los profesores noveles como los ya experimentados, valoran la práctica que realizaron como un espacio de aprendizaje y en especial para el aprendizaje de la labor esencial del profesor: la enseñanza. Desde la perspectiva del pensamiento del profesor, diversos estudios realizados (Mellado, 1996; Marcelo, 1992, 1994; Jaén y Banet, 2003; Nieto, 2002; Barra, Serrano y Aguilar, 1997; Ojanen y Caballero, 1998; entre otros) indican que en la práctica de la enseñanza los practicantes construyen con mayor significación no sólo un conocimiento práctico sobre aprender a enseñar y sobre la enseñanza de los saberes, sino en esencia sobre su formación como profesores.

Por tanto pensar en la forma cómo aprenden a ser profesores en las prácticas, así como en lo que piensan de ellas y cómo las asumen, son cuestiones que están en la vía de aportarle al mejoramiento de la educación. Esto indica que el estudio de la formación inicial en los periodos de práctica pedagógica de los futuros profesores, cuenta con el respaldo ontológico del quehacer del profesor; al respecto Marcelo (1996) señala que: “se espera que las prácticas sirvan para que los futuros profesionales vean, observen,

compartan, imiten, cuestionen, y en definitiva, puedan llegar a sentirse un poco profesionales”. (En Ventura, 2005: 15).

Las experiencias vividas y reflexionadas en las asesorías de práctica, han proporcionado un panorama motivador para abordar esta cuestión. La inmersión realizada en el trabajo exploratorio previo mediante la observación de clases y la recolección de relatos de practicantes sobre su quehacer durante la práctica, impulsada por la experiencia personal en la asesoría de estudiantes practicantes al igual que haber sido practicante, coloca al aprendizaje sobre el ser profesor como su mayor ocupación y preocupación. En ellos aflora con certeza que su inquietud práctica en el quehacer pedagógico es exclusivamente llegar a sentirse profesor. Esta inquietud se manifiesta desde el momento que inician las observaciones, pasando por la planeación curricular, la acción docente en el aula y la posterior reflexión de ella, así como en los tiempos de los encuentros para las asesorías; en todos ellos se dedican asiduamente a tratar situaciones referidas a su formación profesional.

De acuerdo con estos acercamientos previos no cabe duda que la práctica pedagógica promueve el aprendizaje de valiosos conocimientos prácticos para ejercer el oficio de profesor y que de hecho esa es la naturaleza del práctica; así está concebido en el plan curricular de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales que es el escenario del presente estudio. En dicho plan se han creado esquemas de funcionamiento para tal fin y regularmente se han venido ideando estrategias para que se logren los aprendizajes tendientes a la profesionalización, lo que resulta bastante loable como expresión de un compromiso de mejoramiento.

Pero hay que notar que la propuesta de práctica pedagógica en su implementación se ha centrado más en la perspectiva administrativa que la pedagógica o la curricular, desde la cual se ocupa de proporcionar normas generales para su funcionamiento: formalizar el ingreso al periodo de práctica pedagógica y la institución educativa donde ésta se realizará, efectuar la inducción al programa de práctica pedagógica, asignar profesores asesores desde

la universidad denominados profesores acompañantes para asistir a los estudiantes practicantes. No obstante, se requiere encaminar estudios sistemáticos a evaluar dicho plan de práctica pedagógica, inmerso en un modelo curricular muy particular: la enseñanza problémica.

En este panorama de investigación se resulta provechoso indagar desde la perspectiva de los estudiantes acerca de la misma práctica pedagógica y la incidencia en su formación. Se ha preguntado bastante por la forma como construyen sus saberes educativos, pero no tanto por lo que piensa respecto de aquello que aprende o que construye y de los escenarios en los que lo hace; es decir: resulta necesario preguntarse por las representaciones sociales que los estudiantes practicantes tienen y/o construyen sobre su formación profesoral en la práctica pedagógica. En este sentido de reflexión, vale cuestionarse o encaminarse a conocer y a comprender más este asunto de los esquemas de conocimiento y de pensamiento que los profesores practicantes poseen sobre su formación, así como de los escenarios y mecanismos que lo permiten.

Por consiguiente a partir de los referentes anteriores es oportuno preguntarse aspectos entorno a: ¿qué representaciones sociales poseen los practicantes sobre la práctica pedagógica al momento de iniciarla?, ¿cuál es la contribución de la práctica de la enseñanza en la formación inicial de los profesores según la perspectiva de los estudiantes practicantes?, ¿qué representaciones sociales sustentan la imagen que los estudiantes practicantes tienen respecto del profesor asesor? y ¿qué representaciones sociales orientan la manera en que los practicantes asumen el proceso de asesoría del que son beneficiarios y afrontan su relación con los contextos escolares? y ¿la práctica pedagógica incide en las representaciones sociales que los practicantes poseen sobre ella?

Estos interrogantes pueden aportar a conocer mejor los procesos de aprendizaje de la enseñanza durante la práctica pedagógica y sobre todo del valor que le es atribuido para dicho fin. Ellas aportan en el reconocimiento de las percepciones, creencias, estilos de actuación y relaciones, con los cuales asumen la práctica pedagógica y su formación como

profesor a través de ella. Marcelo indica que: “quizás este sea el elemento en el cual se requieran más trabajos de investigación en la medida en que poco se conoce acerca de cómo se lleva a cabo y cuáles son las repercusiones en la enseñanza” (1992: 10), por su parte Ojanen y Caballero expresa que los estudios deberían enfocarse más de un “modo de aproximación crítico y reflexivo”, por tratarse de aprendizaje internos del practicante (1998: 9).

En esta línea de reflexión, es pertinente cuestionarse desde la perspectiva del estudiante practicante, por las percepciones, imágenes y actitudes desde las cuales asumen los ámbitos y escenarios de la práctica pedagógica o “dimensiones formativas” (Loyola y Poliak, 2002) tales como: la planeación curricular de la enseñanza, el ejercicio de la enseñanza como tal, las asesorías que reciben los estudiantes practicantes, así como los procesos de reflexión y relación con los contextos escolares. Esbozada esta problemática en consecuencia el interrogante y propósito que orienta el estudio busca indagar y analizar acerca de: ¿Qué representaciones sociales sobre la práctica pedagógica, poseen los estudiantes practicantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño? De manera específica se busca atender los siguientes propósitos:

- Identificar las representaciones sociales sobre la práctica pedagógica con las cuales los estudiantes practicantes asumen su periodo de práctica.
- Describir la manera en que el desarrollo de la práctica pedagógica incide en las representaciones sociales que los practicantes poseen acerca de ella.
- Caracterizar las percepciones y valoraciones de los estudiantes practicantes acerca de la enseñanza, las asesorías y el contexto escolar como dimensiones formativas de la práctica pedagógica.

Ahondar en la comprensión respecto al papel de alto impacto que los profesores desempeñan en la formación de seres humanos y en la transformación de la “cultura escolar”, resulta significativo para la educación en general. Por ello, ha sido necesario conocer con preeminencia su quehacer educativo y comprender sus propios procesos de aprendizaje sobre su oficio de enseñar a partir de sus experiencias. Pero también se vuelve necesario saber lo que piensan sobre aquello para lo cual se están formando y bajo qué referencias cognitivas participan de esos procesos los estudiantes practicantes. El interés por centrarse en los procesos de formación inicial del profesorado, lleva esta misma finalidad: comprender con mayor rigor ese período crucial en la vida de todo profesor como lo es la práctica pedagógica, y de manera concreta la forma como sumen y la incidencia en el cumplimiento de los propósitos formativos de la práctica pedagógica.

Esto permitirá que los programas de formación de profesores, al menos desde un plano prescrito, estén atentos a estas características o contemplen referentes conceptuales y metodológicos que promuevan una práctica pedagógica reflexiva, atenta a las necesidades de la educación en el mundo actual y sobre todo a las necesidades de los profesores en ese mundo. Esto apunta a repensar la función y el valor de la práctica pedagógica en los programas de formación inicial del profesorado, frente a la supremacía curricular que ha poseído el campo de formación académica abocado siempre desde lo teórico. También se dirige a repensar el papel que juegan los estudiantes practicantes y su equipaje representacional frente a la formación como educadores.

Respecto al plano de justificación práctica del estudio, el ejercicio de reflexionar sobre los procesos de formación durante la práctica pedagógica, es una opción que se proyecta al mejoramiento de los desempeños personales y profesionales de los futuros profesores, porque al identificar los propios procesos de formación que se llevan a cabo con los estudiantes practicantes, es posible confrontarse y atender de mejor manera las necesidades y posibilidades formativas de la práctica, porque ella representa el primer escenario de retroalimentación que los centros de formación y de acreditación del

profesorado pueden tomar en cuenta en las evaluaciones y resignificaciones curriculares de los programas de licenciatura.

Aspectos conceptuales

Respecto a las representaciones sociales, su teoría fue construida y desarrollada conceptual y metodológicamente por Serge Moscovici en el campo de la psicología social, constituyéndose en la renovación teórica de la noción de representaciones colectivas trabajada por Durkheim para explicar los fenómenos y el entramado de relaciones sociales de los individuos en ellos (Piñero, 2008; López, 1996). Las representaciones sociales se conceptualizan como una forma de conocimiento y pensamiento práctico del sujeto producida en un contexto específico y que a su vez le sirve de marco de comprensión y de actuación sobre ese mismo entorno social. Esto coloca en primer plano la relación entre sociedad como realidad estructural y el sujeto actuante en esa realidad. La estructura de la realidad social, rodea al sujeto y lo constituye bajo sus referentes culturales; ésta es la fuerza de la sociedad sobre la individualidad y su subjetividad. Pero el sujeto también es constituyente de esa realidad social. De esta manera la representación es un pensamiento constituido que permite mirar la realidad social, pero también es un pensamiento constituyente a través del cual participan en la reconstrucción de esa misma realidad social (Óp. Cit.: 11).

La noción de pensamiento constituido y constituyente, acerca a dos aspectos centrales al propósito de identificar las representaciones sociales. El primero, que las representaciones del sujeto se movilizan y recrean en la práctica, que ella viene a ser la manera mediante la cual el sujeto se relaciona con su entorno y en la medida de esa relación el sujeto es configurado y a su vez contribuye en la configuración de esa realidad. En este sentido, en el campo de la educación, el profesor asume la realidad desde unas representaciones sociales constituidas desde ese entorno, pero a su vez la constituye mediante su quehacer educativo. El segundo aspecto corresponde al carácter social de

dichas representaciones: se crean y recrean en el marco de las relaciones entre los sujetos del grupo social y con el entorno social en el que las realizan.

En consecuencia la práctica pedagógica es la inmersión al campo profesional del profesorado. Por tanto, el grupo y el campo profesional despliegan ante él las regulaciones (sistema de valores y normas) de dicho entorno a través de la relación del practicante y con los demás sujetos. Inicialmente el practicante asume esta relación, es decir su práctica, desde su marco representacional que está constituido esencialmente por el desarrollo del pensum de la licenciatura, pero además por un repertorio de creencias, percepciones y juicios personales sobre la profesión docente en el cual interviene su pasado escolar como estudiante.

Este marco representacional previo es el que le permite al practicante abordar su práctica y que en cierta forma incide en la manera en la que lo hace y que es amalgamado por las regulaciones del grupo y por las características de su propio marco representacional. Por tanto, es la conjunción de lo social y lo individual, que se crea y re-crea, se construye y de-construye en el individuo desde un carácter social. Lo que el grupo social dispone para este proceso de inmersión en el campo docente, son la variedad de experiencias, informaciones, conocimientos sobre dicho campo y que circulan en él y de los cuales participan los sujetos. Estos aspectos vienen a ser la materia prima sobre la que actúan los sujetos, es decir: la objetivación de las representaciones sociales.

La forma en la que entraría a crearse y recrearse el marco representacional del sujeto, vendría dado por la forma en la que él, desde su posición accede y se implica en esa transformación a través de las experiencias, informaciones y conocimientos de los que el grupo participa. En este sentido, resulta muy importante en el proceso de formación de los profesores, la riqueza y pertinencia de las experiencias que en la práctica pedagógica se implementen a través de los sujetos mentores (directivos, asesores, colaboradores). De esta manera la inmersión en el campo profesoral al cual busca acceder el practicante, quedaría regulada por principios y no por situaciones circunstanciales.

Hasta el momento se ha asumido la manera en la que incursiona el sujeto (practicante) en el campo profesional (docencia) a través de las interacciones (práctica) con los sujetos del grupo (comunidad educativa) y el marco representacional (conocimiento práctico específico) que se construye en esa imbricación de relaciones (proceso). Conviene caracterizar lo construido, es decir las representaciones sociales de los practicantes y las formas en las que se manifiestan.

Las representaciones sociales vienen a ser los esquemas de pensamiento y de acción de los sujetos. Son los modos, las formas del sujeto para pensar, actuar, comprender, significar, reflexionar, explicar su relación con la realidad del entorno social. Piñero (2000) y Lobato et al (2005) los definen como esquemas cognitivos subjetivos que dan cuenta de la percepción, valoración, decisiones y acciones del sujeto. Charlier (1989), citada por Baillauquès (2005: 55) las considera como instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad que orientan los comportamientos de los profesores. Los discursos y las prácticas permiten comprender las representaciones sociales de los estudiantes practicantes, porque a través de ellos se develan la posición desde donde los construyen y los expresan, y a su vez, en un regreso sobre sí mismo las representaciones sociales permiten configurar el sentido de los discursos y las prácticas.

Para María Ilvento, el contenido de las representaciones sociales se expresan a través de formas como: “imágenes que condensan un conjunto de significados; como sistemas de referencia que permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; como categorías utilizadas para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos; como teorías que nos permiten elaborar explicaciones” (2000). Por tanto se expresan como mecanismos de aprehensión del mundo para ser y estar en ese mundo objetivado a través de las representaciones sociales. Esta aprehensión del mundo lleva considerar que la representación es un proceso de construcción y deconstrucción de lo real (Herzlich, 1979, en López (1996), que se internaliza en la subjetividad en forma de saberes prácticos (Andreozzi, 1996: 2).

Autores como Piñero (2008) y Campo-Redondo y Labarca (2009) indican que las representaciones sociales como contenido se expresan a través de tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación. La actitud es la apreciación valorativa del sujeto sobre el objeto representado, la cual determina la manera afectiva en la que el sujeto se relaciona con el objeto. La información corresponde al tipo de explicación que elabora el sujeto sobre el objeto. El campo de representación corresponde a la organización de los elementos que la estructuran. Estas dimensiones dan la visión holística de las representaciones sociales; también indican la total implicación del sujeto en su entorno, puesto que no se acerca a él solamente con sus esquemas cognitivos, sino que a la vez lo hace con un marco de referencia afectivo y con la visión de un panorama del campo. En consecuencia, una representación social contiene y expresa un saber, un saber-hacer y un saber-ser y convivir. Por tanto, el abordaje de las prácticas (incursión en el campo) implica la inmersión del sujeto en su total dimensión humana.

Los elementos referenciados sobre las representaciones sociales, además de su carácter constitutivo, las dimensiones que la configuran y su manifestación exterior desde la subjetividad, aportan en la comprensión acerca de la forma en que el estudiante practicante asume la práctica pedagógica y posibilita comprender y valorar el impacto de dichas prácticas en su formación profesoral. Ilvento (2000), reseña que los estudios sobre las representaciones de los profesores han abarcado tres aspectos: la planificación que realiza el profesor de la actividad pedagógica, los pensamientos y toma de decisiones vinculadas con en su actuar y las relaciones establecidas y las creencias acerca de la enseñanza y otros aspectos de la educación. Esta referencia final es otro indicador de las posibilidades conceptuales para abordar el estudio de las representaciones sociales de los estudiantes de licenciatura durante la realización de su práctica pedagógica, puesto que su carácter heurístico (Cardoso, 2011) permite asumir de manera interrelacionada las formas de conocimiento y las modalidades de pensamiento de los estudiantes durante sus prácticas pedagógicas.

Aspectos metodológicos.

La perspectiva epistemológica que demanda el estudio planteado desde el cual se aborda es del carácter construccionista (Sandín, 2003: 49) y de-construccionista en la medida en se pretende develar la significación de las prácticas para los estudiantes practicantes y develar sus esquemas de pensamiento sobre su formación y la caracterización del lugar desde donde lo hacen. Atendiendo al contexto y el modo como surge la inquietud por investigar sobre la práctica desde las representaciones sociales de los practicantes, marcan una ruta de indagación próxima a la categoría de los estudios etnográficos. (Martínez, 2000).

Murcia y Jaramillo, resaltan una característica de estos estudios: “el oficio de la etnografía no es descubrir una realidad, sino reflexionar sobre la percepción que el investigador va construyendo sobre ella” (2008: 74). Considerando el modo de aprehensión del conocimiento y la participación de los sujetos en ella, la etnografía se proyecta como una práctica reflexiva. Por su parte, Axpe expresa que este enfoque, no sólo aportará en la comprensión de la situación planteada sino que además, facilita la presencia de los actores en el proceso de formación del profesorado (2005: 49). Esto posibilita la indagación por el marco representacional con el que asumen dichas prácticas los estudiantes de las licenciaturas y de su propia formación como profesores. Esta particular configuración del tema de estudio y del análisis que se proyecta, permite seguir el proceso de la investigación en cinco momentos que por supuesto no son lineales, teniendo en cuenta las formas de comprensión de los fenómenos y la interacción de los sujetos en ella. De acuerdo con esta indicación, los momentos se caracterizan en:

- **Primer momento: interpelación por la realidad.** Este es el momento de incubación de la idea o la pre-configuración del tema de investigación, que tal como se registró, ha sido promovido desde la participación personal en los procesos de formación del profesorado y como sujeto de formación, lo que ha posibilitado

ubicarse desde dos ángulos a través tiempo, que instan a dejarse interpelar por las situaciones del entorno en las cuales se está inmerso. En consecuencia ha sido fruto de una actitud reflexiva que se concreta en el problema que en esta investigación es planteado.

- **Segundo momento: Conceptualización del objeto de estudio.** Corresponde a la acción de fundamentar el problema hallado en el recorrido previo y de delinear el camino para seguirlo recorriendo. Aquí, los estudios relacionados que han ofrecido sus aportes son numerosos: el paradigma del “maestro reflexivo” de D. Schön que permite entender la actitud y posibilidad de reflexión del maestro en su quehacer; la práctica como escenario de aprendizaje situado y de socialización profesional trabajado por Zabalza, Marcelo, Chacón entre otros; la perspectiva de desarrollo curricular de Stenhouse; la categoría del conocimiento del profesor abordada por Mellado y la teoría de las representaciones sociales como dispositivo de develación de los esquemas de pensamientos de los practicantes.
- **Tercer momento: la captación de las miradas.** Este se constituye en el campo de profundización de la situación a ser estudiada y contiene el proceso denso de la recopilación, producción y análisis de la información, que se proyecta desde los objetivos específicos de la investigación. En esta captación primeramente se realizó una contextualización del plan de práctica pedagógica dentro del modelo de formación de profesores en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, proyectado desde la metodología de la enseñanza problémica. Posteriormente se entró en la caracterización de las representaciones sociales de los estudiantes respecto de la práctica pedagógica y sus dimensiones formativas.
- **Cuarto momento: profundización en las miradas.** Operativamente corresponde al esfuerzo interpretativo de las miradas en torno a la formación del profesorado durante las prácticas pedagógicas. El ejercicio analítico se apoyó en la triangulación de la información desde las técnicas (cuestionarios-entrevistas-revisión documental)

que la posibilitaron para poder llevar la identificación de los encuentros y/o distanciamientos de las miradas.

- **Quinto momento: confrontación de las miradas.** La intencionalidad fue devolver las “respuestas”, los problemas, las dudas, las conjeturas, encontradas o visualizadas desde la información a los sujetos de la investigación. Esto permitió que haya una corroboración y confrontación de los hallazgos por parte de los practicantes a partir de diálogos informales grupales. Esta acción cobra sentido en la investigación social donde la creación de conocimiento es compartida (Murcia, 2008). Los diálogos con los estudiantes practicantes contienen esos ingredientes de colaboración y a la vez de negociación de puntos de vista.

La población sujeto de investigación base del presente estudio la constituyeron los estudiantes practicantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. La selección de los estudiantes con los cuales se trabajó se determinó de acuerdo con la proyección de intencionalidad y representatividad del grupo (Martínez, 2000: 55). En este sentido los criterios correspondieron a: género de los practicantes, carácter (pública y privada) de la institución educativa de práctica y el nivel educativo (primaria y secundaria) en el cual la realiza.

Las técnicas para la recolección y la producción de la información se proyectaron desde el enfoque cualitativo del estudio y correspondieron a la entrevista y el cuestionario abierto y la revisión documental. Ellas se asumieron por cuanto proporcionan elementos informativos para aproximarse a las representaciones sociales que poseen los practicantes sobre la práctica pedagógica; es decir, son formas que permiten expresar y develar sus perspectivas (Óp. Cit.: 62). El cuestionario se planteó se empleó para explorar de forma puntual las opiniones de los practicantes y las entrevistas personales para adentrarse más en los procesos de reflexión que realizan durante y desde la vivencia de su práctica. Los dos instrumentos se proyectaron desde las preguntas orientadoras y los objetivos.

La recolección y producción de información de los cuestionarios se realizó en dos etapas: la primera, corresponde a una inmersión inicial en las concepciones, valoraciones y perspectivas de los estudiantes practicantes respecto de la práctica pedagógica, así como las expectativas frente a ella y las condiciones (académicas, pedagógicas y didácticas) en las que consideran que asumen la realización de su práctica. En la segunda etapa, la información se obtuvo al momento de finalizar el periodo de práctica, para valorar y describir los cambios en su perspectiva frente a la práctica pedagógica. El tratamiento de la información compilada, se apoyó en la perspectiva del análisis interpretacional acorde al diseño etnográfico, puesto que se busca identificar y caracterizar elementos y explorar sus significados en el contexto de la práctica pedagógica (Coffey y Atkinson, 2003). El proceso de análisis se efectuó a partir de una codificación abierta descriptiva sobre las dimensiones formativas de la práctica, buscando la deconstrucción de los datos en unidades de significado, para llegar a un segundo nivel de categorización y luego a los umbrales de la significación de las representaciones sociales de los estudiantes practicantes.

El trabajo se ha organizado en cuatro capítulos. El primero corresponde a un marco conceptual y contextual para sumir el objeto de estudio. En él se presenta un panorama de los estudios sobre la práctica pedagógica como escenario de aprendizaje de la enseñanza y de la formación de los profesores y también se aborda su correspondencia con el currículo de los programas de licenciaturas. También se esbozan aspectos institucionales y normativos respecto de la organización de la práctica pedagógica en la Universidad de Nariño y el programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

En el segundo capítulo se describen las representaciones sociales de los estudiantes practicantes sobre la práctica pedagógica al momento de iniciarla. De manera puntual se exponen las percepciones, valoraciones, actitudes e imágenes con las cuales asumen su actuación pedagógica durante la práctica. En el tercer capítulo se describe las valoraciones y percepciones emergentes acerca de la enseñanza; en el capítulo cuarto se abordan las valoraciones sobre la organización de la práctica, las funciones del profesor asesor en el

proceso de socialización del futuro profesor y las valoraciones respecto de las bondades formativas del contexto escolar mediado desde su socialización.

El presente estudio ofreció tres aportes muy significativos para el desempeño profesional y personal como profesor. El primero consistió en brindar una mirada retrospectiva del propio proceso de formación profesoral vivido, puesto que el objeto de estudio se fue configurando en el tiempo a partir de la propia experiencia como practicante y luego como profesor asesor. El segundo aporte son los hallazgos del estudio representados en las valoraciones confirmadas desde diversas voces de los procesos formativos que la práctica pedagógica promueve. El tercer aporte viene a ser las conclusiones emergidas de la reflexión y que a la vez se proyectan como orientaciones a tenerse en cuenta a nivel profesional en las asesorías y a nivel institucional en el sentido de consideraciones para la organización de programas de práctica pedagógica.

1. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

1.1. Práctica pedagógica

Las preocupaciones por la educación en el mundo entero y el contexto en el que se suscitaron después de la segunda mitad del siglo XX, generaron movimientos revisionistas de las políticas de formación tanto de los estudiantes como de los profesores. Un ejemplo de ello es el informe sobre recomendaciones para la formación docente de la UNESCO y la OIT de 1966 (Nieto, 2002: 43). Específicamente, sobre el profesor surgió la inquietud respecto a su perfil profesional. La pregunta que permeó en los círculos académicos y los sectores de legislación educativa pasó a ser: ¿qué tipo de profesor se requiere para afrontar la misión educadora? La formación de profesores se posicionó como tema de discusión y proposición, sobre todo en cuanto a los procesos que conducen a la formación del profesorado. Este enfoque de atención ha sido asumido como necesario para encaminar la renovación del sistema educativo. Gimeno (1982: 77, en Gómez, 2003: 42), expresa que: “la formación del profesorado es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de la renovación profunda de la formación de los maestros”.

Las políticas educativas comenzaron a delinear los perfiles curriculares de los programas de formación de profesores, aunque por la naturaleza de las universidades y círculos académicos, es posible pensar que ésta exigencia externa probablemente no sería el comienzo de la reflexión de fondo. Pero lo que hay que resaltar aquí es que el enfoque de atención centrado en la formación incidió en la transformación curricular de los programas pensando en las demandas sociales del profesor (Ojanen y Caballero, 1998). Bravo (2002: 86), expresa que al hacer un recorrido por las tendencias, ellas se ajustaron a dos ejes: uno centrado en la formación de los contenidos como eje de la profesionalización y el otro eje en la formación sobre la enseñanza. El dominio curricular de uno de ellos ha dependido de

diversos factores académicos, administrativos y políticos. Después de todo, hay que tener en cuenta, que las cuestiones educativas están ligadas al contexto político, social, económico y cultural.

Los estudios más especializados sobre la formación en la enseñanza, concretamente sobre el aprendizaje de la enseñanza, se dirigieron al escenario que conecta el periodo de formación con el ejercicio de la actividad profesoral. Los currículos tienen dispuesto este tránsito hacia la profesionalización en las llamadas prácticas escolares o practicum. En torno a este aspecto se han encaminado bastantes investigaciones siempre con el propósito de comprender la práctica y de hallar cada vez mejores formas para que ella contribuya a la formación de los profesores. De estos estudios se presentan varios a fin de armar un cuadro del estado de la cuestión que permita abordar la problemática específica de la investigación que se encamina.

Un número considerable de los trabajos revisados se apoyan en tendencias constructivistas, ya que al tratar lo concerniente a procesos de formación, esta postura brinda elementos conceptuales y metodológicos para captar los detalles de dicho proceso. Otros estudios se apoyan en el plano de la teoría de la enseñanza crítica, para abordar la práctica en el marco de la educación en general y la enseñanza y la profesionalización en particular. El panorama que se presenta se ha organizado en cuatro ámbitos establecidos a partir de la revisión de los aspectos conceptuales en la literatura. Estos ámbitos son los siguientes: la concepción de práctica pedagógica, la práctica pedagógica como escenario de formación y aprendizaje de la enseñanza, la relación del currículo con la práctica y el aprendizaje de la enseñanza en la práctica,

1.1.1. Concepción de práctica pedagógica

La práctica viene a constituir el escenario en el cual los estudiantes practicantes de licenciatura, dan un salto significativo en la configuración profesional de su marco

representacional sobre la labor educativa. Este es el hecho que la hace imprescindible en la formación del profesorado. Su denominación es variada; en los textos se hallan identificaciones como: práctica pre-profesional, práctica de enseñanza, práctica escolar, práctica educativa, práctica docente, practicum, práctica pedagógica, práctica profesional integral e investigativa. Todas estas denominaciones, aunque quizás quieran resaltar un elemento en particular en su significado, lo común a todas ellas es que se tratan de un mecanismo especificado en tiempo y espacio, en el cual los estudiantes participan de actividades de actuación profesoral para las que se están formando. Institucionalmente es el periodo de formación práctica que los centros formadores disponen como parte del programa profesoral y de iniciación en la actividad. Su concepción y su organización varía según los modelos de formación en los que está inmersa, el cual le otorga características curriculares como: la manera en la que está dispuesta en el pensum y la articulación con las demás áreas o componentes de la formación, las fases y los tiempo de duración que contienen, así como los mecanismos de implementación, seguimiento y evaluación.

Algunas concepciones las ubican como período de aplicación de los conocimientos académicos disciplinares y pedagógicos recibidos en las fases previas de estudios, explicitando la relación lineal de teoría-práctica. Por supuesto que la práctica no es sólo la colocación en escena de la teoría; en ella se colocan en acción muchas cosas más de ningún modo previstas. Otras consideran que si bien es un escenario de aplicación de conocimientos, es también la posibilidad de seguir construyendo conocimientos que van configurando la identidad profesional del profesor. Pero otras en cambio la colocan en tela de juicio como periodo de formación: “el período de formación no contribuye a que los futuros profesores integren y transformen los distintos contenidos de formación” (Sánchez, 2000, en Jaén y Banet, 2003: 53).

Si hemos de asumirla como resultado, como un todo dado, estamos de acuerdo. Pero si la entendemos como un momento inicial de incursión, de inmersión en la labor educativa, que forman parte de un proceso mucho más largo que no acaba ni siquiera en el profesor mismo, tenemos que seguir asumiendo la práctica como ese primer periodo de impulso a la

acción pedagógica en contextos reales o más formales y esta es la razón por la cual debe recibir la atención del caso. Recordemos la formación como un continuum, por lo cual es preferible asumir la afirmación en que quizás no esté cumpliendo cabalmente los propósitos que la objetivan, pero este es otro asunto.

Para comprender más en sí mismo la práctica es preciso identificar sus componentes que la estructuran, ya que la manera como estén dispuestos determina la práctica que se promueva. Autores como Torres (2001) y Nieto (2002), indican varios de los componentes que permiten caracterizarla. Ellos no determinan en sí mismo un modelo de prácticas pues están presentes en todas las modalidades. Lo que determina el modelo es la especificación de cada uno de ellos y la forma como se armonizan y se llevan a la acción, es decir el sistema de normas y valores particulares al grupo social. Pero abordar el análisis de la práctica desde la caracterización de sus componentes posibilita entenderla mejor, ya que se puede identificar la forma como se articulan en el desarrollo. Pero más que eso, permite entender la actuación de los sujetos (estudiantes practicantes y de los otros que están alrededor) y de observar las relaciones de entre ellos y con la práctica en sí mismo. Entre estos componentes se asume los siguientes:

- **Denominación** de la práctica, que resulta relevante en la medida en que puede identificar la concepción de la labor del profesor.
- **Propósitos** que se procuran conseguir o promover a través de ella.
- **Tiempo** de duración establecido para las prácticas, así como el momento en el que inician.
- **Organización** establecida por el centro formador le da para implementarla y la atención a aspectos como el seguimiento y la evaluación.
- **Actividades** que los estudiantes practicantes realizan o deben realizar durante la práctica o en el marco de ella
- **Escenarios** en los cuales se lleva acabo las actividades establecidas, y
- **Orientación** que se dispone para acompañar a los estudiantes practicantes en su proceso de formación.

En adelante se centrará el análisis en los componentes donde los estudiantes practicantes tienen una participación más vinculada con su formación. Estos son: las actividades de enseñanza, la orientación y los escenarios; es en ellos donde tienen que convertirse en protagonistas de su formación. La orientación corresponde al proceso de asesoramiento que se brindan a los practicantes, los profesores asesores, acompañantes o tutores; a ellos corresponde crear los ambientes y canales de comunicación para promover la formación desde la práctica misma (Barra, 1997; Ojanen et al., 1998). Los escenarios corresponden a los contextos escolares en los que se desarrollan las prácticas y que no está circunscrito a las aulas, sino al espacio escolar como tal y sus conexiones sociales, porque ellos también le otorgan sentido a la acción de los profesores (Zabalza, 2004)

De las tres dimensiones formativas, la de mayor implicación para el estudiante practicante son las actividades de enseñanza. Los estudios al respecto han establecido unos marcos conceptuales de comprensión, explicación y acción que permiten identificar los procesos que tienen lugar en la enseñanza. El más clásico de ellos es la propuesta de Jackson (Vezub, 2002), quien propone que en la enseñanza se dan tres etapas: pre-activa, interactiva y post-activa. En la primera es donde se realiza la planificación de la enseñanza; la segunda corresponde a la acción de la enseñanza y en la tercera se realiza la reflexión de las anteriores. Nieto denomina a esta tercera como “reflexión crítica”, puesto que: “constituye la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar la huellas que en la memoria corresponden a la acción pasada” (2002: 163)

Charlier (2005), mantiene la estructura de las tres fases, pero realiza un análisis más detallado de las actividades cognitivas relacionadas con la enseñanza. Propone que la primera es un etapa de planificación en la que el profesor realiza un tratamiento de la información a ser asumida y toma decisiones al respecto; la segunda es la interactiva en donde se activan esquemas de acción, pero identifica que en ella también se da una reflexión en la acción; la tercera es la post-interactiva, centrada en la reflexión. Aquí aparece resaltada la actividad reflexiva del profesor que atraviesa todo el proceso de la

enseñanza, aunque la primera y la tercera vendrían a ser las de mayor actividad reflexiva por parte del profesor (Óp. cit.: 146). Transversal a estas propuestas se halla la condición de la reflexividad como eje que moviliza la conciencia sobre el aprendizaje de la labor profesoral y particularmente sobre la enseñanza. En la mayoría de los trabajos revisados subyace el paradigma del “maestro reflexivo” de D. Schön. Éste es acogido como un referente para la comprensión de los procesos formativos y a su vez para promoverlos. Por tanto a continuación se presentan algunas consideraciones finales en torno a este enfoque.

En cuanto al aprendizaje de la enseñanza, la premisa es que la práctica y la reflexión de ella crean las condiciones para que se dé dicho aprendizaje. Si bien la práctica posee una fuerza modeladora, por sí misma no puede proporcionar un aprendizaje en los términos deseables para los desafíos que el profesor debe afrontar. Huberman (1996), en el marco de la formación permanente citando a Stenhouse (1984) está de acuerdo en que: “Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica”.

Por su parte Charlier, a partir de una posición de compromiso del profesor, expresa que la condición de reflexividad – pensar sobre lo que se hace y se aprende – debe ser una actitud profesional: “el hecho de dejarse interpelar por la realidad es una actitud profesional que favorece el aprendizaje a partir de la práctica” (2005: 146). Chacón (2006) agrega que el aprendizaje reflexivo hay que promoverlo creando las condiciones y desarrollando las competencias personales y profesionales para que la reflexión sea una actitud. Recalca además, que esto tampoco se logra si no es en el contacto con la realidad. En consecuencia: la formación del profesorado no puede estar alejada de la reflexión de la práctica en sus contextos educativos reales.

1.1.2. La práctica como escenario de formación de los profesores

Las investigaciones que centrándose en las “prácticas situadas” recabaron en las experiencias de los estudiantes en formación para ser profesores y que además se interesaron en conocer las percepciones y opiniones de ellos respecto a la misma experiencia vivida, pronto observaron dos aspectos concluyentes: el primero, los llevó a identificar la importancia de las prácticas en el aprendizaje del oficio profesoral; el segundo, los indujo a una mirada retrospectiva de todo el proceso de formación curricular. De este segundo aspecto se expondrá más adelante, por ahora se aborda el reconocimiento de la práctica como escenario de formación.

Los estudios revisados dan cuenta del valor de la práctica en toda iniciativa de aprendizaje, que para el caso de los profesores corresponde esencialmente al aprendizaje de la enseñanza (Torres, 2001; Gómez, 2003). Esta valoración en especial viene directamente de los mismos estudiantes practicantes y profesores noveles que se muestran agradecidos con todas las experiencias vividas, tanto las gratificantes al igual que las que estuvieron llenas de la angustia propia de adentrarse en un terreno. La valoración positiva de la práctica radica en la ubicación con el quehacer real de los profesores que se va formando precisamente a través de ese quehacer; a través de ella sienten que adquieren en mayor medida su profesionalización. En el ejercicio de la exploración previa para la presente investigación, los profesores practicantes expresan gratitud: “El amor a esta profesión se gana cuando se tiene contacto con ella”. La fuerza de los argumentos de las experiencias formativas durante las prácticas es en realidad lo que han orientado el reconocimiento otorgado a ellas. También en las conclusiones de las investigaciones se muestran categóricos ante la identificación de la práctica como escenario de formación.

Para Davini (2002), los contextos reales poseen una fuerza modeladora de la acción. Ejercen una acción sobre la enseñanza y una modelación de la misma. En consecuencia, en el quehacer profesoral, el contacto con dichos contextos reales se vuelve imprescindible por lo complejo del mismo quehacer. En términos de las habilidades que los profesores deben

adquirir, Charlier (2005) considera que estas se adquieren en la práctica. Por su parte, Stenhouse (2004) subraya la importancia de la práctica como escenario en la medida en que considera, por un lado el aprendizaje de la enseñanza como experimental, y por otro, que siempre está en perfeccionamiento toda vez que es subsidiada por la variabilidad de situaciones educativas. Es de esta forma como el profesor va constituyendo su estilo de enseñanza y la significación de la práctica como experiencia de aprendizaje.

Asumir la práctica como escenario de formación, implica entrar a considerar los factores y elementos que convierten a las prácticas como escenario de formación de las maneras de enseñar, que vienen a configurar en mayor medida los saberes profesoraes o saberes prácticos de los profesores. Gómez señala en este sentido que los centros educativos por su naturaleza poseen una potencialidad para el aprendizaje; que ellos en sí mismo crean un entorno favorable para el aprendizaje de los profesores y que a la larga la inmersión en este entorno es la que “tiene mayores posibilidades de transformar la escuela” (2003: 44). Claro, esto último no aplica para los profesores practicantes, pero es un referente que se tiene que entrar a reflexionar, puesto que la transformación de la escuela no ha de ser considerada externa a la de los profesores.

Villar A. (1984), citado por Gómez (2003), aborda la cuestión desde las relaciones institucionales de los centros educativos y los centros formadores. Este es un asunto pendiente en orden de responsabilidades para los centros formadores, ya que las relaciones, y mejor todavía, el tipo de relaciones que establezcan son un factor de éxito de las prácticas. Desde otra perspectiva, Loyola y Poliak (2002), abordan el tema desde el concepto de los niveles de interacciones: las interacciones entre los sujetos vienen a situarse como un micro-nivel y entre las instituciones como macro-nivel.

Es preciso indicar también, las posturas que se mantienen prudentes de ver la práctica de los profesores practicantes en comparación con la que efectúan los profesores oficiales o titulares en los mismos centros educativos, bajo la misma bondad de aprendizaje. Gómez (2003), muestra su aceptación frente al trabajo de Pérez V. (1991), en

cuanto a ver las relaciones entre los sujetos como factor de promoción de aprendizajes durante la práctica, en un estudio enfocado desde la perspectiva de las percepciones de los sujetos frente a esas relaciones. El estudio llama la atención en que las percepciones y representaciones sociales del estudiante sobre el profesor practicante no es la misma que sobre el profesor oficial, incluso que el mismo profesor practicante posee una percepción particular de sí. Concluye que la percepción es un factor de determinación de la actuación profesoral y además que la práctica no sitúa al profesor practicante en un contexto real (Pérez, 1991, en Gómez, 2003).

Esta advertencia de ambigüedad es tomada en cuenta por Davini, quien manifiesta que la provisionalidad es un factor de inestabilidad y que por tanto la fuerza formativa sea relativa (2002: 15). Pero advierte, que debe ser tomada como una fase de transición en tanto lo que realmente debe importar no es el estatus del profesor practicante en el centro educativo, sino la posibilidad de aprendizaje que el centro educativo ofrece a sus integrantes como configurador de una comunidad educativa. La ambigüedad del rol no opaca la opción de aprendizaje, sólo habrá que diferenciarla. Por consiguiente, los estudios acerca de las prácticas escolares tendrían que entrar a particularizar las experiencias que ella misma posibilita.

1.1.3. La relación del currículum con la práctica pedagógica

En el aparte anterior se expuso las conclusiones a las que guían las investigaciones sobre la formación desde las prácticas. Dichas investigaciones desde entonces han venido otorgando un mayor reconocimiento a ellas por la fuerza formativa que poseen. No obstante, los cambios curriculares de los programas de licenciaturas se mantienen en deuda, ya que los esfuerzos y la concreción curricular de ellos, no han logrado articular la denominada formación teórica con la práctica. En palabras de Carboneau y Héту, se puede manifestar respecto a la formación de profesores, en cierto sentido y en un considerable

número de centros formadores, que en ellos se sigue “la preparación al ejercicio de la profesión desde afuera de esta profesión.” (2005: 122).

Es sin duda una fuerte crítica en lo que respecta al vínculo entre la teoría y la práctica. A pesar de que hay conciencia y aceptación en cuanto a que la formación de profesores debe acoger la realidad y los desafíos del mundo actual, así como la concordancia en los principios generales sobre los cuales debe recaer la formación – ser reflexivos y críticos –, la dicotomía entre teoría y práctica persiste. Desde la perspectiva de la enseñanza de Stenhouse, esta situación refleja el problema del currículum y su relación con la práctica: “el problema del currículum más sencilla y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículum concebido o en el papel con el currículum en clase” (2004: 95). En consecuencia este problema no es sólo de voluntades legislativas, personales o académicas, sino que es inherente a esta misma relación dialógica entre teoría y práctica. Para quienes se encargan de la configuración curricular de los programas de formación del profesorado, ésta es una de sus preocupaciones centrales.

Sin embargo, – y hecha la aclaración del problema por lo que respecta al conocimiento personal de algunos programas de licenciatura – no deja de ser necesario especificar un poco más el problema del currículum y su relación con la práctica. Las investigaciones dejan entrever que las objeciones a este problema se explicitan precisamente en el momento de las experiencias situadas, cuando los estudiantes de licenciatura se enfrentan a sus prácticas en contextos reales. Es en este periodo en donde el currículo práctico al ser reflexionado cuestiona al currículo teórico, e incluso al currículo profesoral. Para evidenciar los cuestionamientos a continuación se presentan las conclusiones de varios estudios.

Gómez (2003: 13), en su tesis doctoral donde indagó las variables de éxito en la formación del profesorado, uno de los objetivos se dirigió a conocer la opinión de los profesores sobre la práctica. En los resultados a esta inquietud manifiesta que un aspecto del problema del currículum en cuanto a la enseñanza está en el mismo diseño de los planes

de estudio: no están contruidos para que armonicen la teoría con la práctica. Entre los factores que indicaron los profesores está el insuficiente tiempo de la práctica y la relación con los contenidos muy teóricos. Por esto, al indagar por alternativas que superen la distancia formativa entre uno y otro, se muestran partidarios de incrementar el tiempo de práctica (Óp. Cit.: 283).

Para ilustrar tal afirmación, se indica el estudio doctoral realizado por Torres (2001), el cual concluyó con una propuesta novedosa de formación de profesores. Uno de los propósitos fue aproximarse a la realidad de la práctica profesional docente. Las sugerencias de los profesores encuestados también incluyeron el tiempo dedicado a la práctica. La importancia particular del estudio en referencia, es que se realizó en la Universidad de Nariño, que es el marco institucional de la investigación realizada. Precisamente en la exploración de la problemática de esta investigación, los estudiantes practicantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales también indican la necesidad de revisar el tiempo dedicado a la práctica. Ampliar el tiempo es la respuesta, es el clamor en general; no importa el espacio actual donde laboran o el tiempo que llevan de profesores: tanto los “profesores expertos” como los “nóveles”, encuentran en la amplitud del tiempo una de las correcciones a este problema de la formación.

Los clamores hay que entenderlos a partir de la experiencia vivida, que sin duda deja perdurables recuerdos. Un horizonte de comprensión está dado por las implicaciones que conlleva aprender un oficio complejo como es el ser profesor. Las investigaciones de corte constructivista dan cuenta de lo valioso que es la generosidad del tiempo para el aprendizaje. Carboneau y Héту exponen que el aprendizaje durante la práctica puede ser analizado bajo los esquemas de asimilación y acomodación (2005: 121). El objetivo será llegar al nivel de la acomodación, pero el aprendizaje se vuelve complejo y con la urgencia de tiempo que acarrea la práctica, manifiestan que el nivel de acomodación es probable que no se logre en el tiempo de la práctica. Hay aceptación en cuanto a “que el contacto

progresivo con la práctica escolar lleva a la adaptación de sus estructuras” (Davini, 2002: 14), pero deja entrever que la solución no puede estar centrada en el tiempo.

Otro horizonte para comprender el clamor es del orden estructural de los planes curriculares de formación. Desde este punto de vista expuesto el tiempo de duración de la práctica resulta insuficiente. La mayoría de los programas de licenciatura tienen establecido uno o dos semestres para realizar las prácticas y además de ello, estos corresponden a los últimos. Con todo, más allá del tiempo y del número de semestres que la práctica deba contener y explicitarse en el plan de estudios, el problema de fondo como lo expresa Nieto (2002: 44) no es de cantidad de tiempo si no de calidad, con lo cual se ubica el problema en la concepción de la formación centrada en los contenidos teóricos o enseñanza teórica o bien centrada en el aprendizaje en las prácticas.

Chacón (2006: 408), en el marco de la construcción de un programa para desarrollar la enseñanza reflexiva como estrategia de formación, sintetiza esta problemática de la práctica subordinada en el pensum en las siguientes razones: estructuración asignaturista del plan de estudios, el dominio curricular de los contenidos disciplinares, el carácter transmisioncista de las estrategias de enseñanza y las prácticas fragmentadas y desconectadas de la realidad escolar. Estos factores evidencian los sesgos desfavorables para la articulación de la práctica en el proceso de formación. Por su parte Zabalza (2004), ya había señalado que el practicum debe ser asumido como una dimensión curricular. Él propone cinco aspectos: la formalización del practicum en el currículo, la integración en todo el periodo de formación profesional, el establecimiento de la secuenciación lógica de la práctica, las estrategias de seguimiento y los dispositivos de evaluación. Estas dimensiones llevan la intención de otorgarle a la práctica la función de directriz de la formación del profesorado.

En general, los estudios que relacionan el problema del currículum con la práctica, llegan a concluir que la por su naturaleza complementaria en la formación de los profesores, lejos de ser vista como una asignatura o algo parecido que termine por

encasillarla, ha de ser considerada como eje de la formación del profesorado. Reclaman que se le dé su lugar en el currículo formativo.

1.1.4. El aprendizaje de la enseñanza en la práctica pedagógica

La propuesta de Zabalza, permite entrar a otro ámbito de los estudios sobre la formación en las prácticas. Plantea una estrategia estructurada de formación en la que se resalta la práctica como eje transversal y como tal debe llevar un seguimiento que hay que realizarlo en todo el proceso. Esta postura bien puede derivarse de los dos apartes anteriores: en el primero los estudios exponen el valor formativo de la práctica y en el segundo objetan el desarrollo curricular en el que ha estado sumergida. Esto ha dado pie para pensar en una re-significación curricular que le otorgue su papel estructurante en la formación del profesorado. En torno a este punto giran las conclusiones propositivas de las siguientes investigaciones.

Como muestra de tal actitud propositiva se enuncian algunas propuestas formativas. Para Montero (1996), citado por Chacón (2006: 408) los procesos formativos deben ser equivalentes con los desafíos profesionales que va determinando la realidad social. En cambio Gómez (2003: 44) que apoya sus análisis en las conclusiones de autores como Escudero (1982), quien centra su atención en el desarrollo curricular: “la formación del profesorado debe contemplarse en relación al desarrollo curricular y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza”, y en Noguera (1984), quien también ya había anunciado la formación basada en las competencias docentes. En este orden de ideas, las propuestas se dirigen a resolver el problema del currículum con la realidad. Otros estudios, apoyados en el paradigma de la profesionalización han entrado a determinar las habilidades profesionales de los profesores (Paguay, 2005). En consecuencia, volvemos aquí a la pregunta inicial de este capítulo: ¿qué tipo de profesor se requiere para afrontar la misión educadora?

Las respuestas han sido de variadas modalidades, enfoques y amplitud. Es significativo reconocer la gama de estrategias de formación que presentan autores como Paguay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005), entre otros colaboradores más. En su texto: “La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias”, producto de una convocatoria a pensar sobre la formación del profesor, sintetizaron los resultados de sus investigaciones, que recogen buena parte de las estrategias formativas que se han planteado. Éstas llevan la especialidad de dirigirse al periodo del practicum; se encaminan a encontrar mejores maneras de asumir la práctica y a sistematizar los procesos y dispositivos metodológicos. En ellos el eje de reflexión y análisis es la formación.

Mireille Cifali (2005), centra su trabajo en el enfoque clínico, puesto que la labor de la enseñanza y sobre todo en la acción, siempre está recreándose, reinventándose. Por ello, dice Cifali, se requiere un dispositivo que permita captar las particularidades de la enseñanza y confrontarse en él. El enfoque clínico busca desde esta mirada adentrarse en el pensamiento y las representaciones sociales del profesor. Por otra parte, tiene en cuenta que la enseñanza es un acto comunicativo de dirigirse al otro y por tanto hay que reconocerlo como “otro”. El enfoque clínico posibilita reconocerse en la acción y en el pensamiento con propiedad y así reconocer al otro, es decir: se toma conciencia de la ética de la acción. Es el logro de reconocerse uno mismo en las experiencias y así encontrar el sentido de la acción educadora.

Perrenoud (2005) retomando a Bourdieu propone el concepto de habitus para analizar y desarrollar el proceso de formación. Este concepto le permite abordar la formación en un campo amplio de factores y a la vez reconocer diversos dispositivos para analizarla en la acción. El habitus le permite explorar en retrospectiva el papel del pasado escolar, pues aunque esté lejano en el tiempo ha contribuido en la estructuración de esquemas mentales y aunque se repliegan en el inconsciente del profesor, siempre se hacen presentes en la acción. Alliaud (2002) aborda este factor desde la perspectiva de la biografía escolar: la experiencia escolar pasada deja huellas que orientarán las percepciones

y las acciones del presente profesoral. Alliaud, a su vez se apoya en los conceptos de “aprendizaje implícito” de Quiroga (1985) y de “enseñanza implícita” de Jackson (1999).

Faingold (2005) analiza el desarrollo de la acción de la enseñanza en las clases, centrándose en la reflexión de la misma acción. La premisa es que los esquemas mentales de la acción – las representaciones sociales – sobre la enseñanza se forman mediante la reflexión de las actuaciones. El enfoque es subsidiario del paradigma del “maestro reflexivo” de Schön, y también de los planteamientos de Piaget sobre el aprendizaje referenciado desde la toma de conciencia del sujeto de su propia acción (Faingold, 2005: 216). El dispositivo que plantea es la entrevista de clarificación. Su uso se justifica en el sentido de la necesidad del profesor de reflexionar sobre sus vivencias como condición para crear sus propias representaciones sociales, por tanto el profesor ha de volver a la acción desde la evocación y escudriñamiento de sus acciones. La entrevista de clarificación llevará este propósito, en tanto haga posible una descripción detallada de la acción y también de la reflexión en la acción. En el marco del enfoque de la profesionalización dice Faingold que este dispositivo proyecta más la comprensión de la naturaleza y de la construcción de las habilidades profesionales.

En este corpus de propuestas, se presenta la realizada por Torres (2001) para los programas de licenciatura de la Universidad de Nariño. Aunque la presente investigación se realizó en el mismo contexto, es preciso mencionar que la propuesta de Torres se ha situado en las licenciaturas pertenecientes a la Facultad de Educación y que la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales está adscrita al Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas. Pero aparte de esta particularidad, la intención es referirse al valor como alternativa de formación.

La propuesta toma como referente contextual lo que ha sido la práctica profesional docente tanto en su dimensión académica-administrativa como en la percepción de sus egresados. Los resultados de esta “aproximación a la realidad”, evidencian la necesidad de replantear en primera medida la práctica, pero avanza mucho más allá y se encauza en una

re-significación curricular de todo el proceso de formación de los profesores. En un modo específico de comprensión, la propuesta denominada como Práctica Pedagógica Investigativa e Integral (PPII), busca resolver el problema curricular articulando la práctica con todo el proceso de formación. El soporte teórico de este proceso lo configura la teoría crítica de la enseñanza y el metodológico la investigación-acción. De esta forma se plantea que la práctica adquiera el carácter de una práctica investigativa.

1.2. La práctica pedagógica en el contexto institucional

1.2.1. La práctica pedagógica en la Universidad de Nariño

Para describir el contexto institucional en el que se realizó el presente estudio, se mencionará primero aspectos generales de lo que ha sido la práctica docente en la Universidad de Nariño y luego en el Departamento de Ciencias Sociales al que está adscrito el programa de licenciatura en el que se enmarcó el tema de investigación. Un panorama amplio de lo que ha sido la práctica docente en la Universidad de Nariño nos la presenta Álvaro Torres, profesor adscrito a la Facultad de Educación en su tesis doctoral sobre una propuesta de organización de la práctica para los programas de pregrado en educación.

Siguiendo el recorrido histórico que describe a partir de la revisión documental de acuerdos y reglamentos y también desde su experiencia personal, indica que la organización formal de la práctica docente en la Universidad de Nariño se visualiza desde 1973 con el acuerdo 597 por el cual se crea el Comité de Práctica Docente e incluso se propone la creación de un Departamento de Práctica Docente y Currículo (Torres, 2001: 17). En adelante los reglamentos incluían mejoras o realizaban cambios que se miraban convenientes para la formación que se planteaba desde la práctica. No obstante, en la década de los 80, nuevas reglamentaciones motivadas por circunstancias ajenas a la esencia

de la formación del profesorado, entraron a afectarían el impulso organizativo de la práctica (Óp. Cit.: 23).

A inicios de la década de los 90, se presentó una reestructuración de las facultades en la Universidad de Nariño, que decididamente incidieron en la organización de la práctica en la misma universidad. En 1991 se reestructuró la Facultad de Educación y se creó dos nuevas facultades, las cuales continuaron ofreciendo los programas de licenciatura. La Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas con las licenciaturas de: Química, Biología, Matemáticas y Física; por su parte la Facultad de Ciencias Humanas con las licenciaturas de: Filosofía y Letras, Ciencias Sociales, Inglés-Francés e Inglés-Español. En 1993, se volvió a crear la Facultad de Educación, y en consecuencia, junto con la Facultad de Artes eran ya cuatro facultades ofreciendo programas de licenciatura (Óp. Cit.: 24). En la actualidad los programas de licenciatura siguen en circunstancias iguales.

Respecto a la coordinación pedagógica de la práctica docente, la organización igualmente ofrece un panorama muy particular. La Facultad de Educación coordina naturalmente la práctica docente en sus licenciaturas, que están concebidas en un modelo de formación profesoral diferente y del cual se hablará sucintamente en seguida. Esta facultad a su vez coordina la práctica pedagógica de todas las demás licenciaturas, excepto la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

La práctica docente en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación denominada Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII), se presenta como una respuesta a las demandas de la formación de profesores en Colombia establecidas en el Decreto 272 de 1998 del Ministerio de Educación Nacional. Se fundamenta conceptualmente en la teoría socio-crítica de la educación y metodológicamente en la investigación-acción-participativa, que la asume también como postura pedagógica (Universidad de Nariño, 2005). La concepción teórico-metodológica de la propuesta, deriva en una re-significación curricular de todo el proceso de formación de los profesores, ubicando a la práctica como el eje de la formación.

Operativamente se organiza en cinco fases que cruzan los diez semestres o cinco años de duración de las licenciaturas. Cada una de las fases propone abordar la práctica desde una postura socio-crítica de la investigación. Fase uno (primer año): acercamiento a la realidad (crítica); fase dos (segundo año): fundamentación teórica (reflexión); fase tres (tercer año): plan de acción (preparación para el cambio); fase cuatro (cuarto año): ejecución de planes (transformación); y, fase cinco (quinto año): evaluación del impacto (reflexión). El acuerdo N° 018 del 4 de agosto de 2004 de la Facultad de Educación, adoptó y reglamentó el desarrollo de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa, para los programas de licenciatura que ofrece la Facultad de Educación.

1.2.2. La práctica pedagógica en el Departamento de Ciencias Sociales

Por su parte, la práctica pedagógica en la formación de los profesores en ciencias sociales en la Universidad de Nariño, comienza en el año de 1974 con la creación de la Licenciatura en Educación, Especialidad en Ciencias Sociales (PEP, 2009). En el plan de estudios se denominó como práctica docente y se ubicó en los dos últimos semestres de la carrera. Esta característica del tiempo ha perdurado hasta el presente. El programa actual en el que enmarca la práctica pedagógica comenzó a regir desde el semestre B del año 2001, como efecto de la renovación curricular en atención a las políticas educativas establecidas para las licenciaturas de esa época concretizadas en el Decreto 272 de 1998 y de la reforma curricular del año 2000 realizada en la Universidad de Nariño.

El nuevo programa se justificó en la necesidad de sujetos críticos y propositivos frente a la problemática social y educativa (PEP, 2009: 8). La denominación que adoptó según las disposiciones del Decreto 272, fue como Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, con lo cual se buscaba replantear y posicionar el componente pedagógico de las licenciaturas. El cambio de denominación refleja la intencionalidad del plan decenal de educación de dar prioridad a los procesos pedagógicos. Pero más allá de la

denominación con relación al programa anterior que tenía vigencia desde 1995, los cambios que presentaron fueron sustanciales en la estructuración curricular respecto a la metodología de enseñanza y en los componentes de formación. Las características del nuevo programa de licenciatura se sintetizan en las siguientes:

Con relación a la metodología de enseñanza se adoptó el modelo de la enseñanza problémica referenciando autores como: Majmutov, Bravo Salinas, Delgado, Vigotski. Buscando una pauta de coherencia operativa con los postulados de este modelo en cuanto a las condiciones sociales de la producción del conocimiento, dio un cambio especial a la organización de los componentes de formación. Para empezar se denominaron núcleos problémicos y se posicionaron como los ejes del plan de estudios (PEP, 2009). Estos núcleos son: humano, pedagógico y disciplinar. En torno a ellos se estructuraron los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes debían apropiarse y desarrollar a lo largo de la carrera. Éstos a su vez configuraron los sub-núcleos de cada uno de los tres núcleos problémicos y entraron a reemplazar lo que normalmente conocemos como asignaturas del pensum.

En consecuencia, el nuevo plan no contenía asignaturas sino núcleos problémicos (PEP, 2009: 34), que se dispusieron de a dos en cada semestre y se plantearon bajo la forma de preguntas problémicas. Cada pregunta respondería a necesidades formativas de los profesores de ciencias sociales de manera interdisciplinaria. En este sentido, cada pregunta problémica se abordó desde diferentes campos del saber; esto representó que cada sub-núcleo sea trabajado por varios profesores a la vez y en un mismo escenario. A esto se denominó trabajo pedagógico por colectivos docentes. En resumen: las preguntas problémicas, la interdisciplinaria y el trabajo por colectivos son las características curriculares del plan que se describe.

En el plano operativo esto se trasladó de la siguiente manera: por cada semestre dos sub-núcleos y cada sub-núcleo era abordado por varios docentes de diferentes áreas de formación como: historia, geografía, psicología... Por tanto en cada semestre entrarían a

trabajar de 4 a 6 profesores. La determinación de los profesores para cada sub-núcleo se realiza a partir de las características y necesidades de abordaje de cada pregunta problémica y se estructuran de acuerdo con las categorías y métodos de enseñanza problémica (PEP, 2009: 48). Sin embargo, la figura inicial de trabajar en colectivos se encontró con dificultades en su implementación sobre todo de desarrollo académico. Esto generó una modificación en la forma del trabajo pedagógico, que operativamente pasó a la siguiente: cada sub-núcleo es asumido en sesiones colectivas e individuales. En una sesión colectiva los profesores determinados, junto con los estudiantes, realizan el abordaje interdisciplinario de la pregunta problémica; mientras que en las sesiones individuales cada profesor lo realiza desde su área de formación específica.

Respecto a la práctica en este plan se denomina práctica pedagógica. Ella se concibe como un proceso formativo complejo hacia la profesionalización docente y se fundamenta en una perspectiva curricular crítica-reflexiva y se resalta la teoría y la práctica como componentes básicos del conocimiento y la acción pedagógica. (PEP, 2009). Los objetivos planteados se dirigen básicamente a posicionarla como un elemento y un proceso básico en la formación profesional de los profesores. Con relación al manejo administrativo, al margen de las motivaciones que haya en cuestión, cabe mencionar que ésta no está coordinada por la Facultad de Educación. Tanto la coordinación como la asignación de los profesores acompañantes (profesores asesores desde la Universidad) se realiza desde el Departamento de Ciencias Sociales al cual está adscrita la licenciatura.

La organización académica de la práctica pedagógica está referenciada en el Anexo 7 del Plan Educativo del Programa del 2009 y presenta las siguientes características:

- Tiene una duración de dos semestres académicos y se realiza en los semestres noveno (práctica I) y décimo (práctica II). Los estudiantes para poder realizar su práctica deben cumplir unos requisitos previos, entre los que están: haber aprobado los núcleos problémicos hasta el octavo semestre, haber cursado y aprobado los niveles de formación humanística, inglés, deporte formativo, lectoescritura y tics.

- El desarrollo de la práctica pedagógica está planteado en cuatro momentos: el primero, es la organización e integración de los estudiantes en sus respectivas instituciones de práctica, cuya selección es realizada por los mismos estudiantes bajo diversos intereses académicos o personales, previa aprobación en el departamento de Ciencias Sociales. El segundo momento, corresponde a las fases de iniciación al ejercicio de la docencia por parte de los estudiantes practicantes. Las fases planteadas son: observación directa de clases, ayudantía al profesor titular del área de enseñanza, planeación y desarrollo de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes. El tercer momento se lleva a cabo paralelo al segundo y consiste en la realización de una actividad pedagógica complementaria, que normalmente es la realización o participación en un proyecto pedagógico de la institución educativa donde práctica. El cuarto momento es la evaluación de la práctica pedagógica.
- La evaluación se asume como formativa y sumativa. Esta la realizan los tres actores directos en la ejecución de la práctica: los profesores asesores de las instituciones educativas, los profesores acompañantes y los mismos estudiantes practicantes auto-evalúan su desempeño. Los referentes de evaluación son las actividades de actuación del estudiante practicante, centradas principalmente en su desempeño en la enseñanza.

2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES AL INICIAR SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

2.1. Percepciones de los estudiantes al iniciar su periodo de práctica pedagógica

La práctica pedagógica es una etapa esencial en la formación profesional de los futuros licenciados, incluso como se verá en este estudio, resulta más significativa de lo que se piensa que es. Como periodo de actuación pedagógica es visto básicamente bajo dos perspectivas: una de corte aplicacionista y otra de corte construccionista. La primera que defiende la relación de la teoría y la práctica es la denominada perspectiva tradicional (Martínez, 2011) por cierto bastante criticada, puesto que la relación no puede darse de forma lineal, es decir: no es conveniente dejar el plan de estudios para la formación teórica y tan sólo los semestres finales para realizar la práctica en donde se supone que se aplica lo aprendido. Los estudios sobre la práctica pedagógica desde sus mismas experiencias, enfatizan en el carácter construccionista que posee en la formación de los profesores.

Para el presente estudio resulta de interés conocer o identificar la percepción que los estudiantes poseen sobre la práctica al momento de iniciar dicho periodo. En principio este conocimiento es probable que sea de utilidad para valorar en retrospectiva el periodo de formación previo a la práctica pedagógica, que habitualmente abarca gran parte del pensum. Para llevar a cabo la tarea se parte de la conceptualización de las representaciones sociales como una forma de pensamiento y conocimiento práctico del sujeto producida en un momento específico y que a su vez le sirve de marco de comprensión y de actuación sobre ese mismo entorno social. Entonces, se trata de indagar acerca de ese pensamiento y conocimiento que poseen los estudiantes sobre la práctica pedagógica, puesto que posee una alta incidencia en la forma de percibirla y de actuar en ella.

Las siguientes son las referencias y percepciones de los estudiantes al iniciar su periodo de práctica pedagógica.

2.1.1. Espacio de confrontación y apertura con la realidad educativa

La práctica pedagógica es el espacio de examinación de sus propios saberes en términos de reconocer sus debilidades y fortalezas, pero siempre indican con mayor asiduidad las debilidades y necesidades formativas: “para mí la práctica es un lugar para aprender y mirar en qué uno falla, para así poder corregirlas, ya que pueden truncar el aprendizaje” (P8, RP, CI-2013)¹. Los estudiantes perciben la práctica como el espacio que les accederá colocar a prueba sus saberes aprendidos en un contexto escolar real. Es el espacio final de su carrera que les permitirá evaluar su profesionalidad docente para afrontar el ejercicio de la misma: “Me ayudará de una manera muy significativa ya que en ella aprendo de los estudiantes y conocimientos que en la universidad pasan desapercibidos y que son necesarios para nosotros” (P10, RP, CI-2013). Por ello la práctica se concibe como el espacio para aplicar los saberes académicos de la universidad, para colocar a prueba sus habilidades y actitudes pero también para mejorarlas progresivamente (Nieto, 2002).

En este sentido, el desarrollo curricular del plan de estudios de la licenciatura es ubicado como el componente teórico de la formación profesoral. En consecuencia la imagen que se proyecta es la de una universidad con una misión profesional teórica, como en la siguiente opinión: “A manera general, se ha conservado la idea de que en los recintos universitarios se construye la formación teórica y en la última fase de la formación se da paso al campo práctico” (P1, RP, CI-2013).

¹ Ver anexo A para manual códigos

De igual manera y correlativo a la percepción indicada, si en la práctica los estudiantes van a aplicar los saberes aprendidos o qué tanto se aprendió, a la vez es la confrontación con la formación impartida por el programa de licenciatura: “La práctica pedagógica es un espacio de reflexión, aprendizaje y cuestionamiento de un sistema educativo universitario desarticulado” (P6, RP, CI-2013). Aunque esta referencia no es recurrente en este momento de inicio de la práctica, la información recolectada al finalizar la práctica enfatiza en este cuestionamiento. Así mismo otros estudios también exponen opiniones de este tipo (Torres, 2001)

Un considerable número de los estudiantes manifestaron ideas similares a la siguiente: “La práctica pedagógica para mí es un espacio donde nos enfrentamos con esa realidad que en todos los semestres hablamos de transformar y de cambiar, esa realidad que criticamos desde afuera y desde lejos” (P5, RP, CI- 2013). Esta lejanía de la academia es otra forma de expresar que los estudiantes perciben un enfoque de predominancia teórica o académica en el desarrollo del currículo de la licenciatura, por tanto la práctica pedagógica representa la salida a ese mundo real a “toparse con la realidad pedagógica” (P9, RP, CI-2013). Esperan suplir las falencias de su formación profesoral en la misma práctica. Es por ello que proyectan una implicación bastante significativa en asumir su rol de profesor practicante.

2.1.2. La contribución de la práctica pedagógica en la formación del profesorado

A la vez que se critica que es una formación falta de espacios prácticos, reconocen que la práctica permitirá explorar con mayor propiedad las posibilidades de aprendizaje y forjar una identidad profesoral. Es como si pensarán: bueno tengo debilidades y no me siento en capacidad franca de ser profesor (Ortiz, 1995), pero tengo en la práctica pedagógica la oportunidad para cambiar esa situación. Entonces hay una disposición interna y consciente de fructificar al máximo las opciones de aprendizaje: “La práctica pedagógica, es para mí uno de los momentos en los que se debe aprovechar todas las experiencias

vividas, buscando sacar por mínimo un aprendizaje de las problemáticas que se nos presentan cada día, a la vez que, reconocemos las falencias que nos caracterizan como seres humanos y trabajamos por mejorarlas para el servicio de la sociedad.” (P1, RP, CI-2013).

En consecuencia la percepción de la práctica pedagógica pasa por ser un espacio para examinar y confrontar los aprendizajes y de apertura hacia una realidad educativa mediada por un escenario real, pero a la vez es reconocida como la gran oportunidad para lograr los aprendizajes necesarios y forjar la identidad docente, debido a la gran fuerza modeladora de la acción (Davini, 2002). ¿De qué manera la práctica pedagógica permite lograr los aprendizajes y forjar la identidad? Esta pregunta da entrada a otra de las percepciones distintivas.

Los profesores practicantes no ponen en duda las bondades formativas de la práctica. Para ellos su aporte está en dos aspectos intrínsecos de la misma: su naturaleza experiencial y el carácter interactivo especialmente con los estudiantes. Los formará mediante las experiencias directas que brinda el ser profesor y actuar como profesor en un contexto real. Apoyándose en el planteamiento de Beyer y Zheichner (1990), esta visión correspondería con la “perspectiva utilitaria de la enseñanza” (En Barra, 1997). La práctica pedagógica es percibida como el primer espacio que los va enfrentar de manera formal con el rol de ser profesores, por ejemplo: “Pienso que todos nos formamos cuando nos vemos enfrentados al rol del maestro cuando desempeñamos la práctica docente, puesto que a partir de las necesidades que observemos y nuestra disposición por solucionarlas permitirán que aprendamos y desarrollemos nuevos métodos que nos permitan mejorar.” (P7, RP, CI-2013)

Asumir el rol de ser profesor significa entrar en relación con los diversos actores escolares pero especialmente con los estudiantes. Los profesores practicantes se visualizan actuando en un salón de clases. Esta escena ha sido su mayor referencia de aprendizaje formal y de contacto con los profesores; por tanto ahora al estar en la posición de profesores vuelven a identificar como característico al salón de clase como el espacio de

aprendizaje y la interacción con los estudiantes su centro de actuación. Por ello circunscriben que su aprendizaje sobre el quehacer del profesor lo encontrará con mayor intensidad en el aula y en la interacción con los estudiantes. Por ejemplo: “Definitivamente pienso que un profesor se forma en la práctica, enfrentándose a la realidad de un aula de clase, y no solo eso, sino conviviendo con los estudiantes. (P5, RP, CI-2013); otro de los testimonios indicó: “Un profesor no sólo se forma en la academia sino en la práctica en contacto con los estudiantes” (P10, RP, CI-2013).

El aporte de la práctica en la formación de los futuros profesores, es percibido mayormente por los estudiantes mediante la experiencia en el aula de clase y en la interacción con los estudiantes. Esta idea está muy bien y no cabe duda de ello, pero la pregunta es: ¿Por qué los estudiantes de licenciatura no contemplan también con generosidad otros espacios escolares para su aprendizaje? Aunque el estudio no precisa realizar una evaluación del programa de licenciatura, una mirada retrospectiva permite identificar que el pensum al asumir el componente pedagógico, también se circunscribe a los estudiantes – que desde luego es correcto –, pero la apertura a los demás actores y escenarios escolares es de referencias menores, por ejemplo: se descuida desde el punto de vista pedagógico a la familia o incluso la interacción con la misma institución como comunidad. Tal observación plantea la necesidad de avanzar de una pedagogía para el niño, hacia una pedagogía para la comunidad que incluya indudablemente al niño.

2.1.3. Cuestionamiento de la formación universitaria previa a la práctica.

Al iniciar su periodo de práctica los estudiantes consideran que en su proceso de formación universitaria hay aspectos curriculares que no se abordaron adecuadamente o que requieren un mayor o diferente tratamiento, tanto para el campo de los conocimientos de las ciencias sociales como para los conocimientos pedagógicos. Esta apreciación hace parte de una problemática general de las universidades o de los centros de formación del profesorado, ratificada por numerosos estudios que en términos generales indican el

alejamiento de la preparación para el quehacer pedagógico (Jaén, 2003; Carboneau, 2005). Para los practicantes el mayor problema es la descontextualización de la formación académica: “el problema más grave que se presenta en la formación de docentes es la descontextualización de la universidad con la sociedad” (P6, RP, CI-2013).

Las opiniones de los estudiantes también permiten abstraer otro tipo de debilidades de carácter práctico, que a la postre son las referencias más sentidas por la situación que la misma práctica los conlleva. Los saberes prácticos son planteados desde la necesidad formativa por una parte de la transformación didáctica de los contenidos que corresponde al diseño y planteamiento de la enseñanza y por otra parte desde la gestión de aula. Este segundo aspecto reviste de gran importancia, ya que acumula la mayor parte de las opiniones de los estudiantes.

La gestión de aula corresponde a la creación de ambientes de aprendizaje y el gobierno de la clase. Tanto el planteamiento de la enseñanza como la gestión de aula, si bien requieren necesariamente de la práctica para apropiarse los saberes prácticos, tampoco ha de ser una acción casi que exclusiva del periodo de práctica. Es necesario que haya una articulación/armonización entre la proyección de la formación teórica y las necesidades formativas prácticas (Gómez, 2003); después de todo, éste es el reclamo que los estudiantes realizan y demandan mayores espacios formales de práctica, como en el siguiente testimonio: “Pienso que deberían abordar temas de pedagogía desde semestres tempranos y que se haga más observaciones y más práctica por lo menos desde cuarto semestre para que empecemos a relacionar la teoría con la práctica y de ese modo al encontrar dificultades les podamos dar una solución a tiempo.” (P5, RP, CI-2013).

La gestión de aula es el asunto que más comienza a generar ansiedad en los estudiantes para iniciar su práctica. La parte visible de esta cuestión la representan en las debilidades proyectadas para el manejo de grupo, la cual como se constatará más adelante, son temores que se hacen realidad. De otra parte la gestión de aula también se evidencia en la necesidad de competencias prácticas para conocer y reconocer a los estudiantes en sus

condiciones psicopedagógicas y socioeducativas: “Los problemas relacionados con mi formación que puedo encontrar o que se puedan presentar en la práctica son la falta de conocimiento de cómo manejar un salón de clase, cómo cautivar a los estudiantes, qué didácticas implementar para atraer su atención, que son conocimientos que en la universidad no han sido tenidos muy en cuenta.” (P4, RP, CI-2013)

Por su puesto estas corresponden a las apreciaciones del lado de los estudiantes, habrá que considerar otros estudios para ser más exhaustivos en la realización de explicaciones. Pero de alguna manera dan idea de las representaciones sociales con las cuales asumen la práctica y que por tanto no es posible dejar de cuestionarse por tales apreciaciones, porque si las universidades y en particular las licenciaturas para el caso del presente estudio, siempre han venido realizando grandes procesos de reflexión y reformas encaminadas a resolver esta problemática de la formación del profesorado y hay garantías de ello, entonces ¿por qué razones se sigue presentado la crítica de la descontextualización de la universidad frente a la sociedad y las profesiones? Se reconoce que no es prudente tomar tales observaciones literalmente, pero tampoco es prudente dejarlas a un lado. Se aspira en el transcurrir del estudio que convoca vislumbrar explicaciones para la cuestión de la formación del profesorado. Probablemente las explicaciones estén entre líneas en las mismas respuestas de los estudiantes.

2.2. Percepciones sobre la enseñanza en los practicantes al iniciar su periodo de práctica.

A lo largo de su periodo de formación los estudiantes se han apropiado de conocimientos sobre la enseñanza que junto con sus conocimientos previos de su pasado escolar han contribuido en crear imágenes de lo que es la enseñanza y del profesor en el ejercicio de ella. Hay estudios que afirman que incluso estas imágenes son bastante duraderas y que salen a flote en su actuar docente. Tal expresión no está en discusión: al momento de llegar a la práctica docente, el estudiante ha pasado la mayor parte de su vida

relacionándose con profesores y profesoras, con lo cual se ha forjado sin duda una imagen del profesor. La imagen del profesor conglogera la identidad profesional de lo que significa y demanda ser profesor.

Para diferenciar la imagen que ha comenzado a construirse en los estudios de licenciatura frente a la creada en los años anteriores, se propone emplear los conceptos de construcción interna y construcción externa. Se denomina aquí imagen de construcción interna a la formación que tiene lugar no sólo a partir del contacto con los profesores, sino a partir de la formación consciente de dicha imagen, que correspondería en principio a la labor propia de la formación durante el tiempo de la titulación profesoral. En la imagen de construcción externa se forja mientras se vive múltiples relaciones con las personas que representan y actúan a través de la imagen del profesor y que han resultado significativas en nuestras vidas, por ello nos es posible ofrecer una opinión o expresar nuestra percepción de los profesores siempre referenciada desde dichas experiencias vividas.

En el transcurso del periodo de formación en las licenciaturas, se continua complejizando nuestra imagen del ser profesor, ya que seguimos teniendo contacto con más profesores. La diferencia es que en este periodo el objeto de trabajo es el mismo profesor. Toda la licenciatura se centra en la cualificación para ser profesor, por tanto la construcción de la imagen ahora ya no es la sola referencia a alguien, sino que el estudiante de licenciatura actúa para apropiarse de dicha imagen o revestirse con ella. Por ello desde la proyección teórica, este periodo resultaría más significativo a la hora de realizar su práctica o posteriormente ejercer su profesión, ya que dicha imagen gozaría ahora de muchos más elementos caracterizadores y de fundamentaciones que dan sentido a la imagen del profesor.

La observación a realizar es que la imagen que se crea sobre alguien incorpora las características de actuación de la persona que representa. En este sentido, la imagen del profesor contiene esencialmente la cualidad de la enseñanza, puesto que es la actividad que define mayormente el ser profesor. La imagen sobre la enseñanza viene a darse de manera

conjunta a la del profesor, toda vez que ésta se configura como modos de ser y de hacer que constituye la actividad de la enseñanza. En otras palabras se puede indicar que la enseñanza es el principal elemento configurador del campo profesoral.

Bajo estos elementos a continuación se realiza una caracterización de lo que es o lo que representa la enseñanza para los estudiantes al momento de iniciar su periodo de práctica pedagógica. La importancia curricular de aproximaciones de este estilo, es que se aspira a comprender con más detalles el pensamiento y el conocimiento de aquellas personas que los centros formadores están precisamente formando. La información está basada en cuestionarios con preguntas abiertas realizados a dos grupos de estudiantes al momento de iniciar su práctica. A ellos se les indagó a partir de los conocimientos sobre la enseñanza en los momentos de planeación y de acción y la importancia en su formación durante la práctica. La información que ellos expresaron indica conocimientos y percepciones con los que asumen la práctica, pero a su vez denotan un componente muy importante desde la visión de las representaciones sociales: la actitud hacia la enseñanza y por extensión la actitud hacia la práctica.

La intención de indagar por la planeación de la enseñanza y por la acción de la enseñanza de manera explícita se la realiza en la medida en que corresponden a dos de los momentos de actuación del profesor en torno a la enseñanza que ejecutan durante las prácticas. De esta manera se halla establecido en los diferentes documentos y manuales de orientación institucional de las prácticas pedagógicas (PEP, 2009; Vezub, 2002).

2.2.1. El aprendizaje sobre el planteamiento de la enseñanza

En los contextos actuales el planteamiento de la enseñanza ha tomado una revalorización de su función después de ser señalada en el marco a la crítica del enfoque tecnológico. La revalorización ha venido de la mano de las actuales disposiciones de los estándares curriculares y de los procesos de gestión académica y planes de mejoramiento

que las instituciones educativas deben atender en sus acciones educativas. Pero lejos del motivo que las despierta, bajo la perspectiva del desarrollo curricular, la planeación de la enseñanza viene a ser una acción esencial de la organización pedagógica y didáctica de la enseñanza.

La opinión y percepción de los estudiantes practicantes respecto a la importancia de la planeación de la enseñanza se centra en aspectos de tipo práctico y concretamente sobre cuestiones didácticas del contenido. Los estudiantes ven en la planeación de la enseñanza el momento propicio para lograr un mayor o mejor manejo de la temática y la organización didáctica de la misma.

- **Manejo del contenido:** el tiempo de planeación lo dedican para tener más claridad en la temática a enseñar. La utilidad que observan es que al conocer más sobre el tema a enseñar, les facilitará evaluar sus propios conocimientos de las ciencias sociales, una mejor exposición del mismo y afrontar posibles preguntas de los estudiantes. El manejo del tema es su principal preocupación; consideran que este punto es esencial para lograr un buen desarrollo de la práctica, toda vez que consideran la práctica como el escenario de aplicación de unos conocimientos aprendidos en la universidad y que ahora serán puestos a prueba y vigilados por un asesor de la institución educativa. Algunos de los comentarios indican que: “Me ayuda a aprender y resolver interrogantes que me surgen, a enfatizar más los temas a través de la investigación y a no convertirme en una máquina que habla sin sentido” (P10, RE, CI-2013); “Ayudan a ubicarme en la temática, dar datos y conocimientos adecuados, tener planeado lo que se va a hacer para no salir con nada” (P7, RE, CI-2013).
- **Organización didáctica:** el segundo aspecto práctico de la planeación de la enseñanza en la opinión de los estudiantes recae sobre la organización de la secuencia didáctica de la clase. Aunque mencionan que atienden aspectos pedagógicos como los objetivos, la edad de los estudiantes, la identificación de los

recursos, las referencias están más centradas en la organización didáctica de los contenidos a ser enseñado, como en la siguiente: “Un docente debe tener claro el tema y estar seguro de lo que dice, tener varias opciones para explicar bien el tema, varios recursos y estrategias por si se encuentran dificultades y para resolver cualquier duda relacionada con la temática” (P5, RE, CI-2013).

Al relacionar la información que los estudiantes proporcionan sobre otros aspectos se evidencia que esta ocupación de la organización de la secuencia didáctica, es también producto de una preocupación sobre lo mismo. A pesar de que en el pensum se contempla núcleos sobre didáctica, expresan que les falta la capacidad de llevarla a la acción en situaciones concretas. Este es el comienzo a juicio de este trabajo, de una de las necesidades formativas más álgidas en su proceso de formación: el saber práctico. Por tal razón la ocupación del tiempo de la planeación de la clase lleva una dirección técnica; se visualizan actuando como técnicos.

De este acercamiento se derivan dos aspectos de identificación de la percepción de los estudiantes: El primero corresponde a una visión de la enseñanza en función de los contenidos: la planeación de la enseñanza como momento es asumida como preparación conceptual y didáctica de la temática a enseñar y como producto es visto como el plan para ser aplicado. Esto expresa la percepción de los estudiantes hacia el manejo y organización didáctica del contenido como tendencia en su visión de lo que se realizará, pero a la vez como expresión de una necesidad formativa. En consecuencia su percepción de la enseñanza está centrada en el contenido. Hay muy pocas referencias a considerar aspectos pedagógicos como los estudiantes a su cargo, los propósitos formativos o estrategias didácticas, que son elementos básicos de los diseños micro-curriculares.

Como segundo aspecto es que a pesar de la posición cuestionada frente a la planeación de la enseñanza, la información revela que junto al sentido práctico, le atribuyen un sentido ético y profesional del ser profesor. Es la eticidad frente al campo profesoral al que están ingresando o ingresarán y frente a los estudiantes a quienes dirigen sus esfuerzos.

Planear la clase es para ellos una expresión de responsabilidad y compromiso con su labor docente: “Planear una clase y explicarla correctamente da a entender la responsabilidad que uno tiene al colocarse frente a un grupo” (P9, RE, CI-2013); “Planear las clases se convierte en una herramienta útil para el discurrir pleno de una clase y al mismo tiempo es el compromiso ético del profesor con su profesión” (P6, RE, CI-2013).

Tanto el sentido práctico como el ético enunciado en torno a la planeación de la enseñanza, los estudiantes están expresando entre líneas la actitud con la que van a asumir la práctica. Las opiniones y la información consignada permiten inferir que ellos se dirigen hacia la práctica con una actitud positiva y proactiva. Independientemente de las objeciones que se realicen hacia la tendencia de la enseñanza centrada en los contenidos, como periodo de aprendizaje resulta muy significativo la predisposición hacia las actividades propias de la práctica y de la misma acción profesoral.

El reconocimiento de la práctica pedagógica como el escenario de aprendizajes de las competencias para ejercer la profesión, viene a ser una gran fortaleza en los estudiantes en su proceso de formación. La representación social que poseen sobre ella como escenario esencial de formación, se canaliza a través de la actitud positiva de los estudiantes para asumirla. En conclusión: hay una visualización del logro y esto encamina el reconocimiento de la implicación personal en dicho aprendizaje.

2.2.2. El aprendizaje de la enseñanza durante el ejercicio de la enseñanza.

La información proporcionada por los estudiantes abre la posibilidad de comprender sus conocimientos de la enseñanza como labor esencial del profesor. Por ello se indagó acerca de la percepción que poseen sobre la enseñanza durante la práctica y el aporte para su formación profesoral. Del proceso de análisis emergen dos categorías: una, la consideración de que ejercer la enseñanza permite formar un saber práctico, y segunda, que forja la identidad profesional docente.

- **Formación del saber práctico:** al visualizar el beneficio de la práctica y de las acciones que en ella tienen lugar, principalmente la enseñanza, los practicantes le atribuyen un valor de actuación para su profesión. Este valor está siendo reconocido en los siguientes elementos:
 - Escenario de auto-reconocimiento que permitirá identificar las fortalezas y las debilidades personales en la actuación como profesor. Hay una preocupación de saber qué tantos conocimientos y habilidades poseen para ejercer la docencia y si ellos son los requeridos para tal actuación. Confían en que el ejercicio de la docencia les dará la respuesta: “... el quehacer pedagógico en el aula, va a permitir en un primer momento el auto-reconocimiento de las fortalezas y debilidades por parte del practicante” (P01, RE, CI-2013). No obstante, se presenta una mayor frecuencia en los estudiantes en ver la enseñanza durante la práctica como el espacio para la identificación de las debilidades: “Me ayuda en la medida en que me acerca a la realidad en la que me voy a encontrar, a establecer las dificultades y hallar las soluciones” (P10, RE, CI-2013).
 - Apropiación de un saber hacer representado en la adquisición de las competencias prácticas necesarias para el ejercicio de la profesión. Esta referencia viene a ser la respuesta a la anterior. Una vez identificadas las debilidades, la práctica permitirá adquirir o apropiarse de las herramientas para superarlas (Charlier, 2005): “Pienso que el dar clases o enseñar me ayuda mucho en mi formación como profesor ya que puedo conocer las dificultades que se me presentan y tratar de superarlas” (P4, RE, CI-2013).

La visualización del logro resulta aquí muy importante, ya que activa la motivación intrínseca en los estudiantes hacia su formación: “A medida que el docente en formación enseña o da una clase, el mismo se da cuenta de sus errores y sus necesidades, entonces para la próxima se prepara mejor, busca

alternativas, estrategias que le ayuden cada vez a mejorar sus clases” (P5, RE, CI-2013).

- Mejoramiento del desempeño profesional a través de la misma práctica. Reconocen que su aprendizaje se dará mediante la práctica; es ella quien les permitirá auto-reconocerse y fortalecer sus habilidades prácticas, en especial porque la práctica pedagógica involucra un escenario real a pesar de que su actuación aún sea ambigua entre profesor y estudiante. Depositán en la acción de la docencia el principal componente formativo durante la práctica, puesto que les permite “aprender y entrar en un ambiente de constante cambio, donde las necesidades del estudiante ayuden a mejorar la labor docente que uno práctica y reconstruye diariamente” (P3, RE, CI-2013).

- **Construcción de la identidad profesional de profesor:** La enseñanza como actividad esencial del profesor es asumida como la posibilidad real de formar una identidad profesoral, ya que permite integrarse al campo profesional y actuar desde él. Por ende su ejercicio promueve la formación más consciente de un saber práctico y a la vez promueve una transformación personal relevante hacia el ser profesor. La enseñanza se proyecta como el gran espacio tanto en la formación del saber práctico como en la construcción de la identidad profesoral; en otras palabras y haciendo un juego con las dimensiones formativas, se puede expresar que la enseñanza se concibe fundamental para lograr un saber-hacer y un saber-ser en el campo profesoral.

Tanto en la planeación como en la acción, la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza proyecta su propia transformación. Las referencias textuales están dirigidas a crearse y recrearse en y a través de la práctica. Proyectan su compromiso personal con miras a apropiarse del rol de profesor y a sentirse profesor. En consecuencia, la imagen de ser profesor que se continúa construyendo, ahora se realiza desde su implicación en dicha

imagen; no es la imagen que se va formando y complejizando sobre alguien, sino sobre aquello en lo que me estoy transformando.

En este sentido y en este momento es donde las representaciones sociales sobre la enseñanza, la práctica y el ser profesor, comienzan a tomar connotaciones diferentes o a revestirse con nuevos elementos figurativos o constitutivos, por dos aspectos básicos: uno, porque la realidad que rodea el ejercicio de la enseñanza ejerce una fuerza constitutiva en el estudiante, y dos, porque el estudiante desde su individualidad y subjetividad asume dicha realidad y actúa sobre ella, por lo cual pasa a ser también constitutivo de dicha realidad. La representación social de la enseñanza centrada en los contenidos y la percepción de la enseñanza como espacio de aprendizaje y formación profesional se movilizarán durante la práctica pedagógica.

2.3. La asesoría en la perspectiva de los estudiantes al iniciar su periodo de práctica pedagógica.

Inicialmente hay que decir que los practicantes identifican prioritariamente como asesor al profesor de la institución educativa; por su parte, las referencias al profesor acompañante son escasas. Esto indica que la figura del profesor acompañante no es muy clara en su rol durante la práctica para los estudiantes que van a iniciarla. En cierta forma se puede explicar y superar como una cuestión de inducción de los estudiantes hacia la práctica, pero de alguna manera devela la tradición que mantiene el mismo proceso de formación y la larga tradición de funciones específicas asignadas a la universidad como la encargada de guiar desde la teoría a la práctica. Esto es lo que se conoce como campo representacional en el que a la universidad se le asigna el papel de la formación teórica.

La percepción que aflora sobre el profesor asesor en los estudiantes practicantes es el de visualizarlo en su rol como observador y corrector del actuar del practicante. Esta percepción está en correspondencia con la percepción de la misma práctica y la enseñanza

durante la práctica: es pensada como el espacio de aplicación y de examinación de las debilidades. Por tanto el profesor asesor viene a ser en su percepción el sujeto que se encontrará en el aula de clases para observar y corregir la puesta en escena de los saberes y competencias del profesor practicante.

Por lo anterior, al indagar por las funciones que les son atribuidas a los asesores se centran en dos aspectos: identificar problemas del actuar pedagógico del practicante y ofrecer las alternativas para resolver dichos problemas. Las siguientes citas ilustran estos aspectos: “los asesores serán de gran ayuda, porque nos pueden corregir en lo que estemos equivocados” (P3, RA, CI-2013); “ellos nos dirán los errores que estamos cometiendo para poder arreglarlos y ser mejores docentes” (P10, RA, CI-2013)

Prevén que estas son las funciones de los asesores para los asuntos más álgidos que piensan tener en sus prácticas, tal como se comentó en las percepciones acerca de la enseñanza. Si los estudiantes practicantes creen que se presentarán problemas sobre la organización de ambientes de aprendizaje, transformación didáctica del contenido y el gobierno de la clase en su actuación como profesor practicante, en consecuencia visualizan al asesor como la persona que les identificará dichos problemas y los guiará con su experiencia: “La asesoría de los docentes observadores y las sugerencias que brindarán nos serán de gran ayuda para nuestro crecimiento y formación como profesores, ya que gracias a su experiencia ya han tenido que pasar por muchas situaciones a las que nosotros como docentes en formación estamos empezando a enfrentarnos y muchas veces no sabemos cómo solucionarlas.” (P5, RA, CI-2013).

Esta percepción ubica al profesor asesor como un observador no participante en el desarrollo de la práctica. Esta es otra forma de mirar la posición del practicante como aplicador. Claro, si se percibe la práctica como escenario de aplicación, el profesor asesor pasa a ser el verificador de la aplicación. En tal medida, la percepción sobre la asesoría igualmente expresa su imagen de profesor practicante como el sujeto que va a colocarse a prueba y ser expresamente observado.

2.4. Percepciones iniciales de los practicantes sobre el contexto escolar

Los escenarios en los cuales los estudiantes entrarán a desarrollar su práctica y vivir su especie de residencia en la institución educativa corresponden obviamente al ámbito escolar. Dichos escenarios se hallan determinados por las interrelaciones con los demás actores más que por los lugares físicos. En este sentido se plantean escenarios como los siguientes: las relaciones con los estudiantes y el profesor asesor o titular del área de enseñanza, la relación con los profesores que se configura mayormente en la sala de profesores, las relaciones con directivos docentes y personal administrativo y los contactos con los padres de familia; todos ellos poseen un poder normativo y de significación (Zabalza, 2004). Por la naturaleza de la práctica, el escenario principal viene a ser constituido por las relaciones con los estudiantes y su profesor asesor representado en el aula de clases no necesariamente como espacio físico. Las percepciones de los estudiantes se enfocaron en reconocer el aporte del entorno escolar en dos aspectos: uno corresponde al desarrollo de la práctica y el otro al diseño de planes de acción y de intervención:

Teniendo en cuenta la responsabilidad que les genera a los estudiantes asumir la coordinación de un grupo de estudiantes de manera real, reconocer el entorno escolar les resulta beneficioso y muy necesario, porque a través de él pueden integrarse a la institución con mayor propiedad. Ésta es la razón de la importancia de la inducción a los estudiantes practicantes, de la cual se dispone en los programas de prácticas docentes, así como el proceso de inmersión en el rol de profesor pasando primero por la observación y la ayudantía.

Para los estudiantes, los aportes del reconociendo del entorno escolar se expresan en dos cuestiones: conocer el funcionamiento y organización de la institución educativa y en comprender a los estudiantes con quienes trabajarán durante dos semestres. Visualizan necesario conocer el proyecto pedagógico de la institución al igual que su organización administrativa y académica. Respecto a los estudiantes indican que así identificarán sus

características socio-educativas, algunas de sus opiniones manifiestan lo siguiente: “Me ayudará a conocer los espacios que puedo utilizar para el aprendizaje del área y a conocer el contexto en que se desarrollan los niños” (P10, RC, CI-2013); “permitiría el reconocimiento de dónde vamos a estar y con quién vamos a trabajar, posibilitando la comprensión de las dinámicas que se presenten” (P1, RC, CI-2013).

En esta medida, la utilidad que prevén está en que les permitirá realizar una actuación pedagógica en el aula más contextualizada al contexto institucional, puesto que les posibilitará comprender las dinámicas curriculares internas, es decir: la concepción, organización e implementación del proyecto educativo y las dinámicas sociales en la que está inmersa. Pero además de la comprensión son conscientes de que ello debe llevar a su consideración para actuar e intervenir situaciones de tipo socio-educativo y pedagógico. Por tanto los estudiantes plantean una perspectiva proactiva de buscar mejoras para su propia actuación y para la educación en general.

Un maestro trabaja con personas, pero para que el trabajo sea bien elaborado y de calidad, necesita reconocer, jerarquizar y determinar las necesidades que tienen más relevancia en su campo educativo y en todos los contextos escolares con los cuales vaya a tener relación directa, para poder solucionar y cambiar la educación” (P7, RC, CI-2013)

Además de ofrecer elementos para la actuación, el sentido que le atribuyen al reconocimiento del entorno escolar, posee una intencionalidad formativa que es la de sentirse profesor. Sostienen que es otra de las formas de vivir experiencias durante la práctica que les proporcionará las competencias para ejercer la profesión. Dicho de otra forma: conocer el entorno ofrece mayor confianza para actuar en él y además de ello promover un mejoramiento.

3. REPRESENTACIONES SOCIALES EN LOS PRACTICANTES SOBRE LA ENSEÑANZA DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

3.1. Organización de la enseñanza.

De acuerdo con Jaén y Banet, el grado en el que las intenciones educativas se reflejan en las actividades en torno a los ámbitos formativos (conceptos, procedimientos y actitudes), permitirá conocerlas y evaluarlas. (2003: 53-54). Estos elementos corresponden a las dimensiones formativas del ser humano que todo profesor ha de asumir. Llevarlos al currículo profesoral y de allí a la práctica en los escenarios escolares es el gran reto para los profesores practicantes como experiencia de aprendizaje. La forma cómo se lleva a cabo será el tema de reflexión en este capítulo.

Se comienza expresando que la percepción de los estudiantes sobre la planeación de la enseñanza al inicio de su práctica se concibe como el medio para lograr dos aspectos: como la manera de lograr un mayor dominio del tema y como espacio para organizar la secuencia didáctica del tema a enseñar. Estos dos elementos indican el énfasis en la enseñanza centrada en el contenido y por su puesto contemplan menos las otras dos dimensiones. Al llevar un mes en el desarrollo de la práctica se aplicó un cuestionario en donde se les indagaba por la actividad y el tiempo dedicado a la planeación de la enseñanza. En las respuestas se reafirma la dedicación casi que exclusiva del tiempo a lograr un mayor conocimiento del tema y a la organización didáctica del contenido. Las diferencias en cuanto al tiempo dedicado a cada actividad dependen de la exigencia del nivel o grado en el que realizan la práctica.

Los estudiantes practicantes que se encuentran en la básica primaria dedican más tiempo a la organización didáctica de la enseñanza y menos tiempo al contenido a ser

enseñado. Las justificaciones están en el orden de la necesidad del diseño y elaboración de materiales didácticos y en que el manejo de los contenidos no demanda mayor complejidad conceptual. Por su parte los estudiantes que se encuentran realizando su práctica en la básica secundaria, indican precisamente la disposición contraria: dedican la mayor parte del tiempo a preparar el contenido a ser enseñado y que es menor el tiempo dedicado a las estrategias didácticas para la organización del contenido. Se presentaron casos de practicantes que se encontraban en la secundaria que su respuesta se ubicaba en la tendencia de los de la primaria es decir con énfasis en las estrategias didácticas; así mismo en algunos casos de la primaria su respuesta se ubicaba en la tendencia de la secundaria hacia los contenidos. Al revisar los grados escolares en los que encontraban estos practicantes, resulta que ellos se ubicaban al final de la primaria (5°) o bien al inicio de la secundaria (6°).

Al realizar un análisis de la tendencia de los currículos escolares, las respuestas se acoplan a dicha tendencia. Los primeros años escolares poseen un menor peso en los contenidos y esta se va aumentando a medida que se asciende en el grado escolar. Por su parte en la primaria hay una mayor dedicación a la organización didáctica del proceso educativo. Esta es una de las razones de los conflictos académicos que se encuentran en los niños cuando pasan de la primaria a la secundaria, puesto que vienen acostumbrados a un estilo de trabajo pedagógico de mayores actividades de aprendizaje que despliegan una gran creatividad y pasan a un estilo de mayor exigencia del saber disciplinal. También esta disparidad ha generado demandas de los profesores de secundaria a los profesores de la primaria. Por lo visto, bajo estas apreciaciones tales demandas requieren de un análisis más estructural, puesto que la respuesta al conflicto no está en que el nivel de primaria se coloque en función de la secundaria.

3.1.1. La planeación de la enseñanza entre la ética profesional y formalidad curricular

Por las nuevas disposiciones normativas y curriculares, las instituciones educativas están llevando una mayor organización de los planes de estudio y programaciones de área, tanto más si la institución se encuentra ya acreditada. Cada área posee su plan de estudios del área, en donde teóricamente se delinea el enfoque metodológico de la institución. En consecuencia, la actividad de planeación que realizan los practicantes es al nivel micro-curricular, que concierne al diseño de las unidades didácticas o bien a la planeación de las clases para el desarrollo de los estándares. Esto indica que los profesores practicantes deben acoplarse a un esquema de concreción curricular ajustado a las políticas ministeriales en materia de enseñanza y educación (lineamientos curriculares)

¿Qué tipo de diseño poseen los planes de enseñanza que elaboran los practicantes? Se parte de la idea de que los diseños pueden ser variados y lo importante es que logren captar el propósito de orientar la acción pedagógica. Por otra parte los practicantes esperan que en las instituciones manejen un determinado esquema, pero lo cierto es que muy pocas instituciones, salvo aquellas que están acreditadas o son de carácter privado poseen esquemas de gestión curricular codificados. Además de ello, la realidad indica que muchos profesores no llevan una planeación de la enseñanza a nivel micro-curricular de manera sistemática o en otros casos no la llevan, bien porque se basan en un texto guía o confían en sus años de experiencia. La consecuencia de esta situación hace que los planes de área y en general todo el plan de estudios quede casi que exclusivamente en el papel como una formalidad.

La determinación de la elaboración de los planes de enseñanza es una especie de negociación en donde se acuerda un modelo organizativo entre el practicante y el profesor asesor, que por lo general corresponde a uno de los modelos tratados en la universidad, ya que es lo más familiar para el practicante. Desde el momento en que el practicante asume la planeación de las actividades de enseñanza, se convierte para él en una de sus ocupaciones

centrales cuando inician su práctica, puesto que su poca experiencia los lleva a ser muy cuidadosos en la elaboración de dichos planes de enseñanza y además los asumen con una actitud muy positiva, puesto que conocen de la importancia de tal actividad en su formación y demuestran una gran disposición para acoplarse a los requerimientos institucionales. Se puede decir que esta actitud es la proyección de su percepción inicial sobre la enseñanza y su planteamiento de la misma, como se analizó en el capítulo anterior.

No obstante, debido a que la planeación micro-curricular de la enseñanza no es una actividad debidamente afincada en la práctica pedagógica de un considerable número de profesores, la significatividad formativa se ve disminuida para los profesores practicantes. Si bien al comienzo los practicantes elaboran sus planes con la seriedad y responsabilidad que ameritan, poco a poco esta actividad va cayendo en la mera formalidad académica, por lo que la elaboración comienza a distanciarse de la intencionalidad formativa y metodológica que se debe asumir por parte de los profesores (Jaén y Banet, 2003: 54). La causa es que la mayoría de los profesores titulares, no ejercen una adecuada y sistemática revisión de dichos planes, por lo que dejan de realizarse o su elaboración deja de tener sentido y se plasman para cumplir con lo dispuesto. Uno de los estudiantes practicantes expresó: “por iniciativa propia elaboro mi plan de clase con el fin de saber cuánto me voy a demorar en el desarrollo de un tema y seguir el orden didáctico, pero el profesor asesor hasta ahora no me ha exigido nada de esto” (P17, RE, E-2012)

Este hecho da paso a otro tipo de planeación no oficializada entre el profesor asesor y el profesor practicante, pero que resulta muy beneficioso para este último. Es el gran cuaderno de notas que los profesores practicantes llevan con mucho cuidado en el desarrollo de su práctica. De esta manera, el sentido de la planeación de la enseñanza queda consignado en el cuaderno de notas, incluso para los practicantes que tienen que dirigir su enseñanza desde las guías de trabajo que las instituciones han diseñado.

¿Qué usos le dan los practicantes al cuaderno de notas? La función principal es servir como recurso para el manejo didáctico del contenido por parte del profesor. Es

utilizado para registrar resúmenes, estructurar temáticas o partes de los contenidos de enseñanza y también para llevar un orden en el desarrollo de las clases en función de los estándares de contenidos establecidos. Esta funcionalidad del cuaderno de notas está en correspondencia con la imagen que los practicantes expresaron antes de iniciar su práctica sobre la planeación de la enseñanza, lo cual muestra desde otro ángulo la tendencia dominante de la enseñanza con mayor referencia a los contenidos culturales. No obstante, se presenta una variación en las apreciaciones en lo que respecta a los profesores que realizan su práctica en la primaria: para ellos, el “cuaderno de notas”, adquiere una funcionalidad más amplia que la organización didáctica de la enseñanza que es promovida por la inclinación hacia la organización didáctica de las clases.

Al margen de lo anterior, la funcionalidad del cuaderno de notas en ciertos momentos de la práctica reemplaza o reviste mayor importancia práctica que los mismos planes de enseñanza que curricularmente deberían poseerla. En lo que compete a muchos programas de formación de profesores éste es un asunto que demanda mayor atención de la que actualmente le ofrecen. Las evidencias de la práctica dan luces sobre aquellos aspectos formativos de carácter didáctico y curricular que los practicantes demandan más, siempre desde una postura de carácter procedimental (Fuentes, 1997). Pero más que ello, esto no se debe considerar solamente como la satisfacción de una necesidad de la práctica, sino como una perspectiva de la formación de los profesores en estos asuntos micro-curriculares de tipo didáctico.

Un gran número de instituciones han adoptado como recurso didáctico y pedagógico el trabajo mediante guías de aprendizaje. Por consiguiente, los profesores practicantes se acogen a dicha metodología y trabajan con base en ellas en sus clases. En el plano teórico esta metodología reviste de grandes ventajas para su trabajo en el aula de clase, pero en la práctica ya amerita un estudio que evalúe el verdadero impacto de esta metodología en la enseñanza, porque varios indicios sueltos plantean el alejamiento de su funcionalidad didáctica y pedagógica. Esta dificultad la vivieron un grupo considerable de profesores

practicantes en su trabajo con las guías y en las relaciones con los asesores mediadas por las guías.

Las referencias de los practicantes permiten inferir de manera muy general, que las guías de aprendizaje al menos las del área de ciencias sociales empleadas en las instituciones educativas no poseen la rigurosidad metodológica y por ello poco se espera del cumplimiento de su función en el aprendizaje. Más que ser un recurso educativo, han pasado a convertirse en muchos casos en expresión de facilidad en el quehacer del profesor y de cierta menara para los mismos estudiantes.

Con las guías que maneja el colegio, el docente me decía que las completara con algo más aparte de lo que ellos podían tener en la guía y en una ocasión consultando me di cuenta que todo lo que estaba en la guía era bajado de WIKIPEDIA, lo cual a mí me asombró y me molesto mucho, porque no estaba de acuerdo que a los estudiantes se les entregara una guía tan incompleta y baja en conocimientos. Esto me llevó a tomar una decisión y era que yo les llevara una guía complementaria. Muchos me lo agradecieron y la tenían muy en cuenta para exámenes y participación, la cual era muy importante dentro del desarrollo de las clases. (P5, RE, E-2012)

La planeación de la enseñanza forma parte del engranaje curricular para la formación humana. Por tanto su función no termina en la sola planeación de ella y en servir de guía para la realización de dichos planes. Sin embargo casi la totalidad de los practicantes le dan esta funcionalidad. De la información consultada solamente en dos casos equivalentes al 5 % se mencionó que en el “cuaderno de notas” registran vivencias de la práctica, relacionadas con su desempeño, sus aprendizajes y reflexiones que luego las retoman en sus siguientes planeaciones. Esta es otra de las razones para asumir desde los programas de formación la cuestión ya enunciada relativa al diseño micro-curricular y la reflexión del mismo.

3.1.2. Los planes de enseñanza y la reflexión durante la acción

Los practicantes al asumir los planes y el cuaderno de apuntes como los recursos para la orientación de la enseñanza y al tener poco conocimiento de la dinámica curricular, piensan que deben cumplirse a cabalidad según lo planeado, por esta razón hay esmero en realizarlos, lo cual es muy positivo ya que indica la actitud con la que asumen su práctica y las tareas propias de ella. No obstante, bajo la perspectiva del desarrollo curricular, la planeación no posee tal intencionalidad extrema de hacer exactamente lo que se planea. De acuerdo con Stenhouse (2004) sobre la naturaleza experiencial del aprendizaje en la práctica, habrá que considerar la problemática de conciliar lo planeado con lo realizado como parte de un proceso más global y dinámico.

El propósito es orientar la acción y por ello la planeación curricular se piensa y se proyecta en términos de práctica, pero de ninguna manera debe forzarse a cumplirse al pie de la letra, porque en el desarrollo de la actividad pedagógica surgen innumerables situaciones que por más minuciosa sea la planeación no lograría cubrirlas. Por esta razón la planeación curricular sirve para orientar la acción pedagógica de los profesores, quienes han de contemplarla bajo la cotidianidad de las dinámicas escolares.

Comprender esta característica de la planeación curricular tarda cierto tiempo para los profesores practicantes. Desde el inicio de la práctica se dan cuenta que los planes de clase que pensaron con bastante dedicación no se llevan a cabalidad, en otras palabras: que el currículo teórico no es igual al currículo práctico. No logran cumplirse al menos en términos lineales, porque la dinámica de las clases posee su ritmo propio que hace que varias de las actividades planeadas no se lleven a cabo o cambien los tiempos previstos. Esta situación genera presión para los practicantes en sus clases iniciales, porque la dinámica del trabajo y las interrelaciones en el aula demandan la realización de ajustes.

Muchos practicantes expresaron que al inicio sentían temor de realizar adecuaciones y por ello seguían la clase según lo planeado. Pero luego, a través de las asesorías y su

misma reflexión, fueron tomando seguridad para realizar las adecuaciones según la dinámica del aula. La reflexión y la toma de decisiones durante la acción pedagógica es uno de los aprendizajes más importantes que logran durante las prácticas. Esto produce en los profesores practicantes una especie de liberación y los beneficios se revierten en sentirse más cómodo en sus clases. Por otra parte les contribuye en iniciar procesos de reflexión sobre su práctica para incorporarlos en sus posteriores clases. Este aprendizaje a nivel micro-curricular, significa que el profesor deja la exclusividad del enfoque de concreción curricular y pasa a otro de construcción y de-construcción curricular.

3.1.3. La planeación como organización de ambientes de aprendizaje

Los profesores practicantes en su práctica descubren que las situaciones de aula que hacen que los planes no se puedan concretizarse tal como fueron concebidos, no corresponden en la gran mayoría de los casos a cuestiones relacionadas con los contenidos o su organización didáctica, sino a cuestiones relacionadas con la situación social de los estudiantes, sus ritmos y particularidades de los aprendizajes o asuntos de convivencia grupal. Por tanto, si el plan se concebía al inicio de la práctica desde el punto de vista de la enseñanza centrada en los contenidos, era cuestión de tiempo para que los practicantes tarde o temprano se enfrentaran a tal dilema de seguir con lo planeado o realizar adecuaciones. Un elemento importante se percibe en las posteriores planeaciones de la enseñanza, donde incluyen de forma más explícita el enfoque institucional y la atención a sus particularidades socio-educativas.

Cuando el practicante se enfrenta a las impredecibles dinámicas de un aula de clases o al escenario escolar y lo asume primero desde la posición de dejarse interpelar, es cuando percibe la realidad de las aulas de clase y sus problemáticas socio-educativas y psicopedagógicas. Luego, al pasar a la toma de decisiones y adoptar la flexibilidad curricular para asumir dichas dinámicas y problemáticas, es cuando comprende la amplitud de su rol de profesor y emerge el compromiso social de su profesión educativa.

Para la cuestión de la planeación de la enseñanza, este aprendizaje de carácter esencialmente práctico conlleva a un gran salto en su perspectiva de la planeación curricular. A partir de este momento, su centro ya no son los contenidos y su ocupación central la organización didáctica. Por su puesto que ellos se mantienen, pero ahora tienen en cuenta de forma más consciente, elementos como la atención a los estudiantes, el contexto específico de su grupo de estudiantes y sus necesidades formativas. En esta medida, la planeación de la enseñanza ya no lleva la exclusividad del contenido a enseñar, sino que se dirige a la organización de ambientes de aprendizaje en donde se incluye la enseñanza de las ciencias sociales, pero ya como un elemento. A su vez los planes dejan de ser documentos estáticos y pasan a tener una flexibilidad y una base para la reflexión de la práctica (Jaén y Banet, 2003).

3.2. La acción de la enseñanza: dificultades y aprendizajes

Los estudiantes de licenciatura en educación llegan a su práctica equipados con imágenes, percepciones y creencias que configuran sus representaciones sociales de lo que es la docencia y de manera específica acerca de la enseñanza. Estas representaciones son dispositivos que sirven de apoyo para su actuación durante la práctica bien sea de manera consciente o inconsciente. Sin embargo, por el alto impacto de la práctica en su formación, sus representaciones sociales comienzan a modificarse y al finalizarla ellas poseen unos matices diferentes. Este proceso de confrontación con sus propias representaciones sociales desde el punto de vista epistémico pasa primero por la generación de un conflicto cognitivo evidenciado en las dificultades, y luego el comienzo de una etapa de acomodación y equilibrio (aprendizajes).

3.2.1. Dificultades que experimentan los practicantes al comenzar su Práctica.

Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica es un periodo de formación de los futuros profesores, en él comienzan a vivir situaciones que representan grandes gratificaciones, pero a la vez considerables dificultades propias de su inexperiencia. Las dificultades identificadas a través del presente estudio empírico corresponden a tres aspectos: la organización de la clase como ambiente de aprendizaje contextualizado al curso y al entorno escolar donde realizan su práctica, el manejo del contenido y manejo didáctico del contenido, y el seguimiento y reflexión de los procesos pedagógicos. Las dos primeras dificultades ya habían sido percibidas como áreas de mayor problemática en el estudio de Veenman (En Ortiz, 1995) en donde realiza una clasificación de los problemas más frecuentes de los “profesores novatos”.

3.2.1.1. Organización de la clase y manejo de grupo

Una de las dificultades sobre las cuales tiene que vivir su aprendizaje es la relación pedagógica con los estudiantes. Deben luchar con la percepción negativa que hay sobre los profesores practicantes. Son identificados por los estudiantes como aprendices que no están todavía capacitados y además están siendo evaluados por el mismo profesor titular que los evalúa a ellos. Para el profesor practicante esta situación se traduce en factor de tensión negativa en su desempeño (Ortiz, 1995), por las implicaciones que tienen en el control del grupo escolar y la relación con los mismos estudiantes.

Esta percepción hacia el practicante se traduce en cambios en el comportamiento de los estudiantes en el salón de clase y en posiciones menos serias en la realización de las actividades escolares. Los estudiantes sienten que en sus clases tienen más oportunidad de asumir actitudes de menor atención a la clase y menor esfuerzo en sus tareas escolares. Todo esto conlleva a generar desórdenes en las clases y en reiteradas ocasiones comportamientos disruptivos que inciden en el desarrollo de la clase, los propósitos

proyectados y en el malestar del profesor practicante. Uno de los testimonios evidencia tal problemática: "... en realidad no ha sido fácil, puesto que los niños son bastantes indisciplinados, poco atentos y poco interesados con el estudio. Por esta razón el primer periodo fue casi que imposible manejarlos como grupo ya que eran bastante inquietos; casi no podía realizar mis clases con éxito." (P5, RE, E-2012).

Varios estudios reseñados por Ortiz (1995: 66) exponen la problemática de los profesores novatos en su desempeño pedagógico: mantener la disciplina, organización de la clase, planteamiento de la enseñanza, preocupación por las expectativas y aceptación de los estudiantes, temor respecto a comentar errores, además de la tensión de sentirse evaluado por el profesor asesor. A esta situación se suma la inexperiencia y las preocupaciones de los practicantes para proyectar la autoridad positiva en el salón de clases y el escaso conocimiento para colocar en escena las estrategias para lograrlo. Esto hace que ejerzan el manejo de grupo con cierta precaución y de cierta manera también con timidez por el hecho de que están bajo la tutela del profesor asesor. Por esta razón en casos de manejo de grupo siempre están a la expectativa de la actuación del profesor titular del salón de clase: los practicantes con frecuencia esperan a que les resuelvan la incomodidad de la desatención para poder seguir con lo previsto en su enseñanza: "En muchas oportunidades los estudiantes hacían bastante indisciplina, ya que cuando la profesora me dejaba solo tenía menos autoridad que cuando ella estaba" (P15, RE, E-2013). Los problemas de manejo de grupo representa para los practicantes tal vez la mayor dificultad en los primeros meses de su práctica.

Otro de los factores de esta problemática, además los ya indicados, es la concepción de su labor como enseñante y concretamente enseñante de las ciencias sociales. Es necesario aclarar que la problemática no es la percepción en sí misma, sino las implicaciones que posee la centralización de la enseñanza en los contenidos y la menor previsión y contemplación de cuestiones de organización de la clase y del grupo. Aquí es donde su percepción de la enseñanza comienza a replantearse, ya que se dan cuenta que la actitud del grupo es muy importante para desarrollar las actividades que han programado

con tanto esmero, incluso resulta importante para poder sentirse más cómodo en su rol de profesor. La realidad de la clase comienza a generar cuestionamientos en la percepción de ella y la necesidad de asumirla conlleva a adoptar otras posiciones, como en el siguiente caso: “... en cuanto al manejo de grupo ahí voy poco a poco gracias a Dios, adaptándome a este nuevo ritmo de vida y cogiendo más cancha en mi labor como docente, procurando mejorar cada día más, con el propósito de ganar más autoridad con los alumnos, para de esa manera realizar mi labor con más comodidad.” (P5, RE, E-2013)

Los problemas de manejo de la temática es una dificultad que a veces viven en silencio y es algo que intentan resolverlo a través de su preparación personal, pero el asunto del manejo de grupo y organización de la clase es una cuestión donde mayormente deben reflexionar y tomar decisiones en la acción misma. Aquí es donde los invade el temor y se producen dudas a la hora de orientar la relación con sus estudiantes y fuertes cargas emocionales como el siguiente registro lo evidencia:

Los nervios y el ruido de los 46 estudiantes presentes, que por cierto fue muy difícil que hicieran silencio, hicieron que las actividades preparadas no se pudieran desarrollar con éxito perdiendo el dominio del tema. Esa fue la hora más larga de mi vida, tanto que apenas tocó la campana creo que yo salí más rápido que los estudiantes, sintiendo que la docencia es un trabajo muy difícil y sintiéndome que estaba en el lugar equivocado. (P6, RE, E-2012)

A través de estas situaciones es que los practicantes comienzan a experimentar los problemas del *burnout* de los profesores en su quehacer pedagógico cotidiano, como lo es el agotamiento emocional y la falta de realización personal, puesto que “la labor docente es una labor ardua, que implica un gran desgaste emocional” (P11, RE, E-2012). Garzón y Enríquez (2010), en un estudio realizado sobre el *burnout* y la práctica pedagógica en las instituciones educativas de San Juan de Pasto, corroboran a los profesores como uno de los sectores más vulnerables a padecer el síndrome del *burnout* y las implicaciones que posee

frente a su desempeño en la labor pedagógica, por ejemplo en la desmotivación frente a la implicación y compromiso con su trabajo.

La referencia de estos aspectos resulta muy importante para el presente estudio por que los factores indicados como causantes del malestar y el burnout en el salón de clase, son situaciones que los practicantes también las mencionan con bastante frecuencia en sus asesorías y en sus diálogos informales. Esto indica que las problemáticas de la organización del curso y manejo de grupo deben ser aspectos de mayor de atención que la ofrecida actualmente en los centros de formación de profesores, puesto que están marcando un panorama problemático del campo profesoral en el que están ingresando los estudiantes practicantes.

3.2.1.2. Manejo del contenido

En las indagaciones que se realizó a los estudiantes antes de abordar el desarrollo de la práctica, se identificó que su percepción de la enseñanza estaba centrada en la enseñanza de contenidos de las ciencias sociales, a su vez esto fue lo que se constató en la percepción sobre la planeación y en la misma acción de la enseñanza al inicio de su práctica. A pesar de que los estudiantes llevan la idea de que su práctica estará centrada en estos aspectos didácticos, en ella experimentan las dificultades propias de su escasa experiencia y otros elementos que no estaban contemplados previamente. Las dificultades y los retos que enfrentan los estudiantes practicantes en cuanto al ámbito de la organización didáctica son de dos tipos: estructuración de los contenidos a ser enseñados y la organización de las estrategias didácticas.

La preocupación por el manejo didáctico de los contenidos se hace realidad. Aquí aparecen dos situaciones: el contenido a ser enseñado y el manejo didáctico de dicho contenido. Respecto al primero, en un número considerable de casos los estudiantes manifestaron que los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional

correspondientes a su curso, no fueron tratados en la universidad o bien no fueron abordados en la profundidad adecuada, puesto que el desarrollo del pensum se centró en otro tipo de temas. Esta situación es la que da pie a expresar que la formación disciplinal está apartada con los requerimientos curriculares de las instituciones escolares. En cierto sentido esta dificultad ya era proyectada desde antes de iniciar la práctica, según lo indicado en el capítulo 3, respecto a las debilidades en los saberes de las ciencias sociales. Expresan por ejemplo: “Entre los problemas relacionados con mi formación, es menester tener en consideración la preparación académica relacionada con el desarrollo temático de los estándares propuestos por el MEN que se trabajan en gran parte en las instituciones educativas. (P1, RE, CI-2013).

Sin duda esta referencia de crítica al conocimiento declarativo (Fuentes, 1997) desde la relación teoría-práctica como condición de evaluación debe ser motivo de análisis cauteloso, por las mismas implicaciones socio-políticas de establecer lineamientos para los saberes culturales sobre todo para el caso de las ciencias sociales. Pero al margen de tal cuestionamiento, la crítica expresa una necesidad formal de los estudiantes, como en el siguiente caso: “...en los ámbitos de la geografía, la historia, la antropología, la economía, la sociología, la filosofía y las ciencias políticas no cumplen con las expectativas propuestas con las que inicié mi carrera, generando una desconfianza en mi desempeño docente, además de las debilidades pedagógicas y didácticas con las que se afronta la práctica pedagógica.” (P12, RE, CI-2013).

No obstante, el asunto del conocimiento del contenido es algo que es resuelto de manera individual en su preparación de la enseñanza. Esta es otra razón por la cual en la planeación de la enseñanza dedican bastante tiempo a conocer y organizar la temática a ser enseñada, sobre todo en los estudiantes que realizan su práctica en la secundaria y los años finales de la primaria. Ellos argumentan que esto es muy importante porque les da seguridad y que esa seguridad les permite tener más atención en otros asuntos de la organización del curso y manejo del grupo.

La cuestión es la siguiente: al poseer un mayor manejo del tema, la enseñanza del mismo se vuelve más natural, pueden hacer pausas, regresos o conexiones con otros temas, pueden derivar ejemplos que conecten con su cotidianidad o su entorno, incluso lograr una mejor participación de los estudiantes. Cuando no se posee un conocimiento apropiado del contenido, resulta que todas estas cuestiones son más difíciles de realizar, porque al estar pendiente de la explicación del tema, restringe la captación del panorama de la clase y en cierta manera produce una desconexión entre el grupo y el profesor practicante. A esta problemática se suma que el practicante se siente observado y que de hecho lo está siendo. Él piensa que el asesor está para eso y que su propósito es captar prioritariamente sus debilidades. Esta es la ambigüedad que vive el profesor practicante de ser profesor y a la vez ser estudiante (Gómez, 2003; Davini, 2002).

Entonces, el manejo del contenido representa un reto para el profesor practicante y la demanda que realizan sobre la desconexión de los estándares y los saberes disciplinares debe verse con mucha cautela, ya que no es sólo cuestión de los planes de estudio de la escuela y la licenciatura. La relación de los estándares curriculares con el componente disciplinar de la licenciatura debe llevarse a cabo de una manera si bien sistemática como proceso, también crítica como asunto epistemológico del conocimiento, puesto que la cuestión no puede ser vista en llenar de contenidos disciplinares para luego ser vaciados en la práctica. De acuerdo con Marcelo G., el problema no sería éste, sino en el conocimiento de la estructura de la disciplina: “El conocimiento que los profesores poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y el cómo enseña” (1992, 5). Las implicaciones de este desconocimiento pueden incidir a nivel del discurso en clase, como en el uso de materiales didácticos como los libros de texto.

Esta polémica por el manejo del contenido y las necesidades formativas al respecto, planteada por los practicantes, pone en cuestión las representaciones sociales que poseen sobre la imagen del profesor como enseñante de las ciencias sociales. En este marco de percepción se comprende mucho más su demanda por los contenidos, que se ve impulsada por las demandas que le plantean a la estructura y el modelo de concreción curricular de las

ciencias sociales previsto en la educación básica y media vocacional, que por cierto es verdad que resulta más amplia en ámbitos de las ciencias sociales de los que se abordan en la licenciatura. En términos de Ginsburg y Clift, lo que los practicantes explicitan es una concepción del conocimiento “como dado”, por lo cual demandan más contenidos, en lugar de un conocimiento “como problemático” (En Marcelo, 1992, 13).

Si se tiene en cuenta que el enfoque pedagógico que sustenta la estructura curricular del programa corresponde al modelo de la enseñanza problémica, hay razones para interpelar el razonamiento. En principio puede manifestarse que la orientación del desarrollo del programa se enfoca precisamente hacia un conocimiento problémico y entonces resulta extraña la presencia de una percepción opuesta. Lejos de marcar responsabilidades y adentrándose en la comprensión de la misma percepción, ésta se entiende como la respuesta a un sistema regulador como lo es la escuela, y tanto más en la actualidad cuando las políticas educativas abocadas a una racionalidad técnica, han generado dispositivos de control para formalizar la concreción de los estándares curriculares a través de la práctica pedagógica de los profesores. Por lo cual, la comprensión de la enseñanza no depende de sí misma, sino que también depende “del marco de condiciones impuestas por los sistemas superiores en los que queda encuadrado” (Zabalza, 2004: 155-156). Entonces, la escuela viene a ser un sistema normativo que por supuesto también incide en la actuación del profesor practicante.

Por otra parte lo anterior lleva a colocar en consideración la convergencia de la concepción de la enseñanza que los practicantes poseen y con la cual abordan su práctica y la incidencia de la regulación del sistema escolar en su misma práctica. Esto es lo que los practicantes comienzan a reconocer a través del requerimiento en la actuación pedagógica de un saber práctico como el eje articulador de su desempeño. En otras palabras, lo que se pretende indicar es que probablemente no es que falten tantos conocimientos como se piensa o que se requieran tantos conocimientos como se desean, sino en reconocer los fundamentos de orientación didáctica de los conocimientos de las ciencias sociales, lo cual nos da entrada a la siguiente dificultad.

3.2.1.3. Manejo didáctico del contenido

La dedicación a la planeación de la enseñanza absorbe una buena parte del tiempo de asignación a la práctica y dentro de ella la entrega a la planeación didáctica de las clases. Si bien poseen conocimientos sobre didáctica general y de las ciencias sociales, al momento de colocarlas en marcha se evidencia la falta de trabajo práctico en didáctica. Este ambiente genera una situación similar a la anterior en la medida que los practicantes están prestando bastante atención a la puesta en marcha de la estrategia didáctica de la clase y poco consideran la flexibilidad en su implementación. Por ello manifiestan problemas como: “Se me dificultó expresar los conceptos a los niños, creo que esto radica en que uno sale de la universidad con un manejo de un diálogo poco habitual para algunas personas, más aun para los niños, es por esto que no pude acoplar un diálogo apropiado para los niños.” (P20, RE, E-2013).

La selección de las estrategias didácticas está centrada en la enseñanza de los contenidos y no en el aprendizaje de dichos contenidos. Por ello en los planes de enseñanza iniciales siempre consideran como estrategia a la exposición así sea participativa o problémica; la referencia a estrategias de aprendizaje es menor en proporción a la anterior. Aunque se denomine planes de enseñanza, estas deben estar referidas esencialmente hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Esta dificultad de cierta manera es la manifestación de la tendencia de los núcleos de didáctica en la formación universitaria. En ella es fuerte la tendencia a la enseñanza de los saberes disciplinares, pero menor con respecto al aprendizaje de dichos saberes. Por otra parte, la didáctica está enfocada a la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia y la geografía. Esta tendencia es natural al tipo de licenciatura y es positivo que se realice de esta manera. No obstante, resulta inexcusable a las necesidades formativas de los futuros profesores que la didáctica atienda en conjunto otro tipo de aprendizajes o situaciones de enseñanza: manejo de conflictos escolares, promoción de valores, etc.

Hay que recordar que el propósito no es enseñar ciencias sociales en sí mismo, sino en contribuir con la formación de los estudiantes a través de las ciencias sociales, puesto que la educación es ante todo un acto humano. En razón de esta medida para dar un ejemplo, la didáctica ha de posibilitar que un tema como lo es la democracia en la antigüedad griega, permita tratarlo de manera conceptual en su contexto histórico, pero a la vez permita traerlo a la cotidianidad del estudiante o a su contexto contemporáneo. Desde el punto de vista del aprendizaje, la segunda opción didáctica posee mejores elementos para promover el aprendizaje que la primera, porque es en la conexión con su entorno y su vida cuando el aprendizaje adquiere sentido.

Las instituciones educativas también se han convertido en promotoras de estrategias centradas en la enseñanza, toda vez que han entrado en la dinámica de las evaluaciones externas (pruebas saber y supérate con el saber). Las políticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en distintos niveles y la subsiguiente clasificación de instituciones, ha generado que dediquen mayores esfuerzos a la formación académica. Estas medidas han marcado pautas de actuación pedagógica en los profesores y por su puesto los profesores practicantes al llegar a sus prácticas se ven insertados en dicha dinámica. Otra de los efectos que se desprenden de la tendencia centrada en la actuación del profesor y dejando un poco de lado la actuación de los estudiantes, se ve reflejada en la organización de las tareas escolares para el aprendizaje. Al inicio en su mayoría se programan para la repetición de contenidos y realización de consultas. Así mismo sucede con el diseño de las evaluaciones: se programan sobre todo desde la constatación de los contenidos aprendidos.

Esta dinámica de trabajo se convierte en una dificultad que los practicantes viven, por que rápidamente se dan cuenta que no es la manera más adecuada de enseñar y de aprender en los contextos actuales. No genera motivación en los estudiantes a quienes se dirigen, perciben problemas de bajos niveles de atención sumado al hecho que es identificado como el practicante y no profesor titular. Las tareas y las evaluaciones que realizan los estudiantes les indican los bajos niveles de interés y dedicación al estudio por parte de los estudiantes, lo cual genera preocupación en los practicantes (Ortiz, 1995: 66).

Sus inquietudes giran en torno a cómo hacer para que los estudiantes se interesen más por las ciencias sociales y por su propio aprendizaje.

La alternativa del conocimiento didáctico del contenido desarrollada, reviste una particular importancia en el sentido que incluye el carácter constructor del conocimiento del profesor, que se recrea, ensancha y configura en la personalidad profesional del profesor desde la práctica. En la actualidad, la denominación conocimiento didáctico del contenido ha marcado la ruta de muchas investigaciones dirigidas a comprender la actividad transformadora de los profesores para organizar los contenidos culturales en contenidos enseñables. Pero esta acción, no resulta sólo de la amalgama de unos contenidos a través de unas estrategias. Para Marcelo, el conocimiento didáctico se construye a partir del conocimiento del contenido del profesor y del conocimiento general que posee y adquiere sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos; pero también, desde la biografía personal y profesional del profesor (1992: 8). Habría que añadir, que el contexto escolar como institución y un contexto social más amplio, de alguna manera inciden en la orientación de la enseñanza que el profesor lleva a cabo. El contexto escolar proporciona los sistemas de regulación de la acción profesoral.

A medida que los practicantes van ganando terreno en la práctica, comienzan a explorar otras opciones didácticas, lo cual les permite contemplar sus planes de enseñanza también desde la perspectiva del aprendizaje, lo mismo que las tareas escolares y las evaluaciones. Además, en varios casos desarrollan actitudes propositivas frente a las exigencias de las políticas educativas. Para explicitar este análisis desde la perspectiva de las representaciones sociales, puede decirse que los practicantes en este momento comienzan a tener un panorama más amplio del campo educativo en el que están realizando su inmersión.

La actitud propositiva indica que los practicantes se ven afectados por el campo educativo a través de la institución en la que realizan su práctica, pero a su vez que dicha incidencia no es unilateral en su formación, sino que los practicantes comienzan a

reflexionar sobre su entorno educativo y su propia formación. Esta relación de lo colectivo y lo individual, contribuye en una especie de deconstrucción de sus representaciones sociales de la docencia y de la misma práctica como escenario de formación, para ir reconfigurando sus propias representaciones sociales a lo largo de la misma práctica.

3.2.1.4. Seguimiento y reflexión de los procesos pedagógicos

Los problemas del manejo didáctico del contenido y de la organización de la clase evidencian otro problema subyacente entre ellos, que corresponde al seguimiento de los procesos pedagógicos que se deben llevar a cabo en las aulas y en todos los ámbitos escolares. Para centrarse en la labor del profesor, en la siguiente reflexión se aborda lo atinente a los procesos de aula y desempeño de los estudiantes.

Los profesores practicantes asumen dichos problemas desde el punto de vista de la enseñanza. Frente a los problemas de atención y actitud los practicantes se preguntan: ¿cómo hacer para lograr la atención o una mejor motivación en los estudiantes? Las respuestas siempre están referidas desde la organización de la enseñanza de los contenidos. Por ello siempre buscan plantear estrategias creativas presentar el tema y organizar la clase y en las asesorías demandan estrategias que suplan esta exigencia, esperando hallar en la estrategia en sí misma la solución. La referencia a los estudiantes y al ambiente de aprendizaje recibe muy poca atención en los inicios de su práctica.

La tendencia anterior genera que la atención de los problemas de bajo desempeño sean abordados tangencialmente por parte de los practicantes. A pesar de que identifican causas del bajo desempeño, como la falta de motivación, visualización del logro o implicación en el aprendizaje, las opciones de mejoramiento en la mayoría de los casos no contemplan la implementación de un plan organizado de acciones y la realización de su seguimiento. Igual sucede con las situaciones de estudiantes con problemas cognitivos de aprendizaje.

De otra parte, aunque los practicantes siempre están reflexionando sobre su quehacer y están abiertos a dejarse interpelar por sus experiencias, se aprecia que no cuentan con las herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo procesos de reflexión sistemática y de seguimiento respecto de su propia actuación, de la enseñanza y del desempeño de los estudiantes. Este problema se agrava más, en razón de que gran parte de los profesores tampoco lo realizan, volviendo de esta manera el quehacer pedagógico bastante circunstancial, donde las respuestas obedecen a situaciones particulares de las aulas de clase, convirtiéndose en paliativos temporales que no inciden de manera significativa en la gestión de aula.

Al realizar una mirada retrospectiva del desarrollo del pensum en la licenciatura, se evidencia la necesidad de atender esta situación desde la misma universidad en lo que corresponde a la formación pedagógica. Resulta muy importante que los profesores en formación conozcan y trabajen aspectos sobre la realización de diagnósticos pedagógicos y organización de planes de intervención pedagógica. De hecho, resulta muy necesario el trabajo investigativo sobre el aula de clase. También es conveniente orientar a los estudiantes de licenciatura en procesos de auto-reflexión. Altet, al explorar la formación profesional del profesor, expresa que la formación hay que realizarla desde la práctica y la reflexión de ella: “la formación centrada en las prácticas y en el análisis de ella, permite formalizar los saberes sobre la acción” (2005: 50).

A la luz de las conclusiones derivadas de los propios estudiantes practicantes, como indica la siguiente expresión: “la realidad del aula superó todas mis condiciones, se me olvidó lo aprendido” (Torres, 2012: 43), la idea que aquí se esboza respecto a la formación del profesor, entra a cuestionar la concepción de la práctica como modelo aplicacionista, en donde los centros formadores tienen la misión de preparar a los futuros profesores en una serie de pautas de aplicación. En efecto es un modelo hoy cuestionado por el valor epistemológico de la práctica y “porque en la enseñanza ocurren más cosas de las que a

primera vista se nos presentan como evidentes, e incluso tienen lugar fenómenos ajenos a la voluntad del profesor y de la institución escolar” (Huberman, 1996: 9).

El profesor en una clase no sólo tiene en cuenta el contenido que enseña, sino otras situaciones propias de la vida de un grupo, como las actitudes de los estudiantes, sus condiciones personales, sociales y familiares. Es decir en una clase se viven múltiples situaciones y todas ellas son susceptibles de ser acogidas desde la enseñanza bajo la función orientadora del profesor. Asimismo, el aprendizaje sobre la enseñanza no recaería solamente en aprender sobre la enseñanza de un área en particular, sino de la enseñanza en su sentido pleno.

Desde estos puntos de vista, para la formación del profesor, la práctica más allá de ser una asignatura o un núcleo temático dentro del pensum, es el momento en el cual entran en acción no sólo los conocimientos pedagógicos y disciplinares de naturaleza teórica apropiados durante la formación de pregrado, sino que implica la puesta en escena de un pasado escolar del futuro profesor (Alliaud, 2002: 40), además de creencias, disposiciones, percepciones, esquemas mentales de acción y sentimientos, que inciden en la forma como los profesores enseñan; un ejemplo específico es en la influencia en la selección de los contenidos a enseñar y en la forma como enseñar ese contenido (Marcelo, 1992: 8).

Dichos aspectos influyen con cierto poder de decisión en la orientación de la enseñanza, frente a situaciones específicas de las dinámicas de las instituciones educativas y de sus contextos. De ello resulta que la práctica de la enseñanza es compleja, donde intervienen diversos factores: unos previstos desde los ámbitos de formación como los saberes teóricos, otros emergentes desde la misma práctica y sus contextos, y otros más que están implícitos en el sujeto que aprende a enseñar. Pero es quizás en esta complejidad donde radica su potencial de aprendizaje y por eso es necesario desarrollar la capacidad para reflexionar sobre los procesos pedagógicos llevados a cabo en el marco del contexto escolar, ya que allí se forja su conocimiento práctico.

3.2.2. Análisis del desempeño de los estudiantes y los ambientes de aprendizaje

En el análisis de la percepción de los estudiantes de licenciatura al iniciar su periodo de práctica, se develó que ellos poseen una actitud muy positiva frente a las experiencias que van a vivir y sobre todo por el sentido que le atribuyen en su formación profesoral. Esta actitud de visualización de logro no se ve afectada en su periodo de práctica: proyectan en su actuación el compromiso social de los profesores.

Las dificultades que se enunciaron anteriormente son expresiones del comienzo de su nuevo rol de profesor. Si bien se aprecian insolvencias en las actuaciones para llevar a cabo la enseñanza dirigida hacia el aprendizaje, el seguimiento a sus procesos pedagógicos y la relación pedagógica con los estudiantes, son consecuencias que obedecen a factores de diversa índole: escasa experiencia en escenarios escolares, características del proceso de asesoría y asuntos pendientes de la formación pedagógica desde la universidad.

Los practicantes siempre mantienen en mente que la práctica es la que en definitiva les proporcionará los saberes prácticos para asumir su rol profesional de docente. En virtud de ello, las dificultades que afrontan las asumen de manera proactiva. De hecho, saben que en ese nuevo escenario real, lo que van a identificar son esencialmente sus debilidades en la actuación pedagógica, aunque no tienen una clara visión de las dimensiones de dichas debilidades. Lo realmente importante aquí es la disposición de los practicantes para vivir las experiencias, ocuparse de ellas y aprender de ellas.

Otro de los aspectos que impulsa su actitud positiva está relacionado con la percepción de la responsabilidad de ser profesor frente a los estudiantes y frente a la sociedad. Esto los lleva a depositar en su actuación el mayor cuidado posible. La responsabilidad y la ética frente a su desempeño en la práctica es un asunto que no se negocia, simplemente hay que mantenerlo. Uno de los estudiantes practicantes anotó con propiedad que a pesar de ser la práctica un espacio de aprendizaje de los futuros profesores,

es sensato asumir la responsabilidad de un profesor: “sobre nuestros hombros también recae la responsabilidad de gestar una mejor sociedad” (P12, RE, CF-2013)

En correspondencia con lo anterior, los practicantes comienzan a llevar a cabo procesos de análisis sobre su práctica. “El estudio y la conceptualización del papel propio del profesional y la identificación de necesidades en situaciones reales, producen en el estudiante un importante motivo para aprender y saber más y aprender a utilizar esos conocimientos en la práctica, mejorando su nivel de actuación” (Jaén y Caballero, 1998: 6). Si bien, al iniciar implementan procesos desde las percepciones con las que poseen, poco a poco van dándose cuenta de un panorama áulico y escolar más amplio, con lo cual sus análisis se desplazan hacia dos ámbitos: la organización de los ambientes de aprendizaje y la relación pedagógica con los estudiantes, es decir, comienzan a contemplar su actuación y el mejoramiento de la enseñanza desde el aprendizaje y los entornos en los que tienen lugar. Esta viene a ser una perspectiva ecológica sobre su actuación y el aprendizaje sobre ella y a partir de ella.

3.2.2.1. Ambientes de aprendizaje

Este cambio en la dirección de la reflexión es una especie de descentramiento del yo para dar paso al otro. Esto es muy importante, porque comienzan a mirar a los estudiantes y a conectarse mentalmente con ellos en el sentido de explorar mejores maneras de facilitar o promover su aprendizaje, lo cual desde el punto de vista del pensamiento reflexivo es una acción de significar su propia práctica (Nieto, 2002). Además de ello, visualizan al estudiante no como un sujeto en su individualidad, sino como parte de un entorno socio-educativo que en las interacciones incide en su individualidad y él participa de dicho entorno. Estas son dos cosas muy importantes en la organización de los ambientes de aprendizaje: los sujetos y el entorno escolar.

En la actuación de los practicantes comienza a identificarse en sus diálogos y en las actividades escolares en las clases, mayores referencias sobre los mecanismos de aprendizaje de los estudiantes. Identifican que aunque es muy importante tener presente la estructura de la asignatura que se enseña, también lo es la forma en cómo aprenden los estudiantes y los ambientes favorables que promueven sus aprendizajes. Esto los lleva a identificar por sí mismos a través de su experiencia, otro de los aspectos de la organización de los ambientes de aprendizaje que es la participación de los estudiantes.

Reconocen que por más estructurado que esté un plan de enseñanza, no tendrá el éxito esperado si no hay implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje. En consecuencia, ahora gran parte de la planeación y de la actuación se dirige a lograr la participación de los estudiantes en su aprendizaje. Expresan que su participación será significativa en la medida en que sean motivados, cuando identifican sus intereses como niños o como jóvenes y cuando logran generar sentido a aquello que les proponen aprender. Esta comprensión promovida desde la práctica misma, hace que en la organización de la enseñanza tengan muy en cuenta estos aspectos.

Respecto al entorno escolar, a medida que avanza su residencia docente en la institución educativa y logran una mejor inmersión, los practicantes adquieren una mejor visión de su panorama educativo y de las situaciones de aula. Esto es lo que anteriormente se anotó como la cuestión de que ya pueden ver el bosque entre los árboles. Llegar a niveles cada vez amplios de comprensión de la realidad escolar, permite que los practicantes puedan orientar su enseñanza hacia un mayor sentido contextual y ofrecer mejores actuaciones personales.

Cuando los practicantes ven que el panorama se va aclarando más, logran captar los factores incidentes en el desarrollo de la acción pedagógica y en el desempeño de los estudiantes. Así mismo mediante el esfuerzo de su reflexión dirigida al mejoramiento comienzan a identificar más asertivamente mecanismos de caracterización de los estudiantes y del aula escolar. Desde el punto de vista del pensamiento, esta acción es la

puesta en marcha de “procesos meta-cognitivos, que son los que regulan los procesos de reflexión y el aprendizaje autónomo, porque permiten auto-dirigir el aprendizaje” (Ojanen y Caballero, 1998: 9). Con ello reconocen las necesidades educativas de los estudiantes, las posibilidades institucionales para responder a tales necesidades y las alternativas personales de actuación.

Por ejemplo desde mi práctica uno quiere que los estudiantes le colaboren en mayoría de las actividades académicas u otras pero no es así. Me he encontrado con gente que no hace las tareas en casa o dentro del aula, con estudiantes que generan indisciplina, que no colaboran con los talleres, que tienen desmotivación, desinterés, conflictos y problemas de conducta, etc. Estos factores a uno lo llevan a reflexionar y a sacar estrategias pedagógicas, didácticas, de convivencia, con el fin de ayudar como docente a estas dificultades. (P11, RE, E-2012)

Cuando el profesor practicante incluye esta perspectiva en su planeamiento de la enseñanza y además la lleva de forma más explícita a la acción de la enseñanza, su actuación comienza a cobrar mayor significatividad para sí mismo y de hecho para el grupo en el cual realiza su práctica. Se enuncia el concepto de explícito para indicar que no es que los practicantes no tengan conocimiento de estos aspectos, pues la formación previa en la universidad los contempla como factores en la organización del proceso docente. Entonces, ¿Por qué no se colocan en práctica desde el inicio? La cuestión parece sencilla pero no lo es, porque aunque se asuma que poseen los conocimientos al respecto, éstos se hallan en un estado conceptual por que no han tenido las oportunidades y espacios adecuados para llevarlos a la experiencia y convertirlos en saberes en uso, es decir en saberes prácticos.

La cuestión es que en la mayoría de los cursos de formación pedagógica y didáctica en los centros formadores se aborda la enseñanza de la enseñanza como conocimiento declarativo, lo que genera un aprendizaje sobre la enseñanza. Pero si se cambia el centro de atención, lo ideal vendría a ser el procurar un aprendizaje para la enseñanza y en la enseñanza, lo cual implica al estudiante y su dimensión reflexiva. Desde el punto de vista

piagetiano del desarrollo cognitivo, se puede expresar que la formación pedagógica y didáctica de los centros formadores centrada en la enseñanza sobre algo, no genera una de las condiciones esenciales para el aprendizaje como lo es el conflicto cognitivo. Para muchos de los saberes sobre pedagogía y didáctica, y también sobre las ciencias sociales, el verdadero conflicto cognitivo lo viven en las situaciones prácticas y es por esta razón que también su verdadero aprendizaje comienza allí.

En Piaget los esquemas son imágenes simplificadas de un objeto, como lo puede ser un mapa: la estructura, es la integración equilibrada de esquemas. La adaptación es un proceso de contacto del sujeto con su entorno, con el propósito de lograr estabilidad o cambio; la adaptación se da por medio de la asimilación y la acomodación; la asimilación es la incorporación de objetos dentro de los esquemas de comportamiento y la acomodación implica la modificación en la organización del sujeto para actuar en respuesta al medio. El equilibrio viene a ser la organización del sujeto cognoscente; entonces, el desarrollo cognitivo comienza a darse cuando el estudiante va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio y la asimilación de la misma realidad en sus mismas estructuras, que permite la adaptación de un individuo a un entorno o acceder a mayores niveles de aprehensión del entorno (realidad).

Entonces el proceso de adaptación o reacomodo de las estructuras cognitivas frente a nuevas experiencias es lo que se identifica como aprendizaje. Por tal razón en los espacios escolares lo que se debe promover son experiencias que posibiliten contactos con experiencias previas (conocimientos) y aplicación de las operaciones lógicas de pensamiento. En otras palabras se debe promover, en el buen sentido de la palabra, “conflictos cognitivos” que inviten al conocimiento y comprensión de nuevas experiencias que terminen en un ajuste de las estructuras cognitivas a niveles de mayor complejidad

Bajo esta manera de ver su formación, las objeciones duras respecto de que lo aprendido en la universidad poco les sirvió, poseen verdad no en el sentido en el que lo enuncian como no haber abordado lo indispensable para ser profesor y sobre los saberes a

enseñarse. El sentido bajo el que debe abordarse sus objeciones ha de ser sobre la manera como se abordó dichos saberes: para ser enseñados, más que para ser aprendidos. Entonces, no es que lleguen tan vacíos de conocimientos como lo manifiestan, sino que necesitan de mayores experiencias para la asimilación y la apropiación de una gran cantidad de información brindada a lo largo de los ocho o nueve semestres para que se conviertan en conocimientos. La práctica es un escenario natural para completar este proceso, pero no se puede dejar el peso de esta responsabilidad a ella. Nieto Diez llama la atención respecto de la labor de los profesores en la enseñanza, él expresa que:

Enseñar, como actividad reflexiva, no es sólo explicar conceptos oscuros o brindar nuevos significados al alumno, sino planificar y promover situaciones en las que el sujeto organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y equivocaciones, exprese sus pensamientos, porque es ésta la vía más idónea para el crecimiento mental. (2002: 82).

Porque hay que tener presente que:

Si en un pasado era el carácter técnico lo que define la profesionalidad de un docente, hoy es la capacidad reflexiva sobre su propia práctica la que le hace acreedor de tal calificativo. La reflexión requiere disposición, actitud cooperativa, vinculación con la realidad, autoconciencia y contrastación. (Óp. Cit.: 81)

3.2.2.2. Orientación de la actuación pedagógica y la actitud reflexiva

Las reflexiones que los profesores practicantes realizan sobre los ambientes de aprendizaje y las relaciones con los estudiantes generados a partir de los conflictos cognitivos vividos, permiten volver sobre los tres momentos de la enseñanza: planteamiento de la enseñanza (lo que se pretende enseñar y cómo enseñarlo), la acción de la enseñanza (lo que se está enseñando) y la reflexión posteriori (lo que se ha enseñado y cómo se lo ha hecho), este hecho es un ir y volver en el pensamiento, pero cada vez con

mayores elementos tanto para su planteamiento como para su desarrollo en el aula y demás escenarios escolares de formación. Como acto este proceso es la expresión de un pensamiento práctico que comienza a tomar forma en el profesor y que se irá configurando a lo largo de toda una vida dedicada a la educación.

El resultado de la experiencia y la reflexión que van realizando se ve reflejado en una mayor concordancia entre los currículos institucional, profesoral y práctico. Cabe aclarar que al hablar de correspondencia, no se pretende indicar que los tres currículos son idénticos, sino que entre ellos hay mayor articulación y complementariedad. Articulación en el sentido de presentarse cercanía razonable entre lo que plantea enseñar y cómo enseñarlo y lo que se enseña y en la forma efectiva en la que se lo hace. Respecto a la complementariedad en el sentido de que el currículo práctico se vuelve más pertinente al contexto para el que fue planteado y esto subsana elementos cotidianos o circunstanciales de las interacciones pedagógicas que desde la planeación no es posible abordar.

De igual forma, es fundamental tener en cuenta que en todo mi proceso tuve que comprender que dicha población requiere de un tipo de educación personalizada, en donde cada estudiante tiene un estilo propio y ritmo de aprendizaje diferente a los demás. Por ello estoy diseñando programas y acciones tanto pedagógicas y profundizando en la comprensión de las estrategias para una intervención didáctica ayudando al proceso educativo de dichos estudiantes. (P3, RE, E-2012)

Una manera de observar esta correspondencia es a través de la selección de las estrategias didácticas que realizan los profesores practicantes y las justificaciones que expresan ante la toma de decisión para orientar secuencias didácticas. El estudio permitió identificar cinco aspectos que dan cuenta de dicha correspondencia entre los currículos:

- **Primero:** las estrategias didácticas adoptadas ya no son exclusivas para el manejo didáctico del contenido, sino que también procuran responder a demandas contextuales. El énfasis en la intencionalidad formativa de la estrategia didáctica se

flexibiliza para atender necesidades grupales y sobre todo del tipo de la formación humana de los estudiantes sobre la adquisición neta de conocimientos. Entonces las justificaciones de la organización didáctica y de la misma enseñanza están en el sentido de promover aspectos como: la motivación y la implicación de los estudiantes en su aprendizaje; responder a situaciones de afectación de la convivencia y promoción de valores, por ejemplo: “Utilice una estrategia basada en el aprendizaje cooperativo. Tal proceso permitió construir un conocimiento del grupo y de cómo era su trabajo grupal y como podía ser esta una experiencia que pudiera ser empleada en otras oportunidades y otros contextos.” (P5, RE, E-2012)

- **Segundo:** las estrategias que emplean son producto de una reflexión contextualizada y llevan una intencionalidad, esto hace que el uso de dichas estrategias posea un carácter más sistemático. Esto significa que la estrategia ya no obedece a coyunturas inmediatas, sino que son organizadas para un mayor plazo y además de ello se les realiza un seguimiento y evaluación bajo los criterios para los cuales se empleó. Uno de los testimonios indica lo siguiente: “Las estrategias didácticas desde mi práctica pedagógica en el área de ciencias sociales han generado buenos resultados debido a que ahora procuro tener en cuenta la disposición de los estudiantes al aprendizaje, su edad y sus posibilidades en el orden cognitivo. Pienso que las estrategias didácticas deben adaptarse al contexto educativo que nos enfrenta como docentes a situaciones complejas y cambiantes. (P6, RE, E-2012).
- **Tercero:** lo característico en las estrategias didácticas es la conexión que establecen entre los diversos momentos de las clases y también entre sus elementos. Normalmente la estrategia didáctica queda relegada a la actividad o los talleres educativos que realizan los estudiantes y van en segundo lugar después de la exposición del profesor. Esta es una visión bastante limitada de las estrategias didácticas. Pero al asumir la perspectiva de que la estrategia didáctica debe ser transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su dimensión cambia. Esto los lleva a considerar pautas de la estrategia didáctica seleccionada en toda la secuencia

didáctica de las clases y no solo para el taller educativo. La conciencia de esta visión didáctica genera además un cierto cambio en la concepción de la evaluación.

- **Cuarto:** es lo relacionado con el carácter textual de la argumentación de sus análisis y las justificaciones para la toma de decisiones. A diferencia de sus primeros diálogos y relatos, los que son realizados después de llevar cierto tiempo desarrollando su práctica, en el estilo textual se parecían cambios en la forma de argumentar sus análisis. Estos cambios corresponden al uso más explícito de elementos conceptuales sobre pedagogía o didáctica. En otras palabras esto significa que fundamentan sus explicaciones y la toma de decisiones de carácter pedagógico. Por ejemplo: “La atención a la diversidad en el actual sistema educativo colombiano, relacionado con la idea de inclusión e integración escolar, se ha convertido en una constante problemática y necesidad que prima fundamentalmente en la falta de capacitación de los educadores, los cuales han tenido que enfrentarse a dicha situación, sin una asesoría y orientación pertinente que garantice la integridad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.” (P3, RE, E-2012)
- **Quinto:** es el carácter reflexivo que se ha venido analizando como capacidad para reflexionar durante la acción que comienzan a desarrollar los profesores practicantes. La ausencia de ella les generaba al inicio de su práctica dificultades para reaccionar ante situaciones eventuales de la clase, porque mentalmente estaban preparadas para “dictar la clase” enfocada en la enseñanza exclusivamente de un tema de las ciencias sociales. Sumado a esto tenían la percepción de que el plan de enseñanza debe llevarse a cabo. Estos factores lo que hacían era reducir la perspectiva de la enseñanza y también estrechar la capacidad de actuación de los profesores practicantes. Estrechez que por cierto se vuelve inmanejable por las mismas dinámicas del aula de clases.

Estas dinámicas llevan a los profesores a cuestionarse por una parte sobre el sentido de la planeación de la enseñanza y por otra parte sobre conveniencia de la rigidez de la

enseñanza. Lo que se percibe en los profesores practicantes es que comienzan a volverse conscientes de la reflexión durante la misma acción. El estudio indica que al inicio, este pensamiento causa una especie de temor por las conclusiones a las que son llevados por su mismo pensamiento y se retraen de realizar los ajustes en la marcha de la clase. Una razón de este retraimiento es la percepción sobre el plan de enseñanza y la otra es la percepción sobre el asesor como observador del desempeño y no quieren dar muestras de flaqueza. Estos dos aspectos son una indicación de las representaciones sociales que poseen sobre la enseñanza y la influencia de ella en su actuación, pero también indican la fuerza de la realidad social vivida en la de-construcción de sus percepciones e imágenes.

La comprensión más amplia del panorama escolar, del aula y de su mismo funcionamiento, junto con las orientaciones de asesores y los aprendizajes que van logrando, les permite llegar a entender que la reflexión durante la acción es un evento connatural al ser humano que da cuenta de la implicación del profesor en su quehacer, en la medida en que se convierte en un acto cognitivo y social. Para Yinger (1986) citado por Nieto:

(...) el pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria, sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría sobre el caso único, la búsqueda de especificaciones adecuadas de la situación, la definición activa de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos. (2002: 162).

Por tanto reflexionar durante la acción, ha de ser una de las capacidades que los profesores practicantes deben comenzar a desarrollar en su proceso de formación no solo durante la práctica, como una condición del trabajo, sino en una actitud de vida profesional, puesto que dejarse interpelar por la realidad es vislumbrar el camino para una práctica pedagógica de mejoramiento continuo y de abrir espacios para efectuar investigación pedagógica. Porque la reflexión no solo implica destrezas, sino que junto a ello la

integración de actitudes (Barra, 1997: 2). En síntesis se proyecta la reflexión como acto y la reflexividad como actitud.

3.2.2.3. Relación pedagógica con los estudiantes

La relación de los practicantes con sus estudiantes demanda un gran desgaste emocional, en los esfuerzos por lograr el manejo del grupo y proyectar autoridad positiva frente a ellos. El problema es que el practicante lo intenta realizar desde una postura unilateral, es decir bajo la imposición de condiciones que de manera externa son percibidas correctas para el beneficio del desarrollo de la clase. Por ejemplo: llamar la atención frente a casos de estudiantes que en el salón son bastante inquietos o presentan conductas disruptivas. (Frola, 2011). En los relatos de los estudiantes practicantes, son bastantes las observaciones de este tipo: “Hicieron la tarea pero a cambio de mucho desorden, jugando con los celulares. Esa es una cosa que no me gustó; tocaba decir a cada instante por favor lo guardas y esas eran mis palabras cada 5 minutos” (P21, RE, E-2012).

Lograr un manejo del grupo se convierte ya en el terreno en la principal preocupación y ocupación de los practicantes y no hay duda que para la mayoría de los profesores también lo es, puesto que el logro de un clima de convivencia y de respeto a los compromisos en el aula de clase es esencial para llevar a cabo los otros aspectos formativos. Por ejemplo un profesor practicante al respecto anotó: “Con el tiempo este niño cambió su forma de ser y empezó a trabajar mejor, no sé si por mi actitud o por que le prestaba más atención, pero fue manejándose mejor en la clase” (P15, RE, E-2013)

Los practicantes consiguen comprender que sus técnicas de llamar la atención para mantener un clima de convivencia adecuado por sí sola no generan cambios en los comportamientos de los estudiantes. Es aquí donde comienzan a descubrir que requieren conocer a los estudiantes y que tienen buena parte de los conceptos y orientaciones pedagógicos para realizarlo, así como el apoyo de las asesorías. En efecto la clave para

afrontar estas situaciones de manejo de grupo, no está en la repreñión del estudiante, sino en la comprensión en su individualidad y su entorno educativo, familiar y social. Este es el momento en el cual el practicante comienza a encaminar acciones tendientes a comprender más a los estudiantes en los entornos mencionados y también es el momento en el que implementan destrezas propias del saber del profesor. Entre las acciones que los practicantes llevan a cabo están las siguientes:

- Identificación de comportamientos regulares de los estudiantes en el salón de clase y de las características de su desempeño escolar, con lo cual forman una imagen general de cada estudiante, esta imagen incluso la emplean para referirse a ellos. Esto es lo que se observa sobre todo en las asesorías con los profesores acompañantes de la universidad.
- Hay un esfuerzo por conocer las características socio-familiares de los estudiantes, indagando en los registros institucionales de los estudiantes que por lo general reposan en orientación escolar, dirección de grupo o área académica. Esto es muy importante, sobre todo en los casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje o en condiciones especiales. Otro medio para obtener información es mediante los diálogos que sostienen con los profesores titulares, porque generalmente conocen más a los estudiantes, sobre todo los profesores de primaria. También comienzan a obtener información con los diálogos informales que sostienen con sus estudiantes o a través de sus propios compañeros dentro del mismo espacio del aula. Las tareas escolares grupales son momentos propicios para interactuar con los estudiantes.
- A través de los diálogos con sus estudiantes descubren sus intereses o preferencias no sólo de tipo escolar como pintar, escribir o leer o gustos por áreas específicas, sino que descubren intereses como niños o jóvenes que son, por ejemplo gustos por la música, las redes sociales, grupos de amistades. Este conocimiento también lo

obtienen en los momentos del recreo, porque es allí donde se dan las interacciones con menos formalidad que en un salón de clase y posibilita que tanto los estudiantes y los profesores se expresen más desde su personalidad y se borren los límites para relacionarse, sin desconocer el rol de cada uno. La deferencia del profesor hacia el estudiante no sólo incide en su desempeño, sino en su personalidad (Nieto, 2002)

Entablar un diálogo fuera del aula de clases es un medio efectivo para conocer a los alumnos, pero nunca imaginé que los niños fueran tan sueltos al expresar su vida: Ana, una niña que sin preguntarle nada al respecto me comentó que a su padre lo habían matado de 8 tiros, fue un diálogo no esperado; mi reacción fue de un silencio absoluto, no supe que decir; hasta ahora me ronda lo que posiblemente pude haberle dicho. (P20, RE, E-2012)

- A partir del proceso de implicación de los practicantes por comprender a sus estudiantes, adjunto a ello crean lazos afectivos con ellos. Los estudiantes comienzan a interactuar más en el salón de clase con el profesor practicante y se vuelven más receptivos y participativos respecto de las tareas escolares. Por su parte el practicante está más abierto a captar estados emocionales del grupo y los incorpora para la toma de decisiones en los procesos pedagógicos que lleva a cabo. A este punto la relación pedagógica con los estudiantes ya ha cambiado bastante y si quizás existen algunos estudiantes disruptivos, el manejo de grupo se ha mejorado bastante. Por lo tanto, esto produce en el practicante un efecto motivador muy grande y a la vez una disminución en la tensión que sufrían en sus clases. en otras palabras: los practicantes ya han ganado más cancha y se sueltan más.

...durante todo este tiempo he encontrado diversas personalidades en nuestros estudiantes, que hacen de ellos seres especiales con múltiples cualidades excepcionales. Muchos de ellos hicieron crear en mí, un sentimiento de cariño hacia ellos, ya que en ellos encontré unas historias de vida ejemplares y de superación, que ante tales atropellos, insultos y actos discriminatorios de nuestra

sociedad, pudieron salir adelante y están desarrollando muchos de sus sueños.
(P3, RE, E-2012).

- La atención que los practicantes realizan de las situaciones escolares y personales observadas en el curso les permite tener un panorama mucho más amplio para la organización del proceso pedagógico y para orientar su propia actuación. Pero esta inmersión en los asuntos socio-educativos, les ofrece dos aprendizajes muy bien valorados como experiencias formativas. Por una parte es que a partir de su propia experiencia conocen la real dimensión de la labor de un profesor, que definitivamente no se limita a enseñar solamente historia o geografía. El segundo aprendizaje se deriva del primero y es la comprensión *in situ* de la responsabilidad social del rol del profesor. Al respecto uno de los testimonios es categórico sobre este asunto: “La relación docente-estudiante, es una relación de reciprocidad permanente y un vínculo social de gran importancia, pues si bien el docente espera mucho del estudiante, el estudiante espera aún más del profesor.” (P12, RE, E-2012)

Este proceso de analizar los ambientes de aprendizaje y la relación con los estudiantes es un cambio en la perspectiva inicial de la actuación pedagógica centrada en la enseñanza que realiza el profesor alejado de cierta manera de la realidad escolar. Esta forma inicial de asumir la enseñanza deja el peso de la promoción de los aprendizajes en la organización didáctica en sí mismo, a pesar de que está evidenciado que las estrategias didácticas no son eficaces en sí mismas, como tampoco lo es la enseñanza centrada en la estructura de una disciplina del conocimiento, puesto que el aprendizaje si bien requiere de la actividad cognitiva individual, ésta se efectúa en las interacciones sociales.

En consecuencia, cuando el practicante comienza a pensar más en el entorno escolar y en los estudiantes que interactúan en él, obtiene un conocimiento mucho más complejo del ambiente escolar, pero a la vez puede abstraer más elementos para contextualizar su labor pedagógica y para interactuar con él y en él. Entonces, la acción de descentrarse de la enseñanza por sí misma y abrirse paso hacia el conocimiento del entorno y de los

estudiantes, es un proceso de contemplar al otro en su dimensión humana y en el ambiente social en cual interactúa. Es de alguna manera una inmersión hacia la actitud hermenéutica que realizan los profesores practicantes, por ello expresan que “para ser docentes no basta con saber enseñar, es imprescindible conocer el mundo donde se inserta la actividad docente, enfrentar continuamente situaciones de dificultades con estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general, también se exige un proceso de reflexión continua.” (P11, RE, E-2013)

El resultado de esta especie de descentramiento del yo para pasar a los otros en los procesos de enseñanza-aprendizaje, revierte en una mejor ubicación del yo mismo en dichos ambientes escolares, porque al conocer a los demás y al entorno en el cual interactúan, es más probable que nuestras actuaciones no causen desavenencias desde el punto de vista de las relaciones pedagógicas. Entonces la preocupación del practicante ya no pasa “por dar temario” (Marcelo, 1992: 20) y tampoco ha de limitarse a procesar información. La concepción de la enseñanza ha de dirigirse al ser humano en sus dimensiones (saber, saber hacer-pensar, saber ser y convivir). Por tanto contemplar los estudiantes y los entornos genera una mayor comprensión de los ambientes escolares. Tomar conciencia de esto es llegar a comprender que la labor del profesor es socialmente compleja y dinámica.

4. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PRÁCTICANTES SOBRE LA ASESORÍA Y LOS CONTEXTOS ESCOLARES

4.1. La asesoría durante la práctica pedagógica.

Si la práctica es el escenario propicio para el mayor logro de los aprendizajes del futuro profesor, entonces resulta fundamental que este proceso experiencial sea acompañado por profesores que cumplan la función de orientarlos. Esta acción es denominada en el contexto institucional del presente trabajo como asesoría y en la literatura internacional como tutoría (Martínez, 2011, 158). En ambos casos se refieren básicamente al apoyo que brindan a los practicantes los profesores de las instituciones educativas en donde realizan sus prácticas. También se hace relación al profesor que es asignado directamente desde los centros formadores o las universidades para también cumplir funciones de apoyo. A este rol en la Universidad de Nariño se denomina profesor acompañante (Universidad de Nariño, 2005), pero en general en todos los casos las referencias son limitadas.

Para tener una base de análisis de las valoraciones que realizan los practicantes de su experiencia con los asesores, se describen detalles de la concepción y funciones de la asesoría en el programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, relacionándola con versiones del contexto internacional. El Plan Educativo del Programa (PEP) del año 2009, incluye como parte de la estructura y organización de los contenidos curriculares el Manual de Prácticas Pedagógicas. Con relación al componente de la asesoría, en este manual se limita a exponer la organización y las funciones de los profesores asesores y acompañantes. La revisión realizada deja entrever que desde el punto de vista de su fundamentación, el componente de la asesoría carece de la atención que amerita dada su gran importancia.

Es el primer documento que presenta por separado las funciones de cada uno de ellos y precisamente esta viene a ser la novedad, pues otros documentos al respecto se centran en el uno de ellos: en el Acuerdo 266 de 1993 describe la funciones del profesor asesor en el artículo 13° y el Manual Operativo de la PPII (2005) de la Facultad de Educación hace referencia en el artículo 9° a las funciones del profesor acompañante. Según las funciones establecidas en el Manual de Prácticas Pedagógicas del PEP (2009), se puede derivar que para los dos roles en términos generales vienen a ser metódicamente las mismas y solo cambia el lugar desde donde se la realiza, incluso se puede decir algo parecido con los otros dos documentos mencionados.

Funciones de los profesores asesores y acompañantes establecidas en el Manual de Práctica Pedagógica (PEP, 2009)

Profesores acompañantes	Profesores asesores
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar con el profesor asesor el proceso de Práctica en la IE • Realizar encuentros periódicos • Realizar inducción a practicantes • Evaluar a los practicantes • Emitir calificaciones • Orientar y revisar planes de clase • Informar a coordinación de practica 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar con el profesor acompañante la Práctica en la IE • Asistir a todas las clases • Participar en seminarios de práctica • Evaluar s los practicantes • Remitir calificaciones • Orientar y revisar planes de clase • Realizar informe de la práctica

Desde el punto de vista clasificatorio dichas funciones se pueden agrupar en dos actividades básicas: una correspondiente a la orientación y evaluación del desempeño del practicante y la otra dirigida a aspectos organizativos de la misma. Esta clasificación a su vez permite develar que estas funciones están centradas en la actuación del practicante con relación a la enseñanza, lo cual indica la perspectiva tradicional de la práctica (Martínez, 2011: 157), puesto que sitúa al profesor asesor y al profesor acompañante como los sujetos

que: observan las clases, revisan planes, evalúan, diligencian formatos y realizan informes. Las mismas valoraciones de los practicantes indican que en la realidad, los profesores asesores desempeñan otras funciones también vitales dirigidas a contribuir en la configuración de su identidad a través de la socialización en el campo profesoral promovida desde la institución como comunidad educativa.

Esta observación final se coloca de relieve al analizar las opiniones valorativas de los profesores practicantes sobre la asesoría y la importancia en su formación. Vale aclarar que ellos al expresarse acerca de la asesoría, piensan sobre todo en los profesores asesores de las instituciones educativas y no tanto en los profesores acompañantes de la universidad, dado que el ámbito espacial del presente estudio se dirigió hacia las instituciones educativas. Las reflexiones siguientes se las realiza desde tal contexto escolar.

La percepción de los estudiantes practicantes sobre la asesoría y los profesores asesores al iniciar su práctica presenta diferencias respecto a la percepción que expresan al finalizarla. En términos generales se puede decir que la imagen inicial es bastante limitada en la diversidad de aprendizajes esperados, con respecto a los que expresan haber logrado al final. La percepción de la asesoría al iniciar la práctica es vista como un aspecto que les permitirá aprender acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y que es el asesor quien les ayudará en ello a través de la identificación de sus debilidades y el ofrecer alternativas de solución. Así también se establece en el Manual de Práctica Pedagógica (PEP, 2009)

La percepción sobre la asesoría al final de su práctica incluye esta perspectiva, pero ahora como uno de los aspectos beneficiosos del proceso de asesoría y en varios casos no corresponde al de mayor trascendencia en su formación como profesor. En consecuencia, la experiencia de la asesoría durante la práctica permite comprender y a la vez valorar las diversas opciones de aprendizaje que ella les posibilita. A continuación se describe los contornos de aprendizaje que se develan a partir de las percepciones, opiniones y valoraciones que los practicantes ofrecen sobre la asesoría y los profesores asesores.

4.1.1. El profesor asesor como orientador del proceso pedagógico

La principal referencia atribuida a las funciones de la asesoría corresponde a las orientaciones pedagógicas que el asesor ofrece a los practicantes para su formación como profesor. Estas orientaciones que en principio se expresaban limitadas al planteamiento y actuación de la enseñanza, ahora se amplían al análisis y organización de los ambientes de aprendizaje, los seguimientos pedagógicos y el conocimiento y las relaciones pedagógicas con los estudiantes.

En el trascurso de la práctica, las experiencias que afrontan los llevan a considerar cuestiones que no estaban previstas o no se visualizaban de trascendencia hasta ese momento. Pero la fuerza de las situaciones de aula tan complejas como dinámicas, coloca sobre la mesa de diálogo en las asesorías, temas de urgencia como la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje o el manejo de situaciones de conflicto escolar. Estas situaciones se les vuelve crucial abordarlas porque son las que comienzan a interferir en la percepción de la enseñanza con la que iniciaron. Es aquí donde cobra mayor relevancia el rol del asesor para el practicante por que espera que le ayude a resolver estas dificultades, mediante ideas o sugerencias exclusivamente de tipo práctico. Testimonios como los siguientes expresan tales circunstancias: “Las asesorías generalmente ayudan a solucionar problemas, porque a veces se presentan situaciones imprevistas sobre todo en el manejo de grupo y es el docente asesor quien lo guía acertadamente, ya que ha tenido experiencia y ha sabido afrontar diferentes situaciones.” (P3, RA, CF-2013); “Los asesores me ayudaron en el proceso de formación como docente con su experiencia y sus consejos al momento de sortear las dificultades que se presentaban durante las clases.” (P2, RA, CF-2013)

El criterio que poseen los practicantes para esperar el apoyo del profesor asesor se resume en un concepto básico: la experiencia. La imagen del asesor es de un profesor con experiencia y que por su puesto ya ha vivido bastantes experiencias como para poder

brindar alternativas sobre cómo actuar ellos ante tales situaciones. Atribuyen a los profesores asesores un saber dado por la experiencia que lo hace ser asertivo en el manejo de grupo y la toma de decisiones al respecto. Dicho saber posee la característica de ser práctico, que se va construyendo sobre la base de la experiencia vivida y pero también reflexionada y también anclada en conocimientos conceptuales sobre pedagogía y educación en general, porque los fracasos y los éxitos no revierten directamente en aprendizajes (Ojanen, 1998). El saber práctico posee la característica de amalgamar un saber experiencial y un saber formal para convertirlo en un saber en uso.

4.1.2. La organización del proceso de asesoría

El centro de la actividad del profesor es la enseñanza vista en la dimensionalidad de la formación humana, por ello el trabajo del profesor asesor se centra en este aspecto. La organización que se le dé resulta fundamental para el desarrollo de la práctica, porque de esta manera cubre los momentos de la actuación del practicante. Esta visión de la asesoría sobrepasa la percepción del asesor como mero observador y calificador del desempeño del practicante y pasa a convertirse en un acompañante cercano que orienta desde su propio saber práctico. De acuerdo con lo anterior, los practicantes valoran positivamente cuando los profesores organizaron el proceso de asesoría, estableciendo escenarios, tiempos y criterios para tal fin. En estos casos los practicantes sintieron un mayor apoyo para su trabajo, alcanzaron una mejor relación con el asesor y frente a su actuación manifestaron una mayor seguridad personal. El caso contrario de un mero contacto, como lo manifiesta Nieto, de alguien que no tiene experiencia con alguien que sí la tiene resulta insuficiente (2002, 36).

Los practicantes resaltan momentos claves donde resulta valiosa la asesoría. Estos se abstraen can base en sus opiniones y valoraciones de la experiencia vivida junto con los asesores. Esto permitió establecer que hay tres momentos básicos de asesoría para los practicantes alrededor de su actuación y todos ellos giran en torno a la enseñanza. Estos

corresponden a: planteamiento de la enseñanza, desempeño del practicante en el aula y la reflexión posterior de su desempeño.

- **Planteamiento de la enseñanza:** resulta bastante valioso para los practicantes el acompañamiento de los asesores durante la planeación de la enseñanza. Ellos resaltan aportes en cuestiones como: la contextualización de la enseñanza en la medida que el diálogo con el asesor les permite concretizar a nivel micro-curricular los propósitos formativos de la institución escolar, afinar el enfoque de las estrategias didácticas, incluir referencias sobre características y necesidades de los estudiantes, organización de los tiempos o secuencias didácticas y la selección de recursos y materiales educativos.

Los anteriores aportes pedagógicos y didácticos de la asesoría durante el planteamiento de la enseñanza no indican que los asesores determinan lo que debe enseñarse, sino la disposición de ellos para orientar y complementar la preparación que realiza el practicante. Esto hace que estos encuentros se conviertan en diálogos constructivos y de creación, puesto que en ellos afloran ideas que previamente no estaban contempladas y con justeza hay que decir que de esos encuentros en muchos casos aprenden tanto practicantes como asesores. Los practicantes aprenden en los aspectos citados y los asesores aprenden de nuevas metodologías y sobre todo de las nuevas tecnologías para el aprendizaje. El asesor mantiene una esperanza tácita de aprender de los practicantes.

El mantener esta modalidad de trabajo en este momento hace que la percepción del planteamiento de la enseñanza no se retraiga en la mera formalidad y al contrario se dinamice, por ejemplo: para el caso de las guías de aprendizaje que ya se encuentran cuestionadas, estos diálogos permiten que se revitalicen y cobren el verdadero sentido del diseño curricular, para que plantear la enseñanza se convierta en una actitud profesional.

- **Desempeño del practicante en el aula:** el segundo momento de trabajo de asesoría valorado por los practicantes es la modalidad de trabajo pedagógico en el aula, que se sustenta en tres características: la progresividad en asumir el rol de profesor, el trabajo compartido en el aula de clases y la reflexión durante la acción. Teniendo en cuenta la complejidad de la labor pedagógica en el aula y la condición de aprendiz del practicante, la estrategia que reconocen como adecuada y valiosa para su formación, es la manera progresiva en la que el practicante va asumiendo su rol de profesor.

Ellos manifiestan que las observaciones que realizaron primero son muy importantes porque permite reconocer el entorno escolar y los estudiantes, a su vez que también observan el actuar del profesor asesor y el desarrollo de la misma clase. Al respecto uno de los practicantes manifiesta: “Ella me pidió primero que observara como manejaba el grupo; entonces tuve la oportunidad de conocer un poco más acerca de los estudiantes y fui entendiendo como trabajaba la profesora con ellos y cuál era el ritmo que debía seguir.” (P15, RA, E-2012).

Luego pasan a realizar ayudantías al profesor titular, que corresponden al apoyo en el desarrollo de talleres educativos y las exposiciones de determinados temas. De esta manera, poco a poco el practicante va incursionado en el rol de profesor, hasta asumir completamente el desarrollo de las clases. La duración de estas etapas depende de los avances en el desempeño de los mismos practicantes y de la organización que se le da a la misma práctica.

Si bien el propósito es que los practicantes asuman el manejo de las clases o las actividades escolares como parte de su aprendizaje, esto no indica que los profesores titulares deben abandonar sus cursos y dejarlos solos a los practicantes. Por el contrario, manifiestan que quienes siguieron participando de las clases les aportaron mucho más en su formación y también al curso. El éxito de la presencia no radica en que se quedan solamente para observar la actuación del practicante y

ayudar en el control de la disciplina del grupo, sino en la medida en que el profesor sigue participando de las actividades pedagógicas en el aula. Esto se logra cuando hay un trabajo organizado del desarrollo de las clases y de la misma asesoría.

Esta forma de trabajo corresponde prácticamente a un trabajo colectivo, en el que muchos de los practicantes se sienten cómodos porque ya conocen la modalidad de trabajo por colectivos de sus años previos de formación en la universidad. Desde el punto de vista pedagógico para los estudiantes resulta bastante beneficioso, porque esta forma de trabajo se traduce en una complementariedad en todos los ámbitos formativos en el salón de clase. Por ejemplo: si se toma el contenido de enseñanza, este será enriquecido con los aportes de los dos profesores, que dependiendo del grado escolar los aportes pueden referirse a miradas diferentes.

Si se toma la parte didáctica, el profesor asesor posee la experiencia para realizar la implementación y las regulaciones que ameriten según las condiciones, pero el practicante estará en condiciones favorables para aportar con el manejo de nuevas herramientas tecnológicas para dichas estrategias. Esta opción abre la posibilidad de concebir la perspectiva de los aprendizajes mutuos que se dan en el marco de la relación entre asesor y practicante. Maraga et al (2010), plantean esta cuestión sobre la base de asumir la asesoría como un intercambio de aprendizajes, en la medida en que el cumplimiento del rol de asesor, también lo lleva a adoptar miradas reflexivas sobre su propio actuar. Cid (2010) manifiesta que la asesoría también genera beneficios para los profesores asesores, relacionados con nuevas ideas y tendencias pedagógicas y didácticas, así como la satisfacción por su labor orientadora.

El tercer aspecto sobre la reflexión durante la acción resulta bastante importante en la formación de los practicantes, porque no es especificado en los programas de asesoría ni en los manuales de funciones, pero que se da a nivel de la práctica: la reflexión durante la acción es uno de los mayores aprendizajes que logran los futuros profesores, porque les permite colocar en escena su saber práctico y este

ejercicio de colocar en escena desarrolla su capacidad para analizar situaciones de aula en el momento y flexibilizar el desarrollo de las clases.

Lo que resulta muy valioso como aporte desde la asesoría cuando se trabaja de manera colectiva, es que durante el desarrollo de las mismas clases se producen diálogos reflexivos sobre la clase que a su vez revierte en la toma de decisiones en la marcha de la misma clase. La ventaja está en que los profesores aprenden a dimensionar el panorama de las clases, que equivale a tener más elementos para la organización del ambiente de aprendizaje y para el gobierno de la clase. Esta es una habilidad que se aprende en el ejercicio de la docencia y forma parte del saber práctico del profesor. Por otra parte este ejercicio contribuye en la confianza para la toma de decisiones durante la acción. En consecuencia se está hablando de la asesoría en la misma acción de la enseñanza y de la inmersión guiada hacia el campo profesoral.

Este mecanismo permite que los practicantes comprendan la importancia de reflexionar durante la acción y aprendan los mecanismos para regular y flexibilizar el desarrollo de las clases, porque al tiempo que escuchan e interactúan con el profesor asesor, están identificando los mecanismos de pensamiento de los profesores en el aula y la manera en que la experiencia vivencial se vuelve saber práctico. Aquí es donde cobra sentido el “deber del orientador de crear los marcos y las condiciones bajo las cuales el futuro profesor podrá desarrollar su pensamiento reflexivo fundamentado en su propia práctica: fomentar el proceso de reflexión y aprendizaje del alumno desde la propia práctica” (Ojanen, 1998: 5). Es como entrar a la intimidad del pensamiento del profesor y ver la forma como opera durante el desarrollo de una clase.

- **Escenarios de diálogo:** el tercer momento de la asesoría corresponde a los espacios que se establecen para dialogar, analizar y ofrecer orientaciones sobre el quehacer

docente después de la actuación del practicante. Con frecuencia es percibido como el momento oficial de evaluación que realiza el profesor asesor y de hecho al inicio de la práctica esperan que allí se les diga lo que están fallando o deben mejorarlo y cómo hacerlo. La posición del practicante es básicamente de un estudiante que escucha y acoge lo que se le dice, pero con el transcurrir de la misma pasa a convertirse en una especie de diálogo pedagógico, en donde todavía se incluyen observaciones al desempeño como es apenas natural, pero además el practicante adopta un rol participativo y propositivo sobre su misma actuación. Este hecho vuelve presente el planteamiento de Maraga (2010) sobre los intercambios profesionales que se dan en la asesoría.

En las asesorías catalogadas como muy significativas, en este momento se analizan esencialmente dos aspectos: el planteamiento de la enseñanza y el desempeño del practicante en el aula. Sin embargo, en la mayoría de los casos recae sobre el segundo aspecto y el primero se ve bastante disminuido en atención. Este hecho se comprende por lo que ya se explicó anteriormente en el capítulo del planteamiento de la enseñanza como una cuestión que tiene sus dificultades tanto en su concepción como en la práctica de la misma en la mayoría de los profesores.

4.1.3. Relación pedagógica entre el profesor asesor y el estudiante practicante

Las relaciones pedagógicas que se establecen entre los profesores y los estudiantes son esenciales para llevar a cabo los propósitos formativos. En este sentido también resultan importantes las reacciones entre el profesor asesor y el profesor practicante, de las cuales los dos son favorecidos. Pero por las características del estudio cualitativo, se presentan las valoraciones y opiniones que realizan los practicantes sobre las relaciones que median en las asesorías que reciben y que se conciben como significativas para el desarrollo de la práctica. Ellas permiten comprender que el rol de consejero es muy apreciado por los profesores practicantes, puesto que la disposición y el apoyo emocional

brindado por el asesor revierte en una mayor confianza personal para afrontar su práctica; el estudio realizado por Cid (2010) con base en numerosos estudios empíricos sobre la asesoría igualmente le permitió llegar a esta conclusión. Los beneficios de dicha relación positiva develados en el marco de la práctica pedagógica que realizan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales se han agrupado en cuatro aspectos:

- **Primero:** los practicantes identifican como un gran aporte en su formación la disposición de los profesores para sumir su rol de asesores. Esto les indica el nivel de compromiso de los profesores y de organización del mismo proceso de asesoría. Las referencias positivas de los practicantes giran en torno a expresiones como: “Mi asesor entregó todo su conocimiento con disposición por lo que aprendí muchas cosas de él” (P9, RA, CF-2013). Esto muestra que realizar la asesoría es una cuestión de compromiso y al asumirla se agrega responsabilidad a su labor profesoral y no es de ninguna manera una “descarga” de trabajo. El rol de asesor implica la realización de un mayor esfuerzo para conocer las actitudes e intereses de los estudiantes para su mejor orientación y aprendizaje. A la luz de estas ideas del rol del asesor, resulta valioso retomar el planteamiento de Belbenoit (En Nieto, 2002) respecto de la pedagogía de la práctica.

Sin embargo también compartieron situaciones que son opuestas a lo esperado y que van en detrimento de las funciones de la asesoría y de la misma formación profesional del practicante: “hablé con el profesor para que dijera algo motivante o que me hiciera alguna observación, pero el profesor no me decía nada.” (P21, RA, E-2012). Los casos citados son opuestos, pero se dirigen a lo mismo: la disposición para la asesoría. Está en el profesor asesor promover buenos canales de comunicación y establecer diálogos-discusiones (Barra, 1997)

- **Segundo:** la vocación comprensiva de los profesores también resulta una gran ventaja en la asesoría, puesto que ella permite que los profesores asesores entiendan

que sus practicantes están en una etapa de su formación inicial y que por tanto tendrán muchas cosas que aprender como en efecto ocurre. Esta perspectiva del profesor asesor cambia la perspectiva del practicante como el sujeto que llega a probarse y a demostrar lo que ha aprendido y que por tanto hay que estar atento donde falla para calificarlo. La vocación comprensiva, definida por Castaño (1996) como la función motivadora, hace que el asesor se disponga además de dar orientaciones para mejorar su desempeño, con todo su saber del quehacer profesoral, por ello resaltan: “mi asesora en el aula, fue la persona que me apoyó y supo darme unos buenos consejos a la hora de realizar la clase para los niños” (P8, RA, E-2012). Esta actitud revierte en un gran estímulo de confianza y motivación en los practicantes para su actuación.

- **Tercero:** el reconocimiento de la dignidad del profesor en la persona del practicante es quizás el hecho de mayor significación para comenzar a revestirse con la identidad del profesor frente a un grupo de estudiantes. La manera en la que se da este reconocimiento comienza desde los primeros instantes de la práctica y marcará mucho de lo que se gaste en adelante, porque más allá de causar una primera impresión, es una condición que favorece la personalidad del profesor. Por ello los estudiantes practicantes agradecen actitudes de sus asesores como las siguientes: “la profesora me presentó ante los alumnos como el nuevo profesor de ciencias sociales y fue ahí cuando me sentí más confiado.” (P9, RA, E-2012); “la profesora se encargó de darme más crédito frente a los estudiantes.” (P15, RA, E-2012) y “el profesor se refiere a mi como la profesora y eso me hace sentir orgullosa.” (P13, RA,CF-2013).

Este evento particular de relación hace que se cree en el salón de clase un colegaje y un “ambiente para enseñar” (Nieto, 2002), que frente a los estudiantes resulta bastante claro y termina por favorecer aspectos críticos de la actuación como el manejo de grupo, porque se está confiriendo de alguna manera autoridad.

- **Cuarto:** las asesorías son también la puerta de entrada a la socialización escolar del profesor practicante. Aunque su función se establece prioritariamente al entorno áulico, la observación empírica permite ver que ella tiene mayores alcances de formación pero que son poco contemplados dentro de los programas de asesoría y que en la realidad poseen una gran influencia en la vida de los futuros profesores. A través de ellos, los profesores practicantes conocen y reconocen gran parte del entorno escolar tanto académico, normativo e institucional, pero ante todo por reconocerse parte de una comunidad educativa. Es por esta razón que en concordancia con Ojanen y Caballero es “nuestro propósito determinar la misión docente de los formadores de maestros en este proceso de socialización”, más adelante agrega que esa determinación estará proyectada desde el “plantearse la relación entre el proceso de aprendizaje del alumno por un parte, y el modo de facilitarse este proceso (...) animándolo a entrar en contacto con este ámbito profesional” (1998: 2-4). Por el gran aporte de la asesoría, no es pretencioso manifestar que los profesores asesores son para los practicantes los anfitriones del ingreso a la vida escolar y más que eso del ingreso al campo profesoral.

Las anteriores reflexiones permiten deducir que el impacto de la práctica pedagógica y para el caso presente el aporte de la asesoría, resulta para los profesores practicantes mucho más grande que aquel que esperaban que fuera. La percepción y valoración sobre la asesoría se ven modificadas por la variedad de experiencias que tienen oportunidad de vivenciar tanto en el aula como en todo el contexto escolar. Así mismo la imagen del profesor asesor como observador y orientador del proceso de enseñanza, presenta un cambio hacia la significación de su rol. El análisis que realizan Martínez y Raposo (2011), respecto de las funciones de los tutores de los centros de práctica, permiten comprender que las diferencias encontradas en las percepciones, valoraciones e imágenes que poseen los practicantes cuando ingresan a su periodo de práctica y cuando lo finalizan, hace parte de la problemática que se presenta entre la reglamentación de los planes de práctica y lo que efectivamente ocurre en su desarrollo.

Los hallazgos de Martínez y Raposo también colocan de manifiesto el papel pasivo que los profesores asesores han desempeñado en la organización de los programas de práctica pedagógica y la poca claridad que poseen a la hora de su actuación tutorial. La única referencia que se encuentra en el Manual de Práctica Pedagógica (PEP, 2009) de vinculación de los profesores asesores es mediante la invitación a participar de seminarios de reflexión sobre la práctica. Lo que resulta superficial y en considerables casos inexistente es la capacitación del profesor asesor. Cid (2010) y Nieto (2002), se expresan de similar manera y además exponen estrategias para el mejoramiento de las asesorías, como el concebirla desde la investigación. Pero volviendo a esta problemática entre lo establecido y lo que se realiza, se puede entender en un plano más general como parte de la débil relación que hay entre los centros de formación con los centros de práctica.

La exploración de las percepciones y valoraciones de los profesores practicantes sobre la asesoría y el profesor asesor, permitieron identificar que al momento de asumir la práctica, lo hacen desde una forma de conocimiento y pensamiento configurada desde su pasado escolar y la formación previa en la universidad. La fuerza de ella radica en que proyecta un marco de comprensión y de actuación para dicho entorno. Es por esta razón que sus expresiones sobre la asesoría están en relación de lo que esperan de ella y a su vez se condicionan a actuar en función de aquello, ya que actúan como instrumentos cognitivos que orientan los comportamientos. (Baillauqués, 2005: 55).

Las percepciones y valoraciones previas del profesor practicante con relación al profesor asesor, indican que poseen la imagen de observador y verificador de sus aprendizajes previos. Esta viene a ser el contenido representacional con el que inician la práctica, pero en su desarrollo dicho marco es interpelado por las interacciones con el sujeto y el contexto en que tiene lugar. De esta manera, las experiencias vividas con sus profesores asesores hacen que la imagen de él se vea ampliada en significados y su marco representacional igualmente se vea modificado. La imagen inicial del profesor asesor no es dejada de lado, porque la percepción de él en cuanto a sus funciones pedagógicas siguen manteniéndose aunque revestidas de nuevos sentidos, pero a partir de las interacciones el

nuevo rol que le es asignado está relacionado con el apoyo psicológico. Tanto el rol pedagógico como el psicológico (Martínez, 2010), dotan al profesor asesor y por extensión a la asesoría, de un valor significativo para su formación profesional y su identidad social (Piñero, 2008). Se agrega en las palabras de Ojanen y Caballero, que el profesor asesor posee la misión de “liberar la energía creativa del estudiante durante el proceso de aprendizaje, de forma que se dirija hacia su auto-desarrollo personal” (1998: 6).

4.2. Los contextos escolares y su valoración en la formación de los profesores practicantes.

El contexto escolar resulta muy importante para el desarrollo de la práctica pedagógica y más esencialmente para que los practicantes logren desarrollar sus habilidades para el ejercicio de su rol como profesores y apropiarse de la identidad docente. Zabalza expresa que la práctica como proceso formativo llevado a cabo en un espacio específico debe tener presente su condición de contextualidad, es decir que las dimensiones sustantivas de formación han de estudiarse en el contexto en que se desarrollan (2004: 141). En consecuencia para comprender los procesos de aprendizaje y las valoraciones que los practicantes realizan sobre su experiencia durante la práctica, hay que tener presente las características de los contextos escolares.

Este mismo asunto desde la perspectiva de configuración de las representaciones sociales, permite comprender que el entorno socio-educativo rodea al practicante y va constituyéndolo bajo sus referentes culturales. Ésta es la fuerza de la sociedad sobre la individualidad y su subjetividad. Pero ese entorno no es determinante de la individualidad, sino que el sujeto asume dicha realidad desde un marco de referencia subjetivo desde sus propias representaciones sociales para desenvolverse en ese entorno. En este momento, el sujeto también es constituyente de esa realidad social y por tanto si la representación social es un pensamiento constituido que permite mirar la realidad, también es un pensamiento

constituyente a través del cual participa en la reconstrucción de esa misma realidad social (Piñero, 2008; López, 1996).

Lo anterior indica que el plan de práctica pedagógica requiere de la contemplación del contexto escolar no sólo como ámbito normativo, sino como entorno de significación, ya que en él tienen lugar las interrelaciones de los practicantes con la comunidad educativa. Salomón (1981) plantea cuatro niveles de contextualización: escolarización, sistema escolar, la escuela y la clase. Además indica que hay otros contextos menores y que afectan el aprendizaje de la enseñanza: “la forma que tiene el profesor de someterse o desviarse respecto a sus propias reglas, forma de aceptación o rechazo de las respuestas correctas, colocación de los asientos y mobiliario de la clase; la introducción de organizadores y de objetivos o perspectivas definidas previamente, etc.” (En Zabalza, 2004: 144). En el presente capítulo centrado en las representaciones sociales sobre el contexto de práctica pedagógica, se analizará las valoraciones de los practicantes respecto del contexto institucional como sistema normativo que regula la organización y funcionamiento de la escuela y la escolarización en la medida en que la escuela posibilita espacios de socialización del practicante no sólo a la institución educativa sino al campo profesoral.

La percepción de los profesores practicantes al iniciar su periodo de práctica respecto del reconocimiento del contexto escolar está centrada en conocer la institución tanto en su organización y funcionamiento y en las posibilidades que de allí emergen para contextualizar su actuación pedagógica. El valor formativo que le atribuyen es la contribución en desarrollar sus competencias profesionales. Esta perspectiva al igual que las referencias sobre el manejo didáctico del contenido y la función de las asesorías, también devela que en su mente está la imagen de su rol como enseñante y por tanto parte de que toda la experiencia que la práctica le brinda la asumirá en función de ella.

Esta postura del profesor practicante frente a la enseñanza no es que esté errada, por el contrario representa en sí mismo la vocación principal de un profesor. No obstante, la realidad de la vida escolar de un profesor indica que si bien es la actividad principal, no se

restringe solamente al ámbito áulico. El quehacer de un profesor en más amplio tanto en escenarios como en funciones, incluye otras actividades como la socialización dentro de una comunidad educativa. Por tanto, la experiencia que adquiere durante su práctica no solamente le sirve para aprender a enseñar, sino para reconocer el campo profesoral del que está entrando a formar parte. Las opiniones y valoraciones que realizan los profesores practicantes al final de su periodo dejan entrever este planteamiento hacia un mayor dimensionamiento del sentido de la experiencia que brinda la práctica. A continuación describen las características que indican la amplitud en su perspectiva y valoración respecto del contexto escolar con relación a su formación.

4.2.1. Reconocimiento del contexto institucional.

En la valoración previa se refieren al contexto institucional de manera general, pero en la valoración posterior especifican detalles que les permitieron asumir mejor su práctica. Estos detalles son reseñados desde conocimientos específicos de la organización escolar, por ejemplo aparece en su lenguaje los conceptos de: proyecto educativo institucional (PEI), adecuación curricular, malla curricular, proyectos pedagógicos, propósitos formativos, planeación institucional, áreas de gestión, entre otros. No se quiere indicar que ellos no fueron abordados en la formación previa en la universidad, sino que ahora con la experiencia vivida, dichos conceptos cobran mayor sentido y han logrado mayor apropiación de ellos en la medida que han trabajado alrededor de ellos de forma más práctica que conceptual. En la práctica completan varios de sus procesos de aprendizaje iniciados en la formación en la universidad (Nieto, 2002), por lo que resulta importante tener presente dicha formación académica y la práctica desde la perspectiva piagetiana del aprendizaje como un continuum.

Los practicantes confirman la importancia de conocer el Proyecto Educativo Institucional (PEI), porque en él se condensa el proyecto formativo de la institución y se marcan las pautas para el funcionamiento general de la misma y de la actuación de los

profesores y directivos en particular: “Es importante conocer el colegio, la misión, la visión porque dan las pautas para la formación que se quiere lograr con los estudiantes y el tipo de enfoque pedagógico que se utiliza” (P3, RC, CF-2013). Otra de las ventajas que advierten está relacionada con una de las prioridades del área de gestión académica como lo es la transversalidad de los estándares de competencia en la práctica pedagógica en el aula, porque al conocer el PEI, también se conoce la organización académica de la institución y los proyectos que plantados para llevarla a cabo.

El valor formativo para los profesores practicantes del conocimiento del PEI, remite a pensar en la importancia de la inducción que deben recibir y de las actividades institucionales de las cuales deben participar en torno a los planes de mejoramiento y evaluación institucional. Respecto a la inducción que reciben los profesores practicantes, desde la observación empírica se identifica que en la mayoría de las instituciones educativas no conocen o no prestan la debida atención a las funciones de la asesoría y de los compromisos que adquieren los centros de práctica. En la mayoría de los casos, el contacto con los directivos docentes llega hasta la asignación del curso de práctica y la formalización del convenio, pero en adelante hay una desconexión hacia el profesor practicante.

Esta es una de las situaciones que deben entrar a mejorarse a partir de los convenios que establecen entre la institución educativa y la universidad a través del programa de licenciatura, si se considera que las relaciones institucionales son un factor del éxito de las prácticas (Villar, 1984, en Gómez, 2003). Por otra parte resulta bastante pertinente considerar los niveles de relaciones que plantean Loyola y Poliak (2002); ellas indican que en el marco de las prácticas pedagógicas es fundamental atender el asunto de las relaciones institucionales (macro-nivel). Desde la visión de la socialización del practicante, la formalización de las relaciones en el macro-nivel, repercutirían en una mayor atención de dicho proceso de socialización como interacciones con los sujetos (micro-nivel) que constituyen la comunidad educativa. Las referencias de los profesores practicantes exponen las grandes ventajas que obtienen al recibir su debida inducción:

El recibimiento por parte de las directivas de la institución y por parte del grupo docente fue muy bueno, ellos desde el primer momento nos brindaron su apoyo incondicional para cualquier problema o duda que tengamos respecto al manejo de los estudiantes en la institución. Pero sobre todo nos sirvió conocer el PEI y sus proyectos pedagógicos. Las directivas nos explicaron de manera detallada y clara acerca de la manera de trabajo que se desarrolla en la institución. (P10, RC, E-2012)

El otro aspecto valioso es la participación en las actividades de organización institucional. La observación nos indica que la participación de los profesores practicantes es bastante reducida a su labor de aula y algunas actividades curriculares complementarias como parte del área de ciencias sociales o de un proyecto pedagógico. Pero no hay una vinculación formal a participar de los espacios de planeación y evaluación institucional o de las jornadas pedagógicas. En los casos en los cuales se ha posibilitado la participación ha sido a manera de invitación personal del profesor asesor. Esto da a entender que los profesores practicantes en la mayoría de los casos se vinculan a una institución educativa, pero que al interior de ella quedan sueltos, no son integrados a la vida institucional. En esta medida se deja como idea de trabajo la perspectiva de la práctica pedagógica como escenario de residencia docente (Alliaud, 2002).

Esta actividad tiene otra ventaja práctica que es el conocimiento adquirido sobre los instrumentos que la institución tiene diseñados para el seguimiento del desempeño estudiantil y la organización de las prácticas pedagógicas. Estos resultan valiosos por que el profesor practicante se familiariza con ellos y le permiten organizar su propia práctica. Por ejemplo: los instrumentos de registro del desempeño estudiantil, evaluaciones, seguimiento actitudinal, observadores de los estudiantes (anecdóticos), registros de asistencia, entre otros.

Este proceso como es mayoritariamente de relaciones interpersonales, cabe resaltar que la disposición por parte de las personas responsables de orientar este proceso de

inducción a la vida institucional, es un componente bastante significativo para el éxito del mismo. La buena disposición comienza a marcar la entrada del profesor practicante a su práctica:

Cuando llegó el día me levanté temprano y salí hacia el INEM con una incertidumbre. Me dirigí a la coordinación de primaria donde hablé con la señora coordinadora quien me atendió muy cordialmente. Al comentarle sobre la práctica que debía realizar en su institución hizo que me relajara un poco, por que dio buenas referencias de los estudiantes de la universidad que habían desarrollado sus prácticas en su institución. Salí entusiasmado. (P8, RC, E-2012).

Recuerdo mucho que fue un martes en la tarde después de salir de clases de la universidad. Entonces llegué al colegio donde la coordinadora me recibió muy amablemente y recuerdo mucho las palabras que ella mencionó: “¡Claro que puede realizar su práctica aquí! Para nosotros es un honor que la Universidad de Nariño nos haya tenido en cuenta. (P15, RC, E-2012).

4.2.2. Socialización del practicante en la comunidad educativa

El contexto escolar es un verdadero escenario de socialización porque posibilita el ingreso al campo profesoral. Al iniciar su Práctica los profesores practicantes reconocen los beneficios, pero no alcanzan a dimensionar el nivel de beneficios y los ámbitos a los que cobija. Probablemente esta es una de las razones por las cuales impacta tanto la práctica en su formación. Muchos de los aprendizajes logrados resultan casi que insospechados porque se dirigen a la personalidad de un profesor.

De la misma manera en que valoran las relaciones pedagógicas que establecen con los estudiantes y con el asesor, también lo hacen con las relaciones que tejen con los demás integrantes de la comunidad educativa. Como proceso de formación, la relación interpersonal del profesor practicante con los demás profesores, los administrativos y los

padres de familia, promueven un gran aprendizaje del quehacer de un profesor fuera de las aulas; sobre la importancia de compartir experiencias sean pedagógicas o personales con los profesores y sobre el sentido de involucrar a los padres de familia en la formación de sus hijos: "... en este trayecto me relacioné de forma positiva con los docentes, quienes desde ese día me tratan como su igual. Participo en todas las actividades que se realizan con los docentes de planta, incluso tomo los refrigerios al igual que ellos." (P13, RC, E-2013); "Son importantes las relaciones interpersonales entre docente practicante y comunidad educativa, porque se entra a ser parte de esta comunidad; además es importante que sea un sujeto activo dentro de ella participando de diferentes actividades y proyectos educativos." (P3, RC, CF-2013)

No obstante, sucede igual que en el anterior parte: la promoción de este tipo de relaciones interpersonales con la comunidad educativa no tiene la misma intensidad para todos los profesores practicantes, puesto que obedece a iniciativas muy particulares de algunos profesores asesores y en otros casos por la presencia y liderazgo que marca el mismo profesor practicante. El estudio de Cid (2006) también indica que esta actividad de socialización hacia la comunidad educativa no está dentro de las funciones realizadas en alto grado. En los casos en los que se ha hecho efectivo este tipo de socialización profesoral los practicantes han logrado una mayor confianza y autoestima para su desempeño:

Llegar al colegio ya se ha convertido en algo natural. Es muy bonito llegar y que todos me reconozcan como la profesora, desde el conserje y las señoras de la tienda. Cuando llego a la sala de profesores todos me reciben con buen ánimo, me saludan bien, unos son más afectivos, pero en fin me siento tranquila en mi ambiente de trabajo. (P13, RC, CF-2013).

En esta semana me sentí llena de reconocimiento, por una parte mis alumnos y por otra los docentes. Ellos me invitaron a celebrar sus cumpleaños. Cuando yo salía una profe y el coordinador me dijeron que asista; aunque mi profe asesor no se encontraba en esa ocasión me sentí parte de la institución. (P12, RC, CF-2013)

En los anteriores capítulos ya se ha mencionado que la experiencia de la práctica y sobre todo la vivencia en escenarios diferentes a un aula de clases, permite comprender la amplitud del rol de un profesor y dimensionar su responsabilidad social. Estos aspectos se encuentran muy bien identificados en la valoración del reconocimiento del contexto escolar que realizan los profesores practicantes. Es aquí donde ellos identifican que el rol de profesor va más allá de la enseñanza circunscrita en el aula y que la vida de un profesor en la escuela no se despersonaliza, es decir que al entrar a la escuela no deja su ser personal y asume su ser profesor. Los dos han de fundirse para configurar su identidad. Por ello los profesores practicantes manifiestan que han aprendido muchas cosas sobre la enseñanza, pero que realmente han aprendido cómo es la vida de un profesor y han comenzado a vivir la vida de un profesor compartido gratificaciones y ansiedades, a pesar de la ambigüedad de ser todavía estudiantes y de sentirse evaluados.

En la medida en que el profesor practicante se comprometa con su propia formación y se promueva en la escuela los ambientes de aprendizaje, la experiencia de la práctica pedagógica no solo perdurará en sus vidas, sino que marcará mucho de su desempeño profesional, ya que los ambientes de aprendizaje y la implicación personal en ellos entran a reconstituir sus representaciones sociales sobre la enseñanza y el ser profesor.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIO

La ejecución del currículo en las universidades y centros de formación de profesores obedecen a esquemas determinadamente estructurados a través de los cuales se despliegan las estrategias de enseñanza encaminadas al aprendizaje de los saberes académicos y al desarrollo de competencias prácticas. No obstante, en la práctica dichos esquemas diseñados dan paso a una variedad de situaciones impredecibles, llevando al estudiante a vivir una especie de “shock de la práctica” (Zeichner, en Davini, 2002: 13). Esta es una parte de las explicaciones de la intensidad con la cual se vive el periodo de la práctica y del impacto que genera en los estudiantes, afectando significativamente sus conocimientos y sus pensamientos sobre el ser profesor y sobre la misma práctica.

Bajo este presupuesto resultó importante indagar acerca de las opiniones, imágenes y percepciones previas que los estudiantes poseen sobre la práctica y cuando ya la han vivido o se encuentran finalizando tal proceso. Se partió de la idea de que conocer sus pensamientos y conocimientos ofrecerá interesantes aportes para su comprensión y así poder armar un panorama explicativo y propositivo de esa latente falta de conexión entre la enseñanza y aprendizaje durante la licenciatura y el desarrollo de la práctica. En esta medida, el esfuerzo explicativo realizado sobre el pensamiento práctico de los estudiantes practicantes indicó los elementos del alto impacto formativo en los estudiantes, tanto así que chocan con las ideas que poseen antes de iniciar la práctica y forjan cambios en sus estructuras de conocimiento y pensamiento sobre ella.

Los estudiantes asumen la práctica con ideas afincadas desde su pasado escolar y de alguna manera de lo captado en su formación en la universidad. Estas ideas previas corresponden a:

- La práctica representa colocar en acción los saberes trabajados en la licenciatura durante su proceso previo de formación; es el momento para llevar a la práctica la teoría.
- Visualizan el aula de clases como su campo exclusivo de acción para ejercer la acción de la enseñanza y a la vez el aprendizaje para ejercer su profesión.
- Focalizan su trabajo pedagógico en la enseñanza de los saberes de las ciencias sociales.
- Los profesores asesores son importantes en la medida en que identifican las debilidades y ayudan a corregirlas.
- Conocer el entorno escolar y normativo ayuda a realizar una enseñanza más contextualizada.

Estas ideas expresan que los estudiantes perciben la práctica como la aplicación de la teoría en un espacio exclusivo que es el aula de clases. No obstante, se ven modificadas o bien enriquecidas a la luz de la misma experiencia vivida, porque en la práctica logran aprender muchas más cosas de las que pensaron y de las que se proyectan desde los manuales de prácticas pedagógicas.

Las siguientes son las características de sus imágenes, percepciones, actitudes y valoraciones que comienzan a configurar sus representaciones sociales, identificadas en el presente estudio.

- **Las problemáticas en los contexto escolares y el rol del profesor**

“La habilidad del docente está en percibir la realidad educativa desde las aulas”

(P6, RP, E-2012)

Los estudiantes practicantes poco a poco comienzan a reconocer las problemáticas, realidades y particularidades sociales en las condiciones socio-pedagógicas de sus estudiantes en el curso donde realizan su práctica; esto es motivo de asombro y a la vez de

reto. Muchas de las problemáticas sociales que hoy se analizan en las escuelas, sobre las cuales no se puede decir que antes no existían, pero que no eran atendidas como ahora los son. Este hecho hace que se vuelvan más explícitas para los profesores y en general en toda la comunidad educativa, como lo relacionado con la cuestión de la integración de estudiantes con capacidades espaciales o las condiciones socio-familiares en las que viven los estudiantes. Estas situaciones vuelven complejo el escenario de actuación pedagógica, al punto que en sus testimonios se siente la afectación, como en el siguiente caso: “uno de los mayores conflictos que he tenido en la práctica es la realidad tan envolvente y tan llena de complejos problemas que por mayor conocimiento teórico no se pueden resolver desde nuestra posición” (P19, RP, E-2012).

Poco a poco a través de las múltiples interacciones que tienen con los estudiantes, comienzan a identificar en ejemplos concretos la manera como la problemática social permea en el aula y además de ello, la forma como inciden en los procesos de pedagógicos que ellos mismos colocan en ejecución. La práctica representa el primer escenario en el cual vivencian estas situaciones y comienzan a reflexionarlas, puesto que ahora son parte de su propia responsabilidad. La implicación de los estudiantes practicantes en dichas situaciones coloca en evidencia que perciben su labor no limitada solamente a enseñar contenidos culturales de historia o geografía, sino que en el marco de su actuación ha tenido que realizar otras actividades no siempre muy bien contempladas y abordadas desde la formación teórica en la universidad, pero que hacen parte de la labor educativa del profesor, por ello manifiestan que el “ser docente implica una serie de particularidades que la componen: ser amigo, consejero compartir, gustos, experiencias etc.” (P2, RE, E-2013).

Esto les permite obtener un conocimiento más amplio del rol de educador y comprender que “la función del profesor no ha de reducirse a la de mero enseñante” (Nieto, 2002: 11). Es en este punto en donde las estrategias didácticas aprendidas o tratadas en la universidad quedan rezagadas, porque ellas se dirigieron fundamentalmente a enseñar contenidos. Lo mismo pasa con los conocimientos disciplinares centrados en comprender y analizar la realidad socio-histórica, pero con pocos espacios planificados curricularmente

con posibilidades de idear alternativas de respuesta en niveles razonables a dichas situaciones probables a las que los profesores se enfrentarán.

- **La práctica pedagógica como escenario de construcción del saber práctico**

“El amor a la docencia se gana cuando se tiene contacto con ella”

(P17, RE, E-2012)

Una de las percepciones con la cual los estudiantes inician la práctica, es que les servirá para identificar sus fortalezas y sus debilidades a la hora de desempeñarse en su como profesores, aunque su mayor preocupación son las debilidades que les genera inseguridades. Pero al realizar la inmersión su perspectiva de la práctica como examinadora y evaluadora de lo que se aprendió o no se aprendió queda a un lado y lo que ahora importa es el aprendizaje que se logra de todas las experiencias, tanto de las situaciones exitosas como de aquellas que representan complicaciones.

Para ellos, lo que ahora resulta significativo de la práctica es que sienten que están logrando una mayor experiencia y esto les genera mayor confianza. Ahora sienten mayor seguridad a la hora de afrontar la formación de un grupo de estudiantes y para asumir la enseñanza de los saberes de las ciencias sociales. Ahora bien, ¿Qué características tienen los aprendizajes que los estudiantes logran en su práctica? La información obtenida permitió caracterizarlas en los siguientes aspectos:

- Mayor conocimiento y manejo de los saberes de las ciencias sociales. Llegan a la práctica con conocimientos de las ciencias sociales profundizados en ciertas líneas temáticas, pero desconociendo otras. Por esta razón la referencia a la descontextualización de los conocimientos se acentúa más cuando los estudiantes viven la experiencia de la práctica.

- Mayor conocimiento práctico del manejo didáctico de los contenidos. Quizás este es uno de los logros más importantes que logran los estudiantes. Adquieren saberes prácticos para el diseño de las actividades de enseñanza referenciados desde los mismos contextos escolares y desde la reflexión de ellos. Su aprendizaje se evidencia no en la cantidad de estrategias, sino en la adecuación didáctica de ellas como una característica de la flexibilidad curricular.
- Lograr capacidad para comprender mejor el panorama escolar tanto a nivel institucional como áulico; es decir, que pueden ver el bosque entre los árboles y la realidad educativa no les resulta tan envolvente. Al comprender mejor el panorama les proporciona mayor tranquilidad para abordar su trabajo pedagógico y les da herramientas conceptuales y procedimentales para hacerlo.

Los anteriores saberes logrados tienen la cualidad de ser esencialmente de carácter práctico. Esto implica que no es un saber sobre algo, sino un saber-hacer frente a algo. Esto es precisamente lo que los estudiantes requerían con mayor urgencia para enfrentar la práctica. Esto no indica que la formación teórica quede a un lado, sino que es un saber especial, porque es el verdadero aprendizaje del profesor.

- **La práctica pedagógica como escenario de configuración de la identidad profesoral**

“la parte más bonita que uno siente es que lo llamen profe”

(P11, RP, E-2012)

La configuración de su identidad toma un nivel más firme a través de la práctica y los escenarios que convocan a este crecimiento ya no son el aula y los estudiantes. La práctica permite reconocer los múltiples escenarios e interacciones con los demás sujetos de la comunidad educativa y valorar sus posibilidades de aprendizaje. Recuerdan con gratitud los aprendizajes logrados en los momentos de interacción con los demás profesores y directivos docentes: “Cada día que pasaba en la institución me sentía parte de ella, pues así

me lo hacían sentir los estudiantes, profesores, padres de familia y la comunidad en general” (P2, RP, E-2012).

Las sala de profesores, el recreo, las actividades culturales institucionales, las jornadas pedagógicas, las reuniones con padres de familia, son escenarios de interacción de los cuales los estudiantes aprenden a conocer la actuación de los profesores y la importancia de ellos dentro de su proceso de formación. Son elementos que permiten al estudiante practicante ir entrando en el campo representacional de los profesores. Sus testimonios expresan tales valoraciones: “Al relacionarme con los estudiantes la parte más bonita que uno siente es que lo llamen ‘profe’”, así fue como desde el primer día me dijeron. Esto hace que uno se sienta una persona honrada e importante para ellos.” (P11, RP, E-2012); “Me ha permitido hacer contacto directo con mi carrera desde la perspectiva de docente. Antes de ella solo estaba en el plano de estudiante.” (P12, RP, E-2013).

Los estudiantes que tuvieron la oportunidad de vivirlos los valoran como significativos. El problema es que no son cuestiones que se planifican, sino que son eventualidades y varios no logran vivirlas, porque sus prácticas se circunscriben al aula de clases y al grupo de estudiantes. La participación institucional es escasa y más que un dispositivo de aprendizaje, corresponden a situaciones contingentes o bien por la iniciativa de algunos profesores asesores o el dinamismo de algunos practicantes.

- **Dimensión del compromiso social de los profesores**

“Sobre nuestros hombros también recae la responsabilidad de gestar una mejor sociedad”

(P8, RE, CI-2013)

El reconocer las problemáticas sociales y familiares en la vida de sus estudiantes y el reconocer las implicaciones que tienen para el ejercicio de la labor del profesor, lleva a los estudiantes practicantes a tener una idea más amplia del rol de ser profesor y a dimensionar el compromiso social que demanda. Si bien al iniciar su práctica concebían la

labor del profesor desde su responsabilidad, ahora lo hacen desde sus vivencias. Por ello expresan que la práctica: “enseña una clara perspectiva de la trascendencia de la función de educar y no solo de enseñar más o menos contenidos de aprendizaje” (P2, RP, E-2012). Y a su vez permite: “tener conciencia sobre la responsabilidad que implica no solo enseñar contenidos curriculares, si no la trascendencia de la labor de la formación del hombre, de ciudadanos de quienes se esperan que lleguen a ser personas positivas para el país” (P4, RP, E-2012). Estos aspectos llevan a un cambio en la percepción de la práctica como escenario no exclusivo para la confrontación de los saberes, sino para vivenciar la dimensión de la labor educadora de los profesores.

Vivenciar el rol de profesor en la práctica además de reconocer la amplitud de actuación no centrada en enseñar un saber específico, les proporciona el conocimiento de la real dimensión del profesor en la sociedad. En la universidad lo escucharon, pero en la práctica lo hicieron suyo. La interacción con los estudiantes y con toda la comunidad educativa les proporciona un entendimiento del valor social del profesor en una comunidad: “Afortunadamente realizar la práctica docente ha generado que mi compromiso se ratifique, por ende cada clase es asumida con toda mi responsabilidad.” (P5, RP, E-2012); “Bien dicen que la experiencia cambia todo y eso es justamente lo que me paso. Ahora puedo decir que es algo hermoso y significativo para mi vida, ya que ahora tengo el compromiso social en la formación de estudiantes.” (P21, RP, E-2012).

Al iniciar la práctica su propósito se centraba en lograr los aprendizajes que le permitan sentirse profesor, es decir su identidad. Pero en la práctica, junto a la identidad se va afirmando la responsabilidad social de ser profesor. El contacto con los estudiantes y con las situaciones socio-pedagógicas que deben asumir en la formación de sus estudiantes, hacen que los estudiantes practicantes tomen mayor conciencia de la responsabilidad social de los profesores y de la escuela como tal. Este dimensionamiento del rol social del profesor hace que le otorguen mayor sentido a las mismas acciones pedagógicas que ellos plantean, que llevan a cabo y las reflexionan. Si los profesores asesores asumen, retomando a Ojanen y Caballero, la misión de liberar la energía creativa del estudiante durante su

proceso de aprendizaje, es quizás la decisión más acertada que realizan, porque no hay estudiante de licenciatura más comprometido con su propio aprendizaje que cuando asume de cara a su práctica pedagógica el rol de profesor.

- **Perspectivas en torno a la comprensión de la práctica pedagógica**

Desde el punto de vista de la práctica pedagógica, el estudio se circunscribió en la indagación y análisis de las representaciones sociales en los estudiantes practicantes. En efecto esta postura de tomarlos como sujetos de investigación, proporcionó aspectos interesantes acerca de sus dispositivos de pensamiento y actuación durante la práctica y que de cierta manera ofrecen perspectivas de análisis de la práctica pedagógica como ámbito de formación en los programas de titulación de profesores. Pero no alcanzan a presentar un panorama general de evaluación de la práctica pedagógica como tal, puesto que se centró en uno de sus escenarios y uno de sus actores. En este sentido resulta de interés apoyarse en otros estudios y/o propuestas en torno a:

- Caracterización de los procesos de asesoría (tanto de los profesores asesores y los profesores acompañantes) que se llevan a cabo durante la práctica, dada la importancia de su actuación para los estudiantes practicantes y las posibilidades de retroalimentación para los programas de licenciatura.
- Caracterización de la enseñanza de las ciencias sociales llevada a cabo por los estudiantes practicantes, con la intención de develar los enfoques de enseñanza en su actuación, así como las dificultades de orden didáctico y epistemológico. Esto a su vez permitirá establecer relaciones de confrontación con el modelo de formación en la licenciatura.
- Evaluar el impacto de la práctica pedagógica en las instituciones educativas y el impacto de la institución educativa en la formación del futuro profesor.

- Evaluar el tipo de relación (normativa y pedagógica) actual entre las instituciones educativas y el programa de la licenciatura, puesto que se divisa debilidades que no permiten potenciar las opciones formativas de la práctica pedagógica como escenario de interrelaciones.

Las anteriores referencias llevan la intencionalidad de aportar elementos de análisis con los cuales se obtendrá elementos para repensar la práctica pedagógica desde el programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (2002). *Los residentes vuelven a la escuela: aportes desde la biografía escolar*. En Davini C (Coord.). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar* (39-80). Buenos Aires: Papers Editores

Altet, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En Paquay L, Alte M, Charlier E y Perrenoud P. *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (33-54). México: FCE

Andreozzi, Marcela. (1996). *El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de “las prácticas de formaron” en el proceso de socialización profesional*. En Revista del IICE, 5(9), 20-22. Recuperado de <http://cefmatanza.blogspot.com/2012/06/el-impacto-formativo-de-la-practica.html>

Axpe C, María Ángeles. (2005). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica*. (Tesis doctoral, Universidad de la Laguna). Recuperado de: <http://tesis.bbt.ull.es/ccsyhum/cs126.pdf>

Barra, Serrano y Aguilar (1997). *Aprendiendo de la experiencia: Ámbitos problemáticos en las prácticas de enseñanza*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 0. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>].

Baillauqués, Simone. (2005). *El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros*. En Paquay, Léopold. Altet, Margueritte. Charlier, Evelyne. Perrenoud, Phillippe, *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (55-87). México: FCE.

Campo-Redondo, M y Labarca R, C. (enero-abril, 2009). *Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación*. Revista de Ciencias Sociales XV (1), 160-174. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>

Carbonneau, M y Hetú J-C. (2005). *La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional*. En Paquay L, Alte M, Charlier E y Perrenoud P. La formación profesional del maestro: estrategias y competencias (107-138). México: FCE

Cardoso B, J de N. (2011). *Contenido y estructura de las representaciones sociales sobre pedagogía y pedagogos en profesores de ciencias*. (Tesis doctoral, Universidad de Burgos). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97916218005.pdf>

Castaño P. N., Prieto R. C., Ruíz R. E y Sánchez A. M. (1996). *El profesor tutor del prácticum: propuesta de modelo*. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0). Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica>.

Cid S., A., Pérez A., A. y Sarmiento C., J. (2011). *La tutoría en el Practicum. Revisión de literatura*. En Revista de Educación, 354 (enero-abril), 155-181. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_06.pdf

Cid S., A. y Ocampo G, Camilo I. (2006). *Funciones tutoriales en el practicum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo*. Revista de Educación, 340, 445-472. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_16.pdf

Cifali, M. (2005). *Enfoque clínico, formación y escritura*. En Paquay L, Alte M, Charlier E y Perrenoud P. La formación profesional del maestro: estrategias y competencias (170-196). México: FCE

Coffey A. y Atkinson P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Chacón C, María A. (2006). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral*. (Tesis doctoral, Universidad de Rovira y Virgilio). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8921>

Charlier, E. (2005). *Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica*. En Paquay L, Alte M, Charlier E y Perrenoud P. *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (139-169). México: FCE

Davini, C. (2002). *La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas*. En Davini C (Coord.). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar* (13-38). Buenos Aires: Papers Editores

Departamento de Ciencias Sociales. (2009). *Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Educación con Énfasis en Ciencias Sociales*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

España A., Leidy C. (2009). *Incidencia de la disciplina en el aula de clases en el desempeño docente de los maestros en formación del programa de la licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño*. (Tesis Inédita de Pregrado). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.

Faingold, N. (2005). *Del practicante al experto: cómo construir las habilidades profesionales*. En Paquay L, Alte M, Charlier E y Perrenoud P. *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (197-221). México: FCE

Frola P., Velásquez J. (2011). *Los problemas de conducta en el aula*. México: Centro de Investigación y Capacitación Institucional.

Fuentes A, Eduardo J. (1997). *Contribuciones del Practicum al aprendizaje de la enseñanza*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>

Garrote, V y Isod L. (2002). *El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros maestros*. En Davini C (Coord.). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar* (159-188). Buenos Aires: Papers Editores

Garzón V, F. y Enríquez V, M. F. (2010). *El burnout en la práctica pedagógica del docente*. (Tesis Inédita de Maestría). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.

Gómez A, María de las M. (2003). *Variables de éxito en la formación profesional del profesorado*. (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=164>

Huberman, S. (1996). *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los profesores*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor

Ilvento, María C, (2002). *Las Representaciones Sociales en la Investigación de la Práctica Educativa: El desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados*. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article02.pdf>

Ilvento, María C. (2000). *Las representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la educación*. (Tesis doctoral, Universidad Rovira y Virgili). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=representaciones+sobre+el+practicum&db=1&td=todo>

Jaén G, M y Banet H, Enrique. (2003). *Formación inicial de profesores de secundaria: dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de secundaria*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 17(1), 51-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417105>

Lobato C, Arbizu F y Castillo L del. (2006). *Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de caso*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 32(mayo/agosto), 159-169. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117985>

López B, Fidencio. (1996). *Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1(2), 391-407. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v14n3p289.pdf>

Loyola C y Poliak N. (2002). *El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente*. En En Davini C (Coord.). De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar (123-158). Buenos Aires: Papers Editores

Maraga, M., Ávila, G., Rodríguez S. et al. (2010). *El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones*. Segundo Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Recuperado de: <http://formadores.ning.com/events/ii-congreso-internacional>

Martínez F., E. y Raposo R., M. (2011). *Funciones generales de la tutoría del Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial*. En Revista de Educación, 354 (enero-abril), 155-181. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re3>

Martínez M, Miguel. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas

Marcelo G, Carlos. (1992, 6-10 de julio). *Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico de contenido, (Ponencia)*. Congreso: las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/marcelo_garcia_como_conocen_docentes.pdf

Mellado J, V. (1996). *Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria*. Revista Enseñanza de las Ciencias, 14(3), 289-302. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v14n3p289.pdf>

Murcia P, Napoleón y Jaramillo E, Luís G. (2008). *Investigación cualitativa la “complementariedad”: una guía para abordar estudios sociales*. 2ª ed. Armenia: Kinesis.

Nieto D, Jesús, (2002). *Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/3774/>

Ojanen, S y Caballero, H-P Mª A. (1998). *Como formar profesionales de la enseñanza*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 32(mayo/agosto), 159-169. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117985>

Ortiz O, Vicente M., (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú ediciones.

Paquay, L. Altet, M. Charlier, E. y Perrenoud, P. (2005). *Cómo formar maestros profesionales: tres grupos de preguntas*. En Paquay L, Alte M, Charlier E y Perrenoud P. La formación profesional del maestro: estrategias y competencias (55-87). México: FCE.

Perrenoud, P. (2005). *El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de decisiones*. En Paquay L, Alte M, Charlier E y Perrenoud P. La formación profesional del maestro: estrategias y competencias (265-308). México: FCE.

Sandín E, María P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw- Hill.

Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza. (5ª ed.)*. Madrid: Ediciones Morata

Torres M, Álvaro. (2001). *La práctica pedagógica investigativa e integral: una propuesta para los programas de pregrado en educación de la Universidad de Nariño – Colombia*. (Tesis Inédita de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Ciudad de La Habana, Cuba

Universidad de Nariño (2005). *Práctica Pedagógica Integral e Investigativa: Manual Operativo*. San Juan de Pasto.

Ventura B, J. Javier. (2005). *El Prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2898;jsessionid=115D1F81D9B8F3C1F9536354AD03CFF8.tdx2>

Vezub, L. (2002). *Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio*. En Davini C (Coord.). De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar (81-122). Buenos Aires: Papers Editores

Zabalza Beraza, Miguel Ángel. (2004) *Condiciones para el desarrollo del practicum*. Revista del currículum y formación del profesorado. 8 (2), 141-164. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf>

ANEXOS

Anexo A. Manual de códigos de las categorías de estudio y las fuentes de información

Códigos de las categorías de estudio

Categoría general	Código	Subcategorías	Código
Representaciones sociales	R	Practica pedagógica	RP
		Enseñanza	RE
		Asesoría	RA
		Contexto escolar	RC

Códigos de las fuentes de información

Fuente información	Código	Año
Cuestionario aplicado al iniciar la práctica pedagógica	CI	2013
Cuestionario aplicado al finalizar la práctica pedagógica	CF	2013
Entrevistas a estudiantes practicantes	E	2012 y 2013

**Confo
rmació
n de
los
código
s de
las
unida**

des de sentido

Los códigos de las unidades de sentido de la información que usaron en el desarrollo del presente trabajo se estructuraron con base en la codificación de las categorías de estudio y de las fuentes de información, anteponiéndoles en número del estudiante practicante que proporcionó la información.

Ejemplo: **P1, RE, CI-2013**

Se lee: **Practicante N° 1, Representación social sobre Enseñanza, Cuestionario Inicial – Año 2013.**

Anexo B. Formato de cuestionario a estudiantes practicantes antes de iniciar su periodo de práctica pedagógica.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES AL INICIAR SU PERIODO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Apreciado (a) estudiante practicante

El trabajo desarrollado como asesor de práctica pedagógica en la LEB CIS, me ha permitido identificar que es muy importante conocer la opinión de los mismos estudiantes practicantes acerca de su propia práctica y creo que esto ayudará mucho a mejorar los procesos de formación de los profesores. Por ello se ha decidido plantear un proyecto de investigación que analice las opiniones y valoraciones de ustedes como protagonistas de la práctica pedagógica.

Por tanto les solicito responder a las siguientes preguntas, para conocer sus **opiniones al inicio de su práctica**. La información se empleará de manera seria y responsable, estrictamente para la investigación, por ello les agradezco su sinceridad.

De Ustedes muy agradecido

Profesor **Yovanny Arteaga**

ÁMBITO 1. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1. ¿Qué es para usted la práctica pedagógica?
2. ¿Cómo cree que la práctica le va a contribuir en la formación como profesor?
3. ¿Qué problemas relacionados con su formación considera que se pueden presentar durante su práctica pedagógica?

ÁMBITO 2. DIMENSIONES FORMATIVAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

4. ¿Qué sentido posee para usted el planteamiento de la enseñanza?
5. ¿De qué manera piensa que el ejercicio de la enseñanza le ayudará a su formación?
6. ¿Qué rol cree usted que desempeñarán los profesores asesores durante su práctica pedagógica?
7. ¿De qué manera cree que le aportará en su formación como profesor su relación con el contexto escolar durante la práctica pedagógica?

Anexo C. Formatos de cuestionario a estudiantes practicantes al finalizar su periodo de práctica pedagógica.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES AL FINALIZAR SU PERIODO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Apreciado (a) estudiante practicante

El trabajo desarrollado como asesor de práctica pedagógica en la LEB CIS, me ha permitido identificar que es muy importante conocer la opinión de los mismos estudiantes practicantes acerca de su propia práctica y creo que esto ayudará mucho a mejorar los procesos de formación de los profesores. Por ello se ha decidido plantear un proyecto de investigación que analice las opiniones y valoraciones de ustedes como protagonistas de la práctica pedagógica.

Por tanto les solicito responder a las siguientes preguntas, para conocer sus **opiniones sobre la experiencia vivida durante su práctica**. La información se empleará de manera seria y responsable, estrictamente para la investigación, por ello les agradezco su sinceridad.

De Ustedes muy agradecido

Profesor **Yovanny Arteaga**

ÁMBITO 1. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1. ¿Qué significó para usted la práctica pedagógica?
2. ¿De qué manera la práctica pedagógica le contribuyó en su formación como profesor?
3. ¿Qué problemas relacionados con su formación se presentaron durante su práctica pedagógica?

ÁMBITO 2. DIMENSIONES FORMATIVAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

4. ¿Qué sentido posee para usted el planteamiento de la enseñanza?
5. ¿Qué aprendizajes le permitió el ejercicio de la enseñanza durante su práctica pedagógica?
6. ¿Cuál fue la importancia de los profesores asesores durante su práctica pedagógica?
7. ¿De qué manera le aportó en su formación su relación con el contexto escolar durante la práctica pedagógica?

Anexo D. Relato de estudiante practicante.

ENTREVISTA A ESTUDIANTE PRACTICANTE 2012

<p style="text-align: center;">RELATO (Texto de referencia)</p>	<p style="text-align: center;">CODIFICACIÓN PRIMER PLANO Unidades de sentido del relato agrupadas por dimensiones formativas, que dan paso a la categorización (Anexo E)</p>
<p style="text-align: center;">REFLEXION PRACTICA PEDAGOGICA</p> <p>La labor docente es una labor ardua, que implica un gran desgaste emocional,</p> <p>...lo que tiene que ver con el temor a no saber cómo orientar los procesos educativos de conocimientos, de disciplina y otros de los estudiantes.</p> <p>Enseñar no es una tarea sencilla u es muy distinta a muchas otras profesiones de la vida cotidiana, y no es simplemente pararse frente a los estudiantes y dictar una serie de teorías y de asignar una lista de tareas, la docencia va más allá de este límite.</p> <p>Por ello, la habilidad del docente esta en percibir la realidad educativa desde las aulas, desde la institución y desde la región, teniendo en cuenta Medios Sociales, académicos disciplinarios, éticos, etc. Es decir captar con mayor Justeza cada uno de estos factores que intervienen diariamente en las instituciones, de modo directo o indirecto, en su verdadero valor.</p> <p>De este modo hoy hincapié ha como ha sido la experiencia de mi practica pedagógica en el centro educativo PROFESA. Esta práctica ha sido una de las experiencias más bonitas que está pasando por mi vida,</p> <p>...es la puesta en marcha de todo lo que se ha adquirido durante casi 5 años de formación académica en la universidad.</p> <p>Al comenzar la práctica pedagógica, sentí mucho nerviosismo de enfrentarme a mí misma como docente y de enfrentar a una serie de estudiantes por otro lado el centro educativo PROFESA es una institución que atiende a personas en situación de discapacidad, por lo cual era aún más mi preocupación porque sabía que no era un proceso de enseñanza como normalmente se hace en otras instituciones, sino que requería más esfuerzo y paciencia con los estudiantes.</p> <p>Así que sabía que tenía que dar todo de mí,</p>	<p>Enseñanza-reflexión: La labor docente es una labor ardua, que implica un gran desgaste emocional.</p> <p>Enseñanza-dificultades: temor a no saber cómo orientar los procesos educativos de conocimientos, de disciplina y otros de los estudiantes.</p> <p>Enseñanza-reflexión: no es simplemente pararse frente a los estudiantes y dictar una serie de teorías y de asignar una lista de tareas, la docencia va más allá de este límite.</p> <p>Contexto-reflexión: la habilidad del docente esta en percibir la realidad educativa desde las aulas</p> <p>Contexto-reflexión: captar con mayor Justeza cada uno de estos factores que intervienen diariamente en las instituciones, de modo directo o indirecto, en su verdadero valor.</p> <p>Práctica-valoración: ha sido una de las experiencias más bonitas que está pasando por mi vida,</p> <p>Práctica-percepción: es la puesta en marcha de todo lo que se ha adquirido durante casi 5 años de formación académica en la universidad</p> <p>Práctica-dificultades: Al comenzar la práctica pedagógica, sentí mucho nerviosismo de enfrentarme a mí misma como docente.</p> <p>Enseñanza-dificultades: es una institución que atiende a personas en situación de discapacidad, por lo cual era aún más mi preocupación porque sabía que no era un proceso de enseñanza como normalmente se hace.</p> <p>Práctica-actitud: sabía que tenía que dar todo de</p>

<p>...al relacionarme con los estudiantes la parte más bonita que uno siente es que lo llamen “profe”, así fue como desde el primer día me dijeron, esto hace que uno se sienta una persona honrada e importante para ellos.</p> <p>Los grupos que inicie a manejar son grupos multi-graduales, el primer grupo que tengo a cargo es de primaria compuesto por 15 estudiantes de los cuales unos cursan grado segundo, tercero, cuarto, quinto. El segundo grupo es de bachillerato conformado por 19 estudiantes que cursan grado sexto, séptimo, octavo, noveno. esto hace referencia a que en este centro educativo se manejan grupos Multi-graduales, lo cual se vuelve un poco más difícil La práctica pedagógica</p> <p>...ya que no se maneja un tema concreto para todos los estudiantes bien sean de bachillerato o de primaria se debe adecuar los temas a los grados correspondientes.</p> <p>En Un Principio como cualquier Otra actividad se vuelve muy compleja, tal vez por la inexperiencia, por el miedo a ser las cosas mal o por otros factores. Sin embargo pese a los errores se va aprendiendo del mismo y hacer que cada día más vayan saliendo de la mejor manera.</p> <p>Con el transcurrir de Los días de práctica pedagógica se va tornando en una parte fundamental de mi vida. Como al inicio se dijo la profesión docente no es una labor fácil y ahora con esta experiencia me doy cuenta y doy razón a muchos de los profesores que afirmaban que estando frente a una seria de estudiantes se da cuenta de la realidad de la educación y de los procesos de aprendizaje de los mismo.</p> <p>Por ejemplo desde mi practica uno quiere que los estudiantes le colaboren en mayoría de las actividades académicas u otras pero no es así, me he encontrado con gente que no hace las tareas en casa o dentro del aula, con estudiantes que generan la disciplina, que no colaboran con los talleres que tienen desmotivación, desinterés, conflictos y problemas de conducta, etc.</p> <p>Estos factores a uno lo llevan a reflexionar y a sacar estrategias pedagógicas, didácticas, de convivencia con el fin de ayudar como docente a estas dificultades.</p>	<p>mí.</p> <p>Práctica-valoración: al relacionarme con los estudiantes la parte más bonita que uno siente es que lo llamen “profe”, así fue como desde el primer día me dijeron, esto hace que uno se sienta una persona honrada e importante para ellos.</p> <p>Práctica-dificultades: en este centro educativo se manejan grupos Multi-graduales, lo cual se vuelve un poco más difícil la práctica pedagógica.</p> <p>Enseñanza-planeación: ya que no se maneja un tema concreto para todos los estudiantes bien sean de bachillerato o de primaria se debe adecuar los temas a los grados correspondientes.</p> <p>Enseñanza-aprendizaje: pese a los errores se va aprendiendo del mismo y hacer que cada día más vayan saliendo de la mejor manera.</p> <p>Práctica-valoración: Con el transcurrir de Los días de práctica pedagógica se va tornando en una parte fundamental de mi vida.</p> <p>Práctica-formación: ahora con esta experiencia me doy cuenta y doy razón a muchos de los profesores que afirmaban que estando frente a una seria de estudiantes se da cuenta de la realidad de la educación y de los procesos de aprendizaje de los mismo</p> <p>Enseñanza-estudiantes: uno quiere que los estudiantes le colaboren en mayoría de las actividades académicas u otras pero no es así, me he encontrado con gente que no hace las tareas en casa o dentro del aula, con estudiantes que generan la disciplina, que no colaboran con los talleres que tienen desmotivación, desinterés, conflictos y problemas de conducta, etc.</p> <p>Enseñanza-acciones: Estos factores a uno lo llevan a reflexionar y a sacar estrategias pedagógicas, didácticas, de convivencia con el fin de ayudar</p>
---	--

<p>Además es conveniente rectificar que en este contexto, la práctica pedagógica se convierte en un punto de partida crucial para esta acción, ya que en la práctica se entremezclan necesariamente el saber cotidiano y el saber técnico-científico.</p> <p>Desde este punto de vista la práctica pedagógica me ha servido para darme cuenta de cuales han sido mis Debilidades y Mis Fortalezas como docente.</p> <p>También que cosas de las clases que imparto se deben cambiar, que nuevas estrategias de enseñanza debo innovar y como puedo seguir mejorando</p> <p>...la práctica pedagógica por otro lado es muy satisfactorio desarrollar la práctica educativa en esta institución, ya que me he encontrado con estudiantes muy cariñosos que me brindan respeto como docente sin importar que aún esté realizando una práctica pedagógica.</p> <p>Además no sé si todos, quienes se dedican a la labor docente sienten aprecio por sus estudiantes, por que personalmente he llegado sentir que mis estudiantes desde el primer día hacen parte de mi vida me preocupan sus procesos de aprendizaje y hago lo que más puedo, de que ellos aprendan, se motiven y sientan gusto específicamente por la ciencias sociales.</p> <p>De este modo parte de mi formación como docente se ha ido construyendo en y otra vez de esta práctica pedagógica; ya que aquí se opera el proceso de significación y construcción de un sujeto, mediado por la relación permanente de trabajo y la participación dentro del proceso educativo.</p> <p>Por último Y con este pequeño recorrido de la experiencia educativa durante este semestre es necesario reflexionar que para ser docentes no basta con saber enseñar, es imprescindible conocer el mundo donde se inserta la actividad docente.</p> <p>Por ende, en la formación del docente no basta con estudiar contenidos, y no es suficiente abordar la relación enseñanza/aprendizaje, el espacio del docente va más allá del aula y/o de la institución está llamado a liderar otros y nuevos procesos pedagógicos más coherentes con la realidad del mundo contemporáneo y las condiciones nacionales del país.</p>	<p>como docente a estas dificultades</p> <p>Práctica-valoración: la práctica pedagógica se convierte en un punto de partida crucial para esta acción, ya que en la práctica se entremezclan necesariamente el saber cotidiano y el saber técnico-científico.</p> <p>Práctica-valoración: la práctica pedagógica me ha servido para darme cuenta de cuales han sido mis Debilidades y Mis Fortalezas como docente.</p> <p>Enseñanza-aprendizaje: que cosas de las clases que imparto se deben cambiar, que nuevas estrategias de enseñanza debo innovar y como puedo seguir mejorando</p> <p>Práctica-valoración: es muy satisfactorio desarrollar la práctica educativa en esta institución, ya que me he encontrado con estudiantes muy cariñosos que me brindan respeto como docente sin importar que aún estoy realizando una práctica pedagógica</p> <p>Práctica-valoración: personalmente he llegado sentir que mis estudiantes desde el primer día hacen parte de mi vida me preocupan sus procesos de aprendizaje y hago lo que más puedo.</p> <p>Práctica-valoración: parte de mi formación como docente se ha ido construyendo a través de esta práctica pedagógica; ya que aquí se opera el proceso de significación y construcción de un sujeto, mediado por la relación permanente de trabajo y la participación dentro del proceso educativo</p> <p>Enseñanza-reflexión: para ser docentes no basta con saber enseñar, es imprescindible conocer el mundo donde se inserta la actividad docente.</p> <p>Práctica-formación: la formación del docente no basta con estudiar contenidos.</p>
--	---

Anexo E. Proceso de codificación de la información (fragmento)

CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LOS RELATOS

Esquema de codificación	Relato	Codificación 1° Plano (unidades de sentido)	Codificación 2° Plano (Códigos)	Codificación 3° plano (Categorías)
<p>Intencionalidad de análisis de la información:</p> <p>INTERACCIÓN</p> <p>(Comunicación)</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> El grado tercer en sí no me implicó ningún problema ya que son <u>niños</u> y ellos creo que <u>se acoplan más fácilmente a las personas</u>. Las profesoras se han <u>comportado muy bien</u> con migo, <u>me colaboran</u> en lo que necesito y los estudiantes <u>me quieren</u> y yo <u>me enseño mucho</u> con ellos. 	<p><u>Colaboración</u></p> <p><u>Me quieren</u></p> <p>Me enseño con ellos</p>	<p>RELACIONES PEDAGÓGICAS</p> <p><u>Subcategorías</u></p> <p>1.</p> <p>El diálogo como posibilidad de comprender al otro</p> <p>2.</p> <p>Valor de la colaboración para los docentes en formación</p> <p>3.</p> <p>La práctica pedagógica como escenario de creación de afectos</p>
	3	<ul style="list-style-type: none"> <u>He sido</u> recibida como una <u>amiga más</u> 	He sido una amiga más	
	4	<ul style="list-style-type: none"> Establecer un <u>diálogo</u> fuera del aula de clases es un <u>medio efectivo</u> para conocer a los alumnos. 	<u>Diálogo</u> es medio efectivo	
	5	<ul style="list-style-type: none"> Muy a aparte de la <u>relación</u> que hay <u>con los estudiantes</u>, que a propósito es muy buena, demuestran mucho cariño y sobre todo respeto; la relación con la docente (...) aunque he tratado de hacer las cosas lo mejor que puedo, para ella <u>siempre hay un pero</u>. 	<u>Relación</u> muy <u>buena</u> con estudiantes	
	6	<ul style="list-style-type: none"> Al <u>relacionarme con los estudiantes</u> la parte más bonita que uno siente es que lo llamen “profe”, así fue como desde el primer día me dijeron. Esto hace que uno se sienta una persona honrada e importante para ellos 	<p>Me llaman “profe”</p> <p><u>Estudiantes cariñosos</u></p> <p>Los estudiantes son <u>parte de mi vida</u></p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Me he encontrado con <u>estudiantes muy cariñosos</u> que me brindan respeto como docente. • He llegado a sentir que <u>los estudiantes</u> desde el primer día <u>hacen parte de mi vida</u> 		
7	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y <u>relacionarme con estas personas es fabuloso</u> por todas las vivencias que se logran experimentar. • Se debe <u>tratarlos (estudiantes) con mucho cuidado</u>, porque algunos presentan agresividad con las personas que los rodean. 	<u>Relacionarme</u> es fabuloso <u>Tratarlos con</u> mucho cuidado	
8	<ul style="list-style-type: none"> • Todo este proceso educativo (...) ha sido posible con la <u>ayuda</u> tanto del conjunto de <u>especialistas</u>, como también de los <u>padres de familia</u>. • Muchos de ellos hicieron <u>crear en mí un sentimiento de cariño hacia ellos</u>, ya que en ellos encontré unas historias de vidas ejemplares y de superación. 	Ha sido posible con la <u>ayuda</u> <u>Sentimiento a</u> los estudiantes	
9	<ul style="list-style-type: none"> • Fue de gran <u>importancia la comunicación e integración</u> que tuve con los niños y los mismos docentes. • El día que llegué al aula de clase la profesora me presentó con sus alumnos, ellos inquietos y contentos <u>demonstraron su emoción y afecto</u> al saber que yo iba a ser su profesor. 	Importancia de la <u>comunicación e integración</u> Demostraron su <u>emoción y afecto</u>	
10	<ul style="list-style-type: none"> • El <u>recibimiento</u> por parte de las directivas de la institución y por parte del grupo de trabajo de docentes <u>fue muy bueno</u>. 	Buen <u>recibimiento</u>	
12	<ul style="list-style-type: none"> • Cada día que pasaba en la institución <u>me sentía parte de</u> 	Me han hecho sentir <u>parte de</u>	

		ella, pues <u>así me lo han hecho sentir</u> estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad en general.	<u>ellos</u>
	13	<ul style="list-style-type: none"> Fui <u>acogido con mucho cariño</u>, amabilidad, tolerancia y respeto 	<u>Acogido con cariño</u>
	14	<ul style="list-style-type: none"> La profesora me presentó a los alumnos como el nuevo profesor de ciencias sociales y fue ahí cuando <u>me sentí más confiado</u>. A lo largo de la práctica tuve la fortuna de que la profesora <u>siempre estuvo allí para colaborar</u>. Había un niño que siempre cargaba algún arma (...) un día <u>tuve la oportunidad de hablar con él</u>, así comprendí mejor lo que pasaba y entendí por qué era así. 	<u>Me sentí más confiado</u> <u>Estuvo para colaborar</u> <u>Oportunidad de hablar</u>
	15	<ul style="list-style-type: none"> (...) uno también se <u>enfrenta al cariño de muchos niños</u> que te estiman y que no disimulan en expresarlo. Es indispensable además de la preparación, la responsabilidad, el <u>amor que le coloque a lo que uno está haciendo</u> 	<u>En enfrentarse al cariño de los niños</u> <u>Amor que uno le coloque</u>
	17	<ul style="list-style-type: none"> Creo que la relación docente-estudiante, es una <u>relación de reciprocidad permanente</u> y un <u>vínculo de gran importancia</u> 	<u>Relación vínculo importante</u>
	18	<ul style="list-style-type: none"> Lo que más he sentido es el <u>poder comunicar</u> con los niños, el <u>poder de compartir</u> con ellos. <u>El cariño de los estudiantes hacia uno como docente es muy motivador</u>. 	<u>Poder comunicar y compartir</u> <u>El cariño de los estudiante es motivador</u>