

**EVALUACION DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEL CICLO
COMPLEMENTARIO QUE OFRECE LA INSTITUCION EDUCATIVA
MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO**

**LILIA ESTELLA CHAMORRO ARCINIEGAS
DORA CRISTINA ENRÍQUEZ LOPEZ
MARÍA EUGENIA OJEDA VILLOTA
ESTEBAN JOB SOLARTE BENAVIDES**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACION
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACION EDUCATIVA
SAN JUAN DE PASTO
2006**

**EVALUACION DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEL CICLO
COMPLEMENTARIO QUE OFRECE LA INSTITUCION EDUCATIVA
MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO**

**LILIA ESTELLA CHAMORRO ARCINIEGAS
DORA CRISTINA ENRÍQUEZ LOPEZ
MARÍA EUGENIA OJEDA VILLOTA
ESTEBAN JOB SOLARTE BENAVIDES**

**Trabajo Presentado como Requisito para Optar al Título de
Especialistas en Administración Educativa**

**Asesor
Mg. NELSON TORRES VEGA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACION
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACION EDUCATIVA
SAN JUAN DE PASTO
2006**

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, Octubre de 2006.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a:

Los estudiantes, docentes y directivos del Ciclo de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

Los estudiantes, docentes y directivos de la Universidad de Nariño.

Los egresados del programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Nariño.

Mg. Nelson Torres Vega por su dedicación, entrega y generosidad en el proceso de construcción de este trabajo de investigación.

Todas aquellas personas que de una u otra forma colaboraron en la educación de la investigación.

CONTENIDO

	Pág.
MAPA DE NAVEGACION	1
INTRODUCCION	2
1. ASPECTOS GENERALES	30
1.1 TITULO	30
1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA	30
1.3 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	30
1.4 PREGUNTAS ORIENTADORAS	31
1.5 OBJETIVOS	31
1.5.1 Objetivo General	31
1.5.2 Objetivos Específicos	31
1.6 JUSTIFICACIÓN	32
2. MARCO REFERENCIAL	33
2.1 ANTECEDENTES	33
2.1.1 La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico.	33
2.1.2 La formación de los docentes en Colombia (UNESCO, 2004).	36
2.2 MARCO CONTEXTUAL	37
2.2.1 Historia de las Escuelas Normales en Colombia.	37
2.2.2 Historia de la Normal en Pasto.	40
2.2.3 Origen del C.C.	45
2.2.4 Principios y Fundamentos de la Institución Educativa Municipal Normal Superior	53
2.3 MARCO CONCEPTUAL	55
2.3.1 Características de la Sociedad Contemporánea.	55
2.3.2 Educación.	58
2.3.3 El Docente. Aproximación Histórica sobre el papel del docente	71
2.3.4 La Formación Docente	85
2.3.5 Concepción de Práctica Pedagógica de I.E.M.N.S.P	94
2.3.5.1 La Práctica y la Fundamentación Pedagógica	94
2.3.5.2 Los Núcleos del Saber y la Práctica Pedagógica	95
2.3.6 Evaluación	100
2.4 MARCO LEGAL	103
3. DISEÑO METODOLOGICO	109
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	109
3.2 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO	109
3.2.1 La unidad de análisis.	109
3.2.2 La unidad de trabajo.	109
3.3 MOMENTOS	110

3.4	TÉCNICAS Y MEDIOS	111
3.4.1	La Entrevista.	111
3.4.2	La Encuesta.	111
4.	ANÁLISIS DE LA INFORMACION	112
4.1	UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LOS PROCESOS FORMATIVOS DESARROLLADOS EN EL CICLO COMPLEMENTARIO DESDE LA I.E.M.N.S.P..	112
4.1.1	Formación académica	112
4.1.2	Formación pedagógica	121
4.1.3	Formación humanística	132
4.1.4	Formación tecnológica	141
4.1.5	Formación investigadora	147
4.1.6	Práctica pedagógica	155
4.2	UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LOS PROCESOS FORMATIVOS DESARROLLADOS EN EL CICLO COMPLEMENTARIO DESDE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO	166
4.2.1	Formación académica	166
4.2.2	Formación pedagógica	172
4.2.3	Formación humanística	177
4.2.4	Formación tecnológica	181
4.2.5	Formación investigadora	184
4.2.6	Práctica pedagógica	186
4.3	UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LOS PROCESOS FORMATIVOS DESARROLLADOS EN EL CICLO COMPLEMENTARIO DESDE LOS EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO	190
4.3.1	Formación académica	190
4.3.2	Formación pedagógica	191
4.3.3	Formación humanística	192
4.3.4	Formación tecnológica	193
4.3.5	Formación investigadora	194
4.3.6	Práctica pedagógica	196
	CONCLUSIONES	199
	RECOMENDACIONES	206
	BIBLIOGRAFIA	209
	ANEXOS	215

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A: Encuesta a estudiantes del Ciclo Complementario de la Institución Normal Superior de Pasto.	216
ANEXO B: Encuesta a docentes del Ciclo Complementario I.E.M.N.S.P..	227
ANEXO C: Entrevista a directivos de la I.E.M.N.S.P..	230
ANEXO D: Encuesta a estudiantes egresados del Ciclo Complementario de la Institución Normal Superior de Pasto que se encuentran terminando su Licenciatura en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.	232
ANEXO E: Encuesta para egresados del Ciclo Complementario que culminaron la Licenciatura en el Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Universidad de Nariño.	243
ANEXO F: Encuesta a docentes del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad De Nariño.	246
ANEXO G: Entrevista al decano de la facultad de educación y a jefes de departamento del programa de ciencias naturales y educación ambiental de la universidad de Nariño	249
ANEXO H: La Práctica Pedagógica en la I.E.M.N.S.P..	251
ANEXO I: Convenio de cooperación interinstitucional entre la universidad de Nariño y la I. E. M. Normal superior de Pasto	261
ANEXO J: Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997	264
ANEXO K: Listado de profesores Universidad de Nariño	277
ANEXO L: Listado de egresados Universidad de Nariño proveniente del convenio con la I.E.M.N.S.P..	279
ANEXO M: Egresados período 2005 Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.	280
ANEXO N: Listado de estudiantes Universidad de Nariño provenientes del convenio con la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto	281
ANEXO O: Listado de Egresados de la Universidad de	

	Nariño provenientes del Ciclo Complementario de la I.E.M.N.S.P.	283
ANEXO P:	Relación de trabajos de grado de estudiantes del Ciclo Complementario de la Normal Superior de Pasto.	284

LISTA DE SIGLAS

C.C	Ciclo Complementario
I.E.M.N.S.P	Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto
TIC's	Tecnologías de Información y Comunicación
C.N.A	Centro Nacional de Acreditación
P.E.I.	Proyecto Educativo Institucional
C.I.P.	Centro de investigación Pedagógica.

LISTA DE GRAFICAS

		Pág.
Gráfica 1	Estudiantes que ingresan de la Educación Media.	34
Gráfica 2	Estudiantes que ingresan al Ciclo Complementario	34
Gráfica 3	Tendencias en las Escuelas Normales	35
Gráfica 4	Número de Normales por Regiones	35
Gráfica 5	Encuesta a Estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Académica.	113
Gráfica 6	Encuesta a Estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Humana.	139
Gráfica 7	Encuesta a Estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Humana.	139
Gráfica 8	Encuesta a Estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Tecnológica.	142
Gráfica 9	Encuesta a Estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Tecnológica.	143
Gráfica 10	Encuesta a Estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Tecnológica.	143
Gráfica 11	Encuesta a Estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Investigativa.	150
Gráfica 12	Encuesta a estudiantes Universidad de Nariño. Formación Académica.	167
Gráfica 13	Encuesta a estudiantes Universidad de Nariño. Formación Humana.	178
Gráfica 14	Encuesta a estudiantes Universidad de Nariño. Formación Tecnológica.	181
Gráfica 15	Encuesta a estudiantes Universidad de Nariño. Formación Investigadora.	185

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO
R.A.E.

Códigos:

Programa Académico: Especialización en Administración Educativa

Autores: Lilia Estella Chamorro Arciniegas
Dora Cristina Enríquez López
Maria Eugenia Ojeda Villota
Esteban Job Solarte Benavides

Asesor: Nelson Torres

Título: Evaluación de los Procesos de Formación del
Ciclo Complementario que Ofrece la Institución
Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

PALABRAS CLAVES: Evaluación de impacto, docente, formación, educación, investigación, practica pedagógica, formación académica, formación tecnológica, formación humana, formación docente.

DESCRIPCION:

El trabajo de investigación se llevo a cabo en la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto con el objeto de evaluar los procesos de formación que se están llevando a cabo en el Ciclo Complementario en relación a la formación inicial de los futuros maestros.

Dicha evaluación aborda los tópicos de: formación académica, pedagógica, humanística, tecnológica, investigativa y la práctica pedagógica, considerados éstos fundamentales en la formación docente.

Con esta investigación se pretende revisar los procesos que se están desarrollando al interior del Ciclo Complementario para detectar fortalezas y debilidades y hacer las respectivas recomendaciones.

CONTENIDO:

El Desarrollo de la investigación sobre evaluación de los procesos de formación del Ciclo Complementario que ofrece la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto, se centro en los siguientes aspectos:

En primer lugar se abordan los estudios sobre la formación docente en Colombia realizados por la UNESCO y la Universidad Pedagógica Nacional. De igual forma, se repasa la historia de las Escuelas Normales en Colombia y en Pasto, como también se analiza el origen del Ciclo Complementario, principios y fundamentos del mismo.

En segundo lugar, se trabajan algunas características de la Sociedad Contemporánea como contexto en el cual el docente va a realizar su quehacer pedagógico. También se mira el concepto de educación, pedagogía, didáctica, enseñanza y aprendizaje como saberes específicos y obligatorios en la vida profesional del docente. Además se hace una aproximación histórica del papel que ha realizado el docente en la sociedad y su ingerencia en la transformación social a través de la investigación. De igual forma se aborda la concepción que tiene la institución sobre práctica pedagógica, como espacio donde el futuro maestro se proyecta y se realiza. Y por ultimo se mira la evaluación y el impacto de los programas.

METODOLOGIA:

Es una investigación inscrita en el modelo cualitativo, con enfoque etnográfico donde su principal tarea consiste en captar la cultura de un determinado grupo natural de personas para buscar, interpretar y comprender las significaciones, las relaciones y sus situaciones.

Se trabajo con una población de 98 sujetos discriminados de la siguiente manera: estudiantes del Ciclo Complementario 40, Directivos y Docentes del Ciclo Complementario 11, Directivos y Docente del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental 7, estudiantes del Programa de Ciencias Naturales de la Universidad de Nariño 22 y 18 egresados del mismo programa. Las fuentes de información fueron estudiantes, directivos y egresados, encuestas, entrevistas y conversatorios.

Esta investigación se desarrolló en cuatro momentos: primero aproximación y sensibilización a la realidad. Segundo, formulación de las pautas orientadoras;

tercero, trabajo de campo y cuarto análisis de la información y formulación de conclusiones y recomendaciones.

CONCLUSIONES:

Las conclusiones se organizaron teniendo en cuenta la población objeto de estudio: estudiantes, docentes, directivos y egresados de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto y Universidad de Nariño.

Estudiantes

- Los estudiantes del C.C. encuentran relación entre el Plan de estudios y el perfil profesional que ellos esperan obtener, especialmente con el énfasis que han escogido, conscientes que es posible mejorar o incluso incrementar asignaturas para lograr óptimos resultados al ingresar a la Universidad al quinto semestre.
- La intensidad horaria en el C.C. no está distribuida de forma equitativa entre el énfasis y la formación pedagógica de la Institución, ésta última tiene prelación lo que ha generado fortalezas en los estudiantes, pero se presentan debilidades en las asignaturas del énfasis.
- Los estudiantes del C.C. no se sienten en un ambiente universitario porque no tienen acceso a los recursos de la Universidad, tienen que ir por una boleta cuando llegan tarde, llaman al papá o a la mamá para resolver inconvenientes, entre otros.
- Los estudiantes del C.C. no manejan criterios claros sobre el concepto de educación por cuanto algunos lo catalogan como proceso de formación y otros como el momento en el cual se aprende y se enseña un determinado conocimiento. En cambio, si existe unidad de criterios en el concepto de Pedagogía, enseñanza, aprendizaje y didáctica. Por el contrario, los estudiantes de la Universidad de Nariño por su experiencia académica poseen claridad en estos conceptos lo que les permite un mejor desempeño.
- Para los estudiantes del C.C., el papel de la evaluación se centra en una actividad de medición y verificación considerándola como un mecanismo de control preestablecido que lo ejerce el docente.
- Los estudiantes que actualmente cursan el C.C. en la I.E.M.N.S.P., ignoran el componente humanístico como un núcleo del plan de estudios y se refieren a él tangencialmente.
- La formación en Nuevas Tecnologías, se encuentra dentro del Plan de Estudios del C.C., pero es vista como el acceso a un aula de computadores o de tecnología, en la que no se promueve su aplicabilidad de las tecnologías en

el quehacer educativo, en el diseño, elaboración y puesta en práctica de una sesión de clase; y además se trabaja con una intensidad horaria de dos horas en la que difícilmente se pueden desarrollar procesos que permita fortalecer este componente.

Docentes

- Los docentes tanto de la Universidad de Nariño como del C.C., deben realizar un empalme para conocer los planes y programas que se desarrollan en las dos instituciones para lograr articularlos y así evitar algunos vacíos y debilidades por parte de los estudiantes del C.C.; de igual manera, articular la práctica pedagógica según el modelo de la Facultad de Educación como también seguir los mismos lineamientos en las practicas investigadoras.
- Las innovaciones pedagógicas que se han desarrollado al interior del C.C. han sido múltiples destacándose la articulación de las competencias y los proyectos de aula que son proyectos que fueron acompañados por la Universidad de Nariño, orientados por los parámetros planteados por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, el Ministerio de Educación Nacional y el municipio de Pasto.
- Los contenidos de las asignaturas pedagógicas se asumen centrándose en procesos investigativos, metodológicos y didácticos. De esta forma se supera el esquema de componentes separados en el proceso formativo del individuo.
- El campo humanístico que se encuentra bien consolidado y fundamentado en el Proyecto Educativo Institucional, es ignorado por algunos docentes que laboran al interior del C.C.

Directivos

- Los directivos de la Universidad de Nariño consideran que aunque se han logrado avances significativos en cuanto a la estructura curricular y a los contenidos mínimos que debe tener esta estructura, no se ha llevado a cabo un seguimiento y un control porque la I.E.M.N.S.P. es autónoma para diseñar sus programas e incluso para designar a sus profesores, y además, no se ha realizado un monitoreo a lo largo del proceso.
- Los directivos de la Institución reconocen la importancia de la investigación dentro de la formación del futuro docente; además que ella ocupa un lugar en el desarrollo educativo y en el progreso de la sociedad.
- La experiencia investigadora en la Institución ha sido bastante halagadora ya que muchos trabajos se han llevado a cabo a partir de problemáticas encontradas en el aula; de ahí, que la institución a través del Consejo Directivo

tiene previsto un rubro para apoyar este tipo de trabajos investigativos que desarrollan los estudiantes y docentes; además, los estudiantes del C.C. pasan a la Universidad de Nariño con bases sólidas y suficientes para continuar los procesos que ella les exige.

Egresados

- Los Egresados del C.C. que culminaron la Licenciatura en la Universidad de Nariño, catalogan la formación académica que recibieron en el Ciclo como buena, aunque se debe profundizar un poco más en las áreas de matemáticas, física, química.
- Los estudiantes egresados del C.C. que llegan a la Universidad de Nariño poseen una fundamentación pedagógica sólida con múltiples aperturas; además, cuentan con algunas experiencias innovadoras para una nueva escuela, con relaciones afectivas pertinentes y procesos científicos acordes a las necesidades actuales.
- Los egresados de la Universidad de Nariño consideran que la formación pedagógica que recibieron en el C.C., fue excelente porque tuvieron la posibilidad de conocer teorías educativas, legislación, fundamentos pedagógicos, psicología del estudiante, psicología del maestro, acompañamiento de los maestros asesores; además, les permitió estructurarse cada vez más mediante la práctica y la investigación dentro y fuera de la institución.
- Los egresados del C.C. y que hoy en día son profesionales de la docencia y los actuales estudiantes de la Universidad de Nariño, que han hecho la transición del ciclo a la universidad coinciden que en la I.E.M.N.S.P. y específicamente en el C.C. si recibieron una formación humanística sólida que ha contribuido para un excelente desempeño tanto en su vida profesional como personal; lo que demuestra que estos estudiantes si tuvieron un fuerte trabajo en el campo humanístico.
- Finalmente, los profesionales de la educación que han pasado por el C.C. tienen un concepto significativo y halagador de la práctica pedagógica que se realiza en la I.E.M.N.S.P. y descubren en ella un soporte importante en su desempeño como docentes. Además, ésta está articulada con la Práctica que realiza la Universidad y que se encuentra esbozada en el manual operativo “Práctica Pedagógica Integral e Investigativa” de la facultad de Educación donde enfatizan “que es necesario pensar en la formación de un profesor que asuma una actitud investigadora sobre su propia práctica docente”.

RECOMENDACIONES

- Con el fin de redefinir de forma equitativa la intensidad horaria del C.C. especialmente en los núcleos temáticos correspondientes al énfasis de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se sugiere replantear la Formación Tecnológica que imparte la Institución Educativa, establecer concordancia con las asignaturas y sus temáticas propuestas por la Universidad de Nariño para garantizar la continuidad al pasar a quinto semestre como también reestructurar el Plan de Estudios del C.C. que garantice una adecuada formación profesional del futuro maestro.
- Para mejorar la calidad académica del C.C. se recomienda seleccionar al personal docente, teniendo en cuenta su perfil profesional que garantice un excelente desempeño en los procesos de formación; de igual manera, propiciar espacios de actualización en cuanto a didácticas en su saber específico y aplicación de Nuevas tecnologías.
- La Universidad de Nariño y la I.E.M.N.S.P. debe conformar un colectivo de docentes para apoyar el trabajo de articulación del Plan de Estudios de las dos Instituciones y mejorar la comunicación para conocer los procesos llevados a cabo por el C.C...
- La I.E.M.N.S.P. debe redefinir los objetivos de la formación Tecnológica, apropiar un software educativo a las prácticas pedagógicas y fundamentar a los estudiantes del C.C. en la utilización del computador como una herramienta didáctica.
- La I.E.M.N.S.P. debe dotar al C.C. de una sala de Informática adecuada y actualizada con programas educativos y demás recursos que faciliten y garanticen a los futuros maestros una formación sólida y un desempeño de calidad; además, orientar la utilización de Internet para que no se convierta en la consecución de información de forma “facilista”, sino que implique análisis, reflexión y apropiación de contenidos, rescatando la importancia de los derechos de autor.
- El C.C. de la I.E.M.N.S.P., posee una cultura investigadora, es necesario fortalecer y reajustar los fundamentos epistemológicos de la investigación para brindar a los estudiantes mayores herramientas que les permitan desempeñarse con criterios claros y seguros en el ámbito investigativo.
- Los docentes que laboran en el C.C. no todos pertenecen a grupos investigativos reconocidos, en este sentido se recomienda conformar al interior de la Institución grupos de investigación y adelantar procesos investigativos que permitan fortalecer este aspecto.
- Los directivos y docentes de la Universidad de Nariño recomiendan que en el C.C. de la I.E.M.N.S.P., hay necesidad de reforzar los fundamentos epistemológicos de la investigación y su rigurosidad en el método investigativo

y además crear en los futuros maestros una cultura investigativa con rigurosidad académica y científica, para evitar caer en procesos empíricos y lecturas ligeras de la realidad.

- La I.E.M.N.S.P debe aprovechar al máximo el convenio de cooperación interinstitucional no sólo en lo que respecta a la asesoría, sino en todos los servicios que brinda la Universidad a través de dicho convenio.
- Finalmente los estudiantes del C.C. hacen unas recomendaciones puntuales que es necesario tenerlas en cuenta para que los procesos de formación que adelanta la I.E.M.N.S.P. se fortalezca y así pueda ella ofrecer un servicio educativo de alta calidad y calidez (Cfr. pgs. 123-124)

BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL

ACEVEDO, Jairo. Filosofía de la Educación. Bogotá: Editorial Voluntad, 1971. 325 p.

AENOR (2000), Gestión de la calidad. Directrices para la calidad en gestión de proyectos, Norma UNE 66904-6: Madrid. 2000. 189 p.

ALEN, B. y Delgadillo, C. Capacitación docente: aportes para su didáctica, Buenos Aires, Tesis/ Norma. 1994. 179 p.

BRAVO, Contreras y Crespi; Evaluación de Impacto en Formación Empresarial: el caso FUNDES; McGraw-Hill Interamericana, Chile, 2000. 213 p.

BRIONES, Guillermo. Evaluación Educacional. Editorial Convenio Andrés Bello, Bogotá, 1997. 158 p.

CALVO, Gloria (2003): La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico, Universidad Pedagógica Nacional.

CARR, Wilfred. Una teoría para la educación. Madrid: Editorial Morata S.L., 1996. 150 p.

Convenio de Cooperación Interinstitucional entre la Universidad de Nariño y la I.E.M.N.S.P., 2005.

DAVINI, M. C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires, Paidòs, 1995. 218 p.

DIKER, G. y Terigi, F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidòs, 1997. 295 p.

GUAZMAYAN y RAMÍREZ. Elementos conceptuales para la formación de docentes en las facultades de Educación. San Juan de Pasto: 2000. 152 p.

QUINCENO Castrillón, Humberto (1996): Origen de las escuelas normales y de los institutos de pedagogía en la época moderna. En: Revista Educación y Pedagogía 16. Medellín, Universidad de Antioquia – Facultad de educación, 126 – 153.

ROCKWELL, E. Desde la perspectiva del trabajo docente, México, DIE/CINVESTAV/IPN, 1987. 265 p.

UNESCO (2004): La formación de los docentes en Colombia, en: www.iesalc.unesco.org.ve

UNIVERSITY DE NARIÑO
FACULTY OF EDUCATION
SPECIALIZATION IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION
THEY SUMMARIZE ANALYTIC OF THE STUDY
R.A.E.

Codes:

It Programs Academic: Specialization in Educational Administration

Authors: Lilia Estella Chamorro Arciniegas
Dora Cristina Enríquez López
María Eugenia Ojeda Villota
Esteban Job Solarte Benavides

Counsel: Nelson Torres

Title: Evaluation of the Processes of Formation of the Complementary Cycle that he/she Offers the Institution Educational Municipal Normal Superior of Grass.

PASSWORDS: Evaluation of impact, educational, formation, education, investigation, practices pedagogic, academic formation, technological formation, human formation, educational formation.

DESCRIPTION:

The investigation work you carries out in the Institution Educational Municipal Normal Superior of Grass in order to evaluating the formation processes that are carrying out in the Complementary Cycle in relation to the initial formation of the future teachers.

This evaluation approaches the topics of: academic, pedagogic, humanistic, technological, investigative formation and the pedagogic, considered practice these fundamental in the educational formation.

With this investigation it is sought to revise the processes that are developing to the interior of the Complementary Cycle to detect strengths and weaknesses and to make the respective recommendations.

CONTENT:

The Development of the investigation has more than enough evaluation of the processes of formation of the Complementary Cycle that offers the Institution Educational Municipal Normal Superior of Grass, you center in the following aspects:

In the first place the studies are approached on the educational formation in Colombia carried out by the UNESCO and the National Pedagogic University. Of equal it forms, the history of the Normal Schools is reviewed in Colombia and in Grass, as well as it is analyzed the origin of the Complementary Cycle, principles and foundations of the same one.

In second place, some characteristics of the Contemporary Society are worked as context in which the educational one will carry out their pedagogic chore. He/she also looks at himself the education concept, pedagogy, didactics, teaching and learning like specific and obligatory knowledge in the professional life of the educational one. A historical approach of the paper is also made that has carried out the educational one in the society and its interference in the social transformation through the investigation. Of equal he/she is formed it approaches the conception that has the institution on pedagogic practice, like space where the future teacher is projected and he is carried out. And for I finish he/she looks at himself the evaluation and the impact of the programs.

METHODOLOGY:

It is an investigation inscribed in the qualitative pattern, with focus etnográfico where their main task consists on capturing the culture of a certain natural group of people to look for, to interpret and to understand the significances, the relationships and its situations.

One works with a population of 98 discriminated against fellows in the following way: students of the Complementary Cycle 40, Directives and Educational of the Complementary Cycle 11, Directives and Educational of the Program of Natural Sciences and Environmental Education 7, students of the Program of Natural Sciences of the University of Nariño 22 and 18 egresados of the same program. The sources of information were students, directives and egresados, surveys, interviews and conversatorios.

This investigation was developed in four moments: first approach and sensitization to the reality. Second, formulation of the rules orientadoras; third, field work and

fourth analysis of the information and formulation of summations and recommendations.

SUMMATIONS:

The summations were organized keeping in mind the population study object: students, educational, directives and egresados of the Institution Educational Municipal Normal Superior of Grass and University of Nariño.

Students

The students of the C.C. they find relationship among the Plan of studies and the professional profile that they wait to obtain, especially with the emphasis that have chosen, conscious that is possible to improve or even to increase subjects to achieve good results when entering to the University to the fifth semester.

The intensity horaria in the C.C. it is not distributed in an equal way between the emphasis and the pedagogic formation of the Institution, this last he/she has preference what has generated strengths in the students, but weaknesses are presented in the subjects of the emphasis.

The students of the C.C. they don't feel in an university atmosphere because they don't have access to the resources of the University, they have to go for a ticket when they arrive late, they call to the dad or the mom to solve inconveniences, among others.

The students of the C.C. they don't manage clear approaches on the education concept whereas some they classify it like formation process and others as the moment in which memorizes and he/she becomes trained a certain knowledge. On the other hand, if unit of approaches exists in the concept of Pedagogy, teaching, learning and didactics. On the contrary, the students of the University of Nariño for their academic experience possess clarity in these concepts what allows them a better acting.

For the students of the C.C., the paper of the evaluation is centered in a mensuration activity and verification considering it as a mechanism of preseted control that it exercises it the educational one.

The students that at the moment the C.C studies. in the I.E.M.N.S.P., they ignore the humanistic component as a nucleus of the plan of studies and they refer to him tangencialmente.

The formation in New Technologies, is inside the Plan of Studies of the C.C., but it is view like the access to a classroom of computers or of technology, in which its applicability of the technologies is not promoted in the educational chore, in the design, elaboration and setting in practice of a class session; and one also works

with an intensity horaria of two hours in the one that difficultly processes can be developed that allows to strengthen this component.

Educational

The educational point of the University of Nariño like of the C.C., they should carry out a connection to know the plans and programs that are developed in the two institutions to be able to articulate them and this way to avoid some holes and weaknesses on the part of the students of the C.C.; in a same way, to articulate the pedagogic practice according to the pattern of the Ability of Education as well as to follow the same limits in you practice them investigators.

The pedagogic innovations that have been developed to the interior of the C.C. they have been multiple standing out the articulation of the competitions and the classroom projects that are projects that were accompanied by the University of Nariño, guided by the parameters outlined by the Colombian Association of Abilities of Education, the Ministry of National Education and the municipality of Grass.

The contents of the pedagogic subjects are assumed being centered in investigative, methodological and didactic processes. This way the outline of components is overcome separated in the individual's formative process.

The humanistic field that is very consolidated and based in the Institutional Educational Project, it is ignored by some educational ones that work to the interior of the C.C.

Directives

The directives of the University of Nariño consider that although significant advances have been achieved as for the curricular structure and to the minimum contents that he/she should have this structure, it has not been carried out a pursuit and a control because the I.E.M.N.S.P. it is autonomous to design their programs and even to designate their professors, and also, he/she has not been carried out a monitoring along the process.

The directives of the Institution recognize the importance of the investigation inside the formation of the educational future; also that she occupies a place in the educational development and in the progress of the society.

The investigating experience in the Institution has been quite flattering since many works have been carried out starting from problems found in the classroom; of there that the institution through the Directive Council has foreseen an item to support this type of investigative works that the students develop and educational;

also, the students of the C.C. they pass to the University of Nariño with solid and enough bases the processes that she demands them to continue.

Egresados

The Egresados of the C.C. that culminated the Degree in the University of Nariño, they classify the academic formation that you/they received in the Cycle like good, although it should be deepened a little more in the areas of mathematics, physics, chemistry.

The students egresados of the C.C. that arrive to the University of Nariño they possess a solid pedagogic foundation with multiple openings; also, they have some innovative experiences for a new school, with pertinent affective relationships and in agreement scientific processes to the current necessities.

The egresados of the University of Nariño considers that the pedagogic formation that you/they received in the C.C., it was excellent because they had the possibility to know educational theories, legislation, pedagogic foundations, the student's psychology, the teacher's psychology, the advisory teachers' accompaniment; also, it allowed them to be structured more and more by means of the practice and the investigation inside of and outside of the institution.

The egresados of the C.C. and that today in day they are professional of the docencia and the current students of the University of Nariño that have made the transition from the cycle to the university they coincide that in the I.E.M.N.S.P. and specifically in the C.C. if they received a solid humanistic formation that has contributed for an excellent one I carry out so much in their professional life as personal; what demonstrates that these students if they had a strong work in the humanistic field.

Finally, the professionals of the education that have gone by the C.C. they have a significant and flattering concept of the pedagogic practice that is carried out in the I.E.M.N.S.P. and they discover in her an important support in their acting as educational. Also, this is articulate with the Practice that he/she carries out the University and that it is sketched in the operative manual "Integral and Investigative Pedagogic Practice" of the ability of Education where they emphasize "that is necessary to think of the formation of a professor that assumes an investigating attitude on their own educational practice."

RECOMMENDATIONS

With the purpose of redefining in an equal way the intensity horaria of the C.C. especially in the thematic nuclei corresponding to the emphasis of Natural Sciences and Environmental Education, it is suggested to restate the Technological Formation that imparts the Educational Institution, to establish

agreement with the subjects and their thematic ones proposed by the University of Nariño to guarantee the continuity when passing to fifth semester as well as to restructure the Plan of Studies of the C.C. that guarantees the future teacher's appropriate vocational training.

To improve the academic quality of the C.C. it is recommended to select the educational personnel, keeping in mind their professional profile that guarantees an excellent acting in the formation processes; in a same way, to propitiate spaces of upgrade as for didactic in their specific knowledge and application of New technologies.

The University of Nariño and the I.E.M.N.S.P. it should conform a community of educational to support the work of articulation of the Plan of Studies of the two Institutions and to improve the communication to know the processes carried out by the C.C...

The I.E.M.N.S.P. it should redefine the objectives of the Technological formation, to adapt an educational software to the pedagogic practices and to base the students of the C.C. in the use of the computer like a didactic tool.

The I.E.M.N.S.P. it should endow the C.C. of appropriate and up-to-date Computer science's room with programs educational and other resources that facilitate and guarantee the future teachers a solid formation and an acting of quality; also, to guide the use of Internet so that he/she doesn't become the attainment of form information "facilista", but rather it implies analysis, reflection and appropriation of contents, rescuing the importance of the copyright.

The C.C. of the I.E.M.N.S.P., it possesses an investigating culture, it is necessary to strengthen and to readjust the foundations epistemológicos of the investigation to offer to the students bigger tools that allow them to act with clear and sure approaches in the investigative environment.

The educational ones that work in the C.C. not all belong to grateful investigative groups, in this sense it is recommended to conform to the interior of the Institution investigation groups and to advance investigative processes that allow to strengthen this aspect.

The directives and educational of the University of Nariño they recommend that in the C.C. of the I.E.M.N.S.P., there is necessity to reinforce the foundations epistemológicos of the investigation and their rigurosidad in the investigative method and also to create in the future teachers an investigative culture with academic and scientific rigurosidad, to avoid to fall in empiric processes and slight readings of the reality.

The I.E.M.N.S.P should not only take advantage of to the maximum the agreement of cooperation interinstitucional in what concerns to the consultantship, but in all the services that it offers the University through this agreement.

Finally the students of the C.C. they make some punctual recommendations that it is necessary to keep them in mind so that the formation processes that the I.E.M.N.S.P advances. he/she strengthens and she can this way to offer an educational service of high quality and warmth (Cfr. pgs. 123-124)

MAIN BIBLIOGRAPHY

ACEVEDO, Jairo. Philosophy of the Education. Bogotá: Editorial Will, 1971. 325 p.

AENOR (2000), Administration of the quality. Guidelines for the quality in administration of projects, Norma UNITES 66904-6: Madrid. 2000. 189 p.

ALEN, B. and Delgado, C. Educational training: you contribute for their didactics, Buenos Aires, Thesis / Norma. 1994. 179 p.

WELL DONE, Contreras and Crespi; Evaluation of Impact in Managerial Formation: the case is FOUNDED; Inter-American McGraw-Hill, Chile, 2000. 213 p.

BRIONES, Guillermo. Educational evaluation. Editorial Agreement Beautiful Andrés, Bogotá, 1997. 158 p.

BALD, Gloria (2003): The formation of the educational ones in Colombia. I study Diagnostic, National Pedagogic University.

CARR, Wilfred. A theory for the education. Madrid: Editorial Morata S.L., 1996.176 p.

Agreement of Cooperation Interinstitucional between the University of Nariño and the I.E.M.N.S.P., 2005.

DAVINI, M. C. The educational formation in question: politics and pedagogy, Buenos Aires, Paidòs, 1995. 218 p.

DIKER, G. and Terigi, F. The formation of teachers and professors: route leaf. Buenos Aires, Paidòs, 1997. 295 p.

GUAZMAYAN AND RAMÍREZ. Conceptual elements for the formation of educational in the abilities of Education. San Juan of Grass: 2000. 152 p.

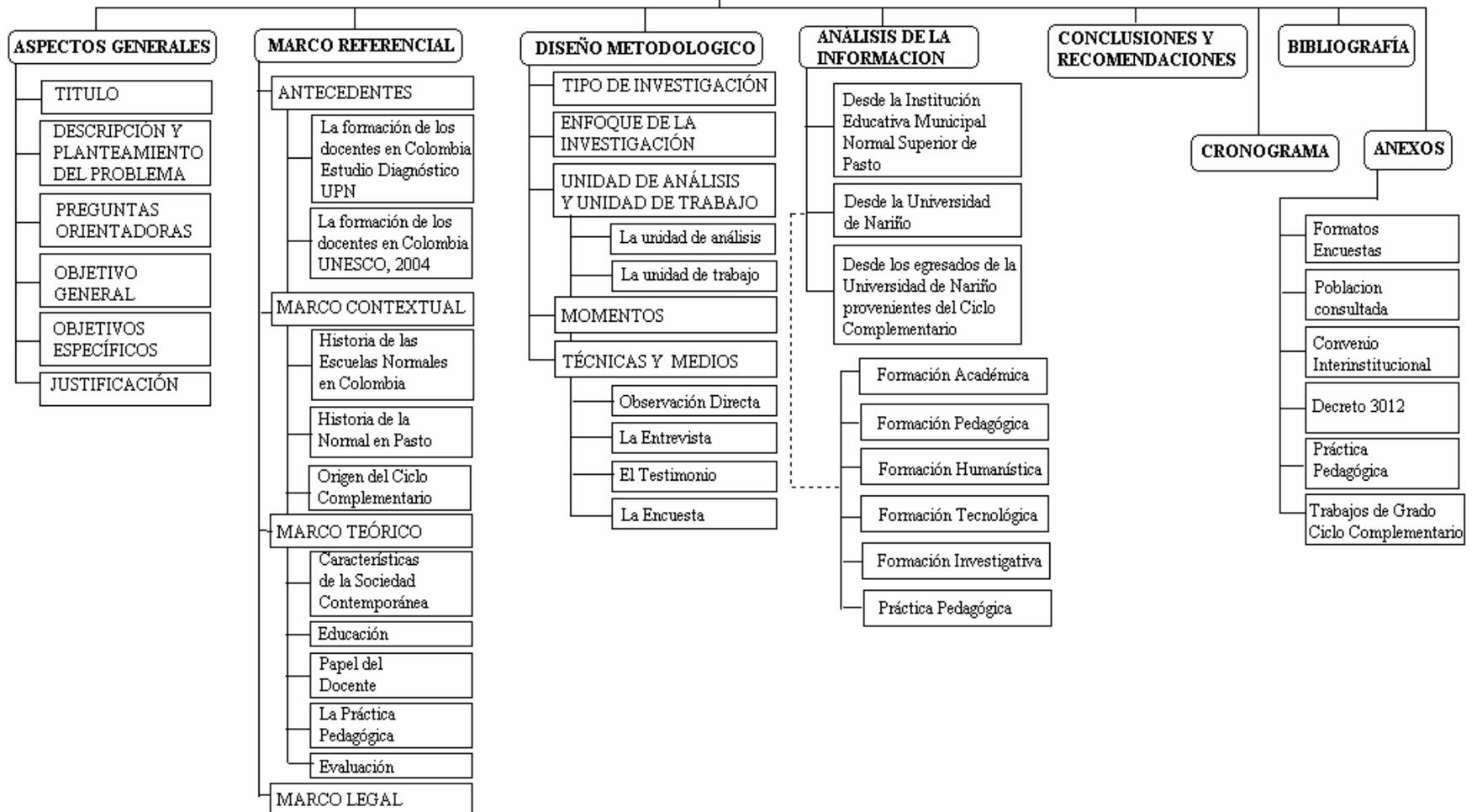
QUINCENO Castrillón, Humberto (1996): Origin of the normal schools and of the pedagogy institutes in the modern time. In: it Has Education and Pedagogy 16. Medellín, University of Antioquia-education Ability, 126-153.

ROCKWELL, E. From the perspective of the educational work, Mexico, DIE/CINVESTAV/IPN, 1987. 265 p.

UNESCO (2004): The formation of the educational ones in Colombia, in: www.iesalc.unesco.org.ve

MAPA DE NAVEGACION

EVALUACION DE LOS PROCESOS DE FORMACION DEL CICLO COMPLEMENTARIO QUE OFRECE LA INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO



INTRODUCCIÓN

Para un mundo cambiante se tiene que preparar a los profesionales de la educación con capacidades múltiples y con una visión y comprensión interdisciplinaria de los problemas de su radio de acción.

Un aspecto esencial en el complejo tema de la calidad de la educación lo constituye la formación del maestro y la necesidad de su adecuada y sistemática preparación. Por tal motivo, la formación inicial del personal docente es un eslabón fundamental para lograr una educación que garantice no sólo la apropiación de conocimientos, sino también el desarrollo de actitudes, valores y sentimientos en niños y jóvenes.

Las escuelas Normales son las encargadas de iniciar el proceso de formación docente, con una alta responsabilidad del deber y amor por la profesión, una sólida preparación académica y una formación de carácter investigativo que le permita detectar y resolver los problemas profesionales con independencia y creatividad.

En el proceso de formación de los futuros maestros, la Normal, asume la responsabilidad compartida de planificar, orientar y controlar la actividad práctica de los estudiantes-docentes, la cual se desarrolla en estrecha integración con las actividades académicas, pedagógicas, humanísticas, tecnológicas y con las tareas investigativas que ejecutan en todos los cuatro semestres de permanencia en la institución.

Partiendo del hecho que la pretensión básica de la investigación educativa está dirigida a encontrar respuestas a la diversidad de problemas que se presentan en la práctica escolar, se justifica la necesidad de establecer y fomentar la sistematización de la investigación, constituyéndola en una actividad inherente a la práctica escolar y a convertirla en la vía estratégica para elevar la calidad de la educación.

En este orden de ideas, a medida que se iba avanzando en los diferentes seminarios de la especialización, se cristalizaba la idea de investigar sobre los procesos de formación de los futuros maestros desarrollados al interior del Ciclo Complementario de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto, como un aporte del grupo investigador a la Institución objeto de estudio y además como una contribución a posteriores investigaciones.

Esta es una investigación que se inscribe en el enfoque cuantitativo ya que permitió cuantificar los fenómenos sociales a fin de hacer una descripción lo más rigurosa y fidedigna posible de los procesos de formación de los futuros docentes que se llevan a cabo al interior del Ciclo Complementario de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

El estudio se hizo por encuestas y entrevistas los cuales brindaron la información necesaria para establecer la situación real de los procesos de formación. Por otra parte, es evaluativa porque trata de valorar, describir, analizar y explicar el estado de la situación actual de dichos procesos, para determinar aciertos y desaciertos y tener información para la toma de decisiones. Se utiliza la técnica descriptiva porque contiene de manera suficiente información básica que requiere una investigación; además porque describe el problema desde diferentes dimensiones. El trabajo se divide en cuatro capítulos.

En el primer capítulo se aborda los aspectos generales de la investigación: título, descripción y planteamiento del problema, preguntas orientadoras, objetivo general, objetivos específicos y justificación.

En el segundo capítulo se toca el marco referencial donde se mencionan aspectos relacionados con los antecedentes destacándose aquí dos investigaciones; una sobre la formación de docentes en Colombia que es un estudio diagnóstico realizado por la Universidad Pedagógica Nacional y la otra sobre la formación de los docentes en Colombia realizada por la UNESCO, 2004; el marco contextual donde se hace un acercamiento a la Historia de las Escuelas Normales en Colombia y en Pasto y el origen del Ciclo Complementario; en el marco teórico se destacan las características de la Sociedad Contemporánea, se conceptualiza sobre educación, pedagogía, didáctica y enseñanza, el papel del docente, el docente investigador, la concepción sobre la práctica pedagógica y la evaluación de programas; y por último el marco legal que respalda esta investigación.

En el tercer capítulo se encuentra el diseño metodológico: tipo de investigación, enfoque de investigación, unidad de análisis y unidad de trabajo, los momentos, las técnicas y medios.

En el cuarto capítulo se realiza el análisis de la información en los procesos de formación académica, pedagógica, humanística, tecnológica, investigadora y la práctica pedagógica, abordados desde la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto, desde la Universidad de Nariño y desde los egresados que iniciaron estudios en el Ciclo Complementario y culminaron su etapa de formación en la Universidad de Nariño en los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Lengua Castellana y Literatura.

Finalmente, se dan a conocer algunas conclusiones y recomendaciones sobre el proceso de formación que se desarrolla al interior del Ciclo Complementario de la institución objeto de investigación.

A lo largo de esta investigación se va a encontrar más preguntas que respuestas de cómo se están llevando a cabo los procesos de formación de los futuros maestros; pero como este es un primer intento de abordar esta realidad se sugiere a quien este interesado, lo puede retomar como primeras pautas para posteriores trabajos. Todos los aportes que se hagan, ayudarán a enriquecerla, de tal manera, que se constituya en un intento permanente de explicitación de los procesos de formación.

1. ASPECTOS GENERALES

1.1. TITULO

EVALUACION DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEL CICLO COMPLEMENTARIO. QUE OFRECE LA INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO

1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA

¿Cómo se llevan a cabo los procesos de formación académicos, pedagógicos, humanísticos, tecnológicos, investigativos y la práctica pedagógica en el Ciclo Complementario de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto?

1.3. DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando se aborda el tema del maestro o docente como quiera llamársele, asalta la incertidumbre de cual será su porvenir o su futuro; y más aun, con la experiencia tan cercana y desalentadora de los concursos para proveer plazas docentes. Entonces es urgente hacer la siguiente reflexión con algunos interrogantes: ¿cómo se está formando al futuro maestro?, ¿qué calidad de saber o conocimientos científicos esta recibiendo?, ¿con qué perfiles están saliendo los egresados de las Normales y Facultades de Educación?; entendida ésta, como la profesión que genera cambios sustanciales en el pensar, sentir y actuar de nuestros niños y jóvenes? Y por último, ¿Se está brindando a los futuros maestros una educación emancipatoria?.

En el contexto colombiano, la sociedad y las escuelas necesitan de profesores que reflexionen sobre la acción, que su práctica se enmarque en un contexto político, cultural, social e histórico, busquen formar sujetos que tengan injerencia en estos mismos ámbitos; que promueva el conocimiento de sí mismos; que motive a la reflexión crítica y que mire cada práctica en forma racional. Urge entonces, docentes que generen ideologías, autonomía racional y reflexión analítica crítica.

Por tal razón, es importante hacer una evaluación que determine cómo se llevan a cabo los procesos de formación académicos, pedagógicos, humanísticos, tecnológicos, investigativos y la práctica pedagógica en el Ciclo Complementario (C.C.)¹ de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto

¹ De aquí en adelante se utilizará C.C. para referirse al Ciclo Complementario

(I.E.M.N.S.P.)² identificando sus aciertos y desaciertos, para hacer recomendaciones que contribuyan al mejoramiento de dichos procesos y al logro de la acreditación de alta calidad.

1.4. PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cómo caracteriza los componentes del currículo de formación inicial de los futuros educadores la I.E.M.N.S.P.

¿Cómo es la formación académica, pedagógica, humanística, tecnológica e investigativa que ofrece el C.C. de la I.E.M.N.S.P. a partir de la opinión de estudiantes, profesores, directivos y egresados?.

¿Cómo se desarrolla los procesos de la práctica pedagógica al interior del C.C. de la I.E.M.N.S.P.?

¿En qué y en cuáles aspectos debe introducirse cambios en el C.C. de la I.E.M.N.S.P.?

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo General

Evaluar el C.C. ofrecido por la I.E.M.N.S.P., con el propósito de identificar aciertos y desaciertos en el desarrollo de sus procesos académicos, pedagógicos, humanísticos, tecnológicos, investigativos y la práctica pedagógica para sugerir en qué aspectos se deben realizar cambios.

1.5.2. Objetivos Específicos

Caracterizar los elementos o componentes del currículo de formación inicial de los futuros educadores.

Describir la formación académica, pedagógica, humanística, tecnológica e investigativa que ofrece el C.C. de la I.E.M.N.S.P. a partir de la opinión de estudiantes, profesores, directivos y egresados.

Determinar como se desarrollan los procesos de la práctica pedagógica al interior del C.C. en la I.E.M.N.S.P..

Formular recomendaciones para el mejoramiento de los diferentes procesos que así lo ameriten.

² De aquí en adelante se utilizará I.E.M.N.S.P. para referirse a Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

1.6. JUSTIFICACIÓN

Es tarea de los educadores analizar las tendencias sociales, definir los problemas que encara la sociedad, reflexionar sobre las consecuencias de la dinámica social y proyectar los valores y las metas que deben ser buscados para mantener un orden de vida.

Los maestros deben compenetrarse de las fuerzas sociales y de sus efectos educativos. Ellos han de convertir este conocimiento de la cultura y de la sociedad en una política educacional; es decir, en un currículum que ayude a los estudiantes a comprender estas fuerzas y a desarrollar las técnicas y actitudes necesarias para la participación en la reconstrucción democrática de un País.

Por eso, la práctica docente emerge hoy como una actividad fundamental dentro de las competencias del profesor. El eje de controversia en este momento es el profesional de la docencia. Su figura aparece hoy como factor prioritario de la tan deseada mejora educativa. Él es el responsable del acontecer educativo diario. Su actuación es la clave que determina el flujo de los acontecimientos en el aula; de la forma de abordar la práctica dependen, por lo tanto, la calidad y naturaleza de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las nuevas generaciones.

Estas consideraciones llevan a un replanteamiento de la figura del profesor, a un cambio de perspectiva del profesional de la docencia. Este cambio trasciende el trabajo sobre la materia en que se especializa a un repertorio más amplio de competencias profesionales entre ellas: el diseño de la práctica docente.

Desarrollar esta competencia es el objetivo de la transformación de las Escuelas Normales Superiores con el Programa del C.C. En esta línea y mirando su trascendencia es como se va a llevar a cabo la investigación. Se tratará entonces, de hacer una evaluación de los procesos de formación del Programa y presentar sugerencias para coadyuvar a su mejoramiento; de igual forma, contribuye al logro de acreditación de alta calidad, proceso en el cual se encuentra inmersa la I.E.M.N.S.P..

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. ANTECEDENTES

Con la promulgación de la Ley 115, la existencia de las Normales se veía en peligro, pues esta ley responsabiliza a las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación, la formación profesional de los educadores, dejando un párrafo para establecer que solo las Normales reestructuradas y aprobadas podrían continuar en su labor, además que deben regirse por el decreto 3012 de 1997. Sobre lo anterior, el funcionamiento de las Normales y el número de egresados, se pueden referenciar algunas investigaciones.

2.1.1. La Formación de los Docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico.

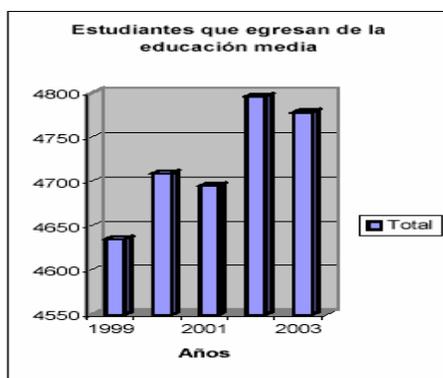
Para este estudio se tuvieron como guía los términos de referencia del contrato 886.595.3 firmado entre la Universidad Pedagógica Nacional y la UNESCO. Se diseñó un instrumento que fue enviado a todas las Escuelas Normales y a las Facultades de Educación, aprovechando proyectos liderados por la Universidad tales como la Red de Facultades de Educación –REDFACE–. También se hizo una revisión documental de los diferentes trabajos que han producido los intelectuales colombianos sobre el maestro, su formación, sobre el papel de las normales, diagnósticos sobre las facultades de educación y la normativa promulgada a partir de 1998, fecha en la cual se inicia el proceso de acreditación de las instituciones de formación docente. Con la oficina de planeación del Ministerio de Educación Nacional y con la División de Desarrollo Social del Departamento Nacional de Planeación, se consiguieron los datos generales sobre maestros, alumnos y programas.

De este estudio diagnóstico se referencia las siguientes conclusiones:

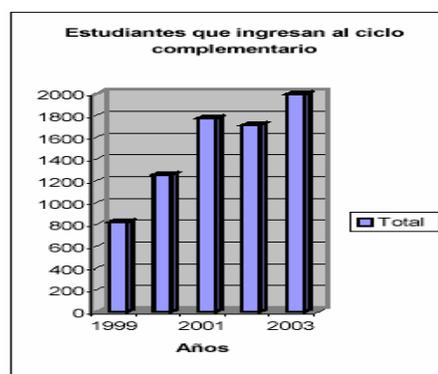
- ❖ La formación de docentes en Colombia no ha pasado de las Normales a las Universidades, sino que quedan estas dos instituciones con apuestas desde lo pedagógico: ciclos de formación, énfasis, alianzas interinstitucionales.
- ❖ En el momento son 124 las Escuelas Normales acreditadas. Este proceso lleva implícita una vinculación con una Institución de Educación Superior, en un intento por crear una “ruta de formación” de los maestros que se inicia en la normal y que continua en la Licenciatura. En este punto se pueden evidenciar muchos matices, como por ejemplo, que no todos los que estudian su formación inicial en las Escuelas Normales Superiores eligen un itinerario formativo afín con la profesión docente, según el convenio establecido.

- ❖ Porcentaje de absorción de la educación media al C.C.: un bajo porcentaje de egresados del C.C. ingresa y culmina, efectivamente, los estudios de la Escuela Normal o Facultad de Educación, o por lo menos eso es lo que se ha observado desde que las normales han sido reestructuradas. El C.C. de las normales tiene una duración de dos años.

Gráfica 1. Estudiantes que egresan De la Educación Media.

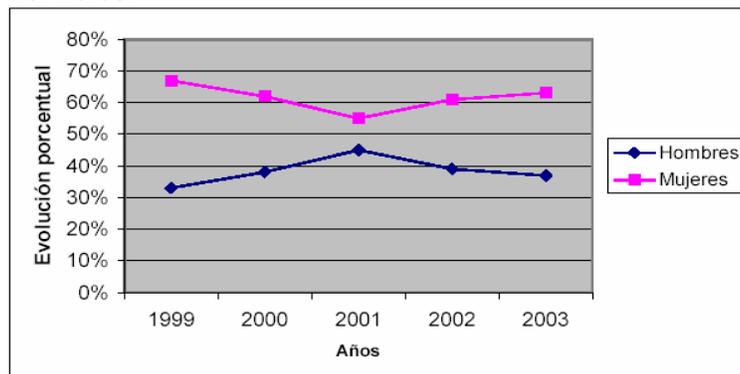


Gráfica 2. Estudiantes que ingresan al Ciclo Complementario.



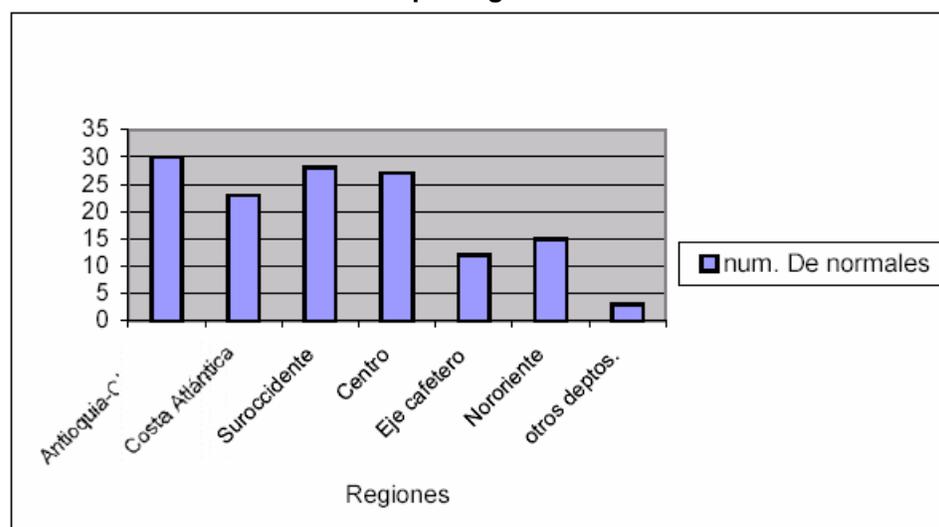
- ❖ En cuanto a las relaciones con las instancias administrativas, la mayoría de las Escuelas Normales Superiores las califican de cordiales. Más en detalle puede verse que, con las Secretarías Municipales, las relaciones son del orden financiero; con las Departamentales, de apoyo en las ofertas de capacitación y con el Ministerio de Educación Nacional, de control, vigilancia y en algunos casos, de solicitud de asesoría. Estas relaciones han sido modificadas con la nueva legislación y sobre todo a partir del sistema general de participaciones derivadas de la Ley 715 y de sus acuerdos reglamentarios.
- ❖ Pareciera que la tendencia a la feminización de la población que cursa programas relacionados con la pedagogía fuera más fuerte en las Escuelas Normales. Esta tendencia no es homogénea pero tiene un ejemplo en la región del Chocó y de Antioquia.

Gráfica 3. Tendencia por género de ingreso a las escuelas Normales.



Se señala también una mayor presencia de las Escuelas Normales Superiores en municipios más no en capitales de departamento. Esta situación es evidente en la capital de la República Bogotá donde se concentra la mayor oferta de formación de licenciados y sólo tres Escuelas Normales Superiores.

Gráfica 4. Número de Normales por región.



Los retos:

- ❖ Un hecho interesante, que debería ser rastreado para el caso de la Formación Docentes, tanto en la Universidad Pedagógica Nacional como en las Facultades de Educación y las Escuelas Normales, tiene que ver con el acceso de sectores medios y altos a programas de Licenciatura, tanto en instituciones públicas como privadas. Los estratos medios de la sociedad, parecen haber visto cercenadas por razones económicas sus posibilidades de formación en otras instituciones y optan por la formación inicial como docentes. En el caso

colombiano, un indicador de este proceso social podría rastrearse a través del análisis de la población inscrita en los programas conducentes a título de Licenciatura.

- ❖ Con el interés de definir políticas para la formación de maestros, se hace necesario contar con datos que den cuenta de la población que cursa tales estudios. Esto llevaría a la creación de un sistema de información que hiciera viable comparaciones entre propuestas para la formación inicial. Llama la atención la dificultad encontrada en este aspecto para el presente estudio. Además el aislamiento de las facultades de educación que, pese a estar agrupadas en redes o asociaciones, no comparten sus propuestas y guardan con celo cualquier información al respecto.
- ❖ Se hace necesaria la continuidad en las políticas encaminadas a la mejora de la formación de los futuros docentes. Nada hace mayor daño que políticas discontinuas cuando no contradictorias.

2.1.2. La Formación de los Docentes en Colombia (UNESCO, 2004). Este estudio fue realizado por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, para dar informe acerca de la formación de los docentes en el país en los niveles básico, medio y profesional, del cual se extractan las siguientes afirmaciones:

- ❖ A pesar de haber decretado los énfasis curriculares de las Escuelas Normales Superiores, un bajo porcentaje de los estudiantes ingresan y culminan los estudios docentes, en 1997 se graduaron 32.530 docentes, cifra que en el 2001 se acercó a 15.000 egresados.
- ❖ La derogación del artículo 272 por el gobierno actual es objeto de crítica, ya que obstaculizó procesos con dinámica propia. El artículo establecía los requisitos para la creación y funcionamiento de los programas académicos en educación y había ganado espacio en el terreno de la disciplina y la investigación como eje transversal.
- ❖ Cifras del estudio indican que de las 138 Escuelas Normales Superiores que existen en el país, únicamente 9 son privadas y están concentradas en Antioquia, Boyacá, Caldas y Santander. De las 128 Escuelas Normales Superiores Públicas, 124 están acreditadas, 3 en proceso y una ha sido rechazada.
- ❖ De los recursos que la Nación transfiere a las entidades territoriales para la financiación de salud y educación, un 58.5% va a la educación. Por otra parte, desde los años 80, se mantiene una tendencia a la privatización de la enseñanza superior, no exclusiva para la formación de docentes. En cuanto al género de la matrícula, sobresale la preponderancia femenina en las escuelas

normales superiores: en la región nororiental, para el 2001, los hombres eran 241 mientras que las mujeres 1427.

- ❖ En cuanto a cobertura se refiere, existe una diferencia notable entre los sectores públicos y privados. A grandes rasgos, en las facultades de educación de universidades públicas la oferta es deficitaria con respecto a la demanda. Educación Física en la Universidad de Antioquia ofrece 220 cupos para 3096 estudiantes, mientras que en las privadas sucede lo contrario: Matemáticas, por ejemplo, ofrece 120 cupos frente a 14 solicitudes. Por otra parte, la mayoría de las facultades de educación (71%) cuenta con programas de postgrado, trátense de especializaciones o de maestrías. En cuanto a doctorados en educación, existen a la fecha tres acreditados. Hay un predominio de un 85% de especializados con respecto al magíster, que cuenta con un 11%, mientras que los doctorados cuentan con un 9 %.

2.2. MARCO CONTEXTUAL

2.2.1. Historia de las Escuelas Normales en Colombia. La aparición de las Escuelas Normales en el país se aproxima a los 200 años, donde los primeros maestros se formaron bajo el sistema Lancasteriano, como monitores con responsabilidades de maestros. Con el advenimiento de la primera Misión Alemana, las Escuelas Normales se orientaron bajo los postulados Pestalozzi. Y a comienzos del siglo XIX se aplicaron las teorías y métodos de la Escuela Activa de pensadores como Dewey, Decroly y Claparède. Las Normales han pensado siempre en el maestro como un artesano, que debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro que le enseña a ser maestro.

La organización y responsabilidad de la enseñanza en la época medieval estaba a cargo, con exclusividad, de la Iglesia, manifestada por el poder de ésta, del dogma, de las sagradas escrituras, del libro, del mundo interior religioso; la escuela, el colegio, la universidad, se comprendían en una sola y hacían parte del convento y las escuelas catedralicias. El instituto pedagógico funcionó como un internado, los niños ingresaban a él (a la escuela), luego venían los conocimientos secundarios terminando con las artes universitarias, para salir de ahí como eclesiásticos y como maestros, listos para educar y enseñar, pues su formación se fundamentaba en enseñar y aprender basados en la disciplina. De esta manera era como se hacía necesario encerrar a la gente para enseñar, el saber era disciplina, vigilancia y examen.

El instituto católico, se concebía como una estructura física, cerrada y controlada, dirigida en pleno por la iglesia como principio y fin de la vida escolar y de toda la vida. Esta ideología fue refutada por lo que se conoció como los institutos protestantes, debido a las críticas a la Iglesia, sus representantes fueron los pensadores humanistas como Basedow y Pestalozzi, quienes pretendían alejar al niños de las prácticas normativas y formas disciplinarias, abriendo la escuela a la

naturaleza, para ellos, el maestro debía enseñar lo aprendido de la naturaleza, la enseñanza no podía ser verbal, abstracta y alejada de las cosas, este modelo enfatizaba en la formación de la interioridad, el desarrollo de la naturaleza y la adecuación de la razón al mundo exterior.

Las instituciones pedagógicas, entre ellas las Normales, adoptaban un sello racionalista, diferenciando entre educación, cuidados, disciplina e instrucción, entre maestro, profesor, instructor, enseñante, entre educación y moral, educación religiosa, educación científica, en sí, entre educación y formación.

En Colombia, en las Escuelas Normales, estos cambios no se podían quedar atrás, por tal razón, con la expedición del Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, el 1 de noviembre de 1870, por el presidente de los Estados Unidos de Colombia, general Eustorgio Salgar, llega la primera Misión Pedagógica Alemana, con el propósito de organizar el sistema de escuelas normales, dando forma a las figuras de Escuela Central y a las Escuelas Normales. La Escuela Central se creaba con el objeto de formar maestros que regenten las escuelas normales y las escuelas normales se establecían en la capital de cada Estado, con excepción del de Cundinamarca, con el objeto de formar maestros idóneos que regenten las escuelas elementales y las superiores.

Según Jaime Jaramillo Uribe (historiador de la educación en Colombia, en su estudio sobre “El proceso de la educación en la República, 1830 – 1886): “El decreto aspira a incorporar a la enseñanza y a la práctica educativa el método de las ciencias experimentales y los principios de la pedagogía filantrópica del pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX. No es difícil detectar en él las ideas de Pestalozzi o de Froebel en sus recomendaciones sobre castigos y sobre la observación de la naturaleza”, “Uno de los aspectos más productivos del decreto y de las decisiones puestas en práctica para darles desarrollo fue la organización de las Escuelas Normales para lo cual se trajo al país una misión de pedagogos alemanes...”

En cuanto a las Escuelas Normales, en el decreto se encuentra que la estructura del sistema de formación del personal docente, es muy simple: una Escuela Central, en Bogotá, y una Escuela Normal en la capital de cada Estado, con excepción del de Cundinamarca, en cuya capital, Bogotá, funcionaría la Escuela Central. Su función: la Escuela Central formaría los maestros para las Escuelas Normales, y su enseñanza tendría por objeto principal la perfección y difusión de los métodos de enseñanza. Las Escuelas Normales tendrían a su cargo la formación de maestros idóneos para las escuelas primarias -elementales y superiores- y su enseñanza tendría por “objeto principal los métodos de enseñanza y todas las materias designadas para las escuelas primarias superiores, pero dándoles mayor desarrollo y extensión”.

Las escuelas se organizaron de la siguiente manera: cada Escuela, la central y las normales, tendría un Director y un Subdirector, una escuela primaria (elemental y superior) y una sala de asilo (centro de atención al preescolar) anexos, “para el ensayo de los métodos de enseñanza”.

En la Escuela Central se enseñarían materias como: gramática superior; literatura castellana; francés e inglés; historia universal e historia particular de Colombia, álgebra superior; geometría, trigonometría y topografía; astronomía, geografía universal y geografía particular de Colombia; dibujo lineal; física y química industriales; mecánica industrial; historia natural; agricultura; anatomía, fisiología e higiene; música y canto; gimnástica y calisténico, divididas, todas estas materias, “en cursos progresivos, distribuidos de manera que los alumnos los recorran gradualmente en los años que dure su aprendizaje” (4 años en la escuela central).

En las Escuelas Normales se enseñarán “todas las materias designadas para las escuelas primarias superiores”, a saber: elementos de álgebra y de geometría y sus aplicaciones usuales, especialmente al dibujo lineal; teneduría de libros, aplicada no sólo al comercio y a las oficinas públicas, sino a toda clase de cuentas; nociones de física, mecánica, química, historia natural, fisiología e higiene; elementos de cosmografía y geografía general, y la historia y geografía especiales de Colombia. Además se organizaron los siguientes cursos: de traducción de las lenguas francesa o inglesa, o de ambas; industriales o de aplicación de las ciencias a las artes y oficios; de agricultura y de economía social y doméstica; un curso normal de pedagogía.

Teniendo en cuenta que en la Escuela Central y en las Escuelas Normales el objeto principal es la perfección y difusión de los métodos de enseñanza, se optaron las siguientes reglas:

1. Exposición ha de ser sencilla, lógica y correcta.
2. No se desarrollará la memoria a expensas del entendimiento, ni se inculcará un saber puramente mecánico.
3. Se cultivará la inteligencia de tal modo que se ponga a los alumnos en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos y los principios de lo que aprendan.

De esta manera se constituyó la Escuela Central y las Escuelas Normales, con la promulgación del Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, se buscaba cerrar el círculo de un sistema de formación del personal docente capaz de realizar la reforma educativa de 1870, “la de mayor aliento en la historia de la cultura nacional”.

Para el siglo XIX, se crea un pensamiento denominado Escuela Nueva, que es una postura positivista sobre la pedagogía para acercarla a la cientificidad, o como lo manifestaba su principal representante, Dewey, un instituto es el resultado entre la cultura y la ciencia, entre el intercambio de la sociedad y la vida, entre el pasado y el futuro, entre la experiencia y la experimentación, es sobre todo, un instrumento de comunicación y experimentación. Dewey plantea su teoría de la educación para la acción, hacer de la escuela un medio de ciencia y un medio de vida, donde el niño aprenda experiencias científicas, aprenda a vivir y no solamente lecciones.

Las tres experiencias descritas, se dieron por separado, pero en conjunto buscaban la formación del hombre, podría decirse que no se dio una sino tres experiencias: física, espiritual y experimental; la primera buscaba disciplinar aunque se perdiera la libertad y la independencia, la segunda, no se interesó por la conducción sino por la formación espiritual y la tercera, de la acción del hombre y su aplicación hizo un ejercicio práctico y experimental. En el siglo XX estas tres experiencias pedagógicas funcionan armónicamente.

Actualmente, las Escuelas Normales en Colombia son regidas por el Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997, en el que se manifiesta su participación en el proceso de acreditación según lo establecido en los artículos 74 y 113 de la Ley 115, y entendida como “[...] un proceso mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional reconoce la idoneidad y calidad de los programas académicos que ofrece una escuela normal superior, para formar educadores que puedan ejercer la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, siempre y cuando hubieren cumplido con todos los requisitos exigidos por el presente decreto” (Art. 12, Decreto 3012 de 1997). Para que la acreditación sea legítima, es necesario contar con los recursos que le den viabilidad, así como las instituciones de educación superior que para mantener su autonomía han luchado permanentemente, y con una legislación adecuada y recursos han logrado superarse.

"[...] las Escuelas Normales son la puerta de entrada al proceso de profesionalización de los maestros" (Yolanda Vivas, Presidente de la Asociación Nacional de las Escuelas Normales Superiores, 2005).

2.2.2. Historia de la Normal en Pasto. Pretender seguir retrospectivamente los grandes caminos trazados por la Escuela Normal Superior de Pasto, es tratar de encontrarse con la historia de la educación en Nariño y en Colombia. Son más de nueve décadas de su brillante historia, cimentada siempre en la sabiduría de sus fundadores quienes le proporcionaron luces de perennidad para continuar sus rutas desde que empezó a vivir. Es difícil sintetizar en pocas líneas el gran caudal de hechos que hacen parte de lo más granado de la educación en el suroccidente de Colombia y aun más allá de este territorio.

La Escuela Normal de Pasto fue fundada mediante Ley 7ª del 6 de septiembre de 1911 y por Decretos Departamentales, números 388 del 20 de octubre mediante el cual se realizaron los primeros nombramientos; el Decreto 422 del 7 de Noviembre del mismo año mediante el cual se organiza legalmente la Escuela Normal de Institutores de Nariño. El "Decreto 389 A por el cual se abre un crédito nacional al presupuesto de gastos".

“La escuela Normal de Institutores de Nariño es la tercera oficial en el departamento, después de la Escuela Normal de Señoritas y de la Escuela Normal de Tuquerres fundada por Don Simón Rodríguez hacia el año de 1847 y la cuarta incluyendo la Escuela Normal de Ipiales fundada hacia el año 1876 por Avelino Vela y Salvador Herrera”.

En esta primera etapa la institución se desempeña con brillantes actividades: una disciplina de confianza, autoformación real, armónica y creativa, mediante la investigación, las innovaciones pedagógicas, aplicación de la pedagogía del gimnasio Moderno de Bogotá, la utilización del método de palabras normales, las clases más allá de las aulas. Se destaca como uno de los mejores rectores Monseñor Juan Bautista Rosero y Castañeda quien impulsó el adelanto científico y pedagógico por medio de la pedagogía activa, estableció el sistema de excursiones con carácter investigativo y cultural.

Don Marceliano Márquez, durante su administración escribió el primer himno de la Escuela Normal de Institutores, y varios textos de pedagogía, fue célebre poeta, matemático, músico, como inventor descubrió el sistema que él llamó Melotelegrafía, precursor de las máquinas de sumar, dibujante, calígrafo y profesor de inglés y el francés, “artista de la pluma y de las letras; personaje de entusiasmo brioso en el alba de oro; cumbre de sabiduría y pulcritud; viejo pedagogo de viejo cuño”. (13)

Don Jorge Buendía N. desempeñó con lujo de competencia la dirección de la escuela durante 7 años desde el 23 de noviembre de 1923 al 11 de enero de 1930. Su administración se caracterizó por la aplicación recta de los reglamentos y del plan Liborio Zerda de 1893, introdujo en el plan estudios de agricultura, psicología, pedagogía, historia de la educación especialmente el método inductivo, continuó con el sistema de excursiones las cuales eran publicadas luego en la revista "Extensión Cultural de la Escuela Normal". Deja el cargo porque la Escuela Normal interrumpe clases por situaciones económicas debido al conflicto colombo-peruano. El 1 de febrero de 1931 ejerció nuevamente la dirección el profesor José Demetrio Pérez, pero se suspenden transitoriamente las labores en julio de 1932 por razones de la reforma de las Escuelas Normales del país

Hay que anotar que la escuela anexa en los años de 1912 a 1932 funcionó en varios locales y lugares de la ciudad entre ellos tenemos: la calle 18 Nos. 25 - 62 y 25 - 64 (Casa Zarama). Calle 17 Nos. 22 - 73 y 22 - 97. (La primera promoción de

graduandos). Calle 19 Nos. 21B - 22 y 21B - 46. Calle 14 No. 24 - 30. Calle 19 No. 25 - 42 y Calle 10 No. 23 - 09. y en una casona de la Avenida Santander.

Segundo momento desde 1935 hasta 1951.

En esta segunda etapa la Escuela Normal inicio labores el 1º de mayo de 1935 en un viejo caserón de la calle 19 No. 28 – 34 lugar que había ocupado el Batallón de Boyacá, “allí a la sombra tutelar de los sabios pedagogos”, anota el Doctor German Peña Martínez quien al escribir al ministerio de Obras Publicas dice: “hace dos años vengo luchando por esta obra que hará de la Normal de Occidente un instituto a salvo de toda circunstancia y la colocara en el plano que le corresponde como escuela destinada para la formación de los maestros de 3 grandes departamentos ... ”y en 1940 donde funciona actualmente, verdadera ciudadela del orden, honor del estudiante y gloria de la patria. Desde este inicio se cimentaron nuevas perspectivas con el fin de hacer de la Institución uno de los mejores centros educativos del país. "Se matricularon 150 estudiantes, 50 por cada departamento: Cauca, Valle y Nariño, aceptados mediante concurso". El principal impulsador oficial tanto para la reiniciación de las labores como para la construcción de pabellones de gran belleza arquitectónica fue el Doctor Alfonso López Pumarejo Presidente de los colombianos y de su Ministro de Educación, Luís López de Meza, luego con en apoyo extraordinario del Doctor Eduardo Santos durante su cuatrienio de gobierno y también del señor ministro de educación, Jorge Eliécer Gaitán, gobernantes quienes expidieron los auxilios necesario para la terminación del proyecto de dicha construcción. Como otro hecho importante por la calidad del diseño es la construcción del monumento a la bandera en 1943, "altar a la bandera que es pregón de los egregios" (16) con el diseño arquitectónico del profesor Marcial Ibarra.

El primer rector fue el Doctor Germán Peña Martínez, desde el 5 de febrero de 1935 al 20 de julio de 1937.

La Escuela Normal de esta época le tocó afrontar el problema de más de quinientas solicitudes de cupos cuando apenas disponía de 30 para el jardín y 60 para primero de secundaria.

La Escuela Normal implantó "una disciplina racional y armónica, dentro de una regla de hogar directa y de libre desenvolvimiento de las fuerzas biológicas, la alegría sana y la comunicación espontánea". (19) "Una metodología en el uso correcto de los textos, no a las conferencias, si a la actividad, que el niño piense, razone, delibere y que investigue con sus propias capacidades y el maestro sea un orientador inteligente, que se preocupe por la investigación personal y la formación del raciocinio individual, antes que el torcido desarrollo de la memoria".

Como actividad exploratoria y de investigación se establecieron las excursiones y con más de 700 kilómetros de camino entre las cuales sobresalen: Sandoná,

Consacá, La Cruz, San Pablo, La Unión, Santiago, Colón, Sibundoy, etc. Se establecieron los almuerzos escolares, servicios médicos, Cajas de ahorros, el método de proyectos “donde los niños hacen lo que quieren y si no quieren no lo hacen”; se privilegia el trabajo en común, no limitado al taller sino que abarca toda la actividad del espíritu, la vida es un constante proyecto, el niño vive de lo que hace, entre la vida exterior y la vida escolar”.

Se tomo el juego como objetivo y como actividad constructiva relativo a las necesidades. El juego como experiencia y aprendizaje y otras actividades formativas.

Durante la época de la Escuela Normal de Occidente desde un comienzo su objetivo fue el de mejorar la calidad de maestros, hubo un ambiente familiar disciplina de confianza, innovaciones pedagógicas, actividades circunesculares, se fundó el primer museo de arqueología e historia dirigido por el Dr. José Elías Ortiz. Se fundó la revista "Idearium" dirigida por el Doctor Germán Peña Martínez. Se ordenó la prescripción de textos escolares, el Doctor Víctor Sánchez Montenegro escribió el himno de la Normal de Occidente, con música del profesor Jeremías Quintero; se aplicaron las teorías de Pestalozzi, Herbart, Rousseau, Montessori, se publicó la revista cultural "Excelsior", dirigida por el Doctor Gonzalo Díaz Benavides; la revista "Voces Normalistas " , dirigida por el profesor Octaviano Revelo 1952 a 1956· el "Centro literario pedagógico", Marco Fidel Suárez " , durante la rectoría del profesor Clímaco Castillo se produjo el decreto 192 de 1951 a por el cual se cambia la razón social con el nombre de Escuela Normal Superior de Varones y con el título de Maestro Superior para el graduando.

También con devoción filial de la comunidad educativa se levantó en 1951 el monumento a la Santísima Virgen de Fátima. En 1956 se creó el Centro Literario "Marco Fidel Suárez", con una actividad muy significativa tanto interna como intercolegiado.

Tercer momento desde 1951 hasta 1963.

Durante esta época se escribió el himno a la Escuela Anexa por el rector Luís Velásquez Quiroz. Se escribió el tercer himno a la Escuela Normal, Letra de Sor Celina de la Dolorosa, música de Luís G. Ponce. Se celebró la fiesta del cincuentenario de la Escuela Normal el cual tuvo resonancia departamental y nacional. Se publicó la revista “Cincuentenario del Escuela Normal”, su director el profesor Octaviano Revelo Benavides, y el tesorero, el señor Leonel Patiño González (pagador de la institución). Se destaca también el centro literario Guillermo Valencia dirigido por el profesor Carlos Guerrero, presidente honorario Luís Eduardo Insuasty. En el 1962, la Asamblea Departamental de Nariño dispuso la erección de un busto de bronce, en homenaje al primer director fundador del Escuela Normal, doctor Enrique Muñoz Becerra.

Cuarto momento desde 1963 hasta 1998.

Al comienzo de esta etapa funcionó el ciclo profesional normalista mediante decreto 1955 de septiembre de 1963.

En los años 1985 a 1990 se empieza a gestar el proyecto de la reforma normalista con fundamento en el Decreto 1348 de junio 27 de 1990, sin aplicación en el país, se editó la revista "Escuela Normal Nacional 75 años" noviembre 23 de 1986. El septuagésimo quinto aniversario se celebró con gran entusiasmo de la comunidad educativa gracias a la gestión de los directivos, profesores, estudiantes, padres de familia, personal administrativo y de servicio, exalumnos y personas vinculadas a la institución. .

El Doctor Bolívar Armando González León. Ejerce la rectoría desde 1991, su gestión prioritaria fue el proyecto de la reestructuración de la Escuela Normal Nacional a Escuela Normal Superior, logrando la aceptación del proyecto y por consiguiente la acreditación como Escuela Normal Superior, mediante la resolución No. 3683 del 19 de diciembre del mismo año.

El enfoque general del C.C. es con base en el artículo 112 de la Ley General de Educación, relacionado con las Instituciones, Formadoras de Educadores, el artículo 6 de la misma Ley relacionada con Comunidad Educativa y con el PEI de la Institución. Existe un trabajo mancomunado de la Normal con la Universidad de Nariño, para establecer un currículo ofreciendo por el momento dos énfasis: Ciencias Naturales y español y Literatura, se establecieron unos núcleos temáticos y problemáticos para cada énfasis con una característica especial en el trabajo por áreas, el trabajo por proyectos, la aplicación de metodologías alternativas y se fijan unos frentes y líneas de investigación labor encabezada por el departamento de pedagogía y el CIP, centro de Investigación Pedagógica, creado en septiembre de 1995 con miras a destacar, la actividad de la construcción del nacimiento y de la educación por procesos.

Es importante reconocer la labor que viene desempeñando el equipo administrativo y docente de la institución, en el convenio de cooperación institucional entre la Universidad de Nariño y la Escuela Normal de Pasto, con sus representantes legales: el Dr. Pedro Vicente Obando Ordóñez de la Universidad de Nariño y el doctor Bolívar armando González León, representantes legal del Escuela Normal. En esta forma la institución continúa con el título de gran normal del ayer.

Como otro hecho relevante, en estos momentos, es la realización de un sueño muy sentido, el de la publicación del presente libro "Escuela Normal Superior" elaborado con la voluntad de maestros y de amigos que por afecto están vinculados a la institución, entre ellos el distinguido maestro, periodista y jurisconsulto, Gonzalo Díaz Benavides y de sus dignos hermanos Díaz

Benavides.

Por último hay que anotar que la Escuela Normal Superior de Pasto en todos sus niveles siempre se ha mantenido actualizada en el campo de la pedagogía, en especial ha aplicado los métodos Inductivo - Deductivo el sistema de Benjamín Bloom, el método global, las teorías de Vigotsky y Ausubel, la escuela activa y demás pedagogías de la actualidad.

Según el P.E.I., tercera versión, el modelo pedagógico adoptado por la Escuela Normal Superior, es el ecléctico lo cual además a partir de contextualización en todos sus campos, pretenden nutrirse de las teorías pedagógicas de: Rafael Flores Ochoa, Mario Kaplum, Juan Díaz Bordenave, los hermanos de Zubiría, Decroly, Montessori y entre otras cosas se fundamenta en las corrientes modernas, como: la desarrollista, socialista, romántica, incluyendo las tradicionalistas, es decir, todo lo que no es ni dogmático, ni escéptico, ni radical, sólo con criterios de verdad, juicio y decisión a la luz de la tolerancia, "Aprendizaje que indica el camino de la convivencia y la democracia".

2.2.3. Origen del C.C. Según el P.E.I., quinta versión, el origen del C.C., la acreditación previa, la acreditación de calidad y desarrollo, proceso de acreditación de alta calidad, los principios y fundamentos de la I.E.M.N.S.P. se enmarca en lo siguiente:

Con relación al origen del Proyecto del C.C. se tiene que afirmar que la Institución preocupada por las transformaciones que en los últimos quince años viene viviendo la sociedad, el sector educativo y en particular las Escuelas Normales Superiores y realizando una lectura prospectiva de la importancia que desde la educación se debe iniciar un proceso de escritura diferente de la historia y de la construcción de región y entendiendo que a las Normales Superiores no solo corresponde la formación inicial dirigida a la preparación de profesionales en educación para el ejercicio de la docencia en el servicio educativo, sino que les corresponde además la Cualificación de la práctica pedagógica permanente de los docentes en servicio de todo el departamento de Nariño orientando la actualización y mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo.

El sustento del Programa Formación de Docentes y Cualificación de su Práctica Pedagógica, empleando el tiempo de los fines de semana, está legitimado en el derecho Constitucional de acceder al conocimiento y a la tecnología del tercer milenio reconocido legalmente por efectos de la normatividad expresa en la Ley 115 de 1994, Decreto 2903 de 1994, Decreto 968 de 1995, Decreto 3012 de 1997, Resolución Ministerial 3683 de 1998, Decreto 808 de 2000, Decreto 642 de 2001, Resolución 343 de la Secretaría Departamental de Educación y Cultura de Nariño de 2001 y Resolución Ministerial 2776 de 2002.

La gran mayoría de los profesores son bachilleres pedagógicos, académicos o de otras modalidades, cuyo desempeño como docentes de educación preescolar y de básica ciclo primario tienen vacíos de tipo pedagógico dada su escasa o nula formación en este ámbito.

Pero fundamentalmente la credibilidad entre los maestros sobre la educación que ofrece la Normal Superior de Pasto, hace que estratégicamente se unan los maestros y la Normal, para hacer posible este proyecto, que sobrepasa los límites de la localidad y exige potenciar, desarrollar y consolidar el C.C., razón de ser y esencia misma de la Normal Superior.

Pero si el proyecto nace por la interpretación sensible de la realidad de unos maestros que todo lo necesitan para hacer posible su quehacer docente, en las zonas más deprimidas de Nariño, como la Costa Pacífica, el Tablón de Gómez, la zona indígena de Ricaurte y otras, ahora que ya es una realidad debe contar con el apoyo de todos los organismos y personas que tienen que ver con el funcionamiento de la Normal Superior de Pasto, como una obligación con los colegas maestros menos favorecidos por las condiciones deprimentes en que ejercen su trabajo y como un proyecto de extensión a la comunidad y servicio a la misma.

Los principios y fundamentos, objetivos y metas, visión y misión institucionales, que conforman este componente, pretenden convertirse en una nueva cultura escolar, entendida como el conjunto de concepciones y prácticas cotidianas arraigadas en el ethos del maestro.

❖ **La Acreditación Previa.**

Puede considerarse como el período en que se decide reestructurar la escuela normal hacia la configuración de una escuela normal superior. En este período, la reformulación del Proyecto Educativo Institucional reconstituye en la herramienta que guía la definición y establecimiento de un enfoque pedagógico que legitime la formación de maestros como intelectuales de la pedagogía. La reconstrucción del PEI da lugar a un uso riguroso de la discursividad pedagógica y sus prácticas.

Otra de las herramientas garantes de la constitución de la Escuela Normal Superior es el plan de estudios, en esta caso particular, tiene la función de hacer explícita la ruta de formación. Igual sentido tienen la presentación de la estructura organizacional, cuyo conjunto de relaciones muestra las posibilidades que tiene la escuela normal de asumir la misión formadora.

El informe sobre propuestas de investigación, introduce la preocupación por este asunto, y obliga a identificar campos o líneas de interés para ser desarrollados en las Escuelas Normales Superiores.

El Proyecto Educativo Institucional, el plan de estudios del nivel de educación media y ciclo complementario, la estructura organizativa y las propuestas investigativas, junto con la copia del convenio celebrado con una institución de educación superior, integran la serie documental que sirve de soporte para otorgar la acreditación previa.

❖ **La Acreditación de Calidad y Desarrollo.**

Tiene como propósito determinar si las Escuelas Normales Superiores han incorporado en sus prácticas procesos que evidencian que la misión formadora se realiza en condiciones óptimas. Se fundamenta en las normas legales y se preocupa esencialmente porque el servicio educativo se realice con el “máximo grado de perfección posible”, en la perspectiva de formar un maestro con un alto nivel de desempeño y de esta manera contribuir al logro de una educación de calidad.

La acreditación de calidad y desarrollo se sustenta en la idea de afectar en cadena la totalidad del proceso educativo. Los términos calidad y desarrollo se refieren a un mismo proceso: el establecimiento progresivo de las condiciones óptimas de una propuesta formativa que para hacerlas visibles requiere vincular la calidad y su desarrollo con la evaluación. La calidad sólo se puede captar en relación con el sentido del Proyecto Educativo Institucional y sus construcciones, con el contexto de los procesos de autoevaluación y evaluación externa. La acreditación de las Escuelas Normales Superiores compromete a las instituciones en el mantenimiento de niveles óptimos en las acciones y procesos, de acuerdo con la misión formadora que les compete.

En el documento Marco se establecen como condiciones fundamentales de calidad la autonomía del colectivo y la concreción de procesos de investigación, cuya relevancia radica en que sus resultados incidan en la calidad, afectando las acciones y procesos de la institución; y la construcción de un saber pedagógico.

El concepto de autonomía formulado en el documento marco está vinculado con los conceptos de autogestión y participación, los cuales inauguran un trabajo colectivo. La autonomía institucional se ejerce a través de la construcción del Proyecto Educativo Institucional, en tanto mecanismo que se constituye en referente del desarrollo de la institución, de la evaluación y de la acreditación; la gobernabilidad institucional, el uso de canales comunicativos y la organización de estructuras administrativas y curriculares. Todo esto, desde luego, garantiza las acciones pedagógicas, el control y la evaluación de todos los procesos.

Otra idea que soporta el proceso de acreditación de calidad y desarrollo está relacionada con el concepto de pedagogía. Ésta es entendida como “disciplina fundante” de la profesión docente, idea eje que el documento marco vincula con las características pluriétnicas y multiculturales del país.

La construcción histórica de las Escuelas Normales, sus movimientos e incidencias en la formación de educadores, se constituye en condición esencial para la asunción del carácter de superior de la Escuela Normal. En este marco, la institución educativa es considerada como “una instancia constitutiva de la cultura, contribuye a su reproducción y a la transformación y, en ese contexto, cumple con el papel de insertar intencionalmente a las nuevas generaciones en la sociedad y procurar el desarrollo de lo humano”.

Otro concepto relacionado con la calidad es el de equidad, que tiene sentido en la medida en que genera oportunidades iguales para el acceso y apropiación del conocimiento. En esta perspectiva la práctica de la equidad es relevante cuando “transforma el uso social del conocimiento en bien de la naturaleza pública y en determinante de la calidad de vida de la sociedad”. En la construcción del concepto de equidad se apunta hacia la idea de una educación con calidad, que significa, configurar calidad en la formación, en los aprendizajes, en los maestros, en los procesos, y en las condiciones que garantizan el servicio.

La comprensión del concepto de calidad atribuido a todas las instancias y procesos de la institución educativa adscribe a la escuela en la idea de una institución compleja, “productora de bienes sociales, culturales y pedagógicos de calidad”.

La evaluación de calidad se desarrolla a través de a) la autoevaluación, cuyo mecanismo pone en marcha procesos de reflexión sistematizados, cuyo objeto es examinar el conjunto de acciones realizadas, mediante ejercicios que faciliten a la institución el pensarse a sí misma; b) la evaluación externa, como mecanismo de garantía de objetividad en el análisis, comprensión y mejoramiento de la calidad en la formación de maestros; c) la acreditación de calidad y desarrollo, acto de reconocimiento conferido por el Ministerio de Educación Nacional.

Para dar cuenta de las acciones realizadas a la luz de la formación de maestros, se establece un conjunto de referentes y criterios. Los referentes adoptados son: fundamentación pedagógica, núcleos del saber pedagógico, investigación educativa y gestión educativa. Los criterios de valoración de la calidad sumidos son: identidad, coherencia, pertinencia, integridad, eficiencia y eficacia.

❖ Referentes.

Los referentes de la fundamentación pedagógica se adscribe en el marco de la tradición crítica; desde esta perspectiva, se le exige precisión en los principios, conceptos y criterios de la pedagogía, entendida como “disciplina fundante”. Igualmente, análisis, explicación y proyección de la práctica pedagógica de la institución.

Para la construcción de la teoría pedagógica es esencial tener en cuenta la “tradición crítica”, entendida como la argumentación de la historia vivida, que debe estar fundamentada en la reflexión sistemática, producida gracias a la investigación y la escritura. Sólo es posible configurar estas acciones si se asume al maestro como intelectual de la pedagogía. En este contexto, es menester hacer uso de categorías pedagógicas que hagan visible la producción en este ámbito.

En resumen, el abordaje de la fundamentación pedagógica conlleva la elaboración de teorías, enfoques y o modelos que garanticen la consistencia y coherencia de la formación docente.

El referente núcleos del saber pedagógico alude a problemas y temas considerados capitales por los estudiosos del campo. Por tal razón, se constituyen en ejes para la organización de las Escuelas Normales Superiores y de los programas de pregrado y postgrado en educación. Los núcleos del saber, considerados necesarios son:

- a. La Educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular, en sus dimensiones y manifestaciones, según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y de aprendizaje.
- b. La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenidos y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua.
- c. La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica.
- d. Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales, y la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

El referente de investigación educativa asume la investigación como “una aventura crítica en la cual se remueven convicciones y todo tipo de obstáculos, se redefinen posicionamientos conscientes o inconscientes, se examinan ideas y procedimientos, se proponen nuevas miradas y se construyen objetos como un medio o recurso de formación, la cual, enriquecida con otros medios, favorece el acceso a nuevas posturas hermenéuticas y críticas.

La investigación educativa tiene dos direcciones: una referida al uso de la reflexión crítica sobre el ser y el quehacer, la otra orientada a la construcción de líneas y

proyectos de investigación, dirigidos a problematizar las acciones formativas, configura alternativas pedagógicas y evaluar la calidad del servicio que ofrecen las Escuelas Normales Superiores.

El referente gestión educativa se ocupa principalmente de dar cuenta de las relaciones entre lo administrativo y lo educativo. En este sentido, la articulación entre la especificidad pedagógica-didáctica de las Escuelas Normales Superiores y los dominios organizativos, administrativos y de gestión, se constituye en un punto esencial, dado que la gestión es la acción que crea las condiciones institucionales para prestación óptima del servicio.

Por otra parte, la gestión es una herramienta imprescindible para posibilitar el ejercicio de la democracia y con él, el uso del poder social. Sabemos que el estilo de gestión pone en circulación relaciones heterónomas o autónomas, las cuales son los modos efectivos de educación.

❖ **Criterios:**

Para el proceso de acreditación de calidad y desarrollo se propone seis criterios:

- 1. Identidad:** Con este criterio se puede observar el uso que la Escuela Normal Superior hace de su historia, es decir, cómo da cuenta de la tradición y cómo construye el Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con la misión formadora que el corresponde. Permite a la institución reconocerse a sí misma en relación con su contexto socio-cultural.
- 2. Coherencia:** Este criterio obliga a relacionar la propuesta educativa con su manera de operar en otras palabras, obliga a relacionar lo que enuncia con lo que efectivamente hace.
- 3. Pertinencia:** Con este criterio se establece la relación entre las demandas de formación exigida y la construcción que al respecto ofrece la escuela normal superior.
- 4. Integridad:** Con este criterio se observa el ethos académico, es decir, la existencia de valores universalmente aceptados, en la formación de educadores. Estos valores determinan las acciones y estas concretan las oportunidades de apropiarse lo que el intelectual de la pedagogía debe adquirir.
- 5. Eficiencia:** Es la adecuación entre los medios empleados y los logros del Proyecto Educativo Institucional.
- 6. Eficacia:** Es el grado de correspondencia entre los logros efectivamente alcanzados y los propósitos formulados.

❖ factores:

Los factores son considerados evidencias de los referentes de calidad. Para que sirva como objeto de evaluación, los lineamientos del documento marco, proponen cuatro factores:

La práctica pedagógica de acuerdo con los lineamientos del documento marco, significa reconocer las interacciones y acciones establecidas entre los sujetos, los saberes y la cultura para el logro de los fines educativos. El factor de la práctica pedagógica-didáctica se ocupa de examinar los aspectos referidos a la circulación de los saberes: uso epistemológico y aproximación paradigmática; la circulación y flujo comunicativo entre las distintas instancias y sujetos de la dinámica escolar; la racionalidad práctica usada en las didácticas; el vínculo entre la enseñabilidad y la educabilidad; el manejo de la evaluación el uso de los medios y materiales de aprendizaje; el uso de las fuentes; las producciones académicas; el manejo del tiempo y el espacio escolar y la integración del Proyecto Educativo Institucional.

Los actores son considerados factor de calidad, dado que en el ámbito escolar están vinculados, directa e indirectamente con situaciones o acciones de carácter pedagógico. Los aspectos esenciales de observación son: la actuación profesional de maestros y directivos docentes, su responsabilidad social, la participación en la construcción y desarrollo del PEI; la responsabilidad de los alumnos frente a su proceso formativo, la valoración y reconocimiento de sus potencialidades y dificultades; y por último, la valoración que los distintos actores le otorgan al trabajo institucional.

La organización tiene que ver con la configuración de relaciones entre los sujetos, los objetos y los medios, y sus posibilidades de proyección. Se ocupa principalmente de examinar los siguientes aspectos: la presencia de canales de comunicación, la existencia de un clima institucional, el proceso de gestión y el empoderamiento de los actores.

La cultura esta relacionada con las condiciones y las relaciones establecidas por la Escuela Normal Superior, de acuerdo con el contexto sociocultural. Se ocupa de examinar aspectos, tales como: valoraciones del entorno, reconocimiento de la diversidad étnica, de la pluriculturalidad, uso de la negociación en el manejo de los conflictos, orientación de las prácticas de desempeño laboral del futuro docente.

❖ Proceso de Acreditación de Alta Calidad.

En este aparte se aborda el establecimiento de la política dirigida a legitimar a las Escuelas Normales Superiores que reúnan los requisitos que las califican como instituciones que ofrecen un servicio de alta calidad. Esta política es afín con la normatividad vigente para las Escuelas Normales Superiores. Se trata con ella, de aprovechar las fortalezas, debilidades y retos identificados por las Escuelas

Normales Superiores, y de fortalecer el lugar que le corresponde dentro del Sistema Nacional de Formación.

El examen de los lineamientos destinados a configurar las condiciones y exigencias de calidad para la acreditación de las escuelas normales superiores permite señalar que la naturaleza específica de la Escuela Normal Superior es la de formar docentes del nivel de preescolar y del ciclo de la educación primaria, con un sentido democrático que les permita reconocer en el otro a un ciudadano y crear modos de vida con este significado.

En este marco, la política pretende dar continuidad a una acción coherente con una comprensión de la formación que se materializa a partir de garantizar la calidad de los siguientes aspectos:

- Un sustento pedagógico que oriente la formación a partir de sus propios enfoques y de la consulta, así como toma de posición y resignificación argumentada de teorías y modelos pedagógicos de reconocimiento nacional e internacional que guarden coherencia con el enfoque institucional.
- Una estructura académica de formación y un plan de estudios que vinculen explícitamente los núcleos del saber pedagógico, apropiados y resignificados, el enfoque y marco de referencia de formación y del quehacer institucional.
- Una propuesta investigativa que se constituya en el eje transversal de los procesos y actividades de formación y del quehacer de la institución.
- Una estructura organizacional y de gestión que permita llevar a cabo su propuesta de formación.

Un sustento pedagógico, una estructura académica de formación y un plan de estudios, una propuesta investigativa y una estructura organizacional y de gestión son los cuatro pilares sobre los cuales gira la calidad de la formación de los maestros en las Escuelas Normales Superiores.

En consecuencia, la política de alta calidad que se presenta en este aparte se determina en acuerdo con los cuatro pilares de calidad señalados y con la condición que se le otorga a las Escuelas Normales de ser Normal Superior.

Sin embargo, antes de explicitar la política de alta calidad, es necesario, quizá de manera muy sintética, indicar que en relación con la formación de maestros hoy, después del proceso de modificación realizado, se enfrenta a cambios sustanciales de la profesión docente, a las variabilidades de las disciplinas que deben ser de su dominio, a cambios en la intervención pedagógica y en las formas de comunicación.

Igualmente, se enfrenta a un contexto social que se caracteriza por las aceleradas transformaciones científicas y tecnológicas: revoluciones informáticas, robóticas, desarrollo de la ingeniería genética, mundialización de los mercados y del trabajo humano, la aceleración del transporte; estado de cosas, que marca modificaciones en tres ámbitos esenciales: en el conjunto de las relaciones sociales, en las relaciones con el medio-ambiente y en las relaciones con la subjetividad.

De otro lado, las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, las consideraciones presentadas en el documento hacia un sistema nacional de formación de educadores, la propuesta formulada en el documento Marco, configuran la plataforma esencial de la política de calidad para las Escuelas Normales Superiores, los análisis y recomendaciones allí expresados apuntan a hacer de las instituciones formadoras y de la educación una tarea de calidad capital.

También tiene relevancia para la construcción de las políticas de alta calidad lo señalado en el documento de la Revolución Educativa, respecto a la educación. En el texto en mención se dice: “la educación es un factor primordial, estratégico, prioritario y condición esencial para el desarrollo social, económico de cualquier conglomerado humano. Asimismo, es un derecho universal, un deber del estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas”.

2.2.4. Principios y fundamentos de la Institución Normal Superior. Hacer que los docentes vinculados a este centro escolar sean efectivamente maestros de maestros, con identidad y pertenencia pedagógica institucional

Propender porque los alumnos asuman su rol en el proceso de construcción de saberes y adquisición de competencias encaminadas a la formación continua y a una nueva actitud de aprender a aprender.

Asumir la institución el papel de formadora de líderes que propongan una cultura de cambio, de participación y concertación tanto en los escenarios comunitarios donde actúen como en las prácticas pedagógicas, creando una constelación de valores para la convivencia en una sociedad cambiante.

Formar a los futuros maestros bajo la concepción de ser humano de mente abierta, libre y tolerante, que se enorgullece de su origen y con capacidad creadora para contribuir a la transformación de la sociedad a la que pertenece.

Formar a los futuros maestros, a partir del currículo interdisciplinar, con los perfiles de la más alta calidad científica y ética, tanto en su dimensión personal como en su responsabilidad social.

Contribuir a la formación de maestros conocedores de la realidad educativa, social, política y económica de la región y el País y ser protagonistas activos de su devenir.

Desarrollar procesos de investigación en el campo pedagógico como en el saber específico y aceptar que el conocimiento y la investigación son pilares del desarrollo económico, social y político de una nación.

Propiciar la práctica docente como punto de partida de la investigación pedagógica y como generadora de experiencia convertible en conocimiento, que a la vez retroalimente la práctica, creando nuevos conocimientos en una dialéctica permanente.

❖ **Objetivos Institucionales.**

➤ **Objetivo General.**

Producir cambios significativos de mejoramiento continuo en la Normal Superior de Pasto que avalados por la acreditación de calidad y desarrollo dinamicen y consoliden los procesos educativos, pedagógicos, administrativos y organizacionales, orientándose siempre por las nuevas tendencias y políticas que actualicen e impriman vigencia a la formación de las normales superiores.

➤ **Objetivos Específicos.**

1. Entender la educación como el ámbito privilegiado para la formación humana y para reproducción cultural que implica la reproducción de la práctica y la formación social.
2. Producir innovaciones curriculares que permitan mejorar la formación de estudiantes y nuevos maestros, profundizando en la adopción de ejes, como la investigación, el humanismo y la interdisciplinariedad.
3. Crear una dinámica permanente de fortalecimiento y autoevaluación del plan de estudios, en especial, de los grados 10°, 11°, 12° y 13°, con un enfoque constructivista de trabajo por núcleos temáticos y problémicos, dentro de una nueva concepción de campos de formación y campos temáticos, con tendencia hacia la integración de los saberes, en contraposición de la asignaturización y para la búsqueda progresiva del trabajo por colectivos de docentes.
4. Hacer de la Normal Superior de Pasto una Institución Moderna, como institución que aprende y como organización inteligente que transforma la entropía en sinergia y que prepara todos los días para ser un centro con calidad educativa para la formación de maestros.

5. Articular los programas y proyectos de la Normal Superior a los planes de desarrollo educativo del Municipio de Pasto, para aunar esfuerzos y multiplicar resultados a favor de la institución y su propuesta de formación de formadores.

❖ **Visión Institucional.**

La Normal Superior de Pasto será una Institución formadora de maestros, siempre actualizada con los nuevos tiempos, para la cambiante sociedad que la legitima y orientada por la pedagogía contemporánea, razón de ser de su existencia.

Compartir esta utopía significa tenerla como deseable y realizable: No obstante, en su logro esta implicada una ardua y larga tarea, pues la participación y construcción colectiva no han sido prácticas corrientes en las instituciones educativas, y su ausencia ha contribuido, entre otras cosas, al debilitamiento que las caracteriza hoy. Pero se intenta romper un paradigma y crear otro, el de la unidad dialéctica de institución maestro y estudiante comunidad, para ser del centro educativo una organización para la solidaridad y el progreso humano.

Misión Institucional.

Consolidar el papel del maestro como acompañante en el proceso de aprendizaje del estudiante; reivindicar el rol institucional en su compromiso social. Hacer de la acción educativa un proceso de crecimiento del ser humano; del saber un patrimonio comunitario; de la ciencia una fuente para mejorar la calidad de la vida humana y del conocimiento un camino para alcanzar el bienestar personal y de la colectividad".

2.3 MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. Características de la Sociedad Contemporánea. Tradicionalmente se ha dicho que "educar es, fundamentalmente, adaptar al hombre al medio que ha nacido y transmitirle los valores y conocimientos. Pero sucede que la sociedad contemporánea, en la cual se está viviendo, caracterizada por la reiterada revolución científica y tecnológica a nivel universal, está experimentando un profundo cambio en los valores sociales y en los conocimientos científicos. Entonces, las preguntas que de inmediato vienen a la mente son, entre otras, ¿Cómo adaptar al hombre a un medio esencialmente cambiante? ¿Qué valores defender en una cultura cada vez más universal? ¿Qué conocimientos transmitir dentro de un mundo marcado por un patrimonio científico que se renueva cada cinco, diez o quince años?

Por el momento se centra en esta última pregunta relativa a la "transmisión" de conocimientos. Si por conocimientos se entiende, un conjunto de exposiciones ordenadas de hechos e ideas, que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que se transmite a otros a través de algún medio de comunicación bajo una forma sistemática. ¿Qué conocimientos se deben transmitir a través de

la educación, cuando todos los aspectos de la vida social han sufrido transformaciones? Las mutaciones técnicas se alimentan con el empuje científico más formidable de todos los tiempos. El conocimiento científico se dobla cada diez años. Y, por ejemplo, en la hora actual, si se habla de científicos y por ellos se entiende a personas que consagran su vida a la obtención y a la aplicación de conocimientos nuevos, se deberá concluir con Edgar Faure, que el 93% de las personas que hayan hecho descubrimientos en toda la historia de la humanidad, están vivas.

En la actualidad, se vive un trauma y dicho trauma no es otro que la incapacidad de dominar todo el conocimiento significativo que se necesita. ¿Qué papel debe jugar, pues la educación en la transmisión de conocimientos? O, en otras palabras, si los conocimientos son esencialmente cambiantes, múltiples y, cada día, renovados. ¿Qué papel debe jugar la educación en la preparación de los niños, jóvenes y adultos del mundo contemporáneo?

Es por ello que antes de entrar a explicar los fundamentos en que debe basarse una revolución educativa se plantea dos características que tipifican la sociedad contemporánea determinada por un rápido avance científico y tecnológico, y por la celeridad del cambio que ha creado una sensación de crisis.

El rápido avance Científico y Tecnológico. Si se le preguntara cuál es la característica fundamental de la sociedad contemporánea, se respondería que es el cambio, pero el cambio rápido, el cual está llevando a nuevas instituciones políticas, a nuevas estructuras económicas, a nuevas formas sociales y a nuevas relaciones internacionales. Pero dicho cambio, es básicamente el producto de la revolución científica y tecnológica que en la actualidad se está experimentando. A continuación se presentan algunas características especiales.

En primer lugar, si la primera revolución industrial –la que se inició y desarrolló básicamente en los siglos XVII y XVIII- se caracterizó, en esencia, por liberar al hombre de la fuerza muscular, la revolución científica y tecnológica –la del siglo XX- está definida por dotar al hombre de capacidades técnicas que le están permitiendo y le permiten la expresión de la inteligencia, la creatividad y la información. La competencia con que se enfrenta es cada vez más, una competencia tecnológica. Las innovaciones de hoy son los productos del mañana. Quien no se encuentre en el grupo de cabeza de la investigación científica técnica tendrá grandes dificultades para aguantar el vivo y creciente ritmo de la innovación. Fue la invención del motor la que liberó al hombre de los trabajos manuales penosos del proceso productivo, y esa es la característica de la revolución industrial, pero es el microprocesador, como instrumento central de la revolución científica y tecnológica, el que ha empezado a regular el funcionamiento de las máquinas y las herramientas, lo cual le está dando un nuevo significado al proceso productivo.

Por otra parte, se puede decir que si la primera revolución industrial fue la del hierro y el acero en la producción de motores y de máquinas-herramientas, la revolución científica y tecnológica es la del silicio y la inteligencia, como materia prima básica de la industria electrónica y la informática. Producto de ello es que, mientras en los siglos XVII y XVIII el gran salto tecnológico consistió en la invención del vapor y del motor y, posteriormente, en la integración del motor a la máquina, la revolución científica y tecnológica lo que hace es, mediante el microcomputador, integrar la información en la máquina, lo cual le dará características especiales al proceso productivo.

¿Consecuencias derivadas de la actual revolución científica y tecnológica para la educación? Múltiples. Pero, entre tanto, se puede decir que mientras el proceso productivo era manual o el motor estaba fuera de la máquina, se requirieron oficiales o peones; cuando el motor se integró a la máquina, se necesitaron obreros calificados; y, ahora la exigencia es la de técnicos y tecnólogos capacitados para manejar el proceso productivo con base en la información “computarizada”.

En segundo lugar, otra de las características fundamentales de la revolución científica y tecnológica, es la del incremento y explosión de las comunicaciones, también producto del desarrollo electrónico: hoy día, por télex, radio, televisión y a través de los satélites, se da a conocer en el mismo instante de que pasa en cualquier parte del mundo. Se puede decir, sin lugar a dudas, que el hombre de hoy día es mucho más informado que aquel de hace sólo veinte o treinta años; aún más, se asegura que un analfabeta contemporáneo es mucho más informado que un hombre culto del siglo XIX. Se piensa, en consecuencia, las implicaciones que para los valores, las concepciones políticas, las costumbres locales y las estructuras de consumo, está trayendo el incremento y la explosión de las comunicaciones.

En tercer lugar, la rapidez con que se está produciendo el avance científico y tecnológico contemporáneo, es tal vez la característica que más ha impresionado.

Para conocer su magnitud y alcance, se puede decir que más del noventa por ciento de todos los sabios de toda la historia entera de la humanidad está aún vivos, haciendo ciencia y tecnología en los laboratorios, en las universidades y en las fábricas.

La actividad científica y tecnológica ya no es una disciplina que dependa de la genialidad de unos cuantos hombres como Aristóteles, Pascal, Einstein. Se ha terminado la época en que grandes pensadores podían trabajar individualmente, apoyándose en una información limitada. Como también ha terminado aquella en que el conocimiento científico avanzaba por etapas, cuando a períodos de hallazgo científico seguían períodos de relativa paralización de la actividad de

búsqueda, durante los cuales se explotaban y se sistematizaban los descubrimientos anteriores.

Por el contrario, el saber científico y tecnológico se ha convertido, hoy en día, en una gran industria, independientemente del conocimiento y del dominio que se desea tener sobre la naturaleza, En el fondo, se puede afirmar que antiguamente, dentro del proceso del dominio del hombre sobre la naturaleza, fue la innovación técnica la que provocó el progreso científico y lo antecedió por varias docenas de años. En la época contemporánea la ciencia es un motor del progreso y, en gran parte de las ocasiones, le imparte su ritmo.

La aceleración del cambio y la sensación de crisis. Desde hace algún tiempo se ha llegado a la firme convicción que a pesar de las indudables ventajas que la revolución científica y tecnológica esta brindando desde el punto de vista del progreso, el hombre contemporáneo esta sumido en la sensación de experimentar una profunda crisis, pero lo grave del caso es que no ha sabido ubicarla.

En realidad la aceleración del cambio y la profunda sensación de crisis han creado en el hombre de hoy una doble sensación de angustia; de un lado una gran confusión mental; y, del otro, un sentimiento de impotencia social o colectiva (de impotencia de poder, a pesar de la tautología).

Este es un tema que esta íntimamente ligado con el movimiento colectivo en función de una revolución educativa, permítanse entrar en algunas explicaciones que, si bien es cierto no son propias ni originales, sí trazan algunos caminos con miras a erradicar la confusión mental y la sensación de la impotencia social en que se esta sumido.

Hay un pensamiento de un empresario japonés, quien, al tratar de contrastar sus actitudes y valores con lo que acontece en los países occidentales, expreso: “los extranjeros se inclinan hace pronósticos y a entregarse al pesimismo. También ellos hacen pronósticos. Pero la mayor fortaleza consiste en que en los tiempos de crisis se agrupan, buscando juntos una salida y se la encuentra, aunque para ello se deba hacer grandes sacrificios”.

Pues bien, aun cuando se agrupen inicialmente a través de los conceptos expresados individualmente, se busca en una primera instancia las causas profundas de la crisis contemporánea para que, en una etapa posterior, se ausculte la salida educativa que se debe adoptar para superar la actual crisis.

2.3.2. Educación. Si se tiene en cuenta que el objeto de la ciencia es el conjunto de seres, o aquel aspecto de algunos seres sobre los que recae o termina un conocimiento; este objeto es siempre una realidad existente en el mundo externo, bien sea físico, moral, cultural o humano. Dentro de la ciencia existen dos posiciones que explica el hecho educativo; una, que reconoce a la educación la

dignidad de ciencia autónoma con objeto y métodos propios. El objeto estudiado en la ciencia de la educación es una realidad especialmente educativa, que se puede designar sin mayores precisiones, con el nombre de educación comprendida como función humana, o como un proceso continuo de acción de unos hombres sobre otros. El objeto de la consideración anterior sería el educando, sobre el cual, como sujeto de educación se formulan principios y se enuncian las leyes universales válidas.

Desde el segundo punto de vista, la ciencia proporciona hechos establecidos y organizados. Los fines a los cuales deben aplicarse estas ciencias son una cuestión independiente y separada, a la cual deben responder de una manera general la teoría de la educación. Pero ella no ha llegado a este nivel de ciencia, por tanto se puede decir que la pedagogía no es una ciencia de leyes explicativas, sino que aspira a alcanzar el estado de ciencia descriptiva y normativa.

Entonces la educación y la formación apuntan a la realidad educativa y se define como aquel sector de la realidad en que surge y con el cual se enlaza el problema de la educación mejor y más verdadero. Esa realidad es la totalidad de los fenómenos en la cual puede encontrarse.

La educación es parte del proceso de socialización, puesto que no se trata de descubrir y desarrollar al hombre natural, sino realizar en cada uno al hombre tal como la sociedad quiere que sea. El educador no estará supeditado a actuar de acuerdo a los designios de la naturaleza, sino a los designios de la sociedad. Psicológicamente la educación es un proceso que se manifiesta por la actividad, la acción y la operación progresiva; es un proceso orientador, intencional y creador, estimulado y sostenido por la sociedad para su conservación y mejoramiento. Pero la educación es además, experiencia y adaptación en donde se busca un producto que será alcanzado a través del desarrollo de la actividad de aprendizaje. Al respecto, Acevedo afirma: “La educación como ciencia, se ocupa en descubrimiento de las adaptaciones más satisfactorias de un individuo a las personas, a las cosas y a las condiciones del mundo; la educación como arte, se esfuerza por promover los cambios de la naturaleza humana, distintos de los cambios del mundo exterior, de manera que den por resultado la adaptación deseada”³

Lo importante es analizar y comprender cada uno de los elementos que se mezclan en el proceso educativo y sobre todo su intencionalidad. La función educativa tiene un saber humano, se hace para y en el hombre (educando), para llevarlo o conducirlo desde la situación propia anterior, hacia la situación posterior, también propia pero de mayor altura. Por consiguiente es modificar en determinado sentido, el sujeto de la educación, es obrar de una manera premeditada sobre el ser vivo a fin de llevarle a una meta previamente fijada. El

³ ACEVEDO, Jairo. Filosofía de la Educación. Bogotá. Editorial Voluntad, 1971. p.67

ser humano es un ser educable y para ello se requiere ciertas condiciones que han de esforzarse por hacer del individuo un ser consciente, libre en sus determinaciones y crear una autonomía en las personas.

El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir. Este crecimiento se realiza (como en todo ser biológico) gracias a un permanente intercambio con el medio; y ese medio es (específicamente para el hombre) eminentemente social. Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o implícita, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre.

Lo que sucede muchas veces es que la sociedad de consumo, interesada ante todo en la producción de mercancías por un hombre convertido en mercancía, ha puesto un doble límite a ese crecimiento: por un lado le permite crecer solamente en el sentido pasivo de recibir las destrezas necesarias para producir eficientemente y, como consecuencia, limita el crecimiento al tiempo necesario para alcanzar la medida estándar de trabajador-mercancía. El concepto de educación se restringe entonces, por un lado, a transmitir la información y desarrollar las destrezas necesarias para acoplarse al sistema de producción y, por el otro, se limita a una edad humana determinada: hay una época para educarse y otra diferente para producir.

Contra estas restricciones se enfrentan conceptos contemporáneos tales como el de educación liberadora y educación para la autodeterminación (que superan el estrecho marco de la educación-transmisión) y el de educación permanente (para un crecimiento en sentido amplio, que dura toda la vida).

La educación en el saber y en el saber hacer. Hoy se habla mucho de la crisis del sistema de enseñanza. Se cree que para comprender en qué consiste la crisis (y por lo tanto para poder encaminarse a su solución) se tiene que analizar un poco la estructura social sobre la cual se montó el sistema: se trata de una estructura dual, que corresponde a una concepción también dual del hombre, y que tuvo como resultado un sistema educativo y una pedagogía también duales.

Se partió del reconocimiento implícito que existía una clase privilegiada, nacida para el ocio intelectual y que existía una clase social a la cual le tocaba trabajar.

El sistema educativo clásico primaria-secundaria-universidad estaba diseñado entonces para un grupo social minoritario, que podría dedicarse al ocio intelectual, y para el cual el trabajo físico era un desprestigio, un antivalor. El estatus social del grupo criollo que organizó la independencia política era fiel copia del colonizador europeo del cual descendía: las tierras fueron apropiadas con todo y sus habitantes, para que otros trabajaran para él. Aún la formación universitaria

estaba concebida como una formación del letrado, del burocrático, en oficios “liberales”, en los cuales no entran las manos. No es de extrañar que en este tipo de educación general primen las asignaturas teóricas sobre las prácticas, las discursivas sobre las productivas, la especulación sobre la transformación, el libro sobre la herramienta.

La otra cara del dualismo es el entrenamiento productivo de la mayoría, que tendría que transformar el mundo para que vivieran todos. Es muy claro que para ellos se desarrolla un sistema de educación totalmente paralelo, correspondiente a una visión compartimentada y segregada de la sociedad. Aprendizaje del oficio artesanal, capacitación dentro de la industria, entrenamiento para el oficio, cualquiera que sea la forma, el objetivo es que el trabajador aprenda unas habilidades y unas destrezas, y que las ejercite bien. No necesita de la especulación teórica. Se recuerda, por ejemplo, como bien avanzado el presente siglo, la contrarreforma educativa de Laureano Gómez volvió a establecer un sistema dual de educación primaria (3 años de escuela rural y 5 años de escuela urbana, desmontando el avance logrado con la “revolución en marcha”, de una primaria general de 5 años para todos. El campesino tiene que aprender a trabajar, no puede distraérsele con sutilezas intelectuales.

¿Qué pasa entonces con la llegada de los tiempos modernos, con el proceso de urbanización de país?

Por un lado acceden nuevas clases sociales a la educación básica, académica, tradicional, con nuevas expectativas de ascenso y movilidad social. Es claro que un sistema de formación general, teórica, diseñado para una minoría, quiebra cuando se aplica a la mayoría. No se puede esperar que un pueblo se desarrolle educando a la mayoría de su población para el ocio intelectual improductivo. Entonces comienza a hablar que la formación es muy general, muy teórica, que no prepara para el trabajo. Aparece como respuesta el bachillerato diversificado, técnico y se integran nuevas carreras, más modernas a la universidad (que antes costaba, en su gran mayoría, sólo de carreras clásicas, como filosofía, teología, derecho y algo de medicina).

La otra cara de la crisis se presenta en el otro componente del sistema dual, en la formación de los trabajadores. Se dice que es muy rígida, que automatiza a la persona. Que no le da al trabajador capacidad para pensar ni para adaptarse a los cambios permanentes del mundo moderno. Se comienza a hablar entonces que la formación para el trabajo tiene que ser integral, que tiene que tener componentes de reflexión, de aprender a aprender.

Se necesita entonces, integrar la educación teórica con la práctica. Ello no puede hacerse entonces sólo yuxtaponiendo los elementos de una y otra: tiene que ir a las raíces fundamentales, de la concepción totalmente segregada de dos mundos, uno para el saber y otro para el saber hacer. La dicotomía está apoyada en una

estructuración social segmentada. Desde el punto de vista pedagógico, sin embargo, superar la dicotomía entre el saber y el saber hacer no significa destruir sus ámbitos particulares (existe una representación y una transformación del mundo, que no necesariamente se identifican), sino reconstruirlos como dos aspectos necesariamente complementarios del mismo proceso del conocimiento (individual y social), del mismo proceso de gestación de cultura y transformación del mundo.

Los siguientes serían algunos planteamientos pedagógicos fundamentales, con miras a este propósito:

1. Tanto el saber (saber teórico) como el saber hacer (saber práctico) –son productos del conocimiento. El hombre no puede saber nada sobre el mundo, sino en la medida en que lo coloca como objeto de su acción. Pero, colocarlo como objeto de la acción es también hacer algo, lo cual genera saber hacer. Uno y otro saber se construyen permanentemente, en la medida en que cada nuevo elemento de saber se incorpora a los anteriores, los reestructura o reorganiza, en la medida en que yo aprendo a ejecutar una acción, estoy en capacidad de aplicar su esquema sobre distintos objetos, sé hacer algo. Pero en la medida en que sé hacer algo sobre un objeto, lo puedo reconstruir mentalmente en un conjunto de relaciones más rico que el que tenía inicialmente. A la inversa, nuevos saberes sobre los objetos me permiten construir nuevos saberes prácticos sobre ellos.

El niño, por ejemplo, manipula objetos que están a su alcance. Sabe hacer algo con ellos: sabe agarrarlos, sabe chuparlos. Ese saber hacer sobre los objetos incrementa su saber sobre ellos: antes eran sólo presencias que aparecían o desaparecían de su campo, visual: ahora, además son objetos cogibles, chupables. Después construirá un nuevo esquema de acción, al empujar una pelota que posiblemente rodará. Sabe entonces empujar (saber hacer), pero también sabe algo más sobre los objetos; la pelota es además “empujable” y “rodable”; otros objetos también lo serán; algunos serán empujables pero no rodables; finalmente otros, los que no caben en sus manos o se resisten a la fuerza de su presión, ni siquiera serán empujables.

Cualquier persona ha manipulado un rompecabezas de bloques. Sabe que los bloques se pueden poner en diversas posiciones, en diversas combinaciones mutuas, para producir diferentes resultados. La persona que aprende a manejar textos en un procesador de palabras aplica un esquema de acción semejante. Manejando la herramienta del computador, puede definir un trozo de texto como bloque, y colocarlo más adelante o más atrás, sacarlo del texto para imprimirlo, etc. Ha aprendido a hacer algo, aplicando un esquema de acción ya construido a una situación nueva. Pero ese saber hacer también le ha permitido saber algo acerca del computador, o al menos de su memoria: que ésta no se configura como una memoria lineal, con un

adelante y un atrás fijos, como un libro ya impreso y editado; se trata más bien de una memoria descomponible en múltiples segmentos, cuyo contenido en cierta forma puede intercambiarse o recombinarse de muy diversas maneras, al igual que los bloques del rompecabezas. Este es un saber nuevo que se articula con el saber anterior, un poco más rudimentario, que el computador era sencillamente un aparato que le permitía escribir cosas.

2. Pero el saber y el saber hacer, que se van construyendo (no acumulado) pieza por pieza, son también reconstruibles en la interacción con los demás. El saber y el saber hacer son sociales. Son la herencia cultural de una sociedad, en construcción y reconstrucción permanente. Hay un saber social que es la concepción del mundo que tiene determinado grupo humano, la manera como se representa las relaciones entre sus diferentes componentes, la interpretación que dé a los fenómenos naturales y sociales... y hay un saber hacer social compuesto por el tipo de práctica transformativas que tiene el grupo humano, el modo de preparar sus alimentos, de vestir a sus niños, de edificar sus viviendas, etc.
3. Con ello se encuentra el problema de la ciencia y la tecnología. Es muy difícil tratar de definir el concepto de ciencia. Se tendría que indagar en una discusión interminable sobre ciencias puras y aplicadas, ciencias humanas y sociales, etc. Se acerca entonces, a la ciencia como un producto histórico, y se dice que ciencia es toda aquella área o región del saber social que ha evolucionado en su construcción de tal manera, que ha ido poco a poco delimitando su campo, sus metodologías de construcción, que ha ido sistematizando sus contenidos de saber; más aún, en el sentido moderno del término, a cuyo culto se han ido dedicando cada vez con mayor exclusividad una serie de personas especializadas, la llamada comunidad científica. ¿Existe una sola ciencia que soporte y legitime a los demás?

¿Una especie de meta-ciencia? Ciertas mentalidades medievales parecían aceptarlo... el pluralismo científico de la época moderna parece ponerlo en duda. Pues bien, así como existe un saber social organizado y sistematizado, en continua construcción, que puede llamar ciencia, existe también un saber hacer social que se va organizando y sistematizado, en continua construcción también, que se puede llamar tecnología.

Como el saber individual y el saber hacer individual, que va construyendo el individuo en su crecimiento, como el saber social y el saber hacer social, que va construyendo la sociedad en su evolución, también el saber científico y el saber hacer tecnológico se interrelacionan mutuamente, y responde a procesos de construcción, desarrollados a partir de los anteriores, y que se corresponden entre sí. No se puede afirmar siempre que la ciencia antecede a la tecnología, o que ésta es una simple prolongación práctica de aquella, como parece insinuarlo la definición de tecnología como ciencia aplicada. De

hecho, grandes descubrimientos científicos han producido cuando se intentaba solucionar problemas tecnológicos concretos.

Tanto la ciencia como la tecnología, al ser expresiones organizadas y sistematizadas del saber social respectivo, son patrimonio que tiende a trascender las barreras de lo puramente local. El avance de las fronteras científica y tecnológica hace que saberes que ayer están de especialistas, estén hoy al alcance de la mano del individuo con educación promedio.

La construcción de la ciencia y la tecnología es por tanto una prolongación, una especialización, de la construcción del saber y del saber hacer, que están en su origen y que se inician de una manera sistemática con los primeros años de la educación primaria. Aunque los terrenos son más elaborados los lenguajes más especializados y precisos, los principios fundamentales de su construcción son semejantes. En ese saber, que es siempre un proceso activo, y la simple transmisión de información sobre los resultados de dichos procesos. El contenido de las asignaturas del bachillerato, en esta perspectiva, es siempre un contenido científico, o de saber hacer organizado y sistematizado socialmente, bien sea que se trate de historia de Colombia, de las leyes físicas que relacionan velocidad con tiempo en los cuerpos uniformemente acelerados, o de las ecuaciones de segundo grado. Otra cosa es que se alude todo tipo de construcción o de reconstrucción del saber, para limitarse a la mera transmisión de información.

Pedagogía. La educación comenzó siendo un arte, es decir una obra personal, la actividad de una persona con el fin de educar o formar a otra y aún así sigue siéndolo hoy en cuanto se considere la acción del educador, su habilidad, su destreza con dicho fin. “Sobre esta actuación práctica se eleva la reflexión, el estudio y la meditación del educador que da a su praxis unos principios permanentes y surge la teoría de la educación. Esta reflexión y meditación han llegado a formar con el tiempo un sistema, una unidad con objetivos propios que superan el campo de la especulación y así la pedagogía se constituye en una ciencia, en un conjunto de conocimientos sistemáticos relativos al fenómeno educativo”⁴. Esta ciencia se aplica a la educación mediante una serie de procedimientos y reglas debidamente experimentadas y comprobadas y surge la pedagogía como técnica o tecnología. Finalmente, cuando se estudian los últimos principios de la educación, sus ideales y sus fundamentos, surge la pedagogía como filosofía de la educación. Es así que la pedagogía ha sufrido los cambios que el proceso histórico experimenta.

La pedagogía se construye con una serie de aspectos diferentes según la visión desde la cual se la observe, pero lo más importante es el carácter científico.

⁴ LUCIO, Ricardo. Relaciones entre Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. En Revista de la Universidad de la Salle Bogotá. Año XI, N° 17 (Julio 1989); p.21.

La pedagogía es descriptiva porque estudia el fenómeno educativo tal como se da en la realidad e investiga las características en que se presenta la educación.

El proceso educativo puede desarrollarse de una manera artesanal, casi intuitiva, como lo han desarrollado todos los pueblos en algún momento del transcurso de su historia. En este sentido existe un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural, y que se llamaría “saber educar”. En la medida en que este saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación”. El desarrollo moderno de la pedagogía significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo. Por tanto, la pedagogía como saber teórico – práctico, explícito, sobre la educación, esta condicionada por la visión amplia o estrecha que se tenga de educación y, a su vez, por la noción que se tenga del hombre, como ser que crece en sociedad.

De ahí que algunos limitan el concepto de pedagogía al arte de conducir a los jóvenes en su crecimiento (físico, mental, emocional, etc.), mientras otros hablan ya de una pedagogía general que incluye, además de la pedagogía orientada a los niños y jóvenes, la pedagogía de adultos (andragogía), también se habla de la pedagogía liberadora, de la Jesuística o de la pedagogía alemana, etc.

Enseñanza. La enseñanza (o instrucción) representa un aspecto específico de la práctica educativa. Mientras que la educación se refiere al hombre como un todo, y su práctica se diluye en la sociedad en su conjunto, la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje (o al menos de enseñanza).

La aparición de la enseñanza como un proceso sistemático e institucional supone una especialización creciente de las funciones en la sociedad, mediante la cual no sólo se condensa el quehacer educativo en unos tiempos y espacios determinados (aparición del fenómeno “escuela”), sino que también, al interior de éstos, se sistematiza y organiza el acto instruccional (aparición del fenómeno “sesión de clase”).

En el mundo contemporáneo la educación se constituye en la posibilidad más reciente de desarrollo social y humano de un pueblo. Es tan determinante el nivel educativo de un país en relación con sus oportunidades de sobrevivir política y económicamente en medio de un contexto de globalización, que la educación es un asunto prioritario del estado y la sociedad civil. Por otra parte, para cada individuo su propio nivel educativo determina en alto grado las oportunidades de acceder a los derechos básicos propios de una sociedad democrática y moderna: el empleo, la seguridad social, la participación política, el acceso a los servicios

culturales, a la ciencia y a la tecnología y el nivel de ingreso económico, están muy ligados con las oportunidades que cada quien haya tenido de lograr mayores niveles de educación. Por esto la educación se ubica en el rango de los derechos fundamentales. Quizá después del derecho a la vida, éste sea el más importante en tanto garantiza la posibilidad de desarrollar la vida.

El conocimiento como fuerza productiva fundamental, aplicado a las diversas actividades del hombre y la sociedad, juega un papel decisivo en sus realizaciones individuales y colectivas, así como el que juega la educación en la formación de competencias, habilidades, destrezas y valores.

La multidimensionalidad inteligente, afectiva, lúdica, histórico cultural y trascendente de hombres y mujeres se recrea de manera permanente a través de la educación. Lo propiamente humano de la especie es construido por la acción creadora de las generaciones precedentes y perpetuando gracias a la educación. Esta no sólo aumenta la capacidad productiva de las personas, sino que le posibilita el crecimiento espiritual, la capacidad de amar, de jugar, de gozar, de relacionarse con los otros, de integrarse, de crecer colectivamente y de construir ciudadanía. El ejercicio de la ciudadanía se expresa en una condición participativa en lo político, solidaria en lo social, respetuosa de los derechos humanos y conscientes del valor de la naturaleza.

Esta misión estratégica exige al sistema educativo colombiano recrear y poner en práctica los siguientes conceptos de la educación, la institución educativa y el maestro.

La educación es un proceso continuo que permite al educando apropiarse críticamente de los saberes, competencias, actitudes y destrezas necesarios para comprender la realidad, penetrarla, valorar su universo simbólico y darle sentido a los eventos y circunstancias de su cotidianidad. No se limita al aula escolar ni a lo propuesto por un currículo. Desbordan los límites de la escuela y copa todos los espacios y ambientes de la sociedad.

El proceso educativo, inspirado en la vida misma, será integral y estará centrado en el desarrollo de las potencialidades y los talentos de la persona. Cultivará la capacidad de aprender a aprender, la creatividad, la autonomía, el espíritu crítico y reflexivo y el trabajo en equipo. Fomentará un pensamiento más diferenciador que generalizador más indagante que concluyente, más proactivo que reactivo.

Así mismo, el aprendizaje será universal: comprometido con el enriquecimiento del acervo cultural del país: abierto al aprovechamiento y disfrute de otras culturas y saberes: promoverá el desarrollo de habilidades para la apropiación, transformación y generación de conocimiento, y para que la investigación científica y el desarrollo tecnológico se conviertan en las bases de un desarrollo equitativo y sostenible.

La institución escolar es piedra angular del sistema educativo formal. Al fin y al cabo, es en la institución escolar donde se materializarán buena parte de los objetivos, metas y acciones del Plan Decenal de Desarrollo Educativo, ya que es allí donde efectivamente se produce en lo fundamental el proceso de formación.

De ahí que se proponga a la institución escolar como el centro de las acciones para mejorar la gestión del sistema educativo formal y no formal. Solamente reconstruyendo la institución escolar, fortaleciéndola, ligándola a la comunidad, dándole recursos, capacidad decisoria y claras responsabilidades podrán ser exitosas las acciones para transformar la gestión del sistema, hacerla eficiente, ampliar la cobertura, mejorar su calidad y hacerla mucho más competitiva.

La nueva institución escolar será productiva, lo cual supone que todos los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos logren los saberes sociales que requieren en el momento apropiado.

Será también una institución moderna y democrática. Moderna porque empleará modelos pedagógicos de autoestudio, autoaprendizaje y aprendizaje grupal cooperativo, y será democrática cuando haya logrado superar todas las formas de autoritarismo, haya introducido la participación como forma de integración, ejercicio y control desgobierno y puesto en vigencia la concertación como método para resolver las diferencias y los conflictos escolares.

Paralelamente con la construcción de una nueva institución escolar será indispensable que la sociedad asuma el inaplazable desafío de formar un nuevo educador. Al fin y al cabo el educador con que hoy cuenta el sistema educativo, es producto de unas realidades sociales y culturales que le limitan sus potencialidades de desempeñarse como un sujeto de saber y como un protagonista principal del proceso educativo.

El nuevo educador ha de ser un auténtico profesional de la educación. Como profesional, el educador debe ser capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo. Estas cualidades también entrañan que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica.

Didáctica. Originalmente significo arte de enseñar; se enseñaba por imitación de modelos o por habilidad personal. A partir del siglo XVII. Cuando llegaron a la

enseñanza los progresos científicos del pensamiento, se comenzó a enseñar de un modo crítico y racional. Comenio, en su *Didáctica Magna*, fundamenta la didáctica en los métodos, en las reglas de enseñar y en la totalidad de la acción educativa. En el siglo XIX la didáctica se limitó a los medios de la educación y de la instrucción. Otto Willman le dio a la didáctica su carácter general, como teoría de la formación, haciéndola equivalente a la pedagogía.

Lucio, define la didáctica como: “la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”⁵.

El saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos sus estrategias, su eficiencia, etc., se llama didáctica.

La didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa.

Se mencionaba como la pedagogía tiende a especializarse, o a particularizarse en pedagogías específicas, a partir de concepciones diferentes del hombre como ser que crece. La enseñanza ha girado históricamente alrededor de los aspectos cognitivos e intelectuales.⁶

Por ello la didáctica, como ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas o parcelas del conocimiento. Se habla así de una didáctica general, como también de una didáctica secundaria o de una didáctica del trabajo científico. Aunque también podía hablarse de una didáctica de la sicomotricidad o de una didáctica del comportamiento inter.-subjetivo, en cuanto que estos aspectos pertenecen al mundo de lo aprendido y, por lo tanto de alguna manera pueden ser “enseñados” sistemática y planificadamente, en la educación institucionalizada.

La didáctica es entonces a la enseñanza lo que la pedagogía a la educación. Se trata de dos saberes (uno global, otro específico), que orienta dos prácticas sociales (una más global también, otra más específica). Si la enseñanza es un momento específico, importante aunque no único, del proceso educativo, la didáctica será también un componente importante (aunque tampoco único) de la pedagogía.

⁵ Ibid., p. 32.

⁶ Claro que la enseñanza no se limita a esos aspectos. Pero su institucionalización (por ejemplo en educación primaria, secundaria superior) si tiende a especializarse y definirse progresivamente en torno de actividades del conocimiento. Ello explica afirmaciones como la siguiente: “La instrucción conjuntamente con la enseñanza, medio extrínseco para la formación intelectual con sus métodos y técnicas, constituye el objeto propio de la didáctica”.

Así como puede darse una educación sistemática, prácticamente artesanal, se podría igualmente hablar de una enseñanza artesanal o empírica. En el primer caso, el “saber educar” no se habría tematizado en un saber pedagógico; en el segundo caso, la enseñanza no estaría orientada por el saber didáctico: cuando mucho, estaría orientada por la didáctica implícita (y poco, científica) al proceso rutinario de transmitir conocimientos en clase a unos alumnos pasivos que tratan de escuchar.

Pedagogía y Didáctica. Resumiendo, la educación es un proceso amplio, integral; la enseñanza es específica. El saber pedagógico es la orientación metódica y científica del quehacer educativo, el saber didáctico lo es de la enseñanza. Hay pues en esta visión de los cuatro componentes, una relación entre saber y práctica social, y una entre lo global y lo específico. Ello permite comprender el cuadro con las siguientes afirmaciones fundamentales:

- La pedagogía responde a la pregunta “como educar?”. La didáctica lo hace con la pregunta “cómo enseñar?”
- Las dos preguntas tienen un horizonte específico: el horizonte del “cómo educar?” es el por qué y el para qué de la educación, y el horizonte del “cómo enseñar” el por qué y para qué de la enseñanza. El primero es de tipo más bien antropológico-filosófico, el segundo predominante de tipo histórico-práctico.
- La pedagogía es el saber que orienta la labor del educador. La didáctica orienta un aspecto específico de ella: su labor como docente.
- Para saber cómo se educa, hay que conocer cómo es el hombre, cómo crece: la pedagogía se apoya en la psicología evolutiva. Para saber cómo se enseña, hay que saber cómo se aprende: la didáctica se apoya en la psicología del aprendizaje.
- Todo saber se apoya igualmente, mediante un trabajo interdisciplinario, en disciplinas auxiliares. La pedagogía recurre adicionalmente a la antropología y a la sociología. La didáctica a la metódica, al manejo de los medios de comunicación, al diseño curricular, etc.
- La didáctica se expresa en un currículo (más aún algunas corrientes alemanas llaman a la didáctica la “ciencia del currículo), mientras que la pedagogía lo hace en un programa educativo, o en un proyecto pedagógico.
- La didáctica se concretiza en el aula de clase, que tiene a la escuela como su entorno. La pedagogía “escolar” puede concretizar en la escuela como grupo humano, que tiene al sistema educativo de la sociedad particular como entorno. La pedagogía familiar en la familia, etc.

Partiendo de esta precisión conceptual, se quiere referir, a dos grandes desviaciones que se pueden presentar en el quehacer educativo. La primera desviación es la de una didáctica sin pedagogía. Sin la perspectiva globalista e integradora de la visión pedagógica, la didáctica es un instrumento para enseñar mejor, sin preocuparse por el “a quien”: el alumno es una máquina pensante, acumuladora (y productora, en el mejor de los casos) de conocimientos. La investigación educativa sucumbe a las tentaciones positivistas de limitarse a investigar metodologías empíricas para pensar mejor, saber más, diseñar mejores textos o audiovisuales, manejar de una manera ordenada y sistemática el ambiente (colectivo, grupal o individual) de clase.

Si bien la didáctica puede manejarse como un saber autónomo, son objetivos y metodologías propios, como todo saber necesita un horizonte; al perderlo, el “saber por el saber” se convierte en un fin. Y el horizonte de la didáctica debe ser la pedagogía, así como el horizonte de la pedagogía es una concepción determinada del hombre, de su crecer en sociedad.

El gran pecado del “boom” de la tecnología educativa, de la instrucción programada, fue precisamente el de separar a la didáctica del pensamiento pedagógico, convirtiéndola en una serie de recetas eficientes pero carentes de norte.

La otra desviación es la de una pedagogía sin didáctica. Es tal vez la tentación más frecuente, sobre todo cuando se atraviesan momentos cruciales de reflexión educativa y de replanteamientos pedagógicos, es olvidarse del arte (y la ciencia) concreto de enseñar, de la construcción del conocimiento.

Denota cierto facilismo enfrascarse en discusiones interminables sobre los fundamentos filosóficos o las connotaciones políticas, sociales y culturales del quehacer educativo, olvidándose de enriquecer la tarea concreta, de tipo cognitivo, a desarrollar en el aula de clase. Es olvidarse que existe un patrimonio cultural importante en todas las áreas del conocimiento humano, al cual tienen derecho de acceso, y de participar eficientemente en su construcción y enriquecimiento, todos los educandos. Es olvidarse que, mientras el quehacer educativo es compartido por maestros, padres y por toda la sociedad en general, la enseñanza ordenada y sistemática es responsabilidad casi exclusiva de los maestros.

Los “oprimidos”, se arguye muchas veces, tiene derecho a apropiarse de su propio destino, a participar en la construcción de su mundo, a desarrollar una conciencia crítica frente a su situación (la reflexión pedagógica orientará una acción educativa que faculte este tipo de crecimiento humano). Pero, hay que añadir necesariamente, los “oprimidos” también tienen derecho a elaborar conocimientos sólidos de matemáticas, de ciencias sociales, de biología; a aprender a manejar fluidamente un lenguaje oral y escrito. Y ello debe ser hecho de una manera planificada y eficiente; es decir, bajo la orientación de una buena didáctica.

En síntesis, el pecado de una pedagogía que prescinde de la didáctica es su diletantismo, su incapacidad de orientar la labor diaria concreta del docente, en el aula.

2.3.3. El Docente. Aproximación Histórica sobre el papel del Docente. En un primer momento se llevará a cabo una breve reseña sobre la evolución del papel del docente a través de la historia.

La imagen actual del maestro esta determinada por la profesión. Pero esto no ha sido siempre así, en tanto que hoy en día con el término maestro en sentido estricto se designa comúnmente a aquella persona que desempeña actividades en una institución educativa.

Ha existido y existe desde hace mucho tiempo un significado de maestro en sentido innato, y por él se entiende aquella persona que inculca habilidades, que transmite conocimientos y orientaciones los que, sin ella no podrían ser adquiridos en absoluto, o lo serían solo más lentamente. En este sentido, la madre enseña a su niño, el maestro artesano al aprendiz, el entrenador a su equipo de fútbol, el guía de los boys scouts a su grupo, el viajero experimentado a quienes se han quedado en casa; como se puede mirar la gama de posibilidades de aplicación al término es muy vasta. A este respecto Rafael Flores Ochoa argumenta:

Los rasgos pedagógicos observados durante varios años en diversos grupos poblacionales de educadores nos permiten caracterizar su pensamiento como eminentemente tradicionalista, por ser en esencia autoritaria en la relación maestro-alumno, repetitiva, memorística y formalista en la metodología de enseñanza, y transmisor de contenidos ya hechos y acabados que el alumno debe almacenar pasivamente. Es decir, la pedagogía tradicionalista que guía la acción pedagógica del maestro es precisamente la negación de la inteligencia de los muchachos, pues está, lejos de ser una tabla donde se imprimen huellas, es más bien un proceso activo de construcción y creación⁷.

En las sociedades arcaicas, la enseñanza servía para transmitir concepciones religiosas, costumbres, así como las obligaciones rituales y morales. Los llamados a hacerlo eran los “ancianos”, los hechiceros, los curanderos, los sacerdotes.

Estas personas, situadas en altas posiciones, mediante la transmisión de las enseñanzas, se preocupaban porque se mantenga y se pase a las nuevas generaciones el orden social. Además de los aspectos, con frecuencia muy rituales de la “enseñanza”, desde siempre había que transmitir las normas de comportamiento cotidiano y las habilidades: el hijo aprende del padre la habilidad para pescar y cazar, construir viviendas y asegurar los medios de subsistencia; las

⁷ FLOREZ, O. Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá: Editorial McGraw Hill, 1996. p.14

hijas aprenden de las madres como cumplir con sus obligaciones femeninas. La familia, el clan y la parentela, constituyeron por así decirlo, los maestros de la vida diaria.

Sea la forma que fuere y no importa que significado se les atribuya, los maestros actúan como regidores del orden vigente; por lo común son los ancianos los que inician a los jóvenes en las tradiciones religiosas, culturales y sociales. Justamente en relación con la religión y el sacerdocio, les corresponde a los maestros, por lo general, una posición privilegiada.

En el Medioevo Europeo, el clero era el agente responsable de la educación religiosa, pero también en sentido amplio, educación escolar. Junto a él existían el maestro armero, el maestro ambulante, el copista ambulante, el maestro privado y el maestro al servicio de la ciudad. Es sólo a partir del siglo XVIII cuando los maestros se convierten en sujetos públicos, y en virtud de ello empieza en el siglo XIX en forma incipiente un proceso de profesionalización que se va a concretar a finales del mismo.

Actualmente hay maestros para distintos tipos de escuelas (maestros de escuela elemental, de escuela secundaria profesional, de colegios secundarios gimnasiales). Así el término maestro se convierte en designación de todos los que imparten profesionalmente enseñanza a niños, adolescentes o adultos; y en sentido estricto, el portador de un oficio docente público.

Dejando de lado las diferencias existentes, son comparables entre sí las funciones de los maestros que ejercen sus actividades dentro del sistema educativo. No sólo se da el hecho de que los maestros no se limitan a inculcar algo a sus estudiantes, sino que además, contribuyen a la selección, cualificación, a la legitimación del sistema escolar y a la socialización.

El Docente: una mirada desde varias concepciones pedagógicas. El maestro como objeto de reflexión ha estado en el pensamiento de importantes pedagogos. Por ejemplo Nieto Caballero en su libro *Una Escuela*, dividió en dos los tipos de maestros.

A los primeros los llamó maestros heroicos y a los segundos maestros pintorescos. Decía de los primeros que se encontraban en las soledades, mitad anacoreta, mitad apóstol en acción. Era un maestro que no creaba recelos sino confianza, no daba ordenes sino que colaboraba con los estudiantes. El maestro heroico no-tuvo educación formal, por lo general. La vida fue su escuela; sus libros la naturaleza; su maestro fue Jesús. Aunque no propiamente fue el caso de Agustín Nieto Caballero porque en él se encuentran otros componentes; su análisis plantea que éste maestro heroico era un auténtico maestro cuando decía: “tengo a mis niños y vivo en paz con

Dios. ¿Para qué pedir más?”, así dice un día y al decirlo uno se da cuenta de que se esta frente a un maestro⁸.

El maestro debe constituir un ejemplo de prudencia, sencillez y circunspección, continuamente dueño de sus actos, alguien que no se lamenta por las incomodidades que sufre a cargo de la formación de sus discípulos y que tampoco ensalce sus servicios con el ánimo de obtener gratitud. Según el ánimo de la naturaleza, la valoración del esfuerzo del maestro vendrá en el momento en que el estudiante se haga un hombre.

Considerada la acción del maestro desde este punto de vista, se puede comprender todas las trascendentales consecuencias que tiene en el futuro de los individuos y de los pueblos. Por esto a quien ha de ejercer la labor educativa es indispensable un conjunto de cualidades de orden diverso que le permitan una acción didáctica eficaz, cualidades referentes a su personalidad, a su preparación y competencia profesional. Ante todo, es necesario en el educador la vocación, pues esta es fundamental para el pleno éxito de su labor. Sólo la vocación da al maestro la energía necesaria para sobreponerse a las dificultades de su delicada misión y para entregarse a su tarea con esa abnegación que es indispensable y que ha sido característica de los grandes educadores. Es la vocación, precisamente, la que da el ingenio, el arte y el tacto pedagógico que necesita todo maestro en las diversas circunstancias de la práctica escolar. Al respecto y para terminar este aparte se cita el pensamiento de Celestín Freinet: “El maestro debe ser consagrado integralmente a su vocación educativa, con una gran actividad polivalente dotado de sentido común y de una gran generosidad y sensibilidad que permita el desarrollo del trabajo de los estudiantes en forma natural”⁹.

El papel del Docente en relación con el Estudiante. La relación profesor-estudiante puede ser conflictiva o no dependiendo de múltiples factores. Necesariamente habrá conflicto de intereses, sentimientos y valores porque se trata del encuentro de dos generaciones, el adulto y el adolescente que tendrán necesariamente visiones y significados distintos sobre la realidad.

Cuando el estudiante encuentra en su profesor una persona comprensiva, que lo acoga y lo oriente en el proceso de aprendizaje, el joven se siente importante y trata de responder con la misma generosidad que ha recibido de su maestro. Pero el ser amigo de los estudiantes, no implica pasar por alto su rendimiento, su falta de disciplina, su mismo irrespeto; todo lo contrario, cuando hay una verdadera confianza y amistad existe mayor seriedad en el desempeño de su labor como docente y como estudiante.

⁸ NIETO, C. Agustín. Una escuela. Santafé de Bogotá: Segunda Edición, 1993. p.170

⁹ FREINET, Celestin. La Trayectoria de Celestin Freinet. Barcelona: Editorial Payot, 1977. p.144

La comprensión de los sentimientos de los estudiantes por parte de los profesores es muy importante, ya que le ayuda a estrechar vínculos de amistad y esto le servirá como herramienta metodológica para un mejor desempeño docente. Por tanto, es el profesor a quien corresponde ganarse la voluntad mediante la confianza que el estudiante deposita en él, concibiéndolo como un amigo, su camarada, su compañero de juegos, quien le llama cuando esta aburrido y con quién está en común acuerdo. Si entre los dos, maestro y estudiante se crea una relación en la que medie el ejemplo, la confianza y el respeto mutuo, se garantiza un clima de verdad que marcará no sólo la formación de valores, sino la relación con el conocimiento.

Las buenas relaciones entre maestro y estudiante son las que se fundamentan en la integración, en el compartir ideas y vivencias, en comunicar calidad humana, confianza, voluntad y entusiasmo, en brindar una orientación con sentido de madurez, seriedad y respeto.

Por tanto es necesario que el maestro tenga en cuenta las siguientes recomendaciones en el desempeño de su labor docente: Dejarse enseñar por los estudiantes, es decir, permitir que él también haga su aporte para la vida del docente, estimulando constantemente las preguntas. No aferrarse ni centrarse en el desarrollo de un programa dejando vacíos e inquietudes en los estudiantes; tratar de profundizar en conceptos importantes y respaldarlos con la experiencia para luego confrontarlos con la realidad en que vive logrando así un conocimiento significativo.

En la pedagogía nueva se recomienda que los procesos educativos giren en torno al estudiante. Se privilegia la participación del estudiante para lograr que el proceso de aprendizaje trascienda hacia una actitud crítica, participativa, socializadora y democrática, generada a través de la retroalimentación de los sujetos comprometidos y acorde con el pensar y perspectiva tanto del estudiante como del profesor. Por tanto, es necesario admitir que es el docente quien en gran medida le da sentido al aprendizaje, a la formación integral del educando y que además es parte fundamental en la gestación de las relaciones interpersonales que se debe cumplir en el medio escolar. También se tiene que admitir que el profesor no es el único modelo a imitar que tiene el estudiante, fuera de él esta la familia y la sociedad. Estas descargan en la escuela las funciones educativas y de socialización, que recaen sobre el profesor, de ahí su importancia en la determinación de la calidad educativa.¹⁰

¹⁰ Ya desde el siglo XVII, Comenio advertía “el cuidado de los hijos corresponde propiamente a los padres a los cuales presentan ayuda los maestros de las escuelas. Desde la época de Moisés ya existían las Sinagogas y por lo mismo es necesario que en cada ciudad, pueblo o lugar se habrá una escuela como educatorio común de la juventud. Las escuelas son necesarias porque reducen el trabajo, más aún cuando los padres les falta tiempo”.

Problemas y retos en el campo de la docencia. El primer problema es que si profesores y estudiantes tienen que compartir relaciones comunicativas en este proceso, es necesario saber como pueden ser eficaces para que pasen del desacuerdo y del conflicto a los acuerdos y a la participación armoniosa.

Un segundo problema es que el joven crece y se desarrolla en un ambiente cargado de valores y no-valores que tiene que enfrentar con sentido crítico para interiorizar aquellos que sean un aporte valioso en su trayectoria de vida, recrear y transformar con su acción la cultura y el ambiente que lo rodea. Se debe considerar también las etapas de desarrollo psicológico en las cuales se encuentra el joven. Nada más perjudicial que adelantar los procesos naturales de desarrollo y provocar una maduración prematura o artificial en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes.

Se debe tener presente que el estudiante está inmerso en un ambiente cultural y en una sociedad donde existen brechas y formas de vida marcadas por valores de consumo y de estatus, valores competitivos que se sustentan en el egoísmo, en resolver su problema, en conseguir posiciones, adquirir satisfacciones individuales que gratifican su orgullo y estimulan su ego como única realización que permite el éxito y la felicidad individual a costa de una falta de respeto por los demás medios ilícitos y desconociendo el aporte y el desarrollo de los demás.

Si se piensa como educadores y se tiene conciencia que la educación es un medio que permite el “cambio”, la conversión interna, el desarrollo de sus potencialidades, se debe inducirlo al estudiante a mirar la educación como un servicio dentro de una sociedad que necesita su trabajo, originalidad, su creatividad; ya que la cultura y los valores requieren ser revitalizados. Esto permitirá a futuras generaciones crecer en una acción comunitaria y fraterna destinada a crear la humanización donde sea posible la vida del hombre con sus limitaciones y trascendencia. Un tercer problema es la falta de autenticidad y los atropellos, las arbitrariedades y las situaciones de injusticia que se manifiestan en las conductas de los maestros, en sus relaciones con los demás, en la falta de respeto a los estudiantes, en el engaño generalizado, en la violencia del trato, en el desgaste por conseguir una felicidad centrada en las cosas y en enterrar sueños, ideales y valores.

En busca de las cualidades del Docente. La personalidad del educador es determinante en la escuela; de una personalidad fuerte, voluntad firme, dirigida exclusivamente por sí misma, puede esperarse una influencia constante y duradera. En la educación, toda la personalidad del maestro está comprometida y tiene un significado trascendental para su acción. No sólo son necesarias aptitudes y capacidades especiales, sino que la influencia del maestro está condicionada ante todo al valor de su corazón y de su espíritu. Por esto, lo natural y lo sobrenatural debe encontrarse admirablemente combinados en su persona y en su actividad.

La personalidad ha de entenderse como equilibrio y madurez de las diversas aptitudes y cualidades del maestro. Más que dotes superiores, una verdadera personalidad esta constituida por un orden armonioso de sentimientos, por una madurez de reflexión que da seguridad a todos sus actos, por el dominio de lo espiritual sobre lo material. Con relación a lo expresado, Spranger afirma que: “el maestro es una variedad de tipo social, en el que existe una doble emoción: amor a los valores ideales y amor al alma que busca. Quiere provocar el alumbramiento de los valores en el alma y su adecuada vivencia”¹¹.

Otra cualidad específica que el maestro debe poseer es una buena salud que le permita sobrellevar las incomodidades de su oficio. En particular le es necesario un gran equilibrio de el sistema nervioso, dada la influencia que este ejerce en las manifestaciones de carácter y, por tanto, en la manera de tratar a los estudiantes. Además es importante para el cumplimiento de su misión poseer un alto grado de capacidad reflexiva y así poder utilizar equilibradamente las facultades intelectuales ordinarias.

En especial el maestro debe usar además de su inteligencia, la memoria, imaginación, buen juicio y recto criterio. Una buena inteligencia le permitirá penetrar prontamente en los caracteres esenciales de las diversas circunstancias de la obra escolar y al mismo tiempo adaptar el proceso de aprendizaje a las características de los estudiantes. De otra parte, la memoria y la imaginación dan al educador los medios para que este proceso sea agradable e interesante. La falta de un buen juicio y de un criterio recto lo expondrá a interpretar mal las diversas actitudes y reacciones de los estudiantes, a faltar a la prudencia y a la justicia.

Frente a lo anterior Comenius sostiene que:

Un maestro al cual le falta la aptitud de penetrar y entender al mundo humano que lo rodea y directamente tiene ante sí, que no se arriesga a crear con sus iniciativas ricas corrientes de interés y condiciones favorables a la libre expansión de las energías vitales de sus alumnos y a transformar en horizontes de búsqueda, de estudio y de trabajo, la realidad natural, histórica, social, cultural, religiosa en que viven, no puede presumir de ser o de llegar a ser un artista de la educación¹².

Otra de las cualidades que debe caracterizar al maestro es una relación de amistad y de respeto. El maestro al mismo tiempo que debe mostrarse exigente en hacer trabajar a los estudiantes, debe también ser razonable en sus exigencias tratando de comprenderlos y valorarlos en sus justas proporciones.

¹¹ SPRANGER, E. Fundamentos Científicos de la Teoría de la Constitución y de la Política Escolares. Madrid: Editorial Revista de Pedagogía, 1931. p.165

¹² COMMENIO, Joan Amós. Didáctica Magna. México: Editorial Porrúa, 1986. p.75

La profesión de educador exige tanta abnegación y lleva consigo tanta responsabilidad que es indispensable a quien la ejerza poseer un sentido moral a toda prueba. La responsabilidad en el cumplimiento de los deberes como educador, el entusiasmo en el ejercicio de la profesión, el respeto por los derechos de la persona humana y el reconocimiento de los valores morales y religiosos de los estudiantes, serán pruebas fehacientes de la rectitud de conciencia de un maestro.

El ejercicio del magisterio como toda profesión exige múltiples conocimientos que se refieren no sólo al contenido doctrinal de la materia que tienen a su cargo, sino a diversos aspectos de la profesión. Esto significa que el maestro además de la ciencia que debe poseer, debe tener una sólida formación pedagógica tanto en su aspecto teórico como en su aspecto práctico. Ha de adquirir, como mínimo para el buen desempeño de su misión, una formación sólida sobre la filosofía de la educación, de tal manera que le permita comprender en todo su significado la naturaleza del hecho educativo, los objetivos y fines de la educación presentados en la Constitución Nacional, en la Ley 115 y Decretos reglamentarios. Además un conocimiento de lo fundamental de la Psicología de la Educación y en especial de la Psicología Evolutiva y por último un vasto manejo de la Epistemología.

Es necesario también que el maestro aproveche la experiencia del pasado para hacer progresar la escuela, ya que los conceptos durables de la tradición son elementos valiosos para las prácticas escolar actual.

Por otra parte, este conocimiento al mismo tiempo que ilustra sobre los diversos sistemas educativos, sirve de punto de inspiración para nuevas ideas. Es necesario entonces que esta formación del profesor, no sólo consista en una adquisición de las nociones en los diversos campos, sino que todo aquello lo asimile en forma tal que pueda integrar a su personalidad como un todo armonioso y coherente.

Por último el maestro debe ir aún más lejos en su formación cultural, de modo que cuanto más rica sea tanto mayor será el fruto de su acción. Es claro que esta formación del maestro se enriquece a medida que integra contenidos culturales más vastos que los que se refieren a las exigencias de su profesión. Es preciso que el maestro sea hombre de su tiempo, que comprenda y viva en cuanto le sea posible la cultura de su época. Para adquirir esta cultura necesita tener predilección por el estudio. El maestro debe estar convencido que no es suficiente con el estudio realizado en su carrera de pregrado o postgrado, sino que constantemente le es necesario actualizarse. El maestro tiene así una gran facilidad para ampliar el campo de su formación profesional y de su cultura general. El no puede olvidar que las disciplinas que orienta, avanzan constantemente.

➤ Tipos de Docentes

- 1. Docentes buena gente.** Un primer tipo de maestros son los profesores “buena gente”, que son catalogados por los estudiantes como amables, alegres, comprensivos, nobles, optimistas, simpáticos, generosos y buenos consejeros. Además dan la oportunidad al estudiante de recuperarse, mejorar su proceso de aprendizaje y su comportamiento. Llegan a clase de buen genio, se interesan por el rendimiento académico, es decir por el aprendizaje significativo logrado por los estudiantes, explican de manera adecuada y repiten las explicaciones que sean necesarias; dan confianza en la clase; ayudan a sus estudiantes a tener éxito; no acosan en las evaluaciones y son conscientes de las dificultades de sus estudiantes. Hacen la clase alegre, acogedora. Estos profesores aceptan a sus estudiantes tal como son y no les hacen ninguna exigencia; por lo tanto, son flexibles al evaluar a sus estudiantes. Los valoran con equidad y permiten el desarrollo de su personalidad en un ámbito de libertad.
- 2. Docentes Auténticos.** Los profesores auténticos son calificados por los estudiantes como inteligentes, responsables, creativos y justos. Su calidad es muy buena en lo intelectual y lo humano. No perjudican a los estudiantes, permitiéndoles ser activos; los dejan que expresen sus ideas y que participen. Son justos, se acomodan a la realidad y dan notas conscientemente, valorando las capacidades, los trabajos y el esfuerzo. Dialogan con los estudiantes brindando la confianza que necesitan, buscando siempre su bien, siendo sinceros y sin engañarse y engañar.
- 3. Docentes Tolerantes.** En contraposición están los profesores exageradamente tolerantes, son quienes perdonan las tareas, son atentos, amables y no se enojan. Este docente no es el apropiado o ideal, sin embargo algunos estudiantes lo consideran así. Ellos generan indiferencia y escaso compromiso por parte del estudiante en el proceso de aprendizaje, comportamiento y actitudes que hacen pocos aportes al proceso comunicativo que lleva implícita la práctica pedagógica.
- 4. Docentes Mala gente.** Los profesores “mala gente”, tienen poca aceptación por parte de los estudiantes. Estos profesores son negativos, injustos, humillativo, se creen los únicos y dicen que tienen el mando y la autonomía en clase. No permiten que los estudiantes se comuniquen con ellos. No son comprensivos y no valoran el esfuerzo del estudiante. Son egoístas y no admiten que los estudiantes conozcan más de su materia.
- 5. Docentes Mediocres.** Los profesores mediocres por otra parte, son regulares y deficientes e ineficaces en su labor docente. Se conforman con impartir cualquier contenido sin importarles que los estudiantes aprendan o no

basándose sólo en los libros, textos o guías. En algunas ocasiones se dejan dirigir de los estudiantes por su falta de carácter.

De lo anterior se puede concluir que:

El maestro no sólo tiene la misión de educar a los individuos, sino de formar la verdadera vida social.

Todo maestro debe comprender la dignidad de su profesión, la de ser un servidor social destinado a mantener el verdadero orden y a asegurar el desarrollo comunitario.

La formación y el aprendizaje del educando dependen en gran parte de la orientación del profesor teniendo en cuenta las disposiciones y posibilidades. Un maestro puede estimular u obstaculizar el desarrollo de la persona en formación; los jóvenes no tiene la capacidad suficiente para hacer frente a los errores del maestro en cuanto a su comportamiento, por esto, el maestro debe ser consciente de la responsabilidad que tiene de formarlos no sólo en conocimientos, sino como personas y para ello el maestro debe tener una basta preparación.

Lo trascendental es el interés y el deseo de cambio que debe operarse en los maestros. Cuando el educador se propone algo más que ser un simple intermediario entre los programas establecidos y los educadores y para lograrlos decide situarse más allá del sistema de normas que constriñen y limitan su labor, renuncia al mismo tiempo a la comodidad que proporcionan estas normas. Una Pedagogía concebida en esta amplitud ofrece al maestro la oportunidad de labrarse un cambio personal que le permita realizar sus iniciativas, encontrar su propio estilo pedagógico y lograr plena realización como educador.

Una pedagogía coherente, busca el fundamento de su acción en su misma razón de ser, en el joven y en el medio en que se desenvuelve sus intereses y fantasías, su modo de jugar y aprender, organizar la tarea de la clase de acuerdo con las capacidades del grupo, de sus motivos y sus ilusiones. Se logra un trabajo escolar que no viene impuesto del exterior, sino que, surge del propio cuerpo y se desarrolla con las iniciativas que el maestro acierta estimular.

En una atmósfera adecuada a través de sus experiencias, de sus vivencias, en estrecho contacto con el mundo que lo rodea; el maestro, la comunidad educativa y el entorno social, el estudiante descubre y construye sus propios conocimientos.

La naturaleza ha marcado sus propias conductas típicas y su propio ciclo vital. Nuestra acción como profesores es respetar el desarrollo y facilitar su desenvolvimiento para obtener un joven naturalmente apto para construir la persona sobre sustentaciones biológicas y psicológicas reales.

Si piensa que lo real, en la lectura psicológica de un joven adolescente es un idealismo, sus ansias de lo absoluto, sus anhelos de cambio y su transformar el mundo, los profesores deben analizar, facilitar y estimular un proyecto de vida donde el joven sea un transformador de la sociedad en que vive, preparándolo y dándole los instrumentos técnicos y científicos que le permitan una interpretación del mundo.

Un buen profesor se caracteriza principalmente por una gran comprensión afectiva y respetuosa de sus estudiantes y una alta capacidad de imprimirle claridad a la comunicación de sus conceptos.

El maestro actúa positivamente en el proceso didáctico incitando, regulando el aprendizaje del estudiante, participándole y haciéndole asimilar los conocimientos, y negativamente impidiendo y alejando los inconvenientes y obstáculos que se presentan al estudiante en su institución. No es necesario para un buen desempeño didáctico, que el maestro goce de un talento superior, pero sí que posea y sepa utilizar equilibradamente las facultades intelectuales normales. En especial el maestro debe usar de su inteligencia, memoria, imaginación, buen juicio y recto criterio.

Es preciso que el maestro sea hombre de su tiempo que comprenda y viva la cultura de su época. El no puede olvidar que las disciplinas que enseña avanzan constantemente y que su profesión es objeto de profundos estudios que tiene como fin conocerla mejor y hacerla progresar.

De una personalidad fuerte, de una voluntad firme, dirigida exclusivamente por sí misma, puede esperarse una influencia constante y duradera.

En particular es necesario un gran equilibrio del sistema nervioso, dada la influencia que este ejerce en las manifestaciones del carácter y por tanto, en la manera de tratar a los estudiantes.

Una reflexión sobre el maestro es fecunda en la medida que emana de la misma práctica pedagógica, la que continuamente plantea nuevas posibilidades y descubre otros horizontes.

La misión asignada a la formación de la juventud es la más delicada y trascendente a la cual un profesional puede ser llamado. Es por esto, que el profesor, maestro en humanidad, formador de personas está llamado junto a los jóvenes a construir “la civilización del amor”.

Maestro Investigador. En educación se han definido diferentes modelos de maestros, cada uno vinculado a una determinada concepción de la enseñanza. Así se ha caracterizado al maestro como transmisor, facilitador, u orientador, técnico crítico en función del rol dominante que asume en la docencia.

Durante cierto tiempo se creyó que la función del maestro consistía en enseñar y transmitir a sus alumnos sus conocimientos mediante contenidos, se les exigía más dominar los contenidos que saber impartirlos. El maestro era el que sabía y el alumno el que no sabía. Se pensaba que el estudiante aprendía por el mero hecho de que el maestro enseñaba. El profesor tendría un papel activo dentro del aula, era el orientador y organizador de toda la actividad escolar. El alumno en consecuencia quedaba relegado a un papel de simple receptor y su tarea se limitaba a reproducir y repetir verbalmente o por escrito lo que el profesor le transmitía, casi siempre de forma memorística y libresca.

Una sociedad conservadora y un tipo de sistema educativo conocido como escuela tradicional proporcionaban semejante modelo de maestro.

A. Latorre, señala que con la aparición de nuevas teorías sobre la educación y el niño, el surgimiento de la escuela nueva y las aportaciones de la psicología evolutiva, emergió un nuevo maestro que variaba la concepción de las relaciones profesor- alumno y del proceso enseñanza- aprendizaje. El papel protagonista pasó del profesor al alumno, concibiéndose este como un ser activo, constructor de su propio conocimiento. El propio alumno es ahora quien busca información, la selecciona y la elabora. La función del maestro es permitir y orientar el trabajo de los alumnos, plantearles problemas, sugerirles ideas, crearles contradicciones y ayudarlos a resolverlas, contribuyendo a que ellos resuelvan sus dificultades. El buen maestro no es el que enseñaba muchas cosas, sino el que facilita que el alumno aprenda y le orienta cuando no puede seguir progresando.

La idea de incorporar la investigación al trabajo profesional del maestro no es reciente, hace ya tiempo se defiende la necesidad del maestro investigador como un medio de mejora de la práctica educativa y de desarrollo del rol profesional del maestro.

Tulio Ramírez, apunta que hasta la década del 70 la idea del maestro investigador no comenzó a cobrar cierta importancia. El origen de la expresión de maestro investigador se vincula a Lawrence Stenhouse, quien al elaborar un nuevo enfoque curricular en la escuela, promueve el modelo del profesor investigador en el aula con la ayuda de colegas, observadores o expertos, para resolver problemas concretos y a la vez reflexionar y teorizar para reconducir permanentemente en el curriculum.

Elliot y Ebbut, citados por A. Latorre consideran que los docentes deben mejorar su capacidad para generar conocimientos profesionales en vez de aplicar conocimientos producidos por otros. Estos autores crean una asociación nacional de investigación en el aula y fundan revistas y boletines como órganos de expresión y difusión de un movimiento que se extiende a países como Australia, Canadá, Brasil, etc.; donde adquieren una gran vitalidad.

Al estar preparado el docente dentro de la tradición científica de las ciencias subsidiarias de la educación implica como señalan Carr y Kemmis que las personas idóneas para tomar decisiones acerca de las políticas y de las prácticas educativas son aquellos que han adquiridos dicha capacidad.

Tulio Ramírez señalaba que al adoptar una postura investigadora, los profesores se autoliberan del ambiente de control que a menudo se encuentran. Así el profesor deja de ser, un mero consumidor de resultados y conclusiones de investigaciones por cuanto es quien debe comprobar la eficacia de dichas investigaciones, cuestionar su propia práctica y tomar sus propias decisiones.

Sacristán citado por Ramírez, establece varios criterios de utilidad de la investigación hecha por el profesor:

Contribuye a enriquecer la discusión de la teoría pedagógica. El autor sostiene que al igual que Carr y Kemmis y L. Stenhouse que existe actualmente un gran vacío en cuanto a la producción de una teoría pedagógica producto de la investigación en la educación y no sobre la educación realizada hasta ahora desde otra disciplina de las ciencias sociales que se han ocupado del hecho educativo.

La investigación por parte de los profesores se configura en una ayuda en la fijación de los objetivos de la enseñanza. ". . . Porque permite concebir a que "futuros posibles" pueden aspirar alumnos dentro de unos ciertos límites", es decir, permite señalar de manera factible y viable la dirección de la enseñanza tomando en cuenta, no las aspiraciones individuales sino las posibles reales. La acción educativa entonces ha de tornarse en una acción planificada en función de criterios de factibilidad, criterios estos, posibles de establecer sobre la base de la reflexión y diagnóstico de las situaciones específicas.

De lo anterior se desprende que a través de la investigación es posible conocer la realidad en que los docentes tienen que actuar. Factor importante para realizar la práctica consciente e informada.

La investigación ha de guiar la acción del profesor, darle elementos para cambiar la rutina dentro de la clase e ir adaptando las estrategias en función de los grupos y situaciones particulares.

Si la investigación desarrolla profesionalmente al profesor, esto redundará de manera indirecta, en una mejor enseñanza.

Finalmente, y como consecuencia lógica, la investigación desplegada por los profesores, traerá beneficios a los enseñantes en tanto que socialmente se elevará el prestigio de los mismos, contribuyendo a construir una percepción que los iguale como profesionales, a otras actividades que tradicionalmente han monopolizado para sí el remoquete de profesiones.

Tulio Ramírez, señala que dentro de lo que se puede llamar tradición crítica latinoamericana se ha desarrollado una tendencia de pensamiento que coloca al docente como un ente, el cual por su posición estratégica en el marco de las relaciones sociales, es un factor de primera línea para propiciar el cambio social. Es la tendencia que concibe al educador como un ser social capaz de: a través de la investigación permanente en su realidad con un sentido crítico, crearse la autoconciencia necesaria para generar, a su vez, procesos de concientización en la colectividad y crear las condiciones subjetivas para la transformación social.

Esta línea de pensamiento se encuentra en América Latina desde los años cincuenta, en donde hay una vinculación de la escuela con la comunidad, es decir, el maestro se convertía en un auténtico líder de la comunidad; esta posibilidad supone que los maestros deben hacer investigaciones sobre las características más relevantes de la comunidad donde va a trabajar requiriendo para ello de la aplicación de técnicas de investigación apropiadas.

Más recientemente en el período de los años sesenta y setenta se fueron generando planteamientos más radicales cuyo norte apuntaba al rol del docente como elemento transformador. Es en este contexto cuando surgen críticas sobre el papel de la escuela como aparato ideológico del estado y sobre el educador como sujeto alineado que reproduce las ideas propias de las clases dominantes. Para contrarrestar lo anterior se supone que el docente sea un crítico que mediante estrategias de investigación participativa sobre los problemas más urgentes de la comunidad, va desarrollando el proceso de toma de conciencia del pueblo, al incorporarlos a la actividad de la indagación y descubrimiento de sus propios problemas y luchar por su solución. En esta línea de pensamiento se podría ubicar en el caso latinoamericano a Fals Borda y su equipo quienes han tenido experiencias concretas de investigación participativa con docentes y comunidades en Colombia.

Posteriormente, el docente se involucró en el contexto social con una visión crítica, analítica y participativa. . ., cambios estos en los que el maestro está en el deber de acelerar poniendo en práctica y al servicio de los oprimidos sus dotes de trabajador intelectual. Inspirados la mayoría de sus planteamientos en el pensamiento del brasileño Paulo Freire, este y otros intelectuales latinoamericanos desarrollaron un cuerpo coherente de proposiciones teóricas sobre el papel del docente como investigador de la realidad y palanca importante de la transformación social.

En este orden de ideas, la tarea de futuro, que se torna ardua y paciente es prestar atención a la formación de los maestros en este campo y todos deben tomar conciencia de nuestro real quehacer educativo; por ello, es fundamental para las Instituciones formadoras de maestros, como son la Normales Superiores y las Facultades de Educación, enfatizar en el papel de la investigación y la importancia de ella en la educación y transformación social.

Miriam Lucy García, apunta que la política del maestro investigador es una estrategia de trabajo en correspondencias con estas aspiraciones sociales que demandan un cambio en la mentalidad del maestro y en sus dirigentes. Es indispensable aumentar la autonomía, la independencia de la escuela. Ello no equivale a la libertad como libre albedrío, sino a la libertad como conciencia de la necesidad. Solo resta darle al maestro, el instrumento metodológico que le permita pautar libremente su labor pedagógica y responsabilizarse con su resultado. Este instrumento metodológico es la investigación como modelo pedagógico alternativo y soporte de cambios significativos.

La necesidad del maestro investigador se sustenta en la función rectora del profesor y la tarea fundamental de las ciencias pedagógicas. Hasta hace algún tiempo la función rectora del maestro era transmitir información, esta función aunque se mantiene en la práctica ha pasado a ser obsoleta teóricamente. El crecimiento geométrico de la información resultado de la revolución científica técnica y los avances de las ciencias, hace necesario que la función actual sea organizar y dirigir el proceso de información.

Lawrence Stenhouse describió el papel ideal del maestro investigador de esta manera: "Los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. Profesionalmente no dependen de investigadores, directores, o innovadores e inspectores. Esto no quiere decir que no estén abiertos a las ideas creadas por otras personas en otros lugares y en otras ocasiones, ni tampoco rechazar el consejo, la consulta o la ayuda. Pero ellos si saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad práctica hasta que se han digerido y estén bajo el juicio del propio profesor. En una palabra, es deber de todo educador fuera del aula servir al profesor, porque solo los profesores pueden crear una buena enseñanza"¹³.

Tulio Ramírez señala que "El papel del docente en el proceso de investigación educativa es el de ser el protagonista principal, es decir, un ente activo y no pasivo. Esta posición activa del docente supone que su práctica no ha de limitarse a la de ser transmisor de conocimientos ni un mero aplicador de prescripciones pedagógicas sugeridas por expertos investigadores extraños a procesos de enseñanza- aprendizaje reales. Se asume que este debe investigar su propia realidad y generar conocimientos que les permitan mejorar su práctica pedagógica. Así docencia e investigación pedagógica no se asumen como roles separados que deben cumplir dos personas diferentes, por el contrario se concluye que ambos roles deben ser asumidos por el docente"¹⁴.

¹³STENHOUSE, Lawrence. *Curriculum. La investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Editorial Morata, 1987. p.38

¹⁴ RAMIREZ, Tulio. *El rol docente-investigador en Venezuela ¿Mito o Realidad?*. Venezuela: Editorial núcleo de Investigaciones Filosóficas del I.P.C. 1995. p.35

Miriam Lucy García concibe al maestro investigador como "Aquel que posee la base del conocimiento del método científico, la aplica en su labor pedagógica cotidiana y logra que el estudiante se apropie de ella, al instrumentar el proceso enseñanza- aprendizaje sobre bases más científicas"¹⁵.

Rafael Porlán considera que los profesores reflexivos, inmersos en un proceso de investigación podrán:

Esclarecer sus perspectivas educativas (modelos, conocimiento tácito, etc.).

Identificar y describir sus problemas en la acción, especialmente los relacionados con las limitaciones impuestas al pensamiento de los alumnos.

Interpretar lo anterior a partir de procesos creativos y rigurosos de triangulación, basados en el contraste de los datos e interpretaciones desde tres puntos de vista: El del profesor, el de los alumnos y el de un posible observador.

Considerar cada situación como un estudio de casos, estableciendo comparaciones entre casos con contextos, ambientes y /o problemas similares. A partir de ahí formular hipótesis generales de referencia¹⁶.

La función profesional básica del maestro es la docente y la investigativa, lo cual reviste una enorme dificultad si no va acompañada de un conocimiento reflexivo y crítico del maestro que no se apoya en su propia investigación, pues un maestro que no investigue no puede "sentar cátedra" y será siempre un auxiliar docente y se convertirá en un mero repetidor de resultados.

El maestro investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser él mismo el conductor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros profesores y la comprobación de sus ideas mediante la investigación en el aula.

En este modelo las tareas docentes e investigativas no se separan, no existe división de trabajo entre el que lo ejerce y el que lo investiga. Los dos son interdependientes; se establece una relación dialéctica entre la práctica y la teoría.

2.3.4. La Formación Docente. Con el nombre genérico de "formación de docentes" se designan, en el artículo, las funciones de formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes, las cuales pueden describirse brevemente de la siguiente manera:

¹⁵ GARCIA, M. Lucy. Maestro Investigador. La Habana: ISPEJV, 1991. p.4

¹⁶ PORLAN, Rafael. El Curriculum para la Formación permanente del profesorado. Sevilla, s.e 1997. p.6

- a) **Formación inicial:** preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma.
- b) **Actualización:** profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (disciplinares, metodológicos, tecnológicos, etc.) sin conducir necesariamente a la obtención de un grado académico.
- c) **Superación:** profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de postgrado para profesionales de la educación (puede entenderse como una modalidad de la actualización).
- d) **Capacitación:** formación para la docencia a profesores que ejercen sin haberla tenido, puede conducir a la obtención de un grado académico.
- e) **Nivelación:** complementación de la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura, para que lo obtengan.

En el lenguaje común, es posible que estos términos se utilicen haciendo algunas diferencias con las descripciones anteriores, sobre todo si se quieren asociar los términos descritos con programas específicos que se ofrecen en los distintos servicios educativos, pero en el presente trabajo, cuando se habla de la formación docente, se hace referencia a un proceso de desarrollo más que a un programa de estudios o de aprendizajes alcanzados de manera permanente.

Todos los que se involucran en ese proceso característico de la formación docente, pasan a través de una serie de etapas (no necesariamente lineales) en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. Sin embargo, ese proceso no termina cuando el alumno docente obtiene un título, sino que continúa a través de la vida profesional, en donde se esperaría una permanente actualización y no solamente cursos aislados referidos a diversos tópicos relacionados con la tarea docente. Un profesor necesita estar siempre abierto a los retos y hallazgos que encuentra en el camino profesional, y a la vez, estar dispuesto a examinar y perfeccionar sus metas y sus técnicas en cada año escolar y con cada grupo nuevo de estudiantes.

Dado que el proceso de desarrollo docente es continuo, hay que asegurar que los alumnos que entran en un programa de formación estén conscientes del compromiso que implica ese trayecto y que, a su vez, no agoten esta expectativa durante el ejercicio profesional. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se analizan algunos retos de la formación de docentes.

Algunos retos de la formación de docentes. A lo largo de la historia de la formación de docentes, se ha transitado por diversas maneras de concebir y plasmar en acciones la intencionalidad de dicha formación; esto ha ocurrido en

concordancia no sólo con las tendencias vigentes en cada época en los diversos países del mundo, sino sobre todo con lo que determinados grupos sociales asumen que debe ser el rol del maestro.

Así, se encuentra con épocas en las que el docente se concibe sobre todo como vigilante de que las nuevas generaciones aprendan y respeten las normas y estilos de conducta considerados como aceptables; épocas en que lo importante es que el docente sepa cómo hacer para que los alumnos alcancen ciertos aprendizajes; épocas en que el énfasis ha sido puesto en que el docente sepa qué enseñar; épocas en que se ha considerado que el docente tiene que ser un crítico capaz de fundamentar teóricamente lo que debe hacer; épocas en que se ha concebido la docencia como tarea íntima y necesariamente vinculada con la investigación, etcétera.

Haciendo referencia a los programas de formación inicial de docentes que se ofrecen en las escuelas normales, es posible identificar en las últimas décadas el paso del énfasis en el cómo hacer que llevó a los planes de estudio a tener su eje en la técnica de la enseñanza, al énfasis en qué y cómo hacerlo que se vio plasmado en cursos sobre las diversas disciplinas "y su didáctica", sucesivamente al énfasis en el por qué hacerlo y cómo generar las acciones conducentes que se reflejó en el intento de acentuar la formación teórica y la de docentes-investigadores, hasta el momento actual en que los nuevos planes y programas de estudio parecen poner el énfasis en un perfil del docente centrado en cuáles competencias le permitirán responder ampliamente a los propósitos educativos del nivel en que ejercerá la docencia.

Sin pretender realizar una evaluación formal ni emitir juicios en los que el lector podría legítimamente diferir, no se puede dejar de señalar algunas implicaciones que los diferentes énfasis tratados en el párrafo anterior ha traído, en su momento, al desempeño de los docentes:

- a) El énfasis en cómo hacerlo llevó a mirar a los profesores como aplicadores acríticos de normas y principios, aunque en muchas ocasiones, sumamente efectivos para lograr determinado tipo de aprendizajes en los alumnos.
- b) El énfasis en el qué y cómo hacerlo parece haber contribuido a una visión de la enseñanza más vinculada con las características de cada disciplina, pero a fin de cuentas, fundamentalmente orientada por las normas y principios derivados de la didáctica; el eje del desempeño docente siguió siendo un quehacer prácticamente predeterminado y considerado como válido para la mayoría de los casos de enseñanza.
- c) El énfasis en por qué hacerlo y cómo generarlo dio forma a un valiosísimo propósito de sustentar la práctica docente en una formación teórica y en un quehacer surgido de la búsqueda de respuesta a los problemas educativos por

la vía de la investigación, pero pareció quedarse corto en sus alcances al diversificar, sin profundizar, en distintos campos de conocimiento, propiciando además una formación poco consistente en el cómo de la docencia.

- d) El énfasis en el logro de competencias, que puede considerarse como reflejo de la tendencia actual a promover de manera prioritaria el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional, es prometedor, se encuentra en etapa de introducción y será de especial interés seguir de cerca cómo se refleja en la práctica de los docentes formados desde esta perspectiva.

Como resultado de las diversas concepciones y del énfasis en que cada una de ellas plasma o concreta sus acciones formadoras, se ha esperado del docente una función que parece oscilar, según su acentuación, entre preceptor, artesano, tecnólogo, teórico, científico, investigador, etcétera. Cualquiera que sea la concepción que predomine en los sistemas de formación de docentes, éstos se enfrentan a ciertos retos que se pueden considerar como fundamentales: el diseño de programas congruentes con la concepción asumida, la búsqueda de estrategias efectivas para alcanzar los propósitos de la formación, tanto en su etapa inicial como en su ampliación posterior, y la previsión de acciones para la formación de formadores.

En un intento de abstraer elementos que puedan ser valiosos en la formación de docentes, y hasta cierto punto independiente del énfasis de dicha formación, se presentan a continuación algunas ideas sobre la formación inicial.

Formación inicial. Enseñar requiere flexibilidad, creatividad, y una actitud de búsqueda. Los estudiantes de cualquier programa de formación para la docencia necesitan entender que enseñar requiere algo más que la simple aplicación de procedimientos pre-establecidos. En el desempeño cotidiano, un buen profesor adapta, afina, recrea, actualiza lo que había aprendido para que sea apropiado en su salón de clase o en su área de estudio. Un profesor que sigue utilizando los mismos procedimientos año tras año, pronto se enfrentará con estudiantes frustrados y con un pobre desempeño académico como resultado.

Hacer a los alumnos conscientes de la naturaleza de la enseñanza, en un programa de formación docente, no es fácil. Uno de los problemas más comunes en tales programas es que los alumnos, desde el inicio de su preparación, buscan recetas didácticas. Algunos rechazan o simplemente desconocen las formas de aprendizaje que realmente propician el desarrollo intelectual, prefieren memorizar una serie de recetas para cada materia y con eso se quedan conformes y confiados en su habilidad de enseñar en cualquier situación escolar. Incluso, han existido programas de formación de docentes con esa tendencia. Afortunadamente para unos, y desafortunadamente para otros, enseñar es tanto arte como ciencia. Lo que funciona para un grupo, no funcionará siempre con otro,

por lo que no es suficiente conocer didácticas especializadas y simplemente aplicarlas. Si el alumno, docente en formación, sólo cuenta con un juego limitado de opciones, no podrá adaptar ni cambiar sus métodos didácticos cuando éstos no producen los resultados deseados. Tal profesor empieza por culpar a los alumnos, a los padres de familia o a los maestros anteriores, del pobre rendimiento académico manifestado en sus grupos, en lugar de reflexionar sobre sus propios métodos o en las características del programa de estudios.

Por lo tanto, antes que otra cosa, los alumnos en formación docente necesitan comprender los principios básicos que subyacen en la explicación del desarrollo cognitivo y del aprendizaje humano. Si un profesor cuenta con una base teórica sólida, podrá generar métodos didácticos que sean consistentes con los mismos principios. En otras palabras, para aplicar cualquier método didáctico hay que entender por qué ese método facilita el aprendizaje.

En la trayectoria de formación docente, es necesario aprender cómo es el desarrollo emocional, social y cognitivo del alumno, así como el papel que juegan los factores culturales y ambientales en sus posibilidades de aprendizaje. Los futuros docentes necesitan entender la relación entre el lenguaje y el aprendizaje y la manera en que los alumnos construyen el conocimiento a través de sus interacciones; necesitan asimismo identificar las diferencias en las diversas edades o etapas del desarrollo humano y estar conscientes de la relación entre esas diferencias y el proceso de aprendizaje.

No obstante, es todavía más importante la forma en la cual el mismo docente, en su programa de formación, aprende estos principios. Necesita experimentar en su proceso formativo la posibilidad de resolver problemas, la autorreflexión y el descubrimiento de particulares dentro del universo de generalidades. No es cuestión de enseñarles los principios subyacentes al desarrollo infantil o adolescente; más bien ellos mismos deben construir una base de conocimientos que permita su desempeño eficaz como futuros profesores. Los formadores de docentes, entonces, servirán de modelos en ese proceso.

En muchos casos, los alumnos salen de los programas de formación sin haber asimilado los aspectos teóricos y por lo tanto, para el ejercicio de su profesión, dependen de su conocimiento y vivencias previas con respecto a la enseñanza. Es decir, las raíces de su esquema de enseñanza se sedimentan en las experiencias que tuvieron con sus profesores de la primaria, secundaria. Por lo tanto, aunque ellos mismos utilizan lo más actual en cuanto a técnicas de enseñanza, lo que hacen en el salón de clase se parece a lo que hicieron sus maestros de una generación anterior. Es decir, incorporan los métodos nuevos dentro de esquemas ya establecidos. Algunos investigadores han encontrado que los buenos maestros intentan emular a aquellos formadores de quienes recibieron una influencia positiva. Es lógico que los alumnos-docentes carentes de un marco teórico sólido,

practiquen lo que observaron en sus propias experiencias académicas. Quizá por esto, el campo educativo tarda tanto en reformarse.

Langer y Applebee, en su estudio con maestros del nivel de preparatoria en Estados Unidos, demostraron cómo el conocimiento previo influye en las prácticas docentes. Observaron el uso de la redacción en un grupo de profesores experimentados, al mismo tiempo que capacitaban a los maestros en el uso de nuevas técnicas para el pensamiento crítico. Aunque los investigadores les enseñaron a todos los maestros participantes los mismos métodos, cada profesor los adaptó a sus propias creencias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los profesores interpretaron, de acuerdo a su propio estilo, los métodos introducidos por Langer y Applebee y, en muchos casos, las variaciones resultantes eran inconsistentes con el marco teórico subyacente en los métodos nuevos. Puede concluirse, entonces, que el cambio de paradigmas fue difícil de lograr.

Por otro lado, en los programas de formación docente, los paradigmas antiguos se pueden confrontar; sin embargo, para lograr un cambio, el programa debe permitir a los alumnos la oportunidad de examinar sus propias creencias en cuanto a la enseñanza. La autorreflexión debe incorporarse como parte esencial del programa de formación, no obstante, ésta se logrará sólo si es requerida por los formadores a través del aprendizaje activo, en forma de bitácoras, diarios, reportes, etcétera.

Obviamente, los alumnos docentes también necesitan practicar en un salón de clase, debido a que hay que aplicar en la realidad lo que se aprende, para que forme parte de la base cognitiva. Entonces, un reto importante para los formadores de docentes, es la identificación de expertos, que puedan fungir como "modelos" y asesores para los alumnos docentes en su práctica en el aula. Es importante que lo que hacen estos profesores experimentados en el salón de clase sea consistente con los principios que se están presentando en los cursos de formación. Por lo tanto, antes de mandar a cualquier alumno con un profesor experto, sería necesario observar y preparar a ese profesor para que entienda la naturaleza del programa de formación y su propio papel en la asesoría de los alumnos. Por el hecho de que la asesoría de los alumnos requiere responsabilidades adicionales, se recomienda que la participación de los profesores expertos sea voluntaria, no obligatoria.

También es importante que los alumnos docentes tengan la oportunidad de trabajar con diferentes profesores expertos, dentro de varios niveles escolares. Por consiguiente, convendría que cambiaran de escuela o de aula por lo menos una vez en cada ciclo escolar. El cambio de sitio les facilitará que observen diversos estilos de enseñanza mientras que trabajan con niños o jóvenes con niveles diferentes de desarrollo. Al mismo tiempo, pueden observar patrones diferentes en cuanto a la organización del salón y distintas maneras de comprender y llevar a cabo el control de la disciplina.

El aprendizaje colaborativo debe ser una parte esencial del programa de formación docente. Hay que fomentar la observación entre compañeros durante las prácticas, además del trabajo grupal en las tareas. Es decir, varios alumnos docentes pueden diseñar y presentar conjuntamente las actividades de enseñanza.

Es así que, en el transcurso del programa de formación docente, los alumnos podrán reflexionar constantemente acerca de su propio desarrollo. En la práctica analizarán sus métodos para determinar si son consistentes con los fundamentos teóricos que están estudiando y con las características que ellos mismos anteriormente creían importantes para la enseñanza eficaz.

Finalmente, es necesario que los alumnos docentes aprendan ciertas técnicas investigativas, ya que a través del auto estudio se asegura su crecimiento profesional continuo; es decir, necesitan aprender la manera de evaluar su propios métodos didácticos, su propio estilo de enseñanza y el progreso de sus estudiantes. Tal clase de investigación llega a ser una fuerza positiva en la potenciación del cambio educativo porque surge de los intereses propios del docente y, a la vez, es menos amenazante para los profesores.

Aunque pocos profesores gozan del tiempo suficiente para llevar a cabo una rigurosa investigación científica, de todas maneras pueden evaluar sus propios métodos a través de algunas técnicas sencillas tales como entrevistas, cuestionarios, observaciones, registros, y grabaciones en el aula. También es recomendable el uso de un diario en donde se apunten las inquietudes y se registren observaciones que servirán para la autorreflexión.

Así, un programa de formación docente tendrá más probabilidades de ser eficaz si incluye los siguientes elementos: la autorreflexión, la oportunidad de observar y trabajar con varios profesores expertos en el aula, el conocimiento de los fundamentos del desarrollo infantil y el aprendizaje humano, la colaboración entre compañeros y la utilización de algunas técnicas y procedimientos básicos de la investigación educativa.

La actualización del docente en servicio. Una vez analizados algunos aspectos de la formación inicial, es importante establecer la inminente necesidad de actualización que los docentes en servicio tienen, para no caer en la obsolescencia y la rutina anacrónica. Conviene señalar que se parte de entender la actualización como un programa tendiente a la revisión permanente de los avances teóricos y metodológicos en la ciencia pedagógica y en la disciplina o área de estudio; a diferencia de algunos cursos cortos de capacitación que solamente contribuyen a ejercitar acciones que muchas veces no tienen una base de fundamentación reflexiva.

Hablar sobre la práctica docente, o más concretamente, sobre la práctica de un profesor activo, implica referirse a un saber construido históricamente, es decir, un saber acumulado desde el origen de la educación formal. No se habla de una práctica reciente ni de una nueva imagen social de los roles y funciones asociados a este ejercicio profesional. Cualquier persona en una sociedad desarrollada que cuenta con instituciones escolares, es capaz de responder a la pregunta acerca de qué es lo que hace un profesor: enseñar. Desde la niñez ha asimilado una imagen cultural de la práctica docente y en ese mismo sentido, los docentes saben y se reconocen en ese colectivo social. De ahí la complejidad que entraña penetrar en un arquetipo tan perfectamente delineado.

Además, si se parte que el mundo de lo cotidiano no es fácilmente racionalizado, entonces se está de acuerdo en que muchas de las decisiones metodológicas que toma el profesor en su práctica diaria están más bien basadas en su experiencia y en la experiencia de los que a su vez le enseñaron; y, entre ambos, está la inercia de un saber acumulado institucionalmente en las paredes de todo tipo de escuelas. Luego, resulta sumamente difícil desestructurar una imagen ideal modelada en las mentes de los profesores.

Según Schutz "En la vida cotidiana, al hombre no le interesa más que parcialmente la claridad de sus conocimientos"¹⁷. Habitualmente no se pregunta cómo es que resuelve y toma decisiones en sus acciones rutinarias; por ejemplo, no reflexiona cómo opera el grifo del agua caliente cada mañana que toma un baño y qué decisiones debe tomar para no quemarse al momento de ponerse en contacto con el agua. Además, no es habitual que investigue "la verdad", ni que busque la certeza en cualquiera de sus manifestaciones o grados de relatividad. Parece entonces haber una serie de rutinas dentro de la práctica cotidiana del profesor que responden a un deber ser imaginario que no se cuestiona; más bien se ejecutan acciones y decisiones con base en el sentido común.

Entonces, es necesario reflexionar no solamente en los procesos de formación docente, sino también en los de la transformación y retroalimentación de los profesores que ya están en servicio. No basta construir un imaginario ideal para que la práctica se reflexione y sirva como modelo para otros docentes que se encuentran en proceso de formación.

Es frecuente encontrar que los cursos de capacitación tendientes a desarrollar competencias para la aplicación de nuevas técnicas y métodos de enseñanza, no siempre logran impactar la intencionalidad pedagógica, más bien logran que el profesor se apropie de una terminología de moda que difícilmente entiende y que, hasta cierto punto, se ve obligado a utilizar, aunque ignore las bases teóricas que la sustentan. No sólo se apropia de los tecnicismos, sino que resulta sumamente difícil desmitificar posteriormente algunas concepciones en torno a éstos. Se crea

¹⁷ SCHUTZ. Estudio sobre teoría social. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974. p.97

entonces, una especie de endogrupo con una aparente coherencia y claridad, que resultan suficientes para ofrecer una imagen estereotipada pero estandarizada de la práctica docente.

Este fenómeno es un comportamiento cultural recibido de sus formadores, lo que produce otra constante que ya se mencionó antes: la toma de decisiones metodológicas más bien basadas en técnicas experimentadas por otros que en relaciones lógicas. El conocimiento relacionado con dicho patrón es pragmático, de recetas a las que se les llama "didáctica" y que permiten la interpretación de formas para obtener resultados que también corresponden a un patrón institucional. La receta actúa como precepto para las acciones y los resultados indican su efectividad. Además, la receta sirve como esquema interpretativo, ya que varias generaciones de docentes han podido confiar en ella.

Entonces, ¿cómo propiciar un cambio conceptual y reflexivo de la práctica de los docentes en servicio? La respuesta debe ser dirigida hacia una crisis. Según Thomas, citado por Schutz, la crisis interrumpe la corriente del hábito y origina condiciones modificadas de conciencia y de práctica, o sea que derriba bruscamente el sistema actual de significados. La pauta entonces, ya no funciona como un sistema de recetas. Cuando la receta se pasa a otro tipo de conocimiento e interpretación, la nueva pauta adquiere un carácter más racional, más reflexivo y más analítico. Pero la tipología no se desintegra totalmente; no bastan las nuevas creencias para pasar a un segundo plano, al de la práctica sin recetas. Es aquí donde cobra particular importancia la actualización profesional, basada más bien en los avances científicos y tecnológicos y menos en el conocimiento previo.

La actualización de los docentes debe ser vista como un complemento siempre abierto de su formación, es decir, no debe ser un elemento aislado, sino convertirse en un atributo inherente al ejercicio profesional. Por lo tanto, es menester contar, entre otras alternativas, con programas de postgrado que acentúen otro tipo de formación; ya no sólo la que requiere el profesor para enseñar a sus alumnos, sino sobre todo la que le permite reflexionar cómo es que los enseña y qué teorías explican los resultados que obtiene. No se trata de desarrollar programas de postgrado que sólo enseñen nuevas técnicas y métodos didácticos, sino de formar en el docente una base científica de producción de conocimiento pedagógico, lo cual solamente se logrará a través de la vinculación estrecha de su práctica docente con la investigación básica y aplicada.

Si el ejercicio investigativo forma parte de la práctica del docente, es fácil suponer que dejará la receta pragmática, y la curiosidad científica será su principal herramienta de trabajo. Esto obliga a las instituciones educativas que ofrecen programas de preparación a docentes en ejercicio, a facultades de educación y a las Universidades con los postgrados, a no desarrollarlos sin tener algunos mínimos criterios que garanticen la atinada orientación de éstos, como son: investigadores de tiempo completo que desarrollen líneas de investigación

vinculadas a los problemas educativos y que a su vez sean los profesores del programa, bases de información bibliográfica nacionales e internacionales, sistemas de comunicación con tecnología avanzada y, sobre todo, alumnos que cuenten con apoyos institucionales que les permitan efectivamente dedicarse a su proceso de formación. De no darse estas condiciones, estaremos ofreciendo a los docentes una pseudo capacitación que ha demostrado su ineficacia y ha ocasionado que los profesores solamente reproduzcan modelos que difícilmente responden a las nuevas generaciones de alumnos o lo peor a afianzar un modelo descontextualizado y anacrónico.

2.3.5. Concepción de Práctica Pedagógica de la I.E.M.N.S.P. La I.E.M.N.S.P., con el fin de determinar una práctica general que oriente el camino que facilite su normal desarrollo y garantice el logro de objetivos de la práctica pedagógica, ha implementado un reglamento para ésta, aplicado en los niveles de básica ciclo secundaria, media y C.C., del cual se retomarán los artículos pertinentes al C.C., tema de estudio:

2.3.5.1. La Práctica y la Fundamentación Pedagógica. “La Escuela Normal Superior de Pasto posee una tradición crítica, entendida esta como la historia vivida durante 95 años dedicados a la formación de los maestros del departamento de Nariño, durante los cuales se ha construido un saber pedagógico, producto de la diversas teorías pedagógicas que han sido objeto de enseñanza, pero también producto de la reflexión, la experiencia y en menor grado de la investigación y la escritura de sus mejores pedagogos. Se trata de una tradición crítica porque no es una acumulación pasiva de saberes, sino la confluencia de posiciones ideológicas diversas, aportantes todas a mejorar el quehacer del maestro y su influencia en el medio social o entorno inmediato de su acción profesional.

Cabe anotar, que si bien no existe una estructura consolidada de pensamiento pedagógico, una construcción y un referente propios, producto de procesos investigativos que permitan validar- experiencias, innovaciones, teorías y construir autónomamente saber pedagógico, si, en los últimos años se han adelantado pequeñas investigaciones que están permitiendo reconceptualizar, recontextualizar y resignificar los saberes que circulan al interior de la Institución formadora.

Conscientes de la necesidad de una fundamentación pedagógica y de su práctica, la Escuela Normal Superior, está definiendo unos objetos de conocimiento (campos de formación), en torno a los cuales deben girar los discursos y las prácticas; está construyendo unos conceptos que perfilan unas condiciones propias del saber pedagógico, confrontados con la práctica misma y unos sujetos que redefinan sus roles y sus tendencias, que trabajan los objetos y usan los conceptos, para darle a su hacer y su saber.

La fundamentación pedagógica se orienta por teorías, entendidas como cuerpos de conocimientos o creencias que permiten explicar hechos, situaciones o procesos, o como conjunto de principios, orientaciones y recomendaciones interconectadas y estructuradas sobre la actividad educativa. Se orienta también por modelos que son representaciones de las mismas teorías, que permiten especificar sus objetivos teóricamente y la manera de lograrlos en la práctica a la luz de la teoría pedagógica asumida. Los modelos pedagógicos como recursos analíticos permiten explorar, analizar, comprender y proyectar en forma práctica, las relaciones entre los conocimientos y la práctica pedagógica; los modelos, en fin, definen una forma particular de entender la educación.

La Escuela Normal Superior de Pasto, adopta las teorías enmarcadas en las corrientes modernas del pensamiento pedagógico, como también las teorías compendiadas por la escuela activa, seleccionando así un conjunto de principios que conforman un modelo constructivista, para visionar la teoría y la práctica pedagógica.

La fundamentación pedagógica: se orienta también por un enfoque, aceptado como el énfasis teórico conceptual de las teorías y el modelo pedagógico, que para el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto, se define como enfoque humanista, producto de la pedagogía social; enfoque investigativo, razón de ser de la moderna pedagogía y enfoque interdisciplinar, para mirar la ciencia que se construye como un todo orgánico, que admite múltiples aproximaciones teóricas y metodológicas y desecha la unilateralidad de una disciplina que estrecha las posibilidades de estudiar los problemas en toda su complejidad.

2.3.5.2. Los Núcleos del Saber y la Práctica Pedagógica. Los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, emanados del Ministerio de Educación Nacional, establecen las bases pedagógicas; para la formación de maestros en las Normales Superiores y las Facultades de Educación, a partir de los Núcleos del Saber, determinados en el artículo de estos Decretos.

De acuerdo a los lineamientos del Ministerio de educación Nacional, podrán entenderse los Núcleos del Saber Pedagógico, como aquellos "campos de formación" del maestro, como las "ideas básicas", los "temas fundamentales", los "dominios", los "problemas capitales" que debe contener un plan de estudios en una institución formadora de maestros.

Los Núcleos del Saber o núcleos básicos o categorías esenciales, constituyen el bagaje conceptual de la pedagogía, íntimamente relacionados con la práctica pedagógica, sin la cual los primeros no se materializan. Los Núcleos son para la práctica, lo que la práctica históricamente ha sido para los Núcleos. Los Núcleos del Saber, a que hacemos referencia, son:

1. La Educabilidad. Se fundamenta en las siguientes afirmaciones:

- La educabilidad es inherente al ser humano y sin la cual es imposible recorrer el camino de su humanización y la del mundo.
- La educabilidad se fundamenta y tiene razón de ser en el carácter inacabado del hombre.
- El hombre es un ser perfectible, es un sujeto educable.
- La finalidad de la educación del hombre es contribuir al logro de su forma humana.
- Esa diferencia entre la plenitud que busca el ser humano y lo incompleto que es, constituyen el campo de la educabilidad.
- El ser humano cuenta con disposiciones propias que lo predisponen para la formación y como consecuencia de la misma para la educabilidad.

En resumen, este Núcleo busca formar al maestro más como persona que como poseedor de saberes y mejor si se logran equilibrar estas dos dimensiones.

Entre otros campos temáticos, la educabilidad comprende:

- La filosofía de la educación.
- Las teorías del desarrollo y del aprendizaje.
- Las tecnologías de la información y la comunicación.
- Las teorías sobre valores.
- La cultura como estructurante de la personalidad.
- La sociología, y
- La antropología.

2. La Enseñabilidad. Entre otras concepciones señalamos las siguientes:

- La enseñabilidad prepara una disciplina para ser puesta a punto para la enseñanza.
- La disciplina tal como se produce por la comunidad científica no es directamente enseñable, para serlo necesita ser transformada en sus estructuras internas para lograr tal propósito.
- No hay que confundir la enseñabilidad de una disciplina con su enseñanza.

- Enseñabilidad es conocer como aprende el ser humano.
- Formar en un conocimiento y formar para enseñarlo no es lo mismo. No con más conocimiento se perfecciona la enseñanza, pero si es indispensable para ello.

La enseñabilidad abarca diferentes disciplinas. Pueden ser:

- La didáctica.
- Teorías sobre enseñanza de las ciencias.
- Teorías curriculares.
- Teorías sobre evaluación de aprendizajes.
- Teorías sobre medios de enseñanza.
- Manejo de un segundo idioma.
- Tecnología e informática.
- Los saberes específicos (énfasis)

3. Historia y Epistemología de la Pedagogía. Este Núcleo se ocupa:

- Del desarrollo histórico de elementos fundamentales de la educación como son:
 - El maestro
 - El alumno
 - La escuela
 - El conocimiento
 - La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación
 - ❖ Se hace preguntas, tales como:
 - ¿Cuál es el objeto de la pedagogía?
 - ¿Cuál es el valor social del conocimiento pedagógico?

- ¿Cómo el saber pedagógico puede transformar la práctica pedagógica?
- ¿Cómo establecer el diálogo entre los saberes específicos y el saber pedagógico?

Comprende disciplinas como:

- La investigación y su papel en la construcción y validación del saber pedagógico.
- Historia del saber pedagógico.

4. Realidades y Tendencias Sociales y Educativas. Sustentan este Núcleo, las siguientes afirmaciones:

- Con base en los contextos actuales es posible proveer como será el maestro del futuro.
- En el futuro el maestro tendrá un nuevo papel: tratar el conocimiento para hacerlo asequible a los hombres integrales del mañana.
- En la educación el principal elemento de su función en el futuro es el desarrollo de la persona y las sociedades, aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser.
- Aunque la economía esta signada por los tiempos de la globalización esta realidad no puede hacer a un lado las consideraciones humanistas del hombre.

❖ Este Núcleo se pregunta:

- ¿Cuáles son las tendencias sociales y educativas vigentes en nuestro país y en el ámbito internacional?
- ¿Cuál es la relación entre educación y política, educación y cultura, educación y economía?
- ¿Cuál es el rumbo que trazan las políticas educativas nacionales?
- ¿Cómo debe ser una ética de la profesión docente?

Comprende este Núcleo, entre otras, las siguientes disciplinas:

- Educación comparada.

➤ Administración y gestión de la educación.

➤ El multiculturalismo

5. **El Diario Pedagógico.** Es el registro de lo que planea y hace el maestro en su práctica docente. Compartimos la preocupación de muchas personas que se preguntan:

¿Por qué el maestro no escribe?

Con frecuencia escuchamos a maestros hablar de lo que sucede al interior de su institución y seguramente hay cientos de historias por contar. Algunas narraciones se respaldan con planteamientos teóricos, otras simplemente hacen referencia a situaciones anecdóticas. Los temas son muy variados, desde las múltiples formas de relación y presentación de los niños en el aula, entre los maestros, entre maestros y directivo, entre padres y maestros, hasta ciertas expresiones de indiferencia por la profesión, del cansancio que produce el trabajo con los alumnos, de la incomprensión "de los actores del proceso educativo y en general de una cierta inconformidad, por algunas normas de la legislación educativa y algunas de las personas administradoras de la educación.

Lo cierto es que el maestro escribe muy poco, y existen varias respuestas al interrogante planteado: No escribe el maestro, porque no es fácil escribir sobre uno mismo, ya que el maestro es actor de muchas de las historias que se podrían narrar y eso compromete en muchos casos su situación; no se escribe por la poca valoración que el maestro tiene de su oficio, etc., etc., pero fundamentalmente no se escribe porque la formación que el maestro recibió no lo capacitó para ello; porque la velocidad con que ocurren los hechos no permite reflexionarlos cuando ya está sucediendo otro que opaca el anterior; no se escribe por la multiplicidad de tareas que el maestro debe desempeñar; entonces se responde: ¿a qué hora puedo escribir?.

Lo cierto es que en el modelo de la escuela que debe existir hoy, el maestro tiene que escribir. Hay que escribir sobre lo que piensa el maestro hacer (planeación) y sobre los resultados de su práctica (auto evaluación).

Cuando solo habla, se adapta la exposición a los interlocutores del momento, se tiende a modificar el lenguaje y los propósitos de lo que se dice, según las expectativas que se presenten. Cuando se escribe se aleja del aquí y el ahora, para trascender a un interlocutor más amplio, a todo los interlocutores posibles, en cualquier lugar y en cualquier momento.

El escribir plantea la necesidad de respaldar y argumentar con evidencias que sean reconocidas como válidas por cualquier interlocutor que se tome el

trabajo de leer, sin descartar que los planteamientos presentados pueden ser equivocados o falibles en el tiempo.

El ejercicio de escribir permite a su vez un reordenamiento de la profesión docente y del objeto de la escuela, permite valorar las acciones de la práctica cotidiana, evita los ciclos de repetición de cosas y de redundar en situaciones intrascendentes de una escuela vacía; escribir permite convertir la Escuela Normal Superior en una institución de pensamiento sobre las realidades y problemas de la educación, de la pedagogía, de la enseñanza y del aprendizaje.

El diario pedagógico es la historia escrita que admite puntos de vista diversos, que recrea el espacio de los saberes, que hace explícitas las metodologías, las acciones de formación y procedimientos para alcanzar los objetivos, logros y competencias, proponiendo alternativas para reorientar, si se quiere, todo lo que hace la educación y la escuela.

Por todo lo anterior, el maestro que no escribe es huérfano de su propia historia.

El diario pedagógico será un documento que entra a conformar, fortalecer y extender la escritura como memoria de la Normal Superior y constará de dos partes fundamentales: “El planeamiento de la práctica y la evaluación post-clase”.

2.3.6. Evaluación. Todo proceso que no se evalúe tiende a permanecer estático, sin la posibilidad de crecer, de mejorarse, de cambiar. Por eso, es fundamental en este trabajo abordar el tema de la evaluación como plataforma para revisar procesos y fortalecerlos. En este sentido se seguirá las orientaciones de G. Briones.

“¿Qué es la evaluación de impacto?” La evaluación de impacto mide los cambios en el bienestar de los individuos que pueden ser atribuidos a un programa o a una política específica. Su objetivo es proveer información y ayudar a mejorar la eficacia de dichos programas o políticas. Las evaluaciones de impacto son herramientas que deben utilizar los encargados de tomar decisiones en la formulación de políticas, y que hacen posible que el público pueda exigir cuentas sobre los resultados de los programas. Existen otros tipos de evaluación de programas, como las revisiones organizacionales y el monitoreo de procesos, pero éstos no miden la magnitud de los efectos ni atribuyen la causalidad. El análisis causal es esencial para comprender la función relativa de la intervención de programas alternativos en la reducción de la pobreza.

¿Por qué es necesaria una evaluación de impacto? La información generada por una evaluación de impacto ayuda a tomar decisiones sobre la necesidad de ampliar, modificar o eliminar cierta política o programa, y es posible utilizarla para

asignarle prioridad a las acciones públicas. Además, las evaluaciones de impacto contribuyen a mejorar la eficacia de las políticas y programas al abordar las siguientes preguntas: ¿logra el programa las metas propuestas?, ¿son los cambios producidos un resultado directo del programa, o son resultado de otros factores que ocurrieron simultáneamente?, ¿cambia el impacto del programa dependiendo del grupo al que se está tratando de beneficiar (hombres, mujeres, pueblos indígenas), o de la región, o a través del tiempo?, ¿tuvo el programa efectos inesperados, ya sean positivos o negativos?, ¿cuán eficiente es el programa en comparación con intervenciones alternativas? y ¿justifica el valor del programa su costo?.

¿Cuándo realizar una evaluación de impacto? Las evaluaciones de impacto requieren una gran cantidad de información, tiempo y recursos. Por esta razón, es importante seleccionar atentamente las acciones públicas que se evaluarán. Uno de los aspectos importantes al momento de seleccionar los programas y políticas que se evaluarán, es el potencial de aprendizaje que se deriva de sus resultados. En general, es mejor evaluar programas a partir de los cuales se pueda extraer el máximo de conocimientos sobre los actuales programas de reducción de la pobreza, y que al mismo tiempo, entreguen información sobre formas de corregir los problemas que salen al camino, según sea necesario. Hay cuatro preguntas que pueden ayudar a decidir cuándo realizar una evaluación de impacto:

¿Tiene la política o programa importancia estratégica en la reducción de la pobreza?

La decisión sobre qué evaluar depende de cuáles son las acciones públicas más importantes para reducir la pobreza. Se pueden evaluar las políticas y programas de las que se espera un mayor impacto en la reducción de la pobreza, para asegurar que los esfuerzos en ese sentido siguen el camino correcto y permitir las correcciones necesarias.

¿Contribuirá la evaluación de un determinado programa o política a llenar los vacíos en el conocimiento sobre lo que sirve y no sirve para reducir la pobreza?

Los resultados de la evaluación de un programa pueden ayudar a optar por las alternativas más eficaces en función de los costos para reducir la pobreza. Por esta razón, la decisión sobre qué evaluar también puede basarse en cuánto se sabe sobre la eficacia de intervenciones alternativas. Si hay lagunas en el conocimiento sobre qué es lo que mejor funciona para reducir la pobreza, entonces se justifica una evaluación de impacto.

Este programa o política, ¿pone a prueba enfoques innovadores para reducir la pobreza?

La evaluación debe fomentar el aprendizaje. Los esfuerzos para reducir la pobreza pueden requerir la implementación de un programa con ideas nuevas. Una evaluación de impacto puede ayudar a ensayar enfoques precursores y decidir si se deben ampliar y ejecutar a mayor escala. Por consiguiente, el carácter innovador de un programa o política puede ser una buena razón para evaluarlo.

Sin embargo, hay que hacer una advertencia importante: una evaluación provechosa requiere de un programa suficientemente maduro. Aunque un programa esté probando enfoques innovadores, necesita objetivos bien definidos y actividades bien delineadas, así como un marco institucional estable que se preste para la implementación.

La política o programa, ¿está destinado a grupos difíciles de alcanzar, o se espera que su impacto dependa del género de los beneficiarios?

Las políticas y programas destinados a grupos pobres difíciles de alcanzar, se topan con una gran variedad de factores sociales, culturales, económicos y organizacionales, que pueden contribuir a su éxito o a su fracaso. Por estas razones, es de especial importancia que la evaluación esté bien diseñada y sea bien ejecutada.

¿Cómo evaluar el impacto de las intervenciones? La evaluación de impacto de una política o programa gira en torno a una pregunta fundamental, ¿qué hubiera sucedido si la intervención no se hubiera realizado? Aunque esta situación no se puede observar, se puede hacer una aproximación mediante la construcción de un escenario contra fáctico adecuado.

Un escenario contra fáctico es una situación hipotética en la que se trata de mostrar los distintos niveles de bienestar de los individuos en ausencia de la política o programa. Cómo construir o visualizar este escenario depende de varios factores, incluyendo la cobertura del programa.

En programas de cobertura parcial, el escenario contra fáctico se logra comparando a los participantes en el programa (el grupo de tratamiento) con un grupo de control o de comparación. El grupo de control o de comparación está compuesto de personas (u otra unidad de análisis, como hogar, escuela, organización) con las mismas características que los beneficiarios del programa, especialmente en relación con su participación en él y sus resultados, pero que no participan en lo que se está evaluando.

El punto clave al evaluar el impacto de los programas de cobertura parcial es cómo seleccionar o identificar a los no participantes. Este grupo puede ser seleccionado al azar a través de un proceso similar a una lotería, o se puede crear utilizando técnicas estadísticas especiales. El grupo de no-participantes se llama grupo de control cuando sus miembros son elegidos al azar; si no es así, se llama

grupo de comparación. La elección del método de identificación del grupo de no-participantes determina el diseño de la evaluación, que puede ser clasificado en una de las siguientes tres categorías: experimental, casi-experimental, y no-experimental. Estos diseños de evaluaciones varían en viabilidad, costo y en el grado de claridad y validez de los resultados.

En algunas situaciones, no es posible formar un grupo de personas que queden al margen de la intervención. Por ejemplo, en un programa nacional de almuerzos escolares no es posible tener grupos de control o de comparación. Para este tipo de intervención, se utiliza la misma pregunta para la evaluación -¿cómo sería la situación sin la política o programa?- pero la metodología utilizada para contestarla varía.

Las evaluaciones de las intervenciones de cobertura completa se basan principalmente en la comparación de la situación en la que se encuentra el grupo estudiado, antes y después del programa (comparación reflexiva). Otros métodos para evaluar las intervenciones de cobertura completa incluyen simulaciones que usan modelos de equilibrio general computables, comparaciones entre países con el programa y sin él, y controles estadísticos.

2.4 MARCO LEGAL

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente...” (Art. 67, Constitución Política de Colombia).

Dentro de los derechos fundamentales de los colombianos se encuentra el derecho a la Educación, el cual debe ser inviolable y el Estado debe propender para que todos y cada uno de los ciudadanos participen y aprovechen de la oportunidad de desarrollarse como personas a través de la educación.

El servicio educativo comprende “el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación”, y será prestado por “las instituciones educativas del Estado. Igualmente los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y

la reglamentación del Gobierno Nacional”. (Artículos 2º y 3º, Ley General de Educación).

Para que la Educación logre sus objetivos es necesario, junto a las Instituciones Educativas, la presencia de personas de reconocida idoneidad y pedagogía, los Educadores, quienes cumplen la función de “[...] orientar el proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad, y que como factor fundamental del proceso educativo, recibirá capacitación y actualización profesional, no será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas, llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional y mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo académico y las juntas educativas”. (Art. 104, Ley General de Educación).

Por la importancia que representan los educadores dentro del proceso educativo, su formación debe ser acorde a las exigencias que su función conlleva, y estará a cargo de instituciones que le garanticen su preparación para desempeñarse a cabalidad con su responsabilidad educativa, por eso, estas instituciones deben responder a lo mencionado en los artículos 104 y 109, de la Ley General de Educación, acerca de las instituciones formadoras de educadores: “Corresponde a las universidades y demás instituciones de Educación Superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de postgrado y la actualización de los educadores”, y las finalidades de la formación de educadores: “La formación de educadores tendrá como fines generales: formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”.

Se encuentra dentro de estas instituciones, las Escuelas Normales Superiores, las cuales se rigen por el Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997, contempladas en el artículo 1º como: “unidades de apoyo académico en la formación inicial de los educadores en los niveles de preescolar y educación básica primaria, teniendo en cuenta las necesidades educativas y de personal docente, respondiendo a sus fines y a su Proyecto Educativo Institucional”, en artículo 2º con las siguientes finalidades:

- a) “Contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria.
- b) Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos.

- c) Promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los educandos.
- d) Despertar el compromiso y el interés por la formación permanente en los educadores y por la calidad de su desempeño.
- e) Animar la acción participativa del educador, para la construcción, desarrollo, gestión y evaluación del proyecto educativo institucional.
- f) Contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura.
- g) Contribuir al desarrollo social, educativo, ético y cultural de la comunidad en la que esté inserta.
- h) Contribuir al desarrollo educativo del país y al logro de una educación de calidad, especialmente en su zona de influencia”.

Y en el artículo 4º, el desarrollo armónico de los siguientes núcleos de saber:

- a) “La educabilidad del ser humano, atendiendo su proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje.
- b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, correlacionando el contexto cognitivo, valorativo y social de quien aprende y sus posibilidades de transformación en contenido y estrategias formativas.
- c) El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua.
- d) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, su interdisciplinariedad y sus posibilidades de construcción y validación de teorías y modelos.
- e) Las realidades y tendencias sociales y educativas, de carácter institucional, regional, nacional e internacional.
- f) La dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa y las consecuencias formativas de la relación pedagógica”.

Además del nivel de educación media académica ofrecido en jornada única, las escuelas normales superiores ofrecerán un C.C. de formación docente con una duración de cuatro (4) semestres académicos, dedicadas a formar docentes para los niveles de educación preescolar y el ciclo de educación básica primaria con énfasis en un área del conocimiento (las establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994).

Existen otras disposiciones a tener en cuenta en el C.C.:

- “El total anual de horas de actividad académica e investigativa y la intensidad horaria semanal y diaria de trabajo institucional, serán determinadas en el respectivo Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Deberá ofrecerse previa la celebración de un convenio con una institución de educación superior, que posea facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación.
- En el C.C., pueden aceptarse egresados de la educación media que acrediten título de bachiller con profundización en educación o personas con título de bachiller pedagógico, dentro de las condiciones que se establezcan en el PEI.
- En el caso de presentarse uno de los siguientes eventos: 1. Negación de la acreditación de los programas académicos, por parte del Ministerio de Educación Nacional, 2. Imposición de la sanción de suspensión del reconocimiento de carácter oficial o de la licencia de funcionamiento hasta por un (1) año o de cancelación del reconocimiento de carácter oficial o de la licencia de funcionamiento, de acuerdo con las disposiciones del Decreto 907 de 1996, o las normas que lo modifiquen o sustituyan; la Escuela Normal Superior deberá abstenerse de abrir el C.C..
- A quienes finalicen y aprueben el C.C. de formación docente, se les otorgará el título de normalista superior, el que los acreditará para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.
- Los educadores para el servicio educativo en el C.C. se vincularán mediante concurso convocado y celebrado por la correspondiente entidad territorial y comprenderá la aplicación de una prueba escrita de selección, la realización de entrevistas y la valoración de antecedentes de los aspirantes, deberán acreditar por lo menos cinco (5) años de ejercicio docente en instituciones formadoras de educadores y cumplir los requisitos de ley”.

En el C.C., los procesos curriculares tendrán concordancia con las finalidades de las escuelas normales superiores, las necesidades de la formación inicial de docentes para el nivel preescolar y el ciclo de educación básica primaria, la formulación y adopción de logros e indicadores de logros, el sistema de evaluación

y promoción, el desarrollo del niño, la gestión y la definición del correspondiente plan de estudios, y con los fines y objetivos de la educación, enmarcados en el artículo 5º de la Ley General de Educación:

1. “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica, y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su diversidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La recreación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas, de la solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de

los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos del desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo”.

Con todas las especificaciones que deben cumplir las instituciones educativas para la formación de educadores, retomando el artículo 67 de nuestra Constitución, donde le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, y parafraseando el artículo 80 de la Ley General de Educación, donde el Ministerio de Educación Nacional establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, para diseñar, aplicar criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparta, el desempeño profesional de docentes y directivos docentes, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, textos y materiales, administración y organización física de las instituciones y la eficiencia en la prestación del servicio; se espera que la formación de educadores sea de calidad, es decir, cumpla con los fines propuestos para ello, resaltando que los educadores constituyen el pilar fundamental del servicio educativo, pues solo las personas con idoneidad ética y pedagógica son las apropiadas para liderar el proceso educativo, y la responsabilidad no solo puede ser de éstas, sino de las instituciones encargadas de su formación y la regulación por parte del Estado.

Las Escuelas Normales Superiores, a través de su C.C. de formación de educadores, tienen entonces una gran responsabilidad con el proceso de enseñanza aprendizaje, con los educandos, con la comunidad educativa, pero sobre todo, con los ideales de una nación que le apueste a su desarrollo a través de la educación, no importa que tan bien reglamentadas se encuentren, lo fundamental es que se brinde la oportunidad a los colombianos de aprovechar su derecho a una educación de calidad.

3. DISEÑO METODOLOGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACION

Esta es una investigación que se inscribe en el enfoque cuantitativo ya que permitió cuantificar los fenómenos sociales a fin de hacer una descripción lo más rigurosa y fidedigna posible de los procesos de formación de los futuros docente que se llevan a cabo al interior del Ciclo Complementario de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

El estudio se hizo por encuestas y entrevistas los cuales brindaron la información necesaria para establecer la situación real de los procesos de formación. Por otra parte, es evaluativa porque trata de valorar, describir, analizar y explicar el estado de la situación actual para determinar aciertos y desaciertos y tener información para la toma de decisiones. Se utiliza la técnica descriptiva porque contiene de manera suficiente información básica que requiere una investigación; además porque describe el problema desde diferentes dimensiones.

3.3 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO

3.2.1. La unidad de análisis. La unidad de análisis para esta investigación está conformada de la siguiente manera: C.C. de la I.E.M.N.S.P. y los Programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño.

3.2.2. La unidad de trabajo. La unidad de trabajo está constituida por Directivos, Docentes y Estudiantes del C.C. de la I.E.M.N.S.P., Decano, Docentes y estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Egresados del Programa del C.C. que culminaron la Licenciatura en la Universidad de Nariño.

Por parte de la I.E.M.N.S.P.:

Estudiantes C.C.

ENFASIS	GRADO 12	GRADO 13
Ciencias Naturales		22
Lengua Castellana y Literatura	18	
TOTAL	18	22

Directivos y docentes del C.C.

Rector	1
Coordinador del ciclo	1
Docentes	9
TOTAL	11

Por parte de la Universidad de Nariño:

Directivos y docentes del Programa de Ciencias Naturales y educación ambiental

Decano	1
Docentes del programa Ciencias Naturales	6
TOTAL	7

Estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de 5º, 6º, 7º y 9º semestre

Estudiantes del programa Ciencias Naturales	22
TOTAL	22

Egresados del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Egresados del programa Ciencias Naturales	18
TOTAL	18

3.3 MOMENTOS

Primer momento: Aproximación a la realidad.

Segundo momento: Formulación de pautas orientadoras (anexos: encuestas y entrevistas)

Tercer momento: Trabajo de Campo (aplicación de encuestas y entrevistas a: Directivos, Docentes y Estudiantes del C.C. de la I.E.M.N.S.P., Decano, Docentes y estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en

Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Egresados del Programa del C.C. que culminaron la Licenciatura en la Universidad de Nariño).

Cuarto momento: Análisis de la información (Registro de testimonios y evidencias, Clasificación de la información, interpretación y análisis de la información y confrontación con los teóricos).

Quinto momento: Formulación de conclusiones y recomendaciones.

3.4 TÉCNICAS Y MEDIOS

Para recoger la información se ayudó de fuentes de información primarias y secundarias; este estudio utilizó encuestas y entrevistas semi-estructuradas dirigidas a Directivos, Docentes y Estudiantes del C.C. de la I.E.M.N.S.P.; Decano, Docentes y estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Egresados del Programa del C.C. que culminaron la Licenciatura en la Universidad de Nariño.

A continuación se describe brevemente, cada uno de los instrumentos de recolección de información, para tener una visión de la función que desempeñaron en el desarrollo de la investigación.

3.4.1 La Entrevista. Este instrumento permitió al grupo investigador recoger toda la información por parte de los Directivos de la I.E.M.N.S.P., el Decano y Jefe de Departamento, referida al Programa del C.C. para su posterior análisis. La entrevista permitirá dar cuenta rigurosa y exhaustiva del pensar del otro, de su posición frente al objeto de investigación.

3.4.2 Encuesta. La encuesta estuvo orientada a identificar los aspectos de formación del maestro y del futuro maestro en los componentes académico, pedagógico, tecnológico, investigativo y humanístico dirigida a los estudiantes del C.C., estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental que provengan del C.C. y egresados de la Universidad de Nariño de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Los datos que se recogieron a través de todos los instrumentos señalados permitieron establecer la formación académica, pedagógica, humanística, tecnológica e investigativa que ofrece el C.C. de la I.E.M.N.S.P. y mirar cómo se esta llevando a cabo la práctica pedagógica de los futuros maestros.

4. ANALISIS DE LA INFORMACION

4.1. UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LOS PROCESOS FORMATIVOS DESARROLLADOS EN EL C.C. DESDE LA I.E.M.N.S.P.

4.1.1. Formación Académica. Para una óptima realización de la labor docente, los maestros no deben dejar de lado el aporte que sus estudiantes, desde sus experiencias, pueden hacerle, tampoco debe centrarse en unos temas a abordar sin que estos resuelvan las preguntas de sus educandos, además, es necesario relacionar los conceptos con el entorno para que se conviertan en significativos, lo anterior no quiere decir que las temáticas sean irrelevantes, al contrario son tan importantes desde la perspectiva de convertirse en la base fundante del saber específico de cada docente, de ahí que se requiera dentro de su formación un plan de estudios acorde con su perfil profesional, es decir, con el maestro que se quiere llegar a ser, mas que de un área en específico, mas que de unos grados en especial, el protagonista de una integración, de una relación mediada por el ejemplo, la confianza y el respeto, no sólo con los estudiantes, sino con el conocimiento.

Estudiantes C.C.

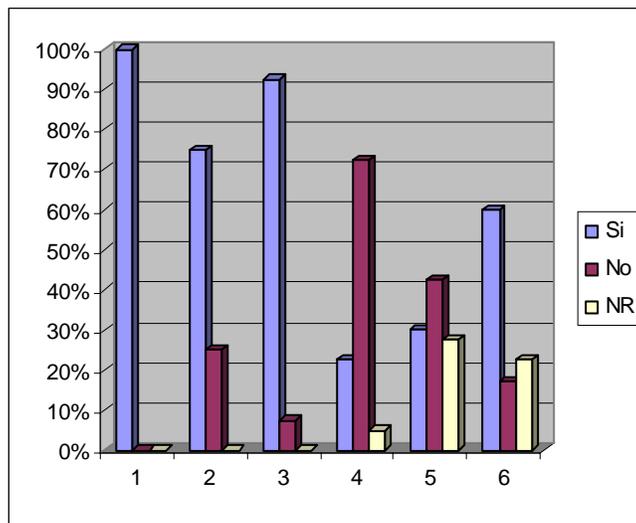
Con el fin de lograr un acercamiento a la formación académica ofrecida por el C.C. de la I.E.M.N.S.P., se realizaron encuestas y entrevistas a los docentes, directivos y estudiantes. Con los estudiantes se llevó a cabo un conversatorio, con el fin de retomar algunos aspectos que no estuvieron contemplados en la encuesta. En el conversatorio se hicieron una serie de preguntas que reflejaron el grado de aceptación y conocimiento sobre el Plan de estudios. Entre ellas están: ¿Considera usted que las asignaturas que está cursando en el momento están relacionadas con el perfil profesional que espera obtener?, ¿Está de acuerdo con el tiempo establecido para el desarrollo de las asignaturas?, ¿Cree que los contenidos de las asignaturas desarrolladas en el C.C. están actualizados?, ¿Conoce de antemano el plan de estudios?, ¿Encuentra coherencia entre el plan de estudios y el perfil del docente de hoy?, ¿Encuentra diferencia en las temáticas y en el grado de profundidad entre la Básica Secundaria y el C.C. de la Normal Superior?

De una población de 40 estudiantes se obtuvieron los siguientes datos: en cuanto a la relación con el perfil profesional el 100% encontró dicha relación, acerca del tiempo para cada asignatura el 75% estuvo de acuerdo frente a un 25% que no lo estuvo, sobre la actualización de las asignaturas un 92.5% las considera actualizadas, mientras que un 7.5% piensan lo contrario, el 72.5% no conoció con anticipación el plan de estudios a desarrollar, el 22.5% estaba enterado, mientras

que el 5% no contestó, qué tan coherente es este plan de estudios con el perfil del docente de hoy? para un 42.5% no lo es, para un 30% la coherencia existe, el 27.5% no dio su opinión, encontraron diferencias en las temáticas y su grado de profundidad entre la Básica Secundaria y el C.C. el 60% de los encuestados, para el 17.2% no existen y el 22.8% no responde.

De forma gráfica:

Gráfica 5. Encuesta a Estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Académica.



1. ¿Considera usted que las asignaturas que está cursando en el momento están relacionadas con el perfil profesional que espera obtener?
2. Está de acuerdo con el tiempo establecido para el desarrollo de las asignaturas?
3. ¿Cree que los contenidos de las asignaturas desarrolladas en el C.C. están actualizados?
4. ¿Conoce de antemano el plan de estudios?
5. ¿Encuentra coherencia entre el plan de estudios y el perfil del docente de hoy?
6. ¿Encuentra diferencia en las temáticas y en el grado de profundidad entre la Básica Secundaria y el C.C. de la Normal Superior?

Fuente: Encuesta a estudiantes del C.C.

Los anteriores datos permiten hacer el siguiente análisis:

PRIMERA. - OBJETO DEL CONVENIO: Teniendo en cuenta el Artículo 112°. de la Ley 115 de 1994, el Artículo 6° del Decreto 3012 de 1997 y el Artículo 6° del Decreto 272 de 1998 es necesario el trabajo conjunto entre LA UNIVERSIDAD y LA NORMAL con el fin de adelantar los procesos de construcción y desarrollo del currículo para el C.C. con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Lengua Castellana y Literatura y su articulación con los procesos curriculares de la Educación Media de la Normal que le permita lograr la Acreditación de Alta Calidad. PARÁGRAFO: Este convenio podrá extenderse a las demás licenciaturas que ofrece LA UNIVERSIDAD que estén debidamente acreditadas y que organicen su currículo de común acuerdo entre las partes, previo el desarrollo del C.C.. Esta extensión deberá ser expresamente pactada en protocolo que adicione el presente convenio¹⁸.

¹⁸ UNIVERSIDAD DE NARIÑO y la I.E.M. NORMAL SUPERIOR. Convenio de Cooperación Interinstitucional. San Juan de Pasto, 2005.

En el compendio de asignaturas propuestas para el programa del C.C. de la I.E.M.N.S.P., no solo se hace necesario la coherencia de éstas con lo propuesto por la Universidad de Nariño en los programas de Licenciatura correspondientes al convenio, sino que éstas apunten al perfil profesional que se ha planteado y corresponde al perfil que el estudiante espera obtener, como lo muestra el Artículo 2º, del Decreto 3012: “contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria”.

Para ello es necesario que los estudiantes estén conscientes de su importancia, como se observa en estas afirmaciones: “las asignaturas están relacionadas con el énfasis y nos ayudan a la estructuración pedagógica para así podernos desempeñar adecuadamente”, “estas asignaturas ayudan a la estructuración pedagógica y nos ayuda a estar preparados para cualquier tipo de situación”.

También se observa que identifican qué les hace falta en cuanto a este aspecto, como lo mencionan: “tenemos que tener muy buenas bases para poder transmitir nuestros conocimientos, lo cual las asignaturas que estoy cursando en ocasiones no son lo suficiente, haría falta agregar otras”, “cada clase que tenemos aprendemos lo que creo que es necesario para nuestro énfasis y la calidad de maestros que necesitamos en la actualidad”, “para ingresar a la universidad al quinto semestre se necesita tener el ritmo que impone el quinto semestre de la universidad”, “estas asignaturas nos brindan todos los elementos necesarios para tener un buen desarrollo en lo que espero obtener”, “son muy fundamentales que me ayudan para mi profesión”. De esta manera, la relación de las asignaturas del C.C. con el perfil profesional de la Normal Superior se evidencia, notando que los nuevos planes y programas de estudio parecen poner el énfasis en un perfil del docente centrado en cuáles competencias le permitirán responder ampliamente a los propósitos educativos del nivel en que ejercerá la docencia.

Además de orientarse al perfil profesional, se requiere que las asignaturas se estructuren de acuerdo al énfasis del programa, con una intensidad horaria pertinente, a lo que los estudiantes comentan: “la mayoría son dos horas que permiten realizar y finalizar alguna actividad”, “hay suficientes horas para esta asignatura y me parece que vamos progresando bien”, “lo han distribuido muy bien respecto a que todas las materias tienen casi el mismo tiempo y lo aprovechamos muy bien”, “me parece que las horas que estamos viendo son las suficientes como para realizar un buen énfasis”.

Pero dicha intensidad debe ser distribuida de forma equitativa, sin que esto implique dejar de lado las demás asignaturas y/o actividades, como se puede observar a continuación: “hay horarios inadecuados de estudio, en este caso la jornada de la tarde no hay tiempo para desarrollar las actividades para el día siguiente”, “no queda mucho tiempo para hacer consultas nuestro horario es muy ocupado”, “es mucha la intensidad horaria y la presión de los profesores hace que

no se alcance a realizar un mejor análisis de trabajos y consultas”, “en la U han dicho que vamos mal académicamente entonces nos extienden la intensidad, pero entonces se intensifica en otras horas que no tienen nada que ver, debería trabajarse mejor el énfasis y no tan rápido porque eso nos desmotiva”.

Agregando a lo expuesto en cuanto a las asignaturas, la actualización, constituye otro componente base para sus contenidos, recordando que ésta es también una función de la I. E.M.N.S.: “promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los educandos” (Artículo 2º, Decreto 3012).

Siempre y cuando no se entienda ésta como un cambio de temáticas, o como contenidos diferentes entre una asignatura y otra, o cambio de estrategia por parte de los docentes, como se evidencia: “aprendemos muchas cosas nuevas”, “los profesores tienen diferentes metodologías y siempre están pretendiendo cambiarlas para que los resultados del trabajo sean satisfactorios”, “se nota que la realización de las clases de algunos profesores utilizan diferentes formas como llegar a nosotros”, “nos han enseñado cosas nuevas que en otros años no se había mirado”, “cada vez proponen temas nuevos a desarrollar que innovan a aprender para así poder enseñar”.

O simplemente no se lleve a cabo: “hay profesores que están trabajando con material muy viejo y desactualizado”, “en varias asignaturas hemos trabajado cosas que después de un tiempo resulta que es necesario actualizar porque lo que hemos trabajado ya ha pasado y por lo tanto no nos sirve”, “algunos profesores les falta mucho estar actualizados”.

La actualización consiste en una profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (disciplinares, metodológicos, tecnológicos, etc.) sin conducir necesariamente a la obtención de un grado académico.

“Crear una dinámica permanente de fortalecimiento y autoevaluación del plan de estudios, en especial, de los grados 10º, 11º, 12º y 13º, con un enfoque constructivista de trabajo por núcleos temáticos y problémicos, dentro de una nueva concepción de campos de formación y campos temáticos, con tendencia hacia la integración de los saberes, en contraposición de la asignaturización y para la búsqueda progresiva del trabajo por colectivos de docentes”.

Pretendiendo dar cumplimiento a este objetivo específico, perteneciente a los principios y fundamentos de la I.E.M.N.S.P., se hace necesario que los educandos conozcan el Plan de Estudios general, pero sus afirmaciones no lo muestran así: “nunca lo dan a conocer previamente”, “algunos no nos han dado a conocer sino que con el transcurso del tiempo nos lo han enseñado”, “se habla de lo básico general pero no se conoce a fondo”, “los profesores no lo dan a conocer en su totalidad”, “los maestros no se dedican a darnos el plan de estudios”, “el plan de

estudios se va viendo a través de que vamos superando etapas y no lo hacen saber para prepararnos”.

Lo que se ha hecho hasta el momento es que cada profesor de a conocer las temáticas a desarrollar en su asignatura: “cada clase que se realiza nos explican los temas nuevos y por ende conocemos los temas que nos va a enseñar...”, “a medida que se va trabajando, se mira poco a poco los temas a trabajar”, “cada profesor dicta los temas que se van a ver en cada materia”, lo ideal sería que éste se mostrara y analizara en su conjunto.

El docente actual debe estar atento a los cambios pedagógicos que exige la formación en competencias científicas, técnicas y sociales con un alto nivel de responsabilidad y una gran flexibilidad, comprometido con un proceso continuo de actualización y disposición a aprender y construir conocimiento. El perfil del maestro actual lo invita a conocer no únicamente las competencias de sus alumnos y los contenidos que serán objeto de enseñanza, sino también a asumir el cambio de intereses que resulta de las transformaciones culturales y del carácter de la escuela como un lugar de encuentro cultural.

Si no se conocen las bases del quehacer no se puede definir hasta donde éste nos puede llevar o a qué está apuntando, impidiendo establecer una coherencia entre el Plan de Estudios y el Perfil del docente de hoy, el cual va más allá de lo que el estudiante espera obtener de su formación en el C.C., como se evidencia: “me parece que si debe hacer coherencia pero como no lo conozco en la mayoría de las asignaturas no puedo opinar”.

Más aún, si por razones diferentes a las de mejoramiento, el Plan de Estudios sufre alteraciones que conllevan al cumplimiento de una “carga” académica y no de unos objetivos, comentado por los estudiantes como: “los cambian los profesores para facilitar su trabajo y así no quedan con una carga académicamente pesada”, “han cambiado muchas veces el plan de estudios y entonces el docente no puede guiarse para poder tener coherencia”, “muchas veces lo cambian para facilitar su trabajo y no se interesan por si de esta manera aprenden sus alumnos”, “hay maestros que utilizan metodologías antiguas por decirlo así, y no dan coherencia con el plan de estudios de hoy. Como todos sabemos la educación a medida que pasa el tiempo cambia”.

Pero de alguna manera hay quienes lo conocen y con respecto a su relación con el perfil del docente de hoy opinan: “el plan de estudios está en coherencia porque es lo que en la realidad necesito para salir o seguir estudiando”, “se muy poco del plan de estudios pero creo que si hay coherencia entre él y el perfil del docente de hoy. Creo del plan de estudios de acuerdo a lo que hemos aprendido”.

Cuando se hace parte de un proceso, es factible determinar cuáles son sus fortalezas, sus aciertos y desaciertos, en el proceso de formación como futuros

docentes, se puede determinar en cuanto a unos núcleos temáticos cuáles se podrían reforzar, omitir e incluir a fin de que en su práctica pedagógica o en su quehacer diario, cuenten con los recursos necesarios para desarrollar su labor.

Al respecto, los estudiantes manifiestan:

“Considero incluyan un núcleo temático con profundización en realización de nuestras propias clases. Me refiero a que los profesores nos den guías y clases de cómo tenemos que dictar clases a nuestros niños con material didáctico no tan solo dejarnos a nuestra imaginación”, “se debe fortalecer las áreas del énfasis como medioambiente, se debe fortalecer el convenio con la Universidad e integrarse más”, “creo que se debe fortalecer los núcleos del énfasis que se nos deje participar en los recursos que tiene la Universidad de Nariño porque somos parte de ella”, “según mi criterio personal los núcleos que debemos incluir serían ética profesional, educación física, urbanidad, religión e informática, núcleos fundamentales para el desarrollo tanto personal como en comunidad, su hogar, sus amigos”, “se debe incluir ayudas educativas, expresión corporal (lúdica), se debe fortalecer inglés, física, práctica, se debe omitir básica primaria”, “incluir: epistemología de la pedagogía, educación ambiental, expresión corporal y material didáctico. Fortalecer: ingles, matemáticas, física, básica primaria, preescolar, tecnología. Omitir: seminario de investigación”, “según mi criterio profesional y personal añadiría al C.C.: religión la cual se ha perdido mucho, ética y valores los cuales se han degradado, urbanidad, educación física, tecnología e informática la cual nos permite estar en la actualidad con la ciencia y la tecnología”.

Confluyendo en fortalecimiento de las áreas propias del énfasis, física, química y matemáticas, destacando también, la importancia de la formación tecnológica.

Tomando como referencia que el C.C. constituye los cuatro primeros semestres de la carrera universitaria a cursarse en la Universidad de Nariño, “Aceptar la transferencia a quinto semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Lengua Castellana y Literatura a los estudiantes que provengan de la Normal como resultado del presente Convenio, siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos en los Estatutos y Reglamentos para tal fin” (Convenio de Cooperación Interinstitucional entre la Universidad de Nariño y la I.E.M.N.S.P., 2005), éste debería llevarse a cabo con la misma intensidad, rigurosidad y articulación en cuanto al plan de estudios, de lo contrario se generaría un desnivel en la formación de los estudiantes provenientes del Ciclo y sus compañeros en la Universidad.

Según lo anterior, no es momento para trabajar o reforzar lo que en bachillerato, por diferentes motivos, no se alcanzó a cursar o no se lo estudió a cabalidad, como lo expresan los educandos; “porque los temas vistos con anterioridad los profundizan de manera que queden entendidos y sin ninguna duda”, “ya que hay temas que miramos en el bachillerato que ahora han sido mas profundos”, “encuentro profundidad específicamente en dos áreas la de química y la de pedagogía porque las otras siguen igual que lo del bachillerato vemos lo mismo”, “...lo que se trata de matemáticas es simplemente un resumen de lo que se ve en

el bachillerato...”, “porque se sigue trabajando temáticas del bachillerato y trabajando como tal es mas si hay una profundidad es mínima y pienso que en esto es en lo que mas falla la Normal”, “la única diferencia en las temáticas es en el énfasis de ciencias naturales ya que se amplía mas que en el bachillerato, pero matemáticas y física siguen igual”.

Al contrario, debe darse mayor exigencia y partir de lo ya estudiado para avanzar y no solo fortalecer o incluso reponer tiempo: “en el C.C. la responsabilidad y dedicación con respecto a los trabajos es mayor, con mas intensidad y rigidez”, “porque por ejemplo, hay mas horas de clase, todos los trabajos o consultas no son copiar una definición, sino ampliarlos y profundizarlos muy a fondo, realizaciones de investigaciones”, “la única diferencia que existe es la intensidad de horas...”

Además, de alguna manera, debería generarse un ambiente universitario, que permita vivenciar el hecho de estudiar por gusto y cuenta propia y no con campana como se lo hace tradicionalmente, dándole importancia al paso de estos jóvenes a la Universidad, lo anterior resulta de sus propias manifestaciones hechas en la encuesta y en el conversatorio:

“Porque para los profesores parece que piensan que todavía pertenecemos al bachillerato y por lo tanto, nos dan temáticas para ese grado”, “es exactamente los mismos temas, el trato del profesor a estudiante y no ningún cambio”, “ya que todo es igual empezando desde el reglamento no hay diferencia solo la intensidad horaria de igual tenemos el mismo trato que a ellos nos tratan como bachiller”, “a pesar de que el ciclo se toma como universidad, ya que todo depende a la institución, comportamiento, academia está sometido por la Institución y el convenio no se nota pues no tenemos derecho a los servicios de la Udenar”, “afuera no se conoce el C.C., creen que todavía estamos en el bachillerato. Nosotros como personas y la Institución no asumimos el rol universitario, para entrar, en la portería, tenemos que cumplir con un horario, el del bachillerato, debemos ir por una boleta para entrar”, “parecemos bachilleres, si bien es cierto somos jóvenes con errores pero nos tratan como niños, mandan a llamar al papá a la mamá, no se puede opinar, ni decir nada, como niños chiquitos llaman al papa a la mamá hacen escándalo y me imagino que en la universidad no debe ser así”, “es una gran diferencia entre esta Institución y la Universidad de Nariño, aquí nos rigen leyes como la disciplina, el comportamiento la puntualidad. También encontramos choque en el nivel académico ya que nos ofrecen profesores de bachillerato y nosotros necesitamos profesores universitarios”.

Dentro del conversatorio que se llevó a cabo con los estudiantes, se tuvo la oportunidad de esbozar el concepto que ellos tienen de sus profesores, aunque como lo manifiestan “no se puede generalizar”, no encuentran en ellos motivación para continuar su proceso de formación, los tratan como si fueran de bachillerato, en ocasiones no se ponen en el lugar del otro para entender y resolver un problema, improvisan clases y su base para determinar el avance de los educandos son las notas, esto se visualiza mas a fondo con sus propias manifestaciones:

“Los profesores no nos apoyan, nos desprestigian y nos desaniman, algunos ya se han retirado por eso, algunos nos presionan o le tiran a una sola persona hasta que la hartan y se retiran”, “los profesores deben aprender de ellos mismos, ser mas sociables entre ellos mismos”, “que no nos traten como de bachillerato, por ejemplo perder la materia por faltas, a veces se nos presentan problemas, pero solo se vale la excusa médica. Que los profesores se comporten como son, que nos traten con respeto para tratarlos igual, que los temas sean significativos para nosotros y no solo se queden en el cuaderno sino que se los pueda aplicar a la vida”, “los profesores, ya que vienen a improvisar mucha clase, pero nosotros en nuestra práctica pedagógica no podemos hacer eso, tenemos que llevar plan de clase, nota de la maestra acompañante, diario pedagógico para el asesor y material didáctico, esto no lo hacen los profesores, improvisan con copias y preguntas cuando algo sale mal”, “los maestros ante todo deben formar personas, pero ellos solo se dedican a dar notas, no valoran nuestro esfuerzo, nuestros problemas, o el trato de ellos”, “que nos formen de acuerdo a su experiencia y a su teoría”.

Los estudiantes, desde su experiencia, solicitan algunos cambios, realizan críticas constructivas y hacen sugerencias a la formación académica que ofrece el C.C.:

“exigir unos requisitos para determinar si un estudiante tiene la vocación de ser maestro para asumir todas las responsabilidades que esto conlleva”.

“pensando en el objetivo, la misión y la visión del ciclo, le aumentaría uno o dos semestres del ciclo, para disminuir la intensidad horaria, para que haya el tiempo para el énfasis, para aumentar materias que para un maestro son indispensables como música, danza, expresión artística”.

“empezaría pidiendo unos prerrequisitos, para dar calidad y exigir calidad, tanto de personas como de docentes, un cambio en cuanto a la atención de los directivos para el Ciclo”.

“en cuanto a material de apoyo dotaría las aulas con televisor y video Beam, es decir lo necesario para podernos desenvolver mejor dentro del ciclo”.

“primero que todo que se pondría como requisito un puntaje del ICFES adecuado, otra cosa, la intensidad horaria acoplarla a la de la Universidad y que algunos profesores vengan a dictar clases aquí, no cambiaría al profesor del énfasis ni a los de pedagogía, también cambiaría el trato que nos diferencien de los estudiantes del bachillerato, así incluso se reconocería más al ciclo ya que por fuera no se lo conoce”.

“está mal planteado aquí en el ciclo lo de los cursos de verano, ya que en la universidad pasas al siguiente semestre con todas las materias, mientras que aquí en el cuarto semestre hay personas que deben materias de primer semestre, eso puede ser desastroso, o pasas o no pasas y no seguir avanzando”.

“no estoy de acuerdo en cómo están trabajando aquí en la Normal, de que una persona pierde una o dos materias, y pasan al siguiente semestre, y ahora vienen los profesores a buscarlos ya que como se acerca el grado o nos vamos de aquí deben pasar, incluso esto se hace por pena, no se debería trabajar con lástima sino las cosas como son”.

Docentes C.C..

Se revisarán ahora las concepciones que acerca de la formación académica tienen los docentes del C.C. de la I.E.M.N.S.P., para lo que se contó con el apoyo de un grupo de 9 profesores a quienes por medio de una encuesta se les hizo la siguiente pregunta ¿Cómo se desarrollan los siguientes tópicos dentro del C.C.? (Dentro de éstos la formación académica), sus respuestas nos permiten llegar a las siguientes conjeturas:

Los énfasis del C.C. en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Español y Literatura, son trabajados conforme a lo planeado por la Institución, cada docente sigue su plan de estudios semestre a semestre, y según el énfasis, algunas asignaturas tienen una intensidad horaria de hasta 8 horas semanales, mientras las demás se ven relegadas a un mínimo de tiempo de dedicación, o tal vez a que sean estudiados en los seis semestres restantes, de esta manera se ven afectados los núcleos temáticos de matemáticas, física y química, ya que son absorbidos por las asignaturas de pedagogía y las referentes al énfasis. La principal preocupación de los docentes es que los maestros de hoy en día, especialmente, de Básica Primaria, deben cubrir todas las áreas de estudio, e incluso otras que son fundamentales como inglés, informática, música, artes... de seguir atendiendo solamente lo referente a un énfasis escogido, la formación de calidad que plantea la Institución podría afectarse. Una de las herramientas para evitarlo es modificar o replantear la intensidad horaria establecida en el Plan de Estudios del C.C., que permita una formación integral en los cuatro semestres en que éste se desarrolla, con una visión general pero apropiada de todas las áreas de estudio, básicamente de las que en la Universidad están propuestas, así al mismo tiempo, los estudiantes no estarían en desventaja con quienes inician su carrera directamente en la Universidad de Nariño. Debido a que el Ciclo está regido a las normas de la Institución, para los docentes es importante también una reestructuración desde el P. E. I., en su proceso de construcción continua se realicen cambios en cuanto a lo que se espera de los futuros formadores, enfatizando en el cuarto pilar de la Educación: “realidades y tendencias de la sociedad actual y del mundo”.

Directivos C.C..

Acerca de la articulación del plan de estudios del C.C. y el de la Universidad de Nariño, se entrevistaron a los directivos de éste, mencionando que los programas vigentes de la I.E.M.N.S.P. son construidos y articulados con los de la UDENAR, ya que permanentemente se hacen reuniones a través del Comité Interinstitucional, del que hace parte la Alcaldía por medio de la Secretaría de Educación, la Normal y la Universidad de Nariño, con el fin de realizar los ajustes pertinentes al plan de estudios, y otros ejercicios particulares con equipos interdisciplinarios en cuanto al seguimiento necesario y la selección de los docentes que intervienen en el desarrollo del Ciclo, buscando garantizar la

continuidad de los estudiantes que finalizan el cuarto semestre y su tránsito a la Universidad.

Asimismo, se tiene en cuenta los programas curriculares de la Universidad, se los acoge, pero por tener el C.C. más intensidad horaria, las horas restantes se adecuan a los intereses de la Normal.

De las entrevistas se puede deducir que la I.E.M.N.S.P. lleva a cabo las acciones pertinentes para la articulación de su plan de estudios con el de la universidad, pero teniendo en cuenta lo manifestado por los estudiantes y los docentes, quedan aspectos por resolver. No basta con que el compendio de temas a tratar sea el mismo o semejante, sino que éstos se den en los tiempos adecuados, es decir, con una intensidad horaria apropiada, que no relegue la importancia de los otros núcleos temáticos, sin olvidar la responsabilidad por parte de los docentes actores del desarrollo del C.C., la responsabilidad por parte de los estudiantes a quienes se hace fundamental darles a conocer el Plan de Estudios a trabajar para que la visión de la labor a desarrollar con lo que está estudiando sea la adecuada, conozca para qué y qué está estudiando, resaltando que la exigencia no está en que el ciclo sea mas extenso (en horas) que los semestres de la Universidad, sino que los estudiantes sientan el compromiso que como tales debe existir, no por una nota, mejor, porque el profesor se lo infunde con su accionar, incluso la forma de evaluación también debería articularse con la de la Universidad, los beneficios que tiene un estudiante de bachillerato en cuanto a refuerzos y recuperaciones, no se compara con lo establecido por las instituciones universitarias, buscando continuidad, este es un aspecto a tener en cuenta.

4.1.2. Formación Pedagógica. Antes de iniciar el análisis desde el punto de vista pedagógico es conveniente hacer algunas observaciones que se expresan a continuación.

En primer lugar, es posible que no todas las preguntas puedan ser resueltas en forma clara y concreta, ya que el C.C. es un inicio para la formación de los futuros docentes. Pero en el transcurso del análisis se pueden ir sacando algunas posibles conclusiones.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que las apariencias no siempre concuerdan con las esencias y que por ello una primera mirada no basta para conocer lo real. Pero se considera que es un primer acercamiento que si bien es cierto no va a permitir sacar ninguna conclusión definitiva, pero si es un comienzo para mostrar algunos breves elementos de la formación pedagógica del C.C. de la I.E.M.N.S.P..

La relación pedagógica es un tipo de esas relaciones sociales que concurren a la formación de los sujetos y, por lo tanto, como tal hay que pensarla. Es una

relación pluridimensional, pues en ella se juegan dispositivos de poder, dispositivos de saber y dispositivos de trabajo pedagógico, entre otros.

Según el Manual de Práctica Pedagógica. Título 1, Art. primero “La práctica pedagógica debe entenderse como el ejercicio práctico de la profesión docente o como la aplicación práctica de la pedagogía y en tal sentido es un proceso que debe desarrollarse desde el grado diez, once, doce y trece, durante el cual el maestro se mira así mismo en su quehacer propio, en lo que es sustancial a su profesión, en su ámbito de acción”.

En cuanto a las estrategias metodológicas se puede afirmar que en el proceso educativo intervienen los estudiantes, el maestro y el saber, actuando en un contexto determinado. La relación que se establece y el papel asignado a cada uno de ellos determinan el método. La reflexión metodológica esta enmarcada en los parámetros de la reflexión curricular, dado que el método no es autónomo, ni de los propósitos, ni de los contenidos, ni de la secuenciación curricular.

Teniendo en cuenta lo anterior y realizando un análisis a la evidencia relacionada con las estrategias metodológicas que se utilizan, se puede decir que si contribuyen a la formación profesional de los estudiantes del C.C. porque les ayudan a mejorar y a corregir errores, les brindan las bases necesarias para ser docentes capacitados, aprenden de las clases y sobre todo porque consideran que estas bases metodológicas están acordes con las exigencias del momento actual.

En las respuestas a la pregunta sobre el aporte que realizan las estrategias metodológicas a la formación profesional, respondieron: “si, porque ayudan a que mejoremos y corrijamos nuestros errores”, “si, porque nos forman con las bases para ser un docente capacitado para la actualidad”, “si, porque aprendemos con sus clases”, “si, porque están acordes con las necesidades que se nos presentan en la formación profesional”.

Con lo anterior se puede decir que existe una fundamentación teórica para que el futuro docente, además del aprendizaje, él pueda ir apropiando las bases metodológicas necesarias para desarrollar su labor docente.

Además, argumentan que los docentes que trabajan en el C.C. son personas preparadas, que enseñan cosas nuevas y novedosas favoreciendo su aprendizaje y permitiendo en el futuro, desempeñarse en el campo profesional: “los profesores son personas que se preparan y nos enseñan cosas nuevas y novedosas”, “son métodos que favorecen nuestro aprendizaje y así podemos enseñar”.

En este sentido los estudiantes tratan de tomar lo positivo de las estrategias que utilizan los docentes y lo llevan a su práctica pedagógica con el ánimo de ir mejorando y encaminando su trabajo. Es por lo tanto, la acción del maestro la que determina en gran medida, la acción educativa.

Se puede decir que son diversos factores de orden metodológico los que confluyen para crear las condiciones que llevan a formar a un docente. Muy relacionado con lo anterior está el interés que coloca el docente para desarrollar de la mejor manera su práctica pedagógica, se evidencia un referente teórico pedagógico en lo que al proceso de enseñanza aprendizaje se refiere. Sus clases se basan en los postulados de la Pedagogía Activa, el Constructivismo y la Escuela Activa, siendo estos pilares fundamentales para cambiar el sistema tradicional de aprendizaje.

Esta mirada conceptual se edifica a partir del reconocimiento de la noción de acción como principio explicativo del desarrollo cognoscitivo de los sujetos. A partir de los trabajos de Piaget, se ha visto que las viejas nociones como las de: “ideas innatas” Descartes, “Conocimiento a priori” Kant, “Experiencia inmediata” Lock, entre otras; con las cuales se pretendía explicar el origen del conocimiento han sido reorganizadas en función de una posición dinámica que compromete la acción del individuo en su proceso de devenir como sujeto-humano.

Se trata de una postulación de una nueva forma de ser del sujeto que pasa, por condiciones históricas, de una función pasiva a una dinámica a partir de la emergencia de la epistemología constructivista. Desde el punto de vista estadístico, esta posición constructivista se la evidencia en un 74% del total de las respuestas de los estudiantes de los grados 12 y 13 del C.C..

Adentrándose un poco más en la formación pedagógica del C.C., es también objeto de análisis las diferentes concepciones que los estudiantes manejan sobre educación, pedagogía, aprendizaje, enseñanza y didáctica.

En cuanto al concepto de educación, se puede establecer que no existe una unidad en cuanto al concepto. Algunos estudiantes del C.C. coinciden en afirmar que educación es un proceso de formación que se da a un grupo con el fin de adoptar normas y reglas que van a permitir interactuar tanto a nivel físico como intelectual y que lo llevarán a desempeñarse en un futuro, como profesional: “educación es un proceso de formación”, “educación es la manera como nos forman para ser mejores personas en todos los aspectos y para la vida”, “educación es instruirse con unas normas y con unas reglas en cuanto a conocimiento y vida social”.

En estas respuestas se puede ver que traen consigo una concepción de hombre como sujeto de formación y que se encuentra inmerso en una sociedad cambiante. Se piensa entonces en un sentido social y formativo de la educación, como papel de motor de desarrollo individual y social.

Otros afirman que educación es lo que se aprende y lo que se enseña a un grupo para desarrollar su capacidad de aprendizaje: “Son clases muy dinámicas donde interactúan la pedagogía, el aprendizaje y la didáctica”; “Educación es tanto lo que

aprendemos como lo que podemos enseñar”. La educación es concebida como fuente de iniciativas y de acciones. El estudiante es reconocido como sujeto capaz que posee inteligencia y que también puede dirigir su propio desarrollo de manera autónoma.

En cuanto a la pedagogía el proceso educativo se puede llevar a cabo de una manera artesanal, casi intuitiva, como lo han desarrollado todos los pueblos en algún momento del transcurso de su historia. En este sentido existe un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural, y que llamaría “saber educar”. En la medida en que este saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en “saber sobre la educación”. En este contexto se comprende que a la pedagogía se asocie modernamente el concepto de práctica.

El desarrollo moderno de la pedagogía significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y de sus procedimientos, y la delimitación de su objetivo. Por tanto, la pedagogía como saber técnico-práctico, explícito sobre la educación, esta condicionada por la visión amplia o estrecha que se tenga de educación y, a su vez, por la noción que se tenga de hombre, como ser que crece en sociedad.

En cuanto a este concepto, se evidencia algunos aspectos que son importantes tener en cuenta para el presente análisis. En las respuestas de los estudiantes del C.C. de los grados 12 y 13, se hace alusión a: “capacidad de enseñar”, “formación e información que tiene una persona para transmitir un tema”, “herramientas para entender un tema”, “enseñanza a los niños”, “Se basa en el desarrollo de la Psicología Evolutiva”.

Las primeras apreciaciones están de acuerdo con el concepto de pedagogía que dice que es el saber, la capacidad que orienta la labor del educador, es la formación que se tiene para compartir un conocimiento. Es por ello que en la formación del docente deben existir teorías y enfoques pedagógicos que brinden los lineamientos básicos para establecer los propósitos, los contenidos, las secuencias, las estrategias metodológicas y los recursos didácticos para que se evidencie un verdadero concepto de pedagogía.

Para saber cómo se educa, hay que conocer cómo es el hombre, cómo crece: la pedagogía se apoya en la psicología evolutiva. Existe una íntima relación con la respuesta presentada por uno de los estudiantes cuando dice que la pedagogía se basa en el desarrollo de la psicología evolutiva.

La formación del maestro sin la pedagogía no se puede dar. La teoría sin la práctica es estéril o es aceptar la falencia de que primero es la teoría y luego la

práctica, una y otra se apoya dialécticamente. La teoría sin la práctica es estática; en la práctica el maestro dinamiza la teoría.

En relación al proceso de enseñanza se requiere flexibilidad, creatividad y una actitud de búsqueda. Los estudiantes de cualquier programa de formación para la docencia necesitan entender que enseñar requiere algo más que la simple aplicación de procedimientos preestablecidos. Necesitan comprender los principios básicos que subyacen en la explicación del desarrollo cognitivo y del aprendizaje humano.

En este sentido los estudiantes del C.C. mencionan que es un método y una forma para desarrollar el conocimiento de los estudiantes. Siempre la concepción de enseñanza la relacionan con el escenario de interacción docente estudiante en un clima de formación: “formas que usa un maestro para aclarar la duda de algo o de un tema”, “método que utilizamos basándonos en nuestros conocimientos para así transmitirlos a los demás”, “es los conocimientos que adquiere el estudiante”.

Un buen número de respuestas no difieren mucho del sentido central que se le otorga al proceso de enseñanza y se trata de mirar a la enseñanza como aquel momento en el que se va a orientar las prácticas que se van a dar al interior del aula. Es entonces importante, que los alumnos tengan la posibilidad de observar diversos estilos de aprendizaje, ya que se toma al docente como el ejemplo para su práctica pedagógica. Por tanto, se puede pensar que la concepción de enseñanza que atraviesa esta visión pedagógica, es de naturaleza dinámica, pues, se trata de un proceso constructivo en el cual el estudiante desarrolla sus estructuras cognitivas en una condición endógena, sin más intervención que la atribución que él hace de éstas a los objetos.

Hacer a los estudiantes conscientes de la naturaleza de la enseñanza, en un programa de formación de docentes, no es fácil. Uno de los problemas más comunes en tales programas es que los alumnos, desde el inicio de su preparación buscan recetas didácticas. Algunos rechazan o simplemente desconocen las formas de aprendizaje que realmente propician el desarrollo intelectual. Por lo tanto, antes que otra cosa, los alumnos en formación docente necesitan comprender los principios básicos que subyacen en la explicación del desarrollo cognitivo y del aprendizaje humano.

Relacionado con el concepto de enseñanza, está el concepto de aprendizaje en el sentido que es la forma en la cual el estudiante accede al conocimiento, cómo los sujetos se apropian de ese saber. Así se lo puede analizar en las siguientes afirmaciones: “es lo que aprende el estudiante”, “indica que la persona ha captado la información dada”, “conocimiento real y aplicable en todos los sentidos”, “forma de recibir y captar una información”.

En algunos casos este concepto se amplía cuando los estudiantes hacen alusión a la formación integral y resaltan la importancia que el aprendizaje sea significativo. Se supera la concepción tradicional y milenaria que se ha venido trabajando por tanto tiempo. Aquí se reconoce que en el proceso educativo se ponen en juego por lo menos dos centros de iniciativas y de acciones: el que enseña y el que aprende, que tiene una meta común. Es precisamente el encuentro de las acciones del uno y del otro lo que constituye el proceso de enseñanza. Acciones que necesariamente deben estar en función de las del otro.

Los dos conceptos de aprendizaje y enseñanza se apoyan en la didáctica y la conceptualizan como la herramienta que va a permitir desarrollar los procesos. Los recursos didácticos pueden entenderse como facilitadores del aprendizaje (medios) o como fines en sí mismos. Se privilegia la utilización de las ayudas y los recursos didácticos que cumplen la función de fines, ya que como señala Michelet citado por Osorio Vargas (1989:47), “permite que el niño aprenda por su propia experiencia, eduque los sentidos y vaya poco a poco al descubrimiento de las ideas”.

Los estudiantes del C.C. enmarcan la función de la Didáctica en los siguientes términos: “forma adecuada para enseñar una temática”, “estrategia que pone al maestro para el desarrollo de una clase”, “el camino más sencillo para que el niño aprenda”.

Se vislumbra un proceso diferente para acceder al conocimiento y una dinámica que va a posibilitar la construcción real del conocimiento originada en la interacción permanente de dos sujetos: docente y estudiante. Se ve concretada en la práctica que se desarrolla en el aula. La didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa.

La didáctica es entonces a la enseñanza lo que la educación es a la pedagogía. Se trata de dos saberes (uno global, otro específico), que orienta dos prácticas sociales (una más global también, otra más específica). Si la enseñanza es un momento específico importante, aunque no único, del proceso educativo, la didáctica será también un componente importante (aunque no único) de la pedagogía.

Hasta el momento se ha mirado que la enseñanza, el aprendizaje, la pedagogía y la didáctica permiten vislumbrar la finalidad y el sentido que dan los estudiantes del C.C. a la Escuela. Se señalan las relaciones que se dan entre el estudiante y el saber. En una palabra se dejan algunas huellas relativamente claras de la concepción que tienen los estudiantes sobre estos temas. Aprender a leer estas huellas no es tarea fácil, pero aún así hay que intentarlo, si se quiere hacer de la práctica educativa una tarea más consciente, que facilite el aprendizaje, el desarrollo y la cualificación de los procesos pedagógicos en curso.

En cuanto al modelo pedagógico, su fundamentación se orienta por teorías, entendidas como cuerpos de conocimientos y creencias que permiten explicar hechos, situaciones o procesos, o como conjunto de principios, orientaciones y recomendaciones interconectadas y estructuradas sobre la actividad educativa. Se orienta también por modelos que son representaciones de las mismas teorías, que permiten especificar sus objetivos teóricamente y la manera de lograrlos en la práctica a la luz de la teoría pedagógica asumida. Los modelos pedagógicos como recursos analíticos permiten explorar, analizar, comprender y proyectar en forma práctica, las relaciones entre los conocimientos y la práctica pedagógica; los modelos, en fin, definen una forma particular de entender la educación.

A este respecto, el modelo pedagógico que los estudiantes del C.C. conocen y aplican, es el constructivista. Se evidencia en las siguientes afirmaciones: “es un modelo pedagógico donde el alumno construye conocimientos”, “nuestro conocimiento debe ser construido”, “los niños aprenden a hacer las cosas por ellos mismos para que no dependan del maestro aunque sería una ayuda”.

Se evidencia que hay claridad conceptual sobre el modelo y que lo apropian en el sentido de trabajarlo con los estudiantes en su práctica pedagógica. Lo miran como un apoyo importante para desarrollar su formación pedagógica y es base fundamental para cimentar mejor su desarrollo.

También se mencionan en las respuestas modelos como: Montessori porque trabaja con los sentidos y es una forma de enseñanza y aprendizaje para el niño. Ella propuso botellas y tablitas para educar los sentidos, piezas de alturas, tamaños, longitudes y colores diferentes, para educar la percepción de las dimensiones y los colores, formas encajables y torres para facilitar la educación sensorial. (1994: 31)

La I.E.M.N.S.P., adopta las teorías enmarcadas en las corrientes modernas del pensamiento pedagógico, como también las teorías comprendidas por la escuela activa, seleccionando así un conjunto de principios que conforman un modelo constructivista, para visionar la teoría y la práctica pedagógica.

Por último, la evaluación debe entenderse como un proceso orientado a la obtención de información, emisión de juicios y toma de decisiones, sobre los distintos componentes del sistema educativo (alumnos, profesores, institución y currículo), la cual debe ser diagnóstica, formativa y sumativa y además debe estar regulada por principios éticos entre los distintos participantes del proceso. Adicionalmente, es claro que la evaluación tiene como propósito contribuir a mejorar la calidad de los programas educativos en función de las expectativas, propósitos, metas, objetivos y acciones concretas desde los cuales tales programas se llevan a cabo.

Teniendo en cuenta lo anterior y basados en la experiencia que tienen en tanto sujetos de un sistema en el que ésta juega un papel importante, los estudiantes consideran que la evaluación es:

“La forma como el maestro sabe qué tanto aprenden sus estudiantes”.

“La evaluación es donde el docente se da cuenta de cuánto ha aprendido el alumno y en que le falta fortalecer”.

“Es una prueba mediante la cual los estudiantes damos a conocer lo que hemos aprendido de cada clase y en donde el profesor se da cuenta si hemos entendido lo que se ha aprendido y si su trabajo lo está haciendo bien”.

“Dar a conocer lo que hemos aprendido durante un periodo de tiempo”.

“Es la forma que utiliza cada maestro para mirar si el estudiante adquirió conocimientos previos”.

“La manera de comprobar el rendimiento de un alumno según su análisis de lo aprendido”.

“Es una forma de saber que el niño aprendió lo enseñado y esta se la debe hacer siempre”.

De acuerdo a lo anterior, evaluar para los estudiantes del C.C. es una actividad de medición y verificación; es un mecanismo de control preestablecido que debe llenar el profesor razón por la cual se dedica a cumplir con los mínimos requisitos exigidos; es la única posibilidad para pasar una materia; es la manera como el estudiante le rinde cuentas al maestro de lo que le aprendió, en el aula sobre determinada materia o asignatura.

En este orden de ideas el proceso de evaluación que se lleva a cabo en el C.C. se lo cataloga como bueno correspondiente a un 73.5% de los estudiantes encuestados porque se utilizan varias formas de evaluar y en la medida de lo posible se tratan de evaluar todas las temáticas que se han trabajado. Los estudiantes afirman que se evalúa con talleres, tareas, guías, exposiciones, evaluaciones escritas. Esto hace que no se caiga en la monotonía.

En contraposición a lo anterior, hay un mínimo de estudiantes que argumentan que la evaluación es regular porque el docente no dosifica las temáticas dentro de este proceso y deja el proceso evaluativo para el final del período.

Por el contrario en el grado trece el proceso de evaluación es catalogado como regular y ven la necesidad que se lo realice teniendo en cuenta las competencias. De igual manera, argumentan que no hay claridad y se remiten únicamente a evaluar la cantidad de contenidos que el estudiante ha asimilado o ha aprendido en un período determinado y no tienen en cuenta otros procesos.

Desde el punto de vista de la Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, los estudiantes encuestados en sus respuestas dejan ver que no existe unificación en el proceso. La respuesta que más prevalece es la heteroevaluación y la coevaluación y otros estudiantes manifiestan no conocer o no tener claridad al respecto. En el grado 13 la autoevaluación forma parte predominante del proceso de evaluación, que evidencia una apertura hacia otras miradas, desde la diversidad y tratando de desarrollar la capacidad de interiorización del aprendizaje y una toma de conciencia sobre el verdadero papel que esta cumpliendo dentro del proceso educativo.

En cuanto a la Reglamentación que en materia de evaluación se reza en el Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, los sujetos objeto de estudio del grado doce manifiestan no conocer el mencionado Decreto; a diferencia de los estudiantes del grado trece quienes si lo conocen y han analizado su contenido tanto en lo que respecta a nuevas reformas de evaluación y sobre como evaluar por competencias.

Directivos C.C..

Dentro del contexto del proceso educativo de la Normal Superior de Pasto, forman parte importante los directivos docentes quienes son los encargados de liderar los procesos dentro de las instituciones.

El directivo docente debe cumplir en su comunidad una función liberadora, debe ser la conciencia crítica y el investigador en su institución. Así mismo, debe identificar “el sistema educativo como el espacio social principal de producción, distribución y circulación del saber, y como el espacio legítimo donde coexisten diversos proyectos políticos y sociales que pugnan por la apropiación de porciones significativas del saber social y de la cultura”.

De esta forma, el directivo docente es pieza fundamental en la formación y orientación de los procesos que se gestan al interior de la Institución, sobre todo en aquellos que tienen que ver con la formación pedagógica de los estudiantes. En este sentido se dice que las universidades que tienen facultades de pedagogía y las escuelas normales, deben trabajar proyectos pedagógicos experimentales con criterio investigativo; para propender por una permanente cualificación del ejercicio docente y de la educación, que constituya valores estratégicos para la producción y aplicación de nuevas estrategias y metodologías aplicables en el medio. Es tan importante la práctica docente en las aulas de la escuela como la investigación y la consulta.

Este pensamiento se observa en el trabajo que se desarrolla en la Normal Superior respondiendo a su misión que es la formación de maestros. De esta manera los directivos afirman que existe un cierto grado de exigencia para que el maestro se responsabilice de su formación, con mucha investigación y mucho

trabajo. Así lo afirman: “exigimos que el estudiante lea mucho, investigue y obviamente que esa calidad se la observa cuando los muchachos socializan sus diferentes trabajos y prácticas pedagógicas que hacen en la comunidad y obviamente en la misma Universidad, cuando llegan a V semestre”.

Por consiguiente, la educación se la concibe como una constante dinámica, permanentemente expuesta a los diferentes avances que en materia pedagógica se gestan día a día. Siguiendo con estos cambios, la I.E.M.N.S.P. trabaja bajo un modelo Constructivista Social-Cultural, que es una alternativa metodológica aprovechable para hacer reingeniería pedagógica. Este modelo alcanzó su mayor difusión en arquitectura, después de la segunda guerra mundial; luego influye en la literatura y en los artes en general, hasta llegar a la pedagogía como una forma de dinamizar el trabajo docente en procura de motivar a los estudiantes para construir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas intelectivas, basadas en el razonamiento.

En este sentido, los directivos afirman que: “nuestro modelo pedagógico es el Constructivista Social-Cultural, en el que se contempla fundamentales dos tipos de estrategias; una primera estrategia que es la enseñanza problémica que se trabaja desde el preescolar hasta el C.C. y otras estrategias que son las estrategias metodológicas que se puntualizan en cada uno de los niveles. En el nivel Preescolar trabajamos con Proyectos Lúdico Pedagógicos, en la básica ciclo primaria trabajamos con los proyectos de aula, en la básica secundaria y media con la enseñanza problémica y en el C.C. con los Núcleos Temáticos y Núcleos Problemáticos. De otra parte, se hace transversal los tres ejes fundamentales de desarrollo de la Normal en humanismo, la investigación y la interdisciplinariedad. Esto trabajado desde el grado preescolar hasta el grado 13, entendiendo que el proceso de construcción pedagógica es “un proceso que articula todas las acciones y el quehacer de la Institución”.

Lo anterior hace ver que el quehacer pedagógico de la I.E.M.N.S.P., se basa en la concepción problémica y que esta constituido por tres procesos: el proceso de enseñanza, el de investigación y el metodológico. Se trata entonces, de desarrollar en el proceso de enseñanza, la actividad de reconstrucción del saber, lo cual implica concebir un maestro-educador como conector, mediador creativo e integrador entre el científico y el estudiante. De aquí, que la actividad del profesional de la enseñanza supone un mayor nivel de complejidad. “La formación del futuro maestro comienzan a partir de la educación media o sea el 10 y 11. En estos grados prácticamente se les entrega la pedagogía, los aspectos generales, y en el C.C. ya es una pedagogía más aplicada, las didácticas generales y especiales sobre todo se hace énfasis a la investigación pedagógica social y a la investigación del entorno, así que se hace más énfasis en el C.C. sobre la práctica pedagógica”. Las anteriores afirmaciones permiten observar que existe una contradicción por parte de los directivos en cuanto a la estrategia de enseñanza problémica y lo trabajado en cada uno de los niveles.

De igual manera, los directivos docentes afirman que han sido múltiples las innovaciones pedagógicas que se han desarrollado al interior del C.C. entre las que destacan la articulación de las competencias y los proyectos de aula que son proyectos que fueron acompañados por la Universidad de Nariño a la luz de los parámetros planteados por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, el Ministerio de Educación Nacional y el municipio de Pasto. Los proyectos desarrollados son “el agua viajera” de Ciencias Naturales y Educación Ambiental y “nacen textos del contexto” del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Diseñar un Currículo es determinar sistemáticamente un conjunto de contenidos, vías y procedimientos para una asimilación consiente, rigurosa y posible del saber, lo cual supone una organización eficaz intensiva y cualitativa del trabajo científico pedagógico de los docentes, estudiantes y directivos, procesos que se reestructura y afina en la propia dinámica del desarrollo del conocimiento y las metódicas elaboradas en el mismo proceso formativo de apropiación y dominio del área o áreas del saber social relevantes y legítimas, cuestión ésta que no define y perfila un individuo sino una comunidad con sólida tradición de cultura académica.

En este orden de ideas, y analizando las respuestas a la encuesta realizada a los docentes del C.C. de la I.E.M.N.S.P., se evidencia que existe un mismo lenguaje en cuanto a la formación pedagógica entre profesores y directivos. Es así que en las respuestas de los docentes se encuentran afirmaciones como las siguientes:

“En el constructivismo social y cultural. Partiendo de una pregunta problémica y su desarrollo en núcleos temáticos y mejoramiento de la práctica pedagógica”.

“La formación psicopedagógica esta bien planteada y se trabaja con el constructivismo socio-cultural”.

“Aunque la formación pedagógica se inicia en Educación Media, la programación en el Ciclo refuerza núcleos temáticos en psicopedagogía, siendo su principal núcleo el desarrollo cognitivo y sico-social”.

Además, se puede intuir que existe un modelo pedagógico con el que se trabaja, tendiendo a responder al modelo constructivista socio cultural.

Por su parte, un docente afirma que “para trabajar las asignaturas pedagógicas se asume el contenido de éstas en los procesos investigativo, metodológico y didáctico”. De esta forma, se supera el esquema de componentes separados en el proceso formativo del individuo. Sigue afirmando que “en el desarrollo de cada una de las asignaturas, al estudiante se le proporcionan herramientas y estrategias metodológicas que contribuyen a la formación pedagógica del alumno-maestro... además, hay materias encaminadas a la formación como docente. Se utilizan estrategias metodológicas como: aprendizajes basados en la solución de problemas y de enseñanza problémica”.

Es así que la tarea central del pedagogo es superar aquella práctica intuitiva donde se encuentra disociada la investigación de su quehacer docente, el proceso de construcción de la enseñanza, independiente del desarrollo metodológico y pedagógico. Por lo tanto se trata de formar no solo al estudiante sino que el docente a través de un proceso de autoaprendizaje vaya cimentando mejor su práctica y su formación pedagógica.

En contraposición a lo anterior, se encuentra que un docente ve la necesidad de que se realice un replanteamiento que favorezca la formación pedagógica.

En resumen se puede decir que es compromiso y misión del docente y del directivo docente, realizar conjuntamente con el alumno, la interconexión del proceso de enseñanza y el investigativo con el proceso pedagógico, para desarrollar el pensamiento productivo, autónomo y creador. El esfuerzo central debe estar dirigido a superar los obstáculos estructurales que impiden traspasar adecuadamente los niveles de pensamiento concreto, predominante en los estudiantes, cuyas acciones y operaciones cognitivas sólo permiten la reproducción de rasgos y propiedades externas de los objetos y los procesos.

4.1.3. Formación Humanística. Estudiantes C.C.. En los últimos años se ha hablado de la importancia que tiene la educación y sobre todo de la calidad de la educación y se han producido múltiples transformaciones para mejorar la calidad y equidad del sistema educacional.

Una de estas transformaciones es la recuperación de la dimensión humana de la educación, que subyace en la Constitución Política de Colombia como una toma de conciencia de la necesidad de conseguir mayores niveles de humanización y en la Ley de Educación como un fin, un objetivo hacia el cual se orienta la acción educativa.

El desarrollo humano es una forma integral de concebir la calidad de vida y el desarrollo social que permita fortalecer la dimensión personal, las posibilidades de crecimiento individual y colectivo ; la formación de un individuo autónomo y no heterónimo. Para este cambio necesitamos maestros que sean capaces de brindarles a los sujetos participantes del acto educativo, la oportunidad de la conquista del conocimiento, su autonomía y sus sueños.

Este cambio requiere de uno de los protagonistas “el educador”, el cual refleja su formación profesional en el comportamiento socializante desde la institución y desde su contexto la vida.

Siendo el C.C. de la I.E.M.N.S.P., la cuna de formadores de maestros es importante conocer cómo se viene desarrollando el componente humanístico en su proceso educativo. Por tanto, para esta investigación se ha tomado como muestra a cuarenta estudiantes correspondientes a los grados 12 y 13 del C.C., 2

directivos y 9 docentes a quienes se les aplicó una encuesta y entrevista para realizar una evaluación de impacto en el proceso de formación de docentes.

Empezando la trayectoria investigativa, se tomo como muestra a 40 estudiantes del C.C., discriminados así: 22 estudiantes del grado 12 y del grado 13, 18 estudiantes para un total del 100% de la muestra tomada.

La encuesta que se aplicó a los estudiantes del C.C. respecto al componente humanístico, consta de 9 preguntas cuyos resultados se describen a continuación:

Al indagar a los estudiantes, si dentro del plan de estudios esta determinado el componente humanístico el 45% de ellos contestaron que “no lo conocían”, “no lo se”, “no lo conocemos, esta pregunta se basa en el plan de estudios por lo tanto no tengo conocimiento”, “no conozco la temática de desarrollo humano”; tan solo un 25% de ellos contestaron que si porque: “trabaja valores humanos y formación integral”, “ se observa también los valores”, “nos ayuda a formarnos como personas y a ser mejores cada día”, “este componente es el que ayuda a la solución de problemas que se presentan en la institución (en nuestro horario de grado 13 no esta establecido)”; Finalmente un 30% no contestaron.

Lo anterior evidencia un alto porcentaje de desconocimiento del componente humanístico en su plan de estudios; por lo tanto se hace necesario por parte del C.C. de la I.E.M.N.S.P. dar a conocer con claridad su ideario humanístico, puesto que se constituye dentro de su Proyecto Educativo Institucional como uno de los ejes vitales que se debe trabajar conjuntamente con la investigación y la interdisciplinariedad.

Además, no es posible hablar del P.E.I. sin hablar de la vida sin hablar de desarrollo humano y este es un tema propio de los educadores. Debería ser un tema de reflexión permanente entre maestros, padres de familia y comunidad, puesto que por ellos y para ellos existen los sistemas educativos. Se requiere que sea tema de todas las personas porque toda la vida escolar y extraescolar se realiza en ambientes con un determinado grado de humanización. Cabe aquí recordar el pensamiento de su Santidad Juan Pablo II: “nuestra época es el tiempo del humanismo y antropocentrismo”; confirmando de esta manera la importancia que tiene formar ante todo al hombre y convertirlo en un ser capaz de convivir en armonía en la sociedad tan convulsionada que le ha tocado vivir.

Por otro lado al cuestionarlos acerca de la posible temática desarrollada en este componente humanístico un 35% se refiere a la temática como: “crecer como personas”, “se observa también los valores”, “esta temática tiene que ver con el desarrollo de los niños en toda su vida”, “nos ayudan a formarnos como personas y hacer mejores cada día”, “la temática se desarrolla mucho con el desarrollo humano”.

Ellos, con estas respuestas dan a entender la importancia de educar en valores, el cual debe ser un trabajo sistemático por medio de actuaciones y prácticas constantes en las instituciones, para que estas puedan desarrollar aquellos valores que vienen explicitados en la constitución, en el P.E.I. y por tanto deben ser la base de la democracia y la sana convivencia.

En este contexto y desde esta perspectiva pedagógica, se define, como un valor un objetivo que se propone la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayude a ser mas persona; es sencillamente la convivencia razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser mas humano. Estos valores, tienen su importancia pedagógica porque pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano, constituyéndose como los tres pilares básicos de la tarea educativa.

Por otro lado 22.5% argumentaron: “no se, si se trata o no”, “no conozco la temática de desarrollo humanístico”, “no esta establecido por lo tanto no la conozco”. Las anteriores repuestas demuestran que los estudiantes desconocen la temática sobre la cual se los ha interrogado. Esta debería ser abordada en todas las áreas asignaturas desarrolladas en su formación como docentes.

Finalmente sobre el mismo cuestionamiento un 42.5% de los estudiantes no contestaron, cabe el interrogante ¿Por qué? , talvez, por desconocimiento o simplemente no desearon contestar.

Ante el interrogante ¿si se considera importante trabajar este componente en su formación?, la mayoría representado en un 62.5% afirmaron que si por cuanto: “seremos mejores personas”, “ayuda al mejoramiento de los problemas”, “nosotros tenemos que formarnos no solo en conocimientos, sino que también moralmente”, “lo humano es un factor elemental para la formación”, “es muy bueno”, “ayuda al mejoramiento de nuestros problemas”, “ así aprendemos como portarnos y como ser con las demás personas siempre con respeto”.

Con las anteriores afirmaciones se aprecia la importancia, que ven la mayoría de los estudiantes en formarse ante todo como personas integrales que buscan mejorar en los aspectos no solo académicos, sino también en todas las dimensiones que encierra al ser humano: cognitiva, comunicativa, corporal, ética, espiritual y estética; para poder comportarnos como seres humanos dotados de conciencia, libertad y razón. Finalmente un 37.5% no contestaron.

Ante la pregunta ¿si los profesores poseen el perfil para desarrollar este componente?

Un 32.5% afirmaron que si por cuanto : “sabe mas cosas” , “el profesor que mas posee este perfil es el indicado para trabajar bien” , “ ser maestra y para ser una buena maestra debo empezar por ser una buena persona con principios y

valores”, “tener una buena preparación ética”, “pienso que si contrataron es porque esta bien preparado”, “si, se nota su experiencia y cada duda es aclarada de forma que todos entendemos”, “si, se observa y se le entiende bastante bien”.

Ellos consideran que el profesor que posee el perfil, es aquel que mas domina el conocimiento y lo hace entendible; además del conocimiento el docente debe poseer cualidades éticas, principios y valores que se manifiesten en su actividad profesional y personal.

Además, el maestro para el cumplimiento de su misión debe poseer un alto grado de capacidad reflexiva y así poder utilizar equilibradamente las facultades intelectuales ordinarias.

En especial, el maestro debe usar además de su inteligencia, la memoria, imaginación, buen juicio y recto criterio. Una buena inteligencia le permitirá penetrar prontamente en los caracteres esenciales de las diversas circunstancias de la obra escolar y al mismo tiempo adaptar el proceso de aprendizaje a las características de los estudiantes. De otra parte, la memoria y la imaginación dan al educador los medios para que este proceso sea agradable e interesante. La falta de un buen juicio y de un criterio recto lo expondrá a interpretar mal las diversas actitudes y reacciones de los estudiantes, a faltar a la prudencia y a la justicia.

En cambio un 20% de los estudiantes consideraron que sus docentes no tenían el perfil, por cuanto: “no lo trabajan”, “no interactúan de manera adecuada con los estudiantes”, “no hay psicóloga”, “nadie lo trabaja”, “no llega a los estudiantes de una manera adecuada, no hay intercambio de razones”, “no lo conozco”. Y finalmente un 47.5% no contestaron a este ítems sobre el perfil del maestro, lo cual es preocupante porque casi llega a la mitad de la muestra de estudiantes que no respondieron. Tal vez consideraron que los docentes a cargo de su formación no poseían el perfil para desarrollar este componente o simplemente no contestaron para no verse comprometidos. Si es así parece inconcebible que en pleno siglo XXI existan docentes que no hayan asumido su verdadero papel de maestro, amigos, orientadores y profesionales frente a la labor que desempeñan.

Siguiendo con los interrogantes se les pregunto: ¿Si en el tiempo que llevan estudiando en el C.C. han recibido orientaciones que les haya aportado a su crecimiento personal?

El 72.5% contestaron que si han recibido orientaciones que los ha llevado a : “reflexionar sobre lo que hago” , “he aprendido que a los niños se los debe tratar como personas y no como un objeto, ya que este siente y aporta ideas” , “me ha ayudado a humanizarme mucho mas con los demás” , “ ser paciente, aprender de mis errores y que yo no siempre tengo la razón” , “ a través de mi practica pedagógica” , “orientación pedagógica, la cual nos forma como personas para

poder desempeñarnos en cualquier papel de nuestra vida diaria” , “las materias de pedagogía aportan mucho en la parte humanística, la practica sobre todo nos hace crecer como maestros y como personas, empezamos a crear conciencia de lo que significa ejercer esta profesión”, “ a solucionar conflictos dialogando y a no dejarnos llevar por los problemas, sino que busquemos la salida mas apropiada”.

Se puede evidenciar que los estudiantes si han recibido orientaciones en el aspecto humanístico que les ha servido para su crecimiento personal; que les han cultivado la capacidad de reflexión, el dialogo, la paciencia y sobre todo que a través de su fundamentación y practica pedagógica han desarrollado el componente humanístico.

Un 10% manifestaron que no: “ya que por parte de los profesores, no existe una motivación e interés por relacionarse con nosotros”, “no porque aquí hace falta la parte de valores y humanidades, deben exigir esa parte como importante para enfrentarse a la comunidad”, “no lo estudiamos, la orientadora no nos visita y nos es difícil ir a su horario, ya que nuestro horario de clases es muy estricto”. Es cierto que este 10% es mínimo, pero es importante tener en cuenta este descontento y la exigencia que los estudiantes hacen al respecto de desarrollar realmente el componente humanístico establecido en su propuesta curricular.

Finalmente ante este interrogante el 17.5% no contestaron.

Cuando se les pregunto si en su proceso de formación como docentes , les han inculcado el principio de pluralismo (entendido este como el respeto a la diferencia) ; el 65% del grupo respondieron afirmativamente, con expresiones como : “hay personas que tienen diferente forma de pensar y todos tenemos una manera diferente de ver las cosas” , “el respeto siempre debe estar presente y es lo que mas nos han inculcado los docentes”, “no discriminamos a nadie y pensamos que todos somos iguales y tenemos las mismas oportunidades”, “es importante convivir con los demás y respetar sus gustos, su raza y su religión”.

Un 5% respondieron que no y un 30% no contestaron a este interrogante.

Este porcentaje que afirma positivamente, demuestra que los estudiantes si tienen conciencia de lo importante que es este valor que se fundamenta en la dignidad de la persona y que han tenido como modelos a los docentes, quienes siempre les recalcan como uno de los valores mas importantes, dentro de su formación como docentes.

Continuando con el desarrollo de la encuesta, se les pregunto: ¿Qué valores, actitudes, desempeños y competencias se trabaja con mayor énfasis en el C.C.?

Los estudiantes tanto del grado 12 y 13, representado en un 80%, afirman en sus respuestas que los valores que se trabajan con mayor énfasis son: el respeto, la

responsabilidad, compañerismo, tolerancia, colaboración, puntualidad, solidaridad y autonomía.

Sus actitudes son positivas y el desempeño lo centralizan en su práctica pedagógica como bueno y la competencia mas trabajada es la competencia comunicativa, socio-afectiva y participativa.

Finalmente, un 20% de los estudiantes expresan: “el de responsabilidad, que nos dicen que hagamos los trabajos a tiempo, en cuanto al respeto no porque hay profesores muy groseros” , “la responsabilidad y la utilización de algunos temas para llevarlos a la practica, pero con respecto a los maestros no hay suficiente personalidad para formar a los estudiantes y si hay competencias lectoescritoras”, “valor del respeto que casi no se cumple y el énfasis trabaja mas en lo teórico , mas no en la practica”, “respeto, colaboración ,liderazgo aunque no lo ponemos en practica”, “valores ninguno, desempeños ninguno no le exigen y competencias las estrictamente las académicas”.

Como se evidencia, un mínimo de estudiantes del C.C. de la I.E.M.N.S.P., manifiestan el ambiente hostil que se da entre las interrelaciones de los profesores para con ellos, la falta de respeto hacia ellos, la incoherencia que hay entre lo que les enseñan y lo que algunos docentes hacen frente a sus estudiantes, que como sea están dando con su ejemplo y comportamiento. Es importante que el lugar donde los estudiantes se están formando sea agradable, un lugar donde ellos sientan gusto de permanecer, se sientan acogidos y orientados por su profesor y encontrar en este a una persona comprensiva que lo acoja y lo oriente en el proceso de aprendizaje, que el joven se sienta importante y trate de responder con la misma generosidad que ha recibido de su maestro. Pero ser amigo de los estudiantes, no implica pasar por alto su rendimiento, su falta de disciplina, su mismo irrespeto, todo lo contrario, cuándo hay una verdadera confianza y amistad existe mayor seriedad en el desempeño de su labor como docentes y como estudiantes. Además, se les cuestiono si en el desarrollo de las temáticas vistas a lo largo de su formación, en el C.C., los docentes hablan de la formación humanística?

Un 27.5% afirmaron que sus profesores si les hablaban ,sobre la formación humanística, con expresiones como: “si, las materias que dictan las íter disciplinan , con las cosas que pasan en la vida diaria y me parece muy importante y bueno” , “si, insisto en la practica pedagógica, que es donde uno tiene contacto con la realidad de la vida”, “si, cuando nos dicen que nos estamos formando como maestros, por esto debemos ir concientizandonos todas y cada una de las situaciones que vivimos”.

Un 35% de ellos, contestaron que solo algunos profesores lo hacían con respuestas como : “no todos los docentes nos orientan en el poco tiempo que tienen y lo hacen de una excelente manera, seria bueno que lo hicieran todos”, “si,

solo un profe, los demás se dedican a lo teórico y solo a su materia y no les importa lo que uno vive en su hogar”, “algunos maestros nos orientan en lo que son los valores, que muchos hemos perdido”, “si y no , algunos maestros”. Un 12.5% dicen simplemente no y un 25% no contestaron.

Esto confirma que en C.C. de la I.E.M.N.S.P., deben tratar de manera interdisciplinaria la formación humanística y no solamente algunos profesores sino que debería ser la generalidad, brindándole el mayor tiempo posible, pues se trata de dar cumplimiento a unos de los principios y fundamentos de su proyecto educativo institucional, el es : “ formar a los futuros maestros , a partir del currículo interdisciplinar, con los perfiles de la más alta calidad científica y ética , tanto en su dimensión personal como en su responsabilidad social”. (Proyecto Educativo Institucional, 2002).

Y por último, ante el interrogante: ¿Ha recibido charlas, talleres, seminarios, conferencias que fortalezcan la formación personal ¿ Si- No , Cuales?

Ante, este interrogante cabe hacer la distinción que 14 estudiantes del grado doce dicen categóricamente que No y del grado trece, 10 estudiantes expresan que no, por cuanto: “no, son charlas cortas”, “no, lo único que les interesa es la carga académica y el ingreso a la universidad”. Con los dos grados, se tendría un 60% de la muestra que dice que no.

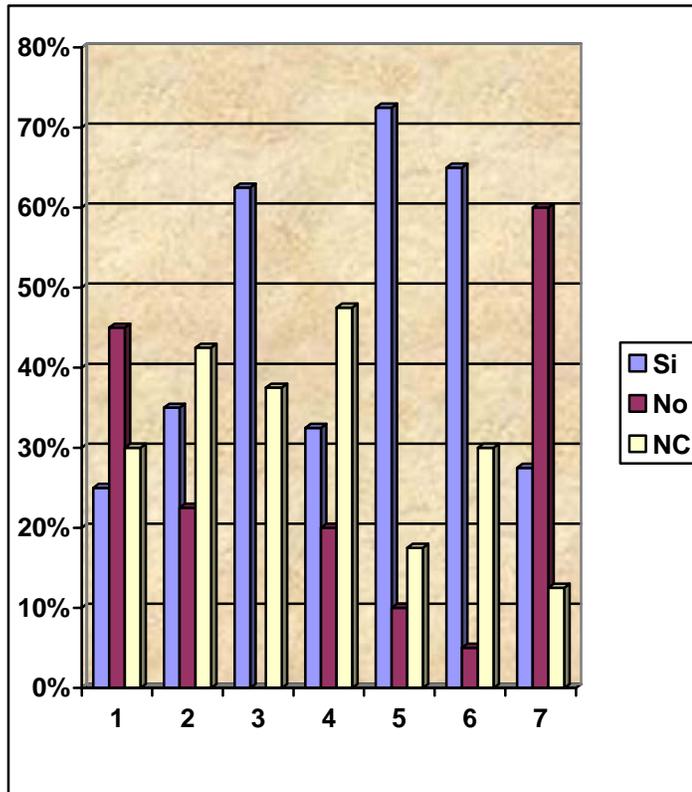
Un 27.5% contestaron que si, con expresiones como: “videos, foros, charlas con conferencias, una que otra vez, rara vez”, “si, charlas de educación para niños discapacitados”, “si curso de señas, curso de sistema braile”, “si, charlas de pedagogía, charlas de nueva educación” Y finalmente, un 12.5% no contestaron.

Estos porcentajes, demuestran que el C.C. de la I.E.M.N.S.P., necesita fortalecer la educación en valores, utilizando un mayor número de estrategias didácticas muy específicas. Utilizar los juegos de simulación, los debates, los talleres, las mesas redondas, el comentario de películas, de noticias de actualidad , o el análisis de un hecho acaecido en su entorno, son entre otras, alternativas apropiadas que contrastan a menudo con las estrategias didácticas oportunas para otros contenidos y aprendizajes.

Los estudiantes consideran importante los cursos de capacitación en lenguaje de señas y lectura braile, puesto que los sensibiliza y mejora su desempeño pedagógico con personas discapacitadas.

Los resultados de forma gráfica:

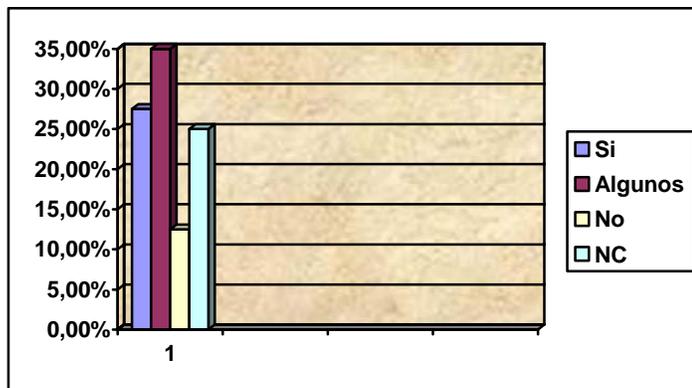
Gráfica 6. Encuesta a estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Humana



Fuente: Encuesta a estudiantes del C.C.

1. ¿Dentro del plan de estudios se tiene establecido el componente de desarrollo humano?
2. ¿Esta de acuerdo con la temática establecida para fortalecer el componente de desarrollo humano?
3. ¿Considera que este componente es importante dentro de su formación?
4. ¿El docente que trabaja este componente de desarrollo humano posee este perfil para trabajarlo? ¿Por qué?
5. ¿Este componente le ha aportado a su crecimiento personal?
6. ¿En su formación como docentes le han inculcado el principio de pluralismo?
7. ¿Ha recibido charlas, talleres, seminarios, conferencias que fortalezcan la formación personal?

Gráfica 7. Encuesta a estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Humana



Fuente: Encuesta a estudiantes del C.C.

¿En el desarrollo de las temáticas vistas a lo largo de su formación en el C.C., los docentes hablan acerca de la formación personal?

Directivos y docentes del C.C. de la normal superior de pasto.

Ahora se tomara lo más relevante que expresaron en su orden el señor rector de la I.E.M.N.S.P., el coordinador del C.C., acerca del desarrollo del componente humanístico en la formación como docentes.

Los Directivos, opinan que los estudiantes que se están preparando como docentes, es porque tienen una vocación, o sea, ese llamado que se esta haciendo a si mismo en su interior y que lo cultivan desde el grado preescolar. Además que la I.E.M.N.S.P. trabaja teniendo en cuenta tres ejes fundamentales: la investigación, la interdisciplinariedad y el humanismo; asegura textualmente: “nosotros primero formamos al hombre, luego al maestro”, se trata de formar maestros con valores en responsabilidad, maestros con calidad y calidez.

También hacen referencia a los tres ejes, a los cuales se refirió el señor rector y además de estos habla de un proyecto de convivencia trabajado hace 4 años, el proyecto se llama: “el manejo, seguimiento de conflictos y formación ciudadana”. Este proyecto se da a través de los círculos de conciliación y se desarrolla a partir del nivel preescolar.

También hace mención de la innovación de un plan curricular alternativo, basado en el proyecto educativo institucional, porque afirma que “primero formamos al hombre y luego al docente”.

Los docentes del C.C., afirman que la formación humanística, esta basada en el desarrollo de valores éticos, profesionales; se trabaja el ejemplo de vida para construir un proyecto de vida con calidad; se forma trabajando todas las dimensiones del ser humano: corporal, cognitiva, ética, profesional y se hace especial énfasis en la dimensión comunicativa. Además, tienen en cuenta en su formación los ejes pedagógicos de la educación: la enseñabilidad y educabilidad.

Algunos docentes hacen sugerencias como: seriedad, compromiso y más sentido de pertenencia por parte de los estudiantes hacia su institución y hacia la profesión en la cual eligieron formarse.

Ante las anteriores afirmaciones, de los directivos docentes y profesores del C.C., se evidencia que en la I.E.M.N.S.P., cuna de formadores de maestros, si tienen en su proyecto educativo institucional un eje especial llamado de humanismo, que busca ante todo formar al hombre y luego al docente; que se esta formando en una pedagogía de valores que los lleve a modificar determinadas actitudes y que los haga mas responsables, solidarios y mas humanos.

Debido a que la pedagogía nueva recomienda que los procesos educativos giren en torno al estudiante. Se privilegia la participación del estudiante para lograr que el proceso de aprendizaje trascienda hacia una actitud crítica, participativa,

socializadora y democrática, generada a través de la retroalimentación de los sujetos comprometidos y acorde con el pensar y perspectiva tanto del estudiante como del profesor. Por tanto, es necesario admitir que es el docente quien en gran medida le da sentido al aprendizaje, a la formación integral del educando y que además es parte fundamental en la gestación de las relaciones interpersonales que se debe cumplir en el medio escolar. También se tiene que admitir que el profesor no es el único modelo a imitar que tiene el estudiante, fuera de él esta la familia y la sociedad. Estas descargan en las escuelas las funciones educativas y de socialización, que recaen en el profesor, de ahí su importancia en la determinación de la calidad educativa.

Ante el planteamiento anterior, se debe participar en la construcción de formas de vida que tengan más en cuenta al hombre; ser más solidarios, creer en la dignidad humana y favorecerla, tener en cuenta las relaciones entre el ser humano y su entorno y luchar para eliminar todo lo que en este momento signifique caos y violencia.

Y finalmente una formación humanística integral, debe trabajar todas las dimensiones del desarrollo humano, poniendo mayor énfasis a la dimensión comunicativa, la cual hace referencia al proceso vital que desarrolla la capacidad del ser humano para el encuentro y el dialogo consigo mismo, sus congéneres, la naturaleza, lo cósmico y lo trascendente; condición indispensable para la interacción, la construcción y el intercambio de saberes, afectividades, realizaciones y visiones de futuro.

4.1.4. Formación Tecnológica. El principal reto que enfrenta la sociedad actual esta centrada en la administración adecuada de la información, sobre todo por el impacto que esta tiene en la formación de la sociedad en general. Por ello la mayoría de los centros educativos agotan sus esfuerzos para aprovechar las potencialidades de las tecnologías de información y comunicación (TIC'S) en la educación, por aquello de que "La educación es una actividad trascendental, base de la sociedad", por lo tanto debemos colocar a su disposición los mejores medios disponibles. En todo caso la tendencia actual, es incorporarse al proceso de actualización tecnológica que supone el manejo de información en un mundo globalizado, que ya el proceso de enseñanza tradicional no satisface (Ada Virgúez, 2004).

Estudiantes C.C.

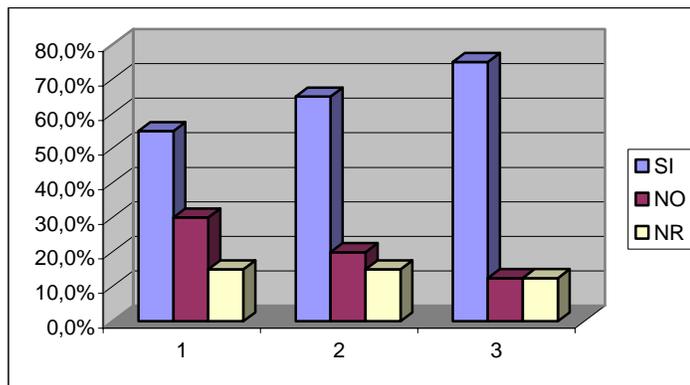
Continuando con el proceso investigativo, ahora referido a la formación tecnológica en el C.C., a los estudiantes se les preguntó al respecto, obteniendo los siguiente resultados.

¿Dentro del Plan de Estudios del C.C. estuvo contemplada la Formación y utilización de las nuevas tecnologías?, el 55% respondió afirmativamente,

mientras el 30% de forma negativa y el 15% no dio respuesta, ¿Los docentes del C.C., para el desarrollo de sus clases utilizaron nuevas tecnologías?, el 65% de los encuestados contestó que sus docentes si utilizaron nuevas tecnologías en la realización de sus clases, frente a un 20% que manifestó lo contrario y un 15% que no contestaron, ¿En su formación del C.C., utilizó con frecuencia el computador? el 75% respondió que esta si se utilizaba para un 12.5% que respondió negativamente y un 12.5% que no lo hizo, ¿Describa como utilizó el Internet en su proceso de aprendizaje en el C.C.?, al respecto, se conocerán las respuestas mas frecuentes descritas en esta pregunta, ¿Utiliza la sala de informática en su proceso de aprendizaje, de qué manera (transcripción de texto, elaboración de trabajos, consulta de Internet)? de las opciones presentadas se obtuvo mayor frecuencia para las consultas en internet, para finalizar, ¿En el proceso de aprendizaje los docentes del C.C. utilizan algunas de las siguientes herramientas: Multimedia, Simuladores, Tutoriales, Software educativo, Entornos virtuales?, en las respuestas, la de mas frecuencia fue Multimedia, aclarando que éste ítem tuvo muy baja contestación.

Véanse los resultados de forma gráfica:

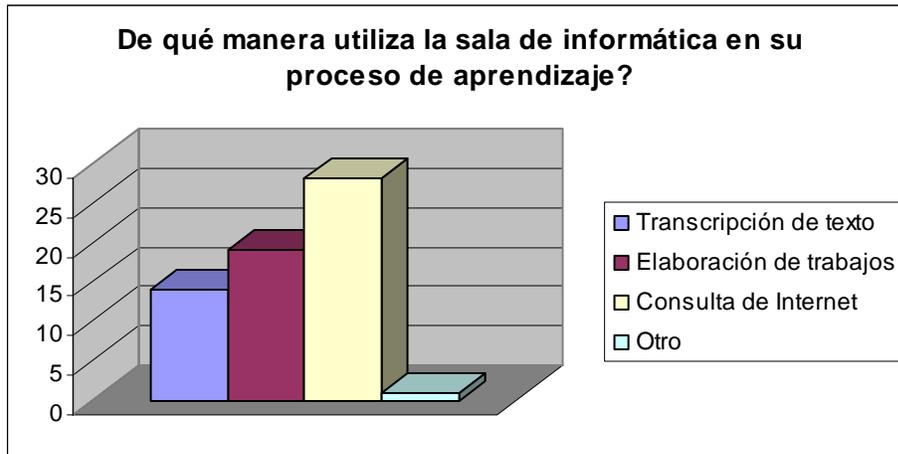
Gráfica 8. Encuesta a estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Tecnológica



Fuente: Encuesta a estudiantes del C.C.

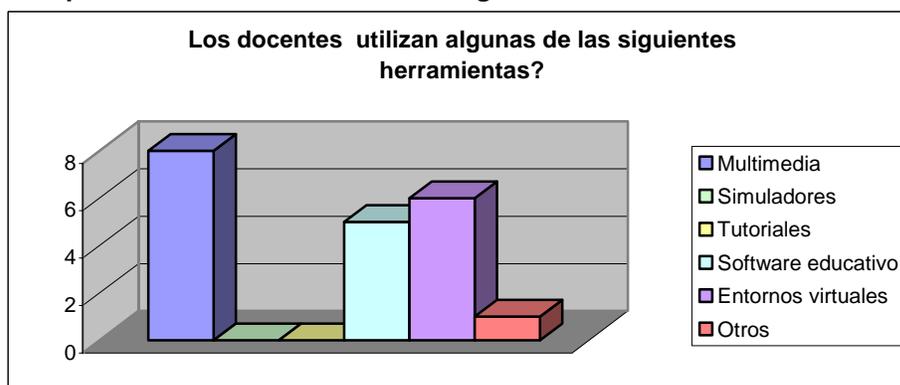
7. ¿Dentro del Plan de Estudios del C.C. estuvo contemplada la Formación y utilización de las nuevas tecnologías?
8. ¿Los docentes del C.C., para el desarrollo de sus clases utilizaron nuevas tecnologías?
9. Utiliza la sala de informática en su proceso de aprendizaje?

Gráfica 9. Encuesta a estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Tecnológica



Fuente: Encuesta a estudiantes del C.C.

Gráfica 10. Encuesta a estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Tecnológica



Fuente: Encuesta a estudiantes del C.C.

Partiendo de los datos recogidos con su respectiva estadística, es posible hacer el siguiente análisis:

“El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua” (Decreto 3012, Art. 2), contemplado como una de las finalidades de las Escuelas Normales; la formación en Nuevas Tecnologías, aunque se encuentre inmersa dentro del Plan de Estudios del C.C., debe ser vista, no como el acceso a un aula de computadores o de tecnología “aula de tecnología, cine foros, videos”, “computadores con acceso a internet”, “Aula gali, aula galileo, sala de informática”, “sala de internet, aula galy, aula galileo”, sino como una forma de promover la formación en TIC’s, es decir, aplicabilidad de las tecnologías en el que hacer educativo, que el computador se convierta en una herramienta mas para el diseño,

elaboración y puesta en práctica de una sesión de clase, estudiando los temas con toda la interactividad que éste supone, cambiando respuestas como esta “no porque esa asignatura no está en nuestro plan de estudios” por unas visitas al aula de computadores o tecnología para la aplicación de lo que se estudie en clase.

Por su parte, algunos docentes del C.C. para la realización de sus clases utilizan tecnologías como “video beam, aula de informática”, “computadores y aula Galileo”, “aula de tecnología, cine foros, videos”, “la sala de informática, el video beam, filmaciones, video por medio de DVD”, “English discovery, internet, power point”, proceso que no debe hacerse desde fuera, no basta con mostrar un video o llevar a los estudiantes a consultar sino que se articulen estas actividades al proceso de aprendizaje, pero lo manifestado anteriormente muestra las primeras reacciones de los docentes del Ciclo con respecto a las Tecnologías de Información y Comunicación.

Los estudiantes aprovechan los espacios disponibles en el aula de informática para realizar consultas en Internet y trabajar en los programas instalados en los computadores como Word, Power Point, para el desarrollo de trabajos y la transcripción de textos, esto es lo que está a su alcance como nuevas tecnologías “los computadores porque son mas asequibles”, “aula de informática porque es la más útil y la que mas información nos brinda”, “Internet ya que tenemos que realizar diferentes actividades”, “el video beam, el televisor y el DVD”, “el Internet porque este es el mas avanzado y se encuentran las cosas mas completas”, “sala de informática, porque trabajamos programas como Internet, windows, excel, power point, word, otros”, “los computadores porque tenemos que hacer consultas e investigaciones”.

De las opciones presentadas acerca de la manera cómo se utiliza el aula de informática, la que mayor frecuencia tuvo fue Consulta en Internet, entre Trascricpción de textos y Elaboración de trabajos, esta es la forma de utilizar la red de redes: “sacando ideas principales de cada consulta”, “utilizo el Internet solo para cuando hay temas que no los pueda encontrar en libros”, “de manera que profundice más la temática”, “recolección de información y sintetizar con conocimientos adquiridos durante las clases”, “para consultas teóricas y para desarrollar trabajos los cuales se los consigue en la Internet”, “consultando significados de algunos personajes que es difícil encontrar en libros y otras consultas”, todo esto teniendo en cuenta que el aula no esté en clase y coincida con los tiempos libres de los educandos “es indispensable en casi todas las materias pero lastimosamente el horario no nos abarca y tenemos que pagar por fuera”, “el Internet se lo utiliza como ayuda para realizar nuestros trabajos, aunque el horario es muy complicado”, “el acceso al aula de informática solo se da los jueves y los viernes, pero ésta está ocupada, para todo trabajo tenemos que pagar y así nos sale carísimo. A veces nos sacan del aula”. Para los estudiantes el uso de Internet es el más popular dentro de las nuevas tecnologías que utilizan a

diario, lo importante es rescatar de éste todo el potencial que ofrece, la interactividad que presupone y su uso no se limite a extraerle las mejores frases o trabajos, “copiarlos” e imprimirlos con el nombre de quien lo “consultó” que para este caso sería quien lo “encontró”. Entre los aportes de Internet este es muy interesante:

[...] nos proporciona un tercer mundo en el que podemos hacer casi todo lo que hacemos en el mundo real y además nos permite desarrollar nuevas actividades, muchas de ellas enriquecedoras para nuestra personalidad y forma de vida (contactar con foros telemáticos y personas de todo el mundo, localización inmediata de cualquier tipo de información, teletrabajo, teleformación, teleocio...). Y es que ahora las personas podemos repartir el tiempo de nuestra vida interactuando en tres mundos: el mundo presencial, de naturaleza física, constituido por átomos, regido por las leyes del espacio, en el que hay distancias entre las cosas y las personas; el mundo intrapersonal de la imaginación y el ciberespacio, de naturaleza virtual, constituido por bits, sin distancias¹⁹

En cuanto a las herramientas que utilizan los docentes del C.C., del listado presentado por el grupo de investigación, el orden establecido fue Multimedia, Entornos Virtuales, Software Educativo, otros como English discovery, Simuladores y Tutoriales que no fueron seleccionados. Por fortuna, la formación en el C.C. cuenta con las ventajas que ofrece la Multimedia “materiales informáticos que representan un conocimiento, cuyo propósito es facilitar el autoaprendizaje por parte del usuario. Integran diferentes medios textuales y audiovisuales (gráfico, sonido, vídeo, animaciones) y se caracterizan por su alta interactividad, es decir el control que puede tener el usuario sobre el objeto de aprendizaje” (Concurso de méritos: objetos virtuales de aprendizaje, MEN, 2005), los Entornos virtuales o ambientes virtuales de aprendizaje AVA “ambientes de aprendizaje interactivos, sincrónicos y asincrónicos, donde el docente se encuentra comprometido con el aprendizaje de sus alumnos y cumple un papel como asesor y facilitador, los estudiantes se convierten en actores de cambio con habilidades y modos de trabajo innovadores en los cuales utilizan tecnologías de vanguardia, materiales didácticos, recursos de información y contenidos digitales” (Ana Emilia, López Rayón Parra, 2002), y el Software Educativo “programas o aplicaciones para computador creados con la finalidad específica de ser utilizados como medio didáctico, es decir, para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje”²⁰.

Las ventajas de la utilización de estas herramientas informáticas son muchas, el proceso de enseñanza aprendizaje se ve muy enriquecido al incluir en este las características de cada herramienta mencionada anteriormente, y como los estudiantes lo manifestaron, utilizadas por sus docentes. Si bien, los profesores

¹⁹ MARQUÈS GRAELLS, Pere. El software educativo, 1996. En: http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/pag_robertp/paginas/soft_edu.html

²⁰ Ibid., p.5.

conocen de ellas y en cierta medida las aplican, es aún mas factible, que a los estudiantes se les prepare para su aplicación, que se les brinde la oportunidad de conocer mas a fondo estas nuevas tecnologías para cambiar y fortalecer las tradicionales metodologías de enseñanza, apuntando a la formación de docentes para un futuro donde la tecnología será uno de sus principales ejes.

Directivos y docentes C.C..

Los docentes del C.C. de la I.E.M.N.S.P., también dieron su opinión acerca de la formación tecnológica de los futuros docentes, respondiendo al siguiente interrogante ¿Cómo se desarrollan los siguientes tópicos dentro del C.C.? (dentro de éstos la formación tecnológica), sus afirmaciones conllevan a las siguientes conjeturas:

“Existe el núcleo temático de Tecnología e Informática, durante los cuatro semestres del ciclo, en un bloque semanal, esto es dos horas. Este tópico responde a la necesidad de formar nuevos maestros en esta que es un área obligatoria y fundamental de la Educación Básica. En hora buena existen en la Normal el aula de Gali, Galileo y el aula de Nuevas Tecnologías”. La intensidad horaria dedicada a la formación tecnológica es mínima comparada con la importancia de esta, en los tiempos asignados a ella, buscan desarrollar diapositivas con la ayuda del programa Power Point, como técnica metodológica innovadora para la preparación y puesta en práctica de las clases, el limitante radica en que el C.C. no cuenta con un aula propia, la que se utiliza es la sala de la Institución, obviamente en el horario que esta esté disponible el cual muchas veces no coincide con el de los estudiantes.

Existen las aulas Galileo Galilei consideradas como las aulas de tecnología donde se hacen prácticas con los niños de primaria, pero nuevamente estos recursos no son propios del C.C. ni tampoco de la formación que en Tecnologías de Información y Comunicación se espera obtener, los recursos tecnológicos aquí existentes están ya estipulados, lo ideal sería la producción de nuevos recursos o nuevas aplicaciones y aún mas, la transversalidad de la informática y la tecnología en todas las áreas de estudio, partiendo del hecho que su preparación se enfoca “al ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria” (Decreto 3012, Art. 1).

Entrevistando a los directivos de la I.E.M.N.S.P., donde se habló acerca de la formación en nuevas tecnologías en el C.C., se obtuvieron datos que corroboran lo mencionado hasta el momento, por ejemplo, en cuanto a la disposición del aula de informática se encontró:

“Si tenemos los elementos, pero como el Colegio ha crecido, anteriormente solo teníamos una jornada, ahora mañana y tarde, prácticamente los elementos que disponemos en este momento están quedando cortos para atender la demanda de los

muchachos, pero una de nuestras preocupaciones será incrementar estos elementos que son importantes para el desempeño de los maestros practicantes en su práctica pedagógica investigativa”.

Mostrando que el Ciclo no cuenta con sus propios recursos para el mejor desarrollo de sus núcleos temáticos, pero que es una preocupación por parte de la Institución factiblemente solucionable.

La formación tecnológica de los estudiantes se visualiza en los avances que éstos muestran día a día, anteriormente las exposiciones de sus trabajos eran desarrolladas por medio de carteleras o el tablero, ahora, se utilizan novedosos recursos como el video beam, el retroproyector, corroborando sus conocimientos en el manejo de Power Point, además, el uso de las Nuevas Tecnologías invitan a trabajar de manera colaborativa, en equipo y no de forma individual.

El aprendizaje colaborativo asistido por las TIC, apunta a entender el aprendizaje como un proceso social de construcción de conocimiento en forma colaborativa, es una estrategia de enseñanza – aprendizaje por la cual interactúan dos o más sujetos para construir conocimiento, a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones, proceso en el cual los recursos informáticos actúan como mediadores. Este proceso social trae como resultado la generación de conocimiento compartido, que representa el entendimiento común de un grupo con respecto al contenido de un dominio específico²¹

Según los directivos, el fuerte de la formación tecnológica se encuentra en la práctica pedagógica de los docentes en ejercicio, ya que el constructivismo social y cultural articula los procesos de Institución con los procesos sociales y culturales, es decir, exige la contextualización del texto con las realidades sociales, incluido aquí “el desarrollo de la tecnología de los tiempos modernos”.

La visión por parte de los directivos del C.C. en cuanto a la formación en Nuevas Tecnologías es optimista, busca generar en los futuros docentes una apropiación real de las nuevas tecnologías, conscientes de sus necesidades locativas, pero aún falta reconocer las académicas, pues para lograr la siguiente afirmación “los maestros que estamos produciendo salen con una nueva visión para el presente milenio... y sobre todo con mucha ambición y aplicación de las nuevas tecnologías” no son suficientes dos horas semanales, ni tampoco la sola “exposición” de una clase frente al computador, la articulación de las TIC debe darse desde el currículo, los docentes y los educandos.

4.1.5. Formación Investigadora. Desde los Estudiantes: Buena parte de las reformas en educación van orientadas a ubicar la investigación educativa como eje central de los procesos en la formación no solamente de docentes en ejercicio,

²¹ MONROY HENAO, Betty. Aprendizaje Colaborativo. 2004. En: <http://www.pedagogica.edu.co>

sino de docentes en formación. En este sentido afirma Tulio Ramírez cuando señala que “el papel del docente en el proceso de investigación educativa es el de ser el protagonista principal, es decir, un ente activo y no pasivo. Esta posición activa del docente supone que su práctica no ha de limitarse a la de ser transmisor de conocimientos ni un mero aplicador de prescripciones pedagógicas sugeridas por expertos investigadores extraños a procesos de enseñanza- aprendizaje reales. Se asume que este debe investigar su propia realidad y generar conocimientos que les permitan mejorar su práctica pedagógica. Así docencia e investigación pedagógica no se asumen como roles separados que deben cumplir dos personas diferentes, por el contrario se concluye que ambos roles deben ser asumidos por el docente”.

La necesidad ha hecho que en los últimos años se convierta ella en soporte de transformaciones desde la práctica docente; por ello la urgencia de indagar desde los espacios concretos, en este caso, desde el C.C. de la I.E.M.N.S.P. para mirar como se viene desarrollando la formación y los procesos de investigación educativa. En palabras de Narodowski (1994:116) “el magisterio ya no puede liberarse a la mera buena voluntad de una vocación: un riguroso proceso de formación habrá de inscribir en el campo docente sus condiciones necesarias para la tarea educativa. Por eso La Salle instaura una escuela normal (tal vez en la historia moderna de la escolarización) en la que los futuros profesores aprenderá a ocupar el lugar del que sabe, del que vigila, del que es capaz de contribuir a la producción de saberes en las instituciones escolares de una manera concreta”.

En primera instancia se aborda el pensamiento de los estudiantes del Ciclo, grados doce y trece con algunas preguntas referidas al proceso investigativo. Entre ellas se tiene: Si dentro del plan de estudios esta contemplado el componente investigativo, si como estudiante del Ciclo esta involucrado en procesos investigativos, si le gustaría pertenecer a un grupo de investigación, si ha recibido formación teórica en investigación, si conoce proyectos de investigación que se adelantan al interior del C.C. y si le gustaría hacer una propuesta de línea de investigación para el Ciclo. Se podrían haber formulado muchas más, pero con ellas se puede tácitamente abrir espacios para hacer algunas reflexiones.

Algunas de corte estadístico:

Frente al primer interrogante si dentro del plan de estudios esta contemplado el componente investigativo, los estudiantes del grado doce manifiestan en un 54,54% equivalente a 12 estudiantes que si se encuentra previsto; de igual manera los del grado trece con un 95.5% equivalente 17 estudiantes. Por el contrario, responden negativamente del grado doce 27,27% equivalente a 6 estudiantes y del grado trece 5,5% equivalente a 1 estudiante. Además, se encuentran 4 estudiantes del grado doce; es decir, un 18,18% que no contesta.

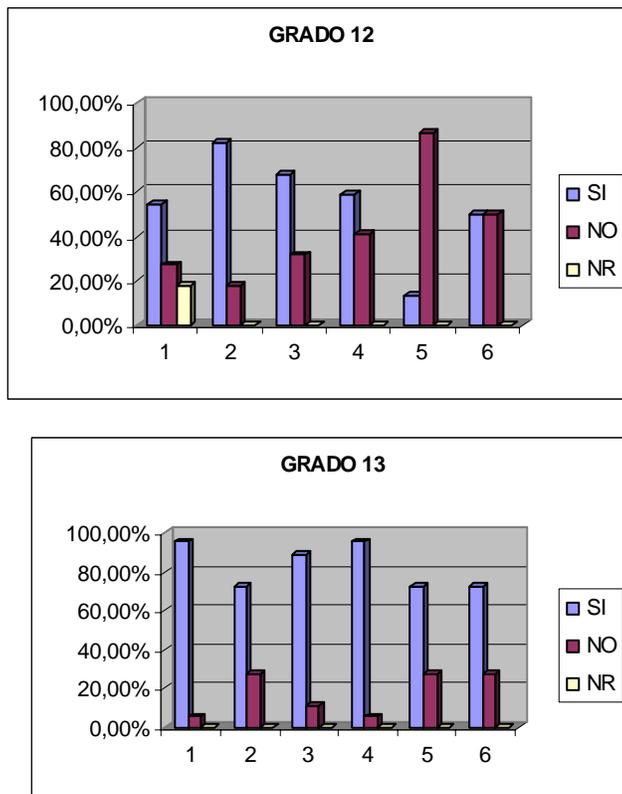
Con respecto al segundo interrogante: si como estudiante del Ciclo esta involucrado en procesos investigativos los resultados son: del grado doce sostienen que si en un 81,82% y del grado trece 72,23%, equivalente a 18 y 13 estudiantes respectivamente; por el contrario manifiestan no estar involucrados en esta clase de procesos los del grado doce con un 18,18% y del grado trece un 27,77%, equivalente a 4 y 5 estudiantes respectivamente.

Cuando se les pregunto que si les gustaría pertenecer a un grupo de investigación, los del grado doce con un 68,18% y del grado trece con un 88,89% contestaron en forma positiva; esto equivalente a 15 y 16 estudiantes respectivamente. Por el contrario, existen estudiantes que no desean: del grado doce 31,81% y del trece 11,11% equivalente a 7 y 2 estudiantes respectivamente.

Al abordar la pregunta si ha recibido formación teórica en investigación, los del grado doce en un 59,10% y los del trece en un 95,50% responden afirmativamente; esto equivalente a 13 y 17 estudiantes respectivamente. Por el contrario, hay un grupo de diez que sostienen no haber o estar recibiendo dicha formación del grado doce 40,90% y del trece un 5,5%, equivalente a 9 y 1 estudiante respectivamente.

Al preguntarles si conocen proyectos de investigación que se adelantan al interior del C.C., los del grado doce contestan en un 13,64% que si, de igual forma los del grado trece en un 72,23%. equivalente a 3 y 13 estudiantes respectivamente. Por el contrario, manifiestan no conocer del grado doce un 86,36% y del trece un 27,77%. equivalente a 19 y 5 estudiantes respectivamente. Por último, se pregunto que si les gustaría hacer una propuesta de línea de investigación para el Ciclo, al respecto los estudiantes del grado doce contestaron en forma positiva en un 50%, y en un 72,23% los del trece. Equivalente a 11 y 13 estudiantes respectivamente. Por el contrario, hay estudiantes del Ciclo no estar interesados: del grado doce en un 50% y del trece en un 27,77%, equivalente a 11 y 5 estudiantes. De forma gráfica.

Gráficas 11. Encuesta a Estudiantes del Ciclo Complementario. Formación Investigadora



1. ¿Dentro del Plan de Estudios del C.C. estuvo contemplado el componente investigativo?
2. ¿Ha estado involucrado usted en procesos investigativos?
3. ¿Le gustaría a usted pertenecer a un grupo de investigación?
4. ¿Ha recibido una formación teórica en investigación?
5. ¿Conoce algunos proyectos investigativos que se estén desarrollando al interior del C.C.?
6. ¿Le gustaría hacer una propuesta de una línea de investigación para el Ciclo?

Fuente: Encuesta a estudiantes del C.C.

Esta lectura que se ha hecho de corte estadístico, da pie para realizar un análisis un poco más detallado y mirar que dicen las cifras o que se puede inferir de aquellos porcentajes.

Antes de cualquier consideración es conveniente precisar que el objetivo no es mostrar si los estudiantes del C.C. salen expertos en investigación bajo los cánones científicos o académicos, sino que durante su formación en el C.C. de la I.E.M.N.S.P. reciben en forma precisa y seria herramientas que les permitan emprender procesos investigativos donde se encuentren posteriormente laborando. En palabras de Zeichner y Liston “un componente de investigación aspira ayudar a los alumnos (y podríamos agregar, a los docentes) a situar las escuelas, los planes de estudio y la pedagogía dentro de sus contextos socio-históricos; a dar énfasis a la naturaleza socialmente construida del conocimiento a cerca de las escuelas y a ayudar a los alumnos a volverse más expertos en su capacidad de investigar”²².

²² ZEICHNER, K. y Listón, D. Formando maestros reflexivos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992. p.274

La Institución si tiene claridad de la importancia que tiene la investigación educativa y de formar a los futuros docentes en este componente así; lo dejan ver las cifras estadísticas y lo manifiestan sus estudiantes del grado doce cuando afirman que sus docentes les han enseñado “las partes de la investigación”, el proceso que debe tener para realizar una investigación” e incluso que dentro del “...área de investigación se tiene un seminario de investigación” donde se enseña los instrumentos de recolección “encuestas y entrevistas”. De igual manera, los estudiantes del grado trece sostienen con mayor claridad que sí han recibido éste tipo de formación a través de “talleres, seminarios, seminarios investigativos”, procesos de “como organizar e iniciar una investigación”.

Por otra parte un gran número de estudiantes sí tienen claridad el para qué de la investigación educativa y cómo a través de ella se pueden encontrar solución a problemas concretos, así lo dejan entrever sus afirmaciones: “...hay un acercamiento a la realidad, mirar el estado de una institución y averiguar sobre la educación en Colombia”, “...ella nos permite conocer acerca de la población que vamos a enfrentar”, “...ella nos ayuda a solucionar problemas”. Este pensamiento es compartido con Mirían Lucy García “quien concibe al maestro investigador como aquel que posee la base del conocimiento del método científico, la aplica en su labor pedagógica cotidiana y logra que el alumno se apropie de ella, al instrumentar el proceso enseñanza- aprendizaje sobre bases más científicas”²³.

El estar vinculado a procesos de investigación es para ellos un gran reto y lo consideran de gran importancia ya que asocian este proceso a la práctica educativa como tal y además se nota el entusiasmo en la manera como lo expresan sus afirmaciones: “si he estado involucrado ayudando a solucionar problemas...”, “...Investigue sobre un niño de 6 años sobre su desarrollo físico y psicológico”, “observo al niño en cada práctica”, “estuve ayudando o asesorando a un niño de tercero...con un proyecto llamado por qué de los porqués”, “he estado como investigador y como acompañante de investigación”.

Por otro lado, consideran que el estar en un grupo investigativo hay más posibilidad de crecer académicamente, de profundizar en ciertos temas y sobre todo de ahondar en ciertas problemáticas: “...con investigación aprende más que con teoría, también porque hay muchas cosas por aprender...”, “me gusta saber más cosas y nuevas cosas”, “es donde se alcanzaría a conocer nuevas cosas”. Por otro lado es preocupante el saber que estudiantes que se están preparando para ejercer la profesión docente, no tengan claridad en procesos de investigación y confundan las actividades de consulta con este tipo de procesos. Se puede ver en las siguientes afirmaciones: “cuando tenemos que investigar sobre los diferentes sitios y maneras de enseñar”, “cuando tenemos que realizar consultas para exponerlas”, “cuando dejan talleres para investigar fuera de la Institución”, “en

²³ GARCIA, Op. Cit., p.75

el desarrollo de trabajos”. Lo anterior permite colegir que es necesario enfatizar y reforzar en los procesos de formación esta parte conceptual para evitar estas confusiones.

En este contexto hay también estudiantes que no quieren pertenecer a un grupo de investigación porque no desean, no tienen tiempo o no les llama la atención, así lo manifiestan: “no me queda tiempo, tan solo para las investigaciones de clase”, “no tengo tiempo porque tengo otras responsabilidades...”, “tenemos nuestro horario ocupado”, “porque no hay tiempo libre y no me llama la atención”. Observaciones de este tipo podría llevar a concluir que se está frente a un problema de calidad de la formación inicial ya sea porque no se proveyó de contenidos adecuados o porque la estrategia formativa en el campo de la investigación no fue adecuada.

Aunque el porcentaje de aquellos estudiantes que no tienen claridad conceptual sobre la investigación y aquellos que no están interesados en hacer investigación, es mínimo, el grupo investigador lo ve demasiado preocupante ya que la mayoría de las reformas educativas están implementando en los últimos años este aspecto o componente y más aun en las Normales y Facultades de Educación. Si comenzando la formación de docentes tienen estos criterios que se puede decir, si llegan a culminar o a ejercer la profesión docente, serían replica de algunos que se encuentran ejerciendo en la actualidad.

Directivos y docentes del C.C..

Los directivos de la I.E.M.N.S.P. también tienen claridad sobre estos procesos y la importancia que ellos ocupan en el desarrollo y avance de una sociedad y más aún en el plano educativo.

Hoy cuando la ciencia y la tecnología esta progresando, las Instituciones educativas no pueden quedarse relegadas al plano de la repetición de contenidos obsoletos y descontextualizados; más aún, cuando los medios de comunicación, brindan a los jóvenes propuestas más llamativas para conocer y saber más, se cree que el reto es mayor para cualquier institución educativa y sobretodo para aquellas cuyo propósito es ser formadora de maestros. Por eso, cuando se indaga a los directivos de la I.E.M.N.S.P., sostienen que es política institucional el que se trabaje el componente investigativo de manera transversal e interdisciplinaria. Así lo hacen ver cuando afirman:

“Nosotros hablamos de investigación en la I.E.M.N.S.P., dado que si es transversal, no solamente debe estar en los grados doce y trece, sino absolutamente en todo lo que hace la Institución...en el momento estamos haciendo una transición de un comité de investigación a un centro de investigación dado que la institución ha logrado hacer un análisis de los trabajos que se han realizado y piensa que no solamente deben apoyarse y deben hacerse procesos de acompañamiento, seguimiento y evaluación...sino también a la innovación en la estructuración de nuestro comité”.

Por otra parte, este componente se convierte en un compromiso del docente de ampliar sus conocimientos en este campo si quiere ser integrante activo de la Institución. Así lo expresan: “exigimos que el maestro se responsabilice de su formación y además le brindamos el espacio y los medios –aunque limitados- para su calificación”. También este componente se puede considerar como una herramienta del docente por cuanto “el modelo pedagógico institucional se centra en el constructivismo social cultural, donde uno de los ejes es la investigación”.

Del mismo modo como se les exige a los docentes, se lo hace con los estudiantes “para tratar de ir creando en ellos hábitos de lectura, de trabajo, consulta, que aprendan a preguntarse y a leer la realidad”. Esta formación manifiestan que “comienza desde la educación básica... grados seis y siete; tienen en su programa curricular la investigación en sus primeros comienzos; posteriormente, en la básica secundaria y en la media y por supuesto en el C.C., se hace más énfasis con mayor profundidad ya que los estudiantes del ciclo para poder optar su título de Normalista Superior tienen que hacer un trabajo de investigación en una de las líneas que posee la Universidad de acuerdo al convenio”.

La experiencia investigativa en la institución ha sido bastante halagadora ya que “muchos trabajos se han llevado a cabo a partir de problemáticas encontradas en el aula”; de ahí, que la institución a través del Consejo Directivo tiene previsto un rubro para apoyar este tipo de trabajos investigativos que desarrollan los estudiantes y docentes.

Además, sostienen los directivos que “se están trabajando en varias líneas: una apoyando y desarrollando los procesos de semilleros de investigación, otra en los procesos de investigación que apoya el ICFES y Colciencias, otra en los procesos que se están trabajando con las facultades de Educación y las Normales Superiores y otros procesos que se están realizando a nivel interinstitucional...la investigación es una de las características fuertes del desarrollo de nuestra institución como formadora de docentes”. Hay que notar dicen ellos “que la investigación que hacen las Normales y Facultades de Educación en Colombia...es una investigación de tipo formativo caracterizada por el enfoque cualitativo”.

Como se puede observar el componente investigativo en la I.E.M.N.S.P., sostienen los directivos, está bien planteado y que los estudiantes del C.C. pasan a la Universidad de Nariño con bases sólidas y suficientes para continuar los procesos que ella les exige. Se mirara, entonces lo que piensan los docentes de dichos procesos.

El grupo de docentes está conformado por nueve integrantes cuyas capacidades no se sospecha sean las más sobresalientes. De ellos, 4 docentes o un (44.5%) pertenecen a grupos de investigación, aunque hay que anotar que si los colectivos

de trabajo conformados en la institución educativa son o no grupos de investigación educativa; sería esta una buena pregunta para un buen trabajo de investigación. Los 5 restantes o el (55,5%) de docentes manifiestan no pertenecer a grupos investigativos, lo que permite detectar la primera debilidad institucional dentro del proyecto institucional.

De igual manera cuando se les pregunta si se encuentran involucrados en proyectos de investigación como investigador principal o como coinvestigador, ellos sostienen lo siguiente: No están involucrados 6 docentes equivalente un (66,6%) y 3 equivalente a un (33,4%) manifiestan estar desarrollando procesos educativos tales como: “plan operativo de la práctica pedagógica integral”, “en busca del cociente intelectual del niño”, “escuela sin fracasos”, “métodos pedagógicos de lectura” y “reglamento de práctica”. Aunque esta última concepción deja entrever cierta duda si el elaborar el reglamento es parte de procesos investigativos o un documento necesario y obligatorio que debe tener la Normal Superior trabajado desde el Proyecto Educativo Institucional.

Cuando se indaga a los docentes del C.C.. sobre los procesos de formación referidos fundamentalmente a consolidar en los estudiantes una fundamentación teórico conceptual sobre el componente investigativos, ellos manifiestan muy sutilmente que abordan este aspecto y su respuesta se inclina a acciones que desarrollan en cada semestre tales como: “trabajos y en especial el de grado”, “seminarios de investigación”, “consultas”, “diseño de proyectos”.

Lo anterior permite ver que por parte de algunos docentes no hay claridad en procesos investigativos, ni le dan la importancia a la fundamentación teórica y conceptual de los estudiantes del C.C. para desarrollar procesos investigativos; lo anterior se puede constatar con las siguientes afirmaciones: “con base en la metodología, consultar, comparar y después investigar los diferentes métodos y estrategias empleadas para la fundamentación pedagógica”, “promoviendo o despertando la inquietud en los estudiantes para que descubran a medida del tiempo las utilidades y funcionamiento de los recursos y maquinaria existente en el aula de tecnología”.

Otros por el contrario demuestran una claridad conceptual lo que permite mirar que si están comprometidos con las políticas institucionales en lo que se refiere a investigación. Que ven a la misma como objeto de mejora de la calidad educativa o como una actividad que tiene como finalidad la creación, confirmación, matización o revisión del conocimiento existente; o en términos de Guazmayan y Ramírez “como un proceso continuo que está en función de potenciar la autonomía regional y local...”²⁴.

²⁴ GUAZMAYAN y RAMÍREZ. Elementos conceptuales para la formación de docentes en las facultades de Educación. San Juan de Pasto: 2000. p.98

Algunas de las apreciaciones que dan los docentes del C.C. en cuanto a la Formación Investigadora están:

“esta orientada a la identificación de problemas educativos y pedagógicos y a la formulación de soluciones a través de procesos investigativos”.

“el plan de estudios del C.C. prioriza la Formación Investigadora de los estudiantes durante todos los semestres, inicialmente con consultas y diseño de proyectos; luego en el seminario de investigación se dan las bases para el trabajo de grado...este proceso es revisado parcialmente hasta ser sustentado”.

“desde contextos evaluativos se lleva a los estudiantes a la lectura de la realidad para recolectar información. Se fundamenta, se analiza, se cuestiona, se elaboran instrumentos, se los aplica en el contexto, se retroalimenta y se replantea...”.

“surge una pregunta para desarrollar un proceso de investigación en el cual los estudiantes se convierten en investigadores para dar una propuesta como solución”.

Hay que hacer notar que si bien es cierto se dan elementos valiosos de este componente desde los grados inferiores; se hace necesario trabajar la investigación con mucha más seriedad y profundidad incluyéndola en el plan de estudios para todos los niveles del grado cero al trece. Con esto no se quiere desconocer lo que se ha venido haciendo, sino fortalecer este componente ya que él ocupa un lugar importante en el modelo que la I.E.M.N.S.P. ha adoptado como es el constructivismo social y cultural. Más aún sí la institución se encuentra en proceso de acreditar la alta calidad; y además como sostienen Guazmayan y Ramírez para que haya congruencia con los planteamientos elaborados por el C.N.A., en los que se estipula: “que durante la formación quienes se desempeñan como educadores deben estar en contacto, no solo con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que les permita analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de construir equipo y de trabajar solidariamente”²⁵.

4.1.6. Práctica Pedagógica. Estudiantes C.C.: Se hace necesario antes de cualquier consideración hacer una acotación para soslayar cualquier confusión entre la práctica pedagógica desarrollada por los docentes al interior del aula de clase y el “ejercicio” de la práctica que realizan los estudiantes del C.C. de la Normal Superior de Pasto. Para efecto del análisis se tendrá en cuenta la segunda consideración y además para ser coherente con el Proyecto Educativo Institucional de la Normal Superior quien argumenta que: “la práctica pedagógica, es el proceso de reflexión, investigación y autoconstrucción teórico - práctica que sobre la realidad educativa y pedagógica debe recorrer el futuro maestro, para su formación como docente”.

²⁵ Ibid., p. 99.

Al indagar a los estudiantes del C.C. sobre la práctica pedagógica, inmediatamente la asocian con la segunda consideración; es decir, se centran en aquellas experiencias y espacios que les brinda la Institución como un lugar donde ellos ponen en juego todos y cada uno de sus saberes, para probarse como docentes, para aprender a ser buenos maestros, aprender el manejo del salón de clase, a conocer a los niños y como un espacio de aprendizaje mutuo. En otras palabras son como territorios de crecimiento personal y profesional. Así lo expresan algunos de ellos:

“...es muy importante por la experiencia que se obtiene al conocer diferentes medios sociales”.

“...es la mejor manera para definir mi vocación pues me doy cuenta de lo que tengo que vivir de ahora en adelante.

“...poner en práctica todos los conocimientos que en el transcurso de los años hemos adquirido y tener mas experiencia para nuestro futuro”.

“...es muy bueno ya que aprendemos a ser buenos maestros”.

“...es una área del plan de estudios que nos brinda un acercamiento a la realidad y nos invita a ponernos en contacto con otras situaciones”.

“...es la preparación para ser un mejor docente e incluso orientar nuestra vocación”.

“...es una experiencia que nos brinda un conocimiento grande en el aprendizaje de los niños y de nosotros mismos”.

“...es la relación entre los niños y el maestro para un aprendizaje mutuo”.

Según el documento de Práctica Pedagógica de la I.E.M.N.S.P.. Título primero, “La práctica pedagógica investigativa hace del maestro un investigador de aula y fortalece su práctica pedagógica, porque le permite encontrar sentido a lo que hace; la investigación se convierte entonces en el motor que mueve la práctica, la que realimenta los procesos y la que le da al maestro la connotación de ser indispensable en el ámbito de la enseñanza - aprendizaje, en la nueva realidad el siglo XXI”.

Otros en cambio, aunque en porcentaje mínimo, la asocian esta experiencia con el componente investigativo sosteniendo “que es la forma de ir investigando y explorando el cómo, el por qué y para qué del ser un maestro”, “son los lugares donde uno puede comenzar a investigar problemas pequeños”. De lo anterior se puede inferir que los estudiantes del Ciclo tienen un concepto claro de la práctica pedagógica, y que es a través de ella donde se van haciendo maestros.

Al indagar si realizan prácticas contestan de la siguiente manera: el 100% del grado doce tiene un lugar donde realizan su práctica pedagógica, los del grado

trece un 83,34% equivalente a 15 estudiantes, manifiestan tener un lugar de práctica; el 16,66% se abstienen de contestar; es decir, 3 estudiantes.

Los lugares donde realizan las prácticas pedagógicas son: Preescolares y Básica primaria de la Normal Superior y de otras Instituciones del Municipio del sector privado y estatal y en hogares comunitarios.

Las actividades que llevan a cabo los estudiantes son: “organizar temas que dejan los y las maestros (as)”, “de profesora”, “dictando clase lo más didáctica y alegre posible”, “recreando, enseñando y colaborando”, “practicando” dicen otros; uno manifiesta que a través de la práctica “lleva a los niños a investigar haciendo una clase amena”.

Cuando se pregunta sobre las funciones ellos y ellas expresan en forma más detallada las actividades que realizan en el lugar de su práctica. A continuación se puede ver algunas de ellas:

“Colaborar, explicar a los niños que no entienden, ayudar a los niños especiales, organizar un plan de clase... de acuerdo a la temática”.

“Colaboro con el orden del material, explico a los alumnos y velo que realicen los trabajos”.

“Recibir a los niños, dictar mi clase, jugar con ellos en recreo, ayudar a servir el desayuno y despedirlos”.

“Ayudar y entender a los niños, con la decoración del curso, con los conocimientos que no estén claros, en la solución de problemas”.

“Colaborarle a mi maestra acompañante en corregir los cuadernos, ayudar a los niños en el desarrollo de sus guías y dar a conocer un tema con dinámicas y cantos”.

“Enseñar todo lo que se respecto al tema que me dejan, llevando material didáctico, con juegos, cantos siempre tratando de hacer cada clase más didáctica y que los niños no se cansen”.

“Estoy a cargo de un grupo de primaria en toda una jornada”.

“Observación y evaluación de resultados”.

“Enseño cositas pequeñas ya que son niños pequeños, cuido que no se golpeen, los observo en sus relaciones interpersonales, retroalimentación mis conocimientos con ellos, autoevaluó mi práctica”.

“Elaboro un diario de campo donde escribo lo que voy a desarrollar con su objetivo, logros, desarrollo de actividades, ambientación y evaluación”.

Si se coteja las anteriores afirmaciones con las funciones explícitas en el Título primero, art. 4 del documento de la práctica pedagógica de la Normal, se puede

dar cuenta que lo que realizan los estudiantes es algo mínimo frente al espíritu del texto. En él se busca situaciones más profundas y significativas que propicien una formación holística, abran espacios para la investigación, leer realidades, generen procesos, se conviertan en líderes educativos y tengan capacidad de autoevaluarse. En otras palabras que esos espacios contribuyan a la formación docente. En palabras de Davini “se trata no tanto de transmitir unos contenidos, sino más bien de modelar las cualidades personales y de normalizar los conocimientos del futuro maestros. Se trata en fin, de “forjar” al maestro, y esto sólo puede hacerse en el duro yunque de una escuela de aplicación”²⁶.

Los estudiantes manifiestan que si hay acompañamiento por parte de los docentes en la práctica pedagógica. Que reciben orientaciones, consejos, motivaciones, ayudas, estímulos, que corrigen cuando es necesario, dan recomendaciones, nos hace ver lo positivo y lo negativo de una clase, clarifica conocimientos, sugiere metodologías, aporta ideas, presta material de apoyo, libros, entre otras.

Al preguntar si la formación teórica conceptual le ha servido para fortalecer su práctica pedagógica, los estudiantes no dudan en decir que si, excepto un 16,66% equivalente a 3 estudiantes del grado trece que no responden. Al respecto veamos algunas apreciaciones. La fundamentación teórica “nos brindan metodologías, estrategias para aplicarlas en nuestra práctica pedagógica”, “se dan muchas bases para que así uno haga lo mejor posible en la práctica”, como maestro practicante debo tener bases para la práctica”. “me ha aportado una serie de metodologías que aplico en mi práctica”. “las cosas y enseñanzas que a uno le dan, le sirve para adecuar su práctica pedagógica”, “nos dan conocimientos de cómo tenemos que enseñar a los niños y como debe ser su trato”, “tengo bases para mejorar mi práctica y la relación con los niños y maestras”, “despeja lagunas que se tiene y fortalece el trabajo de la práctica”, “los conceptos aprendidos y trabajados son un apoyo para desarrollar muchas actividades”, “me ha permitido conocer mas la forma como debo tratar y manejar a un grupo”, entre otras.

Con las anteriores afirmaciones se puede colegir que el fundamento teórico conceptual que se esta dando al interior del C.C., sirve de soporte y apoyo al ejercicio de la práctica docente, que es reconocido por parte de los estudiantes el esfuerzo inmenso que hacen los docentes para que ellos tengan herramientas de apoyo en el momento en el que les toque enfrentarse a su quehacer docente. Al respecto afirman Diker y Terigi que “la discusión teoría práctica no sólo involucra una discusión acerca de que tipo de saberes debe poner en juego un docente para garantizar una buena enseñanza, sino también otras cuestiones...Por otra parte, quienes abogan por una más profunda formación teórica priorizan lo que hoy se llamaría la actualización permanente. Así la escuela normal introducirá

²⁶ DAVINI, M. C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires, Paidós, 1995. p.107

inicialmente al maestro en códigos de la ciencia pedagógica, pero éste deberá continuar su formación de manera permanente, con el objeto de mantenerse actualizado respecto de las conquistas de la pedagogía”; o como sostiene Alliaud, “El maestro...necesita además del método, poseer el espíritu y los fundamentos de la materia, sin empero llegar a los extremos de una erudición que comprometa la medida de los conocimientos que el niño debe adquirir”²⁷.

Cuando se pregunta si desean que se fortalezca algún núcleo temático algunos del grado doce sostienen que “todo esta bien responden”, “esta completo”, “que por el momento todo va a su debido tiempo” y que todo lo que aprenden “es suficiente”. Estas afirmaciones se las ve “normales” y propias de un grupo a que apenas está iniciando el proceso de formación.

Otros en cambio, tienen muchas inquietudes, dudas, vacíos y así lo expresan:

“que hay algunas cosas que no están claras”.

“a veces no hay el suficiente apoyo para realizar una buena clase”.

“no tengo claro y preciso sobre algunos temas”.

“hay dudas en logros, indicadores de logros y estándares”.

“no tengo claridad sobre como trabajar con los niños pequeños al realizar una actividad”.

Estas afirmaciones demuestran que hay necesidad de reforzar algunos procesos que permitan fortalecer los núcleos y aprendizajes de los futuros docentes. Por ejemplo, mejorar y ampliar temáticas referidas al campo de la pedagogía, metodología, psicología infantil, didáctica y algunos referentes conceptuales de un plan de aula y/o área que en la actualidad y en el ejercicio de la profesión son fundamentales: logros, indicadores de logros y estándares. Además, de lo anterior hay “necesidad de articular la formación inicial con la formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional...de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías...”²⁸.

Al analizar el pensamiento de los estudiantes del grado trece, se ve mayor madurez conceptual con respecto a los del grado doce y un mejor manejo de

²⁷ DIKER, G. y Terigi, F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós, 1997. p. 135

²⁸ FERRY, G. El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica, México, Paidós, 1990. p.48

ciertas temáticas y por ello solicitan que se refuerce las didácticas, así lo expresan: “las didácticas, ya que los docentes asignados para esta materia, no tienen muy claro el currículo que deben seguir”, otra área para fortalecer es la “didáctica de las matemáticas porque hace mucha falta a la hora de desarrollar una buena clase”; otros en cambio, sugieren que se preste más atención al énfasis de ciencias naturales, concretamente el aspecto ambiental: “el medio ambiente ya que el énfasis lo incluye y no lo vemos por ningún lado...”, “el medio ambiente para practicar lo del énfasis”.

Un grupo muy reducido tienen otras sugerencias que es importante que se consignen en este trabajo, entre ellas se encuentran: fortalecer “las ayudas educativas” y “necesitamos buenas bases para la enseñanza”. Al leer rápidamente estas dos concepciones parecen sencillas, pero en el fondo tienen una profundidad increíble ya que son dos futuros docentes quienes están inquietos por saber más y tener excelentes herramientas para el ejercicio de su profesión. Acerca de lo anterior Diker y Terigi sostienen:

Que la formación de los docentes se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preeminencia a una sola de las tareas pedagógicas: la fase interactiva, el “dar clase”. En este esquema se desatienden no sólo las otras fases de la enseñanza, sino también las otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clase, como las entrevistas con los padres, los actos escolares o la programación en la programación institucional. Además, a juzgar por la estructura deductiva de los planes de estudio, se intenta apresar la singularidad de un esquema que permita a partir de los grandes saberes generales, inferir la acción. Una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la complejidad de la tarea docente y constituyan capacidades de intervención que atiendan a tal complejidad²⁹.

En la práctica pedagógica los estudiantes del Ciclo encuentran algunos problemas que a continuación se los explicita: dificultad en “el manejo de niños especiales”, “los maestros no han generado autoridad en los niños”, “en una sola ocasión la falta de colaboración del maestro...”, “el maltrato del maestro hacia los niños”, “...el llevar los materiales...”, “la indisciplina, las malas palabras, la convivencia...”, “el poco apoyo de la coordinadora de práctica...”, “en el saber llevar el grupo”, “en ocasiones nos dejan solos y no observan nuestras prácticas”, “la lejanía”, “poca colaboración del profesor acompañante...”, entre otros. Pero al leer el artículo 27 del manual de práctica permite aclarar que este tipo de situaciones anteriormente mencionadas, no se deberían presentar ya que en él se explicita de manera categórica cuales son las funciones del maestro acompañante y como él se convierte en apoyo, orientador, asesor y guía del futuro docente.

Este tipo de dificultades de convivencia, educación especial, poca colaboración por parte de la maestra acompañante y de la coordinadora, el maltrato de la maestra a los niños, los escasos materiales didácticos, los problemas de

²⁹ DIKER Y TERIGI, Op. Cit., p.95.

aprendizaje; demuestra que hay mucho por mejorar y que la opinión de un estudiante con el deseo e interés de ser maestro, es valiosa a tener en cuenta; porque es la voz del niño que no puede hablar, la opinión del niño que no puede dar y el grito de muchos docentes que desean lanzar.

En la práctica pedagógica, vale la pena mencionar que los estudiantes del C.C. despliegan su creatividad en el uso de los recursos didácticos. Van preparados con una cantidad de materiales de apoyo como “libros”, “cuentos”, “materiales reciclables”, “laminas”, “carteleras”, “videos”, “rondas”, “cantos”, “juegos didácticos”, “cuentos”, “cartillas”, “cubos”, “cantos originales”, “afiches” y otros materiales hechos por ellos. Esta forma de ser y de actuar implica una dosis importante de autonomía profesional y de trabajo responsable. Facilitar el aprendizaje de los alumnos en un marco social que respete la diversidad, requiere el desarrollo de competencias especiales por parte de los docentes en formación.

Al abordar los procesos evaluativos algunos estudiantes acuden a la heteroevaluación cuando manifiestan que en su práctica evalúan en forma “oral y escrita”, “haciendo preguntas a los niños acerca del tema”, “por medio de cuestionarios, guías”, “exposiciones, ejercicios”, “que los niños demuestren con un taller lo que han aprendido”, “...mediante un ejercicio escrito”, entre otras; otros manejan una evaluación por procesos, lo que significa que si han recibido formación en el campo evaluativo y la aplican en su práctica pedagógica, algunas de sus concepciones son: “es un proceso permanente...”, “se tiene en cuenta todo el proceso en clase”, “es el desempeño de cada niño”, “por medios de juegos”, “observación como los estudiantes asimilan el tema”, “miro los avances de los niños en clase...”, “la puntualidad, como llegan los niños, los logros propuestos”.

Cuando se le pide su concepto sobre si el tiempo asignado a la práctica es el adecuado o si desean realizar sugerencias ellos opinan que están de acuerdo con el tiempo previsto y así lo expresan: “que es necesario emplear un día entero con los niños”, “dedicarnos una mañana entera”, “nos permite interactuar con todos los niños”, “ayuda a adquirir mayor experiencia”, “es el adecuado para el desarrollo de las actividades”, “es adecuado y apropiado para uno”, entre otras. Por el contrario, hay estudiantes que sugieren una ampliación del tiempo de práctica para tener más contacto con los niños y consolidarse en la experiencia como docentes; así lo dejan entrever: “pienso que nos deberían tener mas en contacto con los niños, que la práctica debería ser de unas tres veces por semana”, “me parece que un día a la semana no es suficiente”, “...pienso que debería ser dos jornadas por lo menos”, “...deberían signar otra hora para mejorar en la temática”, “es muy poco para tener una verdadera experiencia”. “me parece que debemos tener un poco más de tiempo para conocer más a los niños y convivir con los mismos”.

Estas sugerencias demuestran el interés que tienen los estudiantes del C.C. y sobre todo miran la importancia de la práctica pedagógica en la formación del futuro docente. Y esto es bastante halagador, porque las observaciones y las

experiencias de los estudiantes-docentes son recogidas de verdaderas clases y no de una clase modelo. En este orden de ideas Alen y Delgadillo sostienen que “el docente llega a una acción de perfeccionamiento con necesidades e interrogantes surgidos de su práctica cotidiana con alumnos, padres y directivos, con el cúmulo de exigencias que le plantean el aula y la institución escolar”³⁰.

Finalmente los estudiantes del grado doce y trece dan sugerencias para mejorar estos procesos al interior del C.C.. He aquí algunas de ellas:

Grado doce:

“Que haya una mejor colaboración por parte de los docentes, que los profesores enseñen con mayor profundización en cuanto al tema del trato con los niños”.

“Que los maestros y se den cuenta de las estrategias que están utilizando, que sean más éticos en su profesión y no sean flexibles a lo que los estudiantes dicen”.

“...más trabajos de investigación sobre los problemas de los niños...”

“Que los profesores nos ayuden a una mejor formación de niños...en la parte didáctica”.

“Que no se matriculen personas que no desean seguir este ciclo, los profesores no sean tan flexibles en los trabajos y exposiciones, mucha mediocridad por parte de los estudiantes. Si estamos formándonos como maestros, aquí no se ve, algunos son muy galerianos”.

“...mejorar las horas en la distribución de las asignaturas”.

“Que se preste más atención y colaboración”.

“Que los profesores sean más comprensibles y nos ayuden a desarrollar nuestras clases”.

“Que se fortalezca más la investigación”.

“Tratar algunas cosas con profesionalismo...”

“Aclarar dudas que tenemos y darnos a conocer las cosas que no sabemos”.

“Que hubiese más integración entre los maestros y los alumnos”.

“Más compromiso”.

“Que haya un observador de cómo los maestros dictan sus clases”.

“Que haya más apoyo de parte de algunos directivos y responsabilidad por parte de ellos. Que se nos tenga más en cuenta”.

Grado trece:

“Que se realice un examen de admisión”.

³⁰ ALEN, B. y Delgadillo, C. Capacitación docente: aportes para su didáctica, Buenos Aires, Tesis/ Norma. 1994. p.30

“Dotar mejor el laboratorio y que faciliten el material didáctico sin tanto problema”.

“Tomar más en cuenta las necesidades de los estudiantes, contar con buenos o excelentes maestros de acuerdo a su área, mejorar la biblioteca en material pedagógico”.

“Trabajar más en equipo para obtener mejores resultados, mas atención por parte de los directivos, mejorar el laboratorio, hacer salidas de campo para investigar sobre más cosas”.

“Tener más recursos didácticos, un buen laboratorio, ser exigentes en la puntualidad, realizar más salidas de campo”.

“Realizar examen de admisión, ser más estricto, tener en cuenta la carga académica e intensidad de horas, las horas del énfasis sean bien distribuidas”.

“Trabajar la vocacionalidad desde grados inferiores 8 y 9, realizar un examen de admisión”.

“Que en último semestre se nos permita como requisito para optar el título, practicar durante un mes consecutivo en un curso para que así se vea el progreso de nuestra práctica. Que sean dos o más profesores que nos den énfasis. Que exista preselección para el ingreso tanto de estudiantes como de profesores. Que se de a conocer el plan de estudios desde el primer día de clases. Se reoriente la parte investigativa”.

“Que los maestros tengan un buen conocimiento de las áreas que van a dictar. Que no sea todo teórico, sino práctico. Que este mejor dotado el laboratorio de química. Que se utilice la informática. Que se implemente un buen material didáctico. Que se implementen otras materias que tengan que ver con la práctica”.

“Que den ideas sobre recursos que uno puede utilizar en la práctica pedagógica. Que den metodologías para cada una de las áreas de primaria”.

“Que nos den materias mas relacionadas con el énfasis pero de cómo enseñar. Una materia de ayudas educativas. Que la intensidad horaria no sea tan extensa. Mejorar el laboratorio. Más orden en el aula de Internet para que uno tenga más acceso a ella”.

“Dotar de más materiales al laboratorio, hacer salidas de campo para conocer mejor, cambiar las ediciones de la biblioteca más actualizadas”.

Directivos y docentes del C.C..

Cuando se indaga a los directivos de la Normal Superior de Pasto sobre los procesos desarrollados en la práctica pedagógica por los estudiantes del ciclo sostienen que es un proceso que comienza desde la educación media –grados diez y once- donde los estudiantes empiezan a dar los primeros pasos en este campo; posteriormente, cuando pasan al C.C. es una actividad a la cual se le da la importancia que merece ya que a través de ella se foguean los futuros maestros. Así lo dejan ver algunos de ellos cuando se les pregunta al respecto: “la práctica

pedagógica en el C.C....comienza en la educación media grados 10 y 11. En estos grados prácticamente se les entrega la pedagogía, los aspectos generales y en el C.C. ya es una pedagogía mas aplicada, las didácticas generales y especiales, sobre todo se hace énfasis en la investigación pedagógica social...”.

También se puede inferir que la práctica pedagógica esta en estrecha relación con la investigación; ya que es en ésta donde los estudiantes del C.C. a través de la observación pueden leer las diferentes realidades y contextos y por supuesto sacar sus propias conclusiones en la elaboración de su trabajo de grado. Así lo sustenta el marco teórico del manual de práctica pedagógica de la Normal Superior de Pasto, donde “la práctica pedagógica genera una práctica pedagógica investigativa. La primera hace al maestro, la segunda le permite crecer en su profesión; en la primera se encuentra con sus estudiantes, en la segunda desde esa relación puede ampliar sus conocimientos pedagógicos y mejorar su práctica”.

Los directivos ven con mucha preocupación que la Normal Superior por el número de su población, no cuenta con todas las herramientas didácticas para que sus estudiantes y sobre todo los del ciclo realicen sus prácticas pedagógicas; ellas se realizan con el apoyo de los estudiantes, son ellos los que gracias a su iniciativa diseñan, hacen y buscan los medios y recursos para hacer que sus clases sean muy divertidas y lo mas dinámica posible. Por eso manifiestan las directivas que “...una de las preocupaciones será incrementar los elementos que son importantes para el desempeño de los maestros practicantes en su práctica pedagógica...”.

Del pensamiento de los directivos respecto a la práctica docente se puede concluir lo siguiente:

Que la práctica pedagógica se desarrolla desde la educación media siguiendo una secuencia lógica conceptual hasta llegar al C.C. donde los estudiantes adquieren los elementos suficientes y necesarios para que su práctica se desarrolle lo mejor posible.

Que la práctica pedagógica esta en estrecha relación con la investigación ya que los lugares de trabajo son el “laboratorio” donde ellos aprenden a leer realidades y contextos y a encontrar posibles soluciones a todos esos interrogantes con los que se topan a diario.

Que los estudiantes del ciclo debido al escaso material didáctico con que cuenta la institución, desarrollan su creatividad en función de una práctica más efectiva y eficaz.

Cuando se aborda el pensamiento de los docentes del C.C. se puede mirar que la concepción y la realización de la práctica pedagógica coinciden con la de los directivos con la diferencia, que los docentes describen como se desarrolla

durante los dos años la práctica enfatizando en las fases y sitios en los cuales se la divide. Algunas apreciaciones al respecto:

“la práctica esta programada durante los cuatro semestres, el primero en básica primaria, el segundo en educación preescolar, el tercero en la práctica social (fuera de la institución –hogares comunitarios-) y el cuarto semestre una práctica pedagógica con modelos pedagógicos alternativos...”.

“la práctica se desarrolla en la escuela normal, en instituciones de área de influencia y en otros sectores marginales...”

“la práctica pedagógica se divide en fases primero y segundo semestre práctica pedagógica integrada, tercer práctica pedagógica social I y en el cuarto la práctica pedagógica integral.”.

De las anteriores apreciaciones se infiere que por parte de los docentes hay claridad sobre las fases de la práctica y mencionan lo que miran cada semestre; pero ninguno de los encuestados, hace un esbozo detallado; se limitan a hablar de la práctica pedagógica integrada pero ninguno la describe o dice de qué se trata. Aquí vale la pena citar nuevamente a Diker y Terigi “mal puede un maestro combatir la ignorancia, si el sabe apenas un poco más que sus alumnos. Sólo aquel que domina profundamente aquello que va a enseñar y posee la ciencia de cómo enseñarlo podrá decidir qué, cuánto y cómo transmitir conocimiento”³¹.

Lo interesante es que la práctica pedagógica traspasa los muros institucionales; es decir, que los estudiantes del C.C. llegan a sitios concretos, a realidades diferentes a enfrentarse con contextos y problemas diversos y a foguearse para adquirir experiencia para luego ser un buen maestro. Al respecto ellos expresan que las “prácticas se adelantan inicialmente en el normal, posteriormente se realizan prácticas en la zona de influencia –hogares de bienestar y jardines y la práctica social con población vulnerable”. Un punto de encuentro entre los directivos y docentes es que junto a esta característica, se descubre una fortaleza en los estudiantes del ciclo y es la creatividad que desarrollan debido a los escasos recursos didácticos con que cuenta la institución, lo que les permite hacer de su práctica un ejercicio dinámico, motivante y significativo para el estudiantes. Otro aspecto para destacar es el acompañamiento que ofrecen los docentes en el momento en que sus estudiantes realizan la práctica pedagógica. Se considera de suma importancia por cuanto el docente se convierte en apoyo y seguridad para el practicante. Además, de ser “un asesor en la práctica... les colaboran en la orientación y seguimiento”. Otros manifiestan “...que apoyan con conocimientos y experiencias”. Y de acuerdo a mi especialidad dice otro “profundizamos las temáticas de a cuerdo al énfasis e interés”. Al respecto Rockwell sostiene “que los maestros se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con su grupo. Se intercambian recomendaciones prácticas

³¹ DIKER Y TERIGI, Op. Cit., p.41

y reflexiones propias sobre la labor docente”³²; esto les permite reorientar procesos y acciones al interior del aula de clase y crecer como profesionales de la educación.

Cuando se pregunta qué sugerencias harían para mejorar la práctica pedagógica del C.C. ellos sostienen: “aumentar la práctica docente”, “dotar de ayudas educativas y pedagógicas al ciclo para la realización de las prácticas”, “mayor compromiso por parte de los maestros acompañantes ya que en algunos casos no observan detenidamente las prácticas y no revisan a tiempo el diario pedagógico” y “organizar de encuentros pedagógicos entre maestros y estudiantes para encontrar debilidades y fortalezas”.

En conclusión existe unidad de criterio entre los docentes y directivos de la Normal Superior de Pasto. De ahí que si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos del conocimiento y del saber pedagógico, inhabilitan cualquier pretensión de cerrar o dar por terminado el proceso formativo de un docente. Dicha formación docente debe ser permanente, tanto en términos de la actualización disciplinaria y didáctica, como en términos de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.

4.2. UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LOS PROCESOS FORMATIVOS DESARROLLADOS EN EL C.C. DESDE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

4.2.1 Formación Académica. Estudiantes Universidad de Nariño:

Para confrontar y a la vez recolectar mayor información acerca de la formación académica en el C.C., fueron encuestados y entrevistados también los egresados de éste que se encuentran cursando su Licenciatura, los docentes a cargo de su formación y el Decano de la facultad de Educación, lo que permite obtener un reflejo del impacto que tiene el proceso académico que se lleva a cabo en el C.C. cuando los estudiantes ingresan a quinto semestre en la UDENAR.

La población de estudiantes fue de 22 que cursan semestres desde sexto a noveno en el programa de Licenciatura en Ciencias Naturales con énfasis en Educación Ambiental, provenientes de la I.E.M.N.S.P., con quienes se trabajó alrededor de las siguientes preguntas: ¿Considera usted que las asignaturas que trabajó en el C.C. están relacionadas con las que está cursando actualmente en la Universidad?, ¿Considera que el tiempo establecido para el desarrollo de las

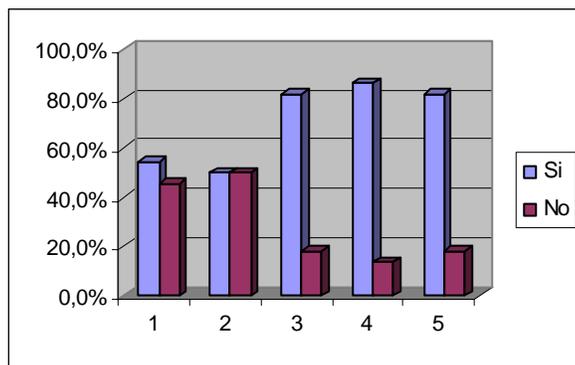
³² ROCKWELL, E. Desde la perspectiva del trabajo docente, México, DIE/CINVESTAV/IPN, 1987. p.17

asignaturas en el C.C. fue suficiente?, ¿Conoció de antemano el Plan de Estudios?, ¿Encontró coherencia entre el Plan de Estudios y el perfil del docente de hoy?, ¿Encontró dificultades académicas al continuar sus estudios en la Universidad?, ¿Qué núcleos temáticos considera usted que se debe incluir, fortalecer u omitir en el Plan de estudios del C.C.?

De donde se obtuvieron los siguientes resultados: en cuanto a la relación entre las asignaturas del Ciclo y las actualmente cursadas en la Universidad, el 54.6% encontró dicha relación, mientras que el 45.5% no, para el 50% de los encuestados el tiempo establecido para el desarrollo de las asignaturas fue suficiente, para el otro 50% este no lo fue, el Plan de estudios fue conocido por el 81.8%, el 18.2% no lo conoció, la coherencia entre el Plan de estudios y el perfil del docente de hoy fue encontrada por el 86.4% y para el 13.6% esta no se da, el 18.2% de los estudiantes encontraron dificultades académicas al llegar a la Universidad, por fortuna el 81.8% no las tuvo.

Gráficamente se tiene:

Gráfica 12. Encuesta a estudiantes de la Universidad de Nariño. Formación Académica



1. ¿Considera usted que las asignaturas que trabajó en el C.C. están relacionadas con las que está cursando actualmente en la Universidad?
2. ¿Considera que el tiempo establecido para el desarrollo de las asignaturas en el C.C. fue suficiente?
3. ¿Conoció de antemano el Plan de Estudios?
4. ¿Encontró coherencia entre el Plan de Estudios y el perfil del docente de hoy?
5. ¿Encontró dificultades académicas al continuar sus estudios en la Universidad?

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Universidad de Nariño.

Se partirá de estos datos para hacer un bosquejo del impacto de la formación académica del C.C. desde la perspectiva de los estudiantes:

Para que el tránsito de los estudiantes del C.C. de la Normal Superior a la Universidad de Nariño no sea un proceso que retroceda lo conseguido en el momento en que los estudiantes se sitúen frente a un nuevo grupo, mucho más avanzado académicamente y mejor adaptado al ambiente universitario, las dos Instituciones deben trabajar arduamente para garantizar articulación, relación y continuidad en las materias cursadas y las que se va a cursar, esto también se plantea en el Convenio Interinstitucional establecido.

A lo anterior, los estudiantes manifiestan: “hay evidencias de ello, algunas materias son continuación de otras son afines y hasta válidas para créditos”, “porque siguen una secuencia y tienen una concordancia con la mayoría de asignaturas que se miran en la universidad”, “pues en el momento de ingresar a la universidad me di cuenta que algunas bases me sirvió para poder entender mejor algunos conceptos”, no cabe lugar para quien llega a quinto semestre se sienta y se vea como aquel “primíparo” con todo nuevo a su alrededor.

Es probable que no se pueda hablar de una relación entre el plan de estudios de la universidad y el ciclo, sino mas bien de un plan de estudios unificado que se estudia en una ubicación y con un docente diferente, pero en igualdad de condiciones temáticas, la experiencia de estos estudiantes lo demuestran, teniendo en cuenta, obviamente, el énfasis al que hace referencia cada programa: “en el ciclo, las temáticas eran trabajadas sin tener en cuenta el estar o no articuladas con la continuación de la universidad y en la U son mucho mas avanzadas las temáticas”, “hizo falta profundizar algunas áreas en especial el énfasis”, “algunas materias como química y física que eran la base no se cursaron”, “el énfasis implica un proceso biológico, físico y químico los cuales se debieron haber visto por separado”.

Aunque el C.C. cuente con más intensidad horaria comparado con la Universidad de Nariño, este tiempo adicional debería distribuirse de la mejor manera para cubrir con la misma intensidad todas las áreas tan fundamentales en la formación y no solo en algunas áreas, como por ejemplo, en la especialización pedagógica que posee la Normal.

“salimos bien preparados en cuanto a la materia pedagogía, pero un poco flojos en matemáticas...”, “se dio mas prelación a la pedagogía o sea, el arte de enseñar, pero faltó qué enseñar”, en esta medida, los estudiantes han manifestado su descontento en cuanto a la distribución del tiempo y dedicación a cada área de estudio, evidenciándolo en las dificultades encontradas al llegar a la universidad: “se debió profundizar mas sobre la programación que se va a mirar en la universidad y no se dispuso del tiempo necesario”, “hemos tenido dificultades en procesos y desarrollo de ejercicios tanto en física química y genética ya que no hubo profundización en estas asignaturas”, “faltó tiempo para profundizar y mirar algunas materias que no se vieron”.

Aquí mismo se hará referencia a lo encontrado en los estudiantes al preguntarles acerca de si encontró dificultades académicas al continuar sus estudios en la Universidad, los datos reflejaron que en un 81.8% estos se evidenciaron, quienes no los encontraron no manifestaron el por qué ni en qué específicamente, pero corroborando lo anteriormente dicho, quienes encontraron dificultades las tuvieron en las áreas de física, química y genética, básicamente, y para otros adicionalmente, en matemáticas, como se observa: “física, química y genética por sus contenidos ya que en el ciclo fue muy poco lo que se miro y genética era la

primera vez que se miró y no se tenían bases”, “se dificulta mucho en las matemáticas ya que esta materia no se dio a conocer en el ciclo”, “en quinto semestre las materias de física química y biología eran casi desconocidas pues sabíamos lo poco del bachillerato y en el ciclo solo eran pedagogías”, “las materias que se miran son de mayor profundidad y exigían que hayan conocimientos un poco mas fundamentados”.

Nuevamente, la prioridad no puede ser para algunas materias y menos si éstas no son las del énfasis escogido por el estudiantado. La articulación temática y la distribución del tiempo para la atención de todas las áreas juegan un papel muy importante si se quiere que el tránsito del C.C. a la universidad no “choque” con las aspiraciones de los jóvenes y los fines de las instituciones.

Conocer el plan de estudios a trabajar permite tener una visión clara del horizonte al que se quiere llegar en cada temática en particular y con todas en su conjunto, desconocerlo, es armar un rompecabezas con las piezas que se tenga a mano, sin que éstas hagan parte del empaque de donde fue desarmado, sino que están ahí porque seguramente pueden servir.

Por fortuna, hay quienes si tuvieron la oportunidad de conocerlo por algún medio: “el coordinador de ese entonces nos informaba sobre el plan de estudios de cada semestre”, “cuando ingresamos a la Normal en los primeros días se nos dio copias del plan de estudios a desarrollar”, “cuando uno se inscribe le dan un plan en el cual le informan de las distintas materias que le darán a conocer”, “pregunté al momento de matricularme y al inicio de cada semestre”, el interrogante queda para quienes no tuvieron la oportunidad de acercarse a él de forma global: “no lo dieron a conocer”, “no nos lo dieron a conocer sino que se iban colocando o quitando asignaturas al gusto”, “los docentes no cumplieron el plan de estudios se dedicaron a trabajar directamente”, este cambió a mitad de semestre y de acuerdo a cada promoción se efectuaron cambios”.

Al cursar un compendio determinado de materias o asignaturas, se puede establecer lo que éstas aportan a la formación de la persona, en el caso de los docentes, es muy necesario su aporte a una formación comprometida con los fines y principios de la Educación, entre ellos lo que manifiesta su Ley General en el artículo 4º sobre los núcleos a desarrollar “las realidades y tendencias sociales y educativas, de carácter institucional, regional, nacional e internacional”, rescatado en la coherencia que debe hacer presencia entre el compendio de asignaturas y el perfil del docente de hoy.

Favorablemente para los futuros formadores, esa coherencia se encontró en su formación pedagógica, así manifestada: “la normal superior maneja materias de énfasis en pedagogía, que es la herramienta que necesitamos para desempeñar nuestra labor además se preocupa por formar personas y profesionales íntegros”, “porque ese plan de estudios busca formar al docente del mañana y además hace

mucho énfasis en la práctica pedagógica y en las didácticas”, “los conocimientos adquiridos nos contribuyen a fortalecer nuestra pedagogía y a cambiar de paradigmas”, pero se siguen presentando inconvenientes con su formación específica “tiene similitud en todo lo relacionado a pedagogía, pero en otras hizo mucha falta para estar actualizado”, “el docente de hoy debe estar ceñido a producir resultados con pruebas saber e ICFES, o sea dar calidad y la normal enfatiza en pedagogía”.

Además, de establecer el aporte de las materias cursadas a la formación personal, es factible, reconocer entre éstas cuáles deben fortalecerse en cualquiera de sus aspectos, también sugerir algunas áreas que en el Ciclo no se hayan estudiado a cabalidad o simplemente no se lo haya hecho y que sean necesarias para el desempeño en la Universidad, pero también sugerir la exclusión de algunas para dar prioridad a las consideradas realmente necesarias.

Así los estudiantes manifestaron la necesidad de profundizar en cuanto a su saber específico, como era de esperarse, la prioridad se encuentra en las áreas de Física, Química, Genética y Matemáticas, tanto que no se percataron por excluir o incluir otra área, sino solicitar reiteradamente el fortalecimiento de los núcleos temáticos propios de su formación docente teniendo en cuenta el énfasis escogido.

Con lo anterior se evidencia lo encontrado por Diker y Terigi, en su estudio con maestros del nivel de preparatoria, donde demostraron cómo el conocimiento previo influye en las prácticas docentes, ya que los estudiantes que culminan sus programas sin la asimilación adecuada de los componentes teóricos, se limitarán de alguna manera a imitar a aquellos profesores que ejercieron una influencia positiva en ellos, aunque cuenten con nuevas estrategias se enmarcan en esquemas ya establecidos, confluyendo en la demorada transformación de la educación. Al respecto sostienen:

El mundo cambió; la institución escolar mantuvo rígida su organización. El docente y el alumno, que como personas han asimilado los cambios sociales, se ven obligados a forzar sus personalidades dentro del ámbito escolar por el encorsetamiento del sistema. Sólo liberados de ataduras perimidas el docente y el alumno podrán construir una relación pedagógica que permita ir esbozando el perfil y la función del docente³³.

Directivos y docentes Universidad de Nariño.

El panorama no mejora al obtener una visión de la formación académica de los estudiantes egresados del C.C. por parte de sus profesores en la Universidad de Nariño, como lo comentaron: “tienen un buen fundamento en pedagogía y gran sentido de responsabilidad y pertenencia con la labor docente, hace falta mayor fortaleza en los saberes específicos”, “la formación académica de los egresados

³³ DIKER Y TERIGI, Op. Cit., p.197.

de la Normal superior de Pasto es fuerte y completa en el componentes pedagógico y con ciertos vacíos en los énfasis respectivos”, “existen debilidades en el componente específico, es necesario profundizar mucho mas en este aspecto”, “por referencia, se que hay falencias y debilidades en el énfasis”, corroborando lo expuesto por los estudiantes al preguntarles acerca de los inconvenientes encontrados al pasar a quinto semestre, su saber específico contrario a lo que debería ser, no es el fuerte de este grupo de estudiantes, debido también a que hace falta articular los planes de estudio de las dos instituciones, comentado de la siguiente manera: “no existe continuidad, o mejor el plan de estudios de la Normal, no es coherente con el Plan de Estudios de la Licenciatura, como tampoco lo es en sus enfoques, objetivos y evaluaciones”, “...lo que hace falta es el empalme y el conocimiento de los planes y programas que se desarrollan en las dos instituciones”, “...aún falta cierto nivel de articulación en los componentes del Plan de Estudios”.

Pero no basta con la determinación de un problema sino que a éste se deben proponer soluciones “que haya mayor comunicación entre docentes de las dos instituciones que permitan unificar criterios y conocer mas de cerca los procesos desarrollados en el C.C.”, “persistir en la formación pedagógica para que esa fortaleza se vuelva gran fortaleza. Profundizar en el componente específico de acuerdo al énfasis”, “articular de manera mas profunda el Plan de estudios de la Normal con el Plan de la Facultad de Educación. Lograr la continuidad de la Práctica Pedagógica en el modelo de la Facultad de Educación. Generar desde el C.C. los colectivos de investigación entre docentes y estudiantes”, “mas comunicación entre la Normal y la Universidad para que esa formación sea completa, bien lo pedagógico, pero no descuidar el saber específico, el énfasis”.

Al entrevistar a los directivos de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, se encontró el conocimiento de lo dicho por los docentes y estudiantes egresados del Ciclo, talvez su experiencia como docentes de éstos les ha permitido evidenciar las falencias mencionadas, al respecto se presentan las posibles soluciones o causas de lo que acontece, por tal razón se mostrará de forma amplia sus concepciones:

“[...] es bastante positivo en cuanto a la formación pedagógica que ellos traen. Cuando uno llega a ser profesor de sexto semestre nota una diferencia en cuanto a que los normalistas superiores han desarrollado unas competencias como por ejemplo capacidad de expresión, capacidad para desarrollar una idea, de elaborar un material didáctico. Sin embargo parece ser que en el componente específico, en el énfasis, la cosa ya no es tan optimista, podríamos decir más vale que hay debilidades comparadas con las fortalezas que hay en el área pedagógica”.

“Los planes curriculares se estructuran en común acuerdo con la Normal y la Facultad de Educación. La Facultad de educación tiene designado un coordinador de convenios de escuelas normales y él hace presencia permanente allá y además hay un comité interinstitucional del cual hace parte el decano de la Universidad de Nariño y el coordinador del programa del convenio. Ahora bien, hemos logrado avances

significativos en cuanto a la estructura curricular, en cuanto a los contenidos mínimos que debe tener esta estructura. Ya en cuanto al control nos hemos quedado muy cortos porque la Escuela Normal, tiene su propia autonomía para designar a sus profesores, para diseñar sus programas y realmente a nosotros no nos ha quedado tiempo para hacer un monitoreo a lo largo del proceso para saber si eso se cumple o no se cumple. Pero en las primeras reglas de juego sobre la estructura curricular, sobre contenidos mínimos sobre denominación de la materia, si ha participado la Universidad. El control como les digo, si nos hemos quedado un poco cortos”.

Lo anterior, acerca del monitoreo, refleja la causa talvez de la falta de continuidad en la parte académica al llegar a la Universidad, es muy importante resaltar que aunque de forma todo esté dado y funcionando adecuadamente, es la práctica lo que prima, los convenios permiten un beneficio mutuo para quienes los establecen, para quienes los firman, pero no pueden quedarse solo en papel, porque entonces no se daría tal beneficio, ni garantizarían las condiciones pedagógicas, administrativas y financieras requeridas en pro de un proceso educativo de calidad. Entonces qué hacer? Se sugiere:

“[...] una sugerencia que deberíamos tenerla nosotros que nos toca de alguna manera acompañar ese proceso sería el que tengamos la posibilidad de monitorear el trabajo que se desarrolla en la Normal con respecto a la Estructura Curricular. Es decir que no sea de forma sino de fondo. Escojamos un ejemplo allá miran Química 1 y Química 2 y ya nos hemos puesto de acuerdo en los mínimos pero ese se hace o no se hace, se evalúa o no se evalúa, se evalúan a los docentes o no se evalúan. Creo que tenemos que hacer un trabajo más cerca del monitoreo. Lo que **se** pacte se desarrolle porque crear normas que en que lo que se dice se hace sería una concepción muy infantil y muy confiada del proceso. Creo que deberíamos monitorear un poco más. Entonces ese monitoreo si implicaría contenidos curriculares, prácticas curriculares y además derecho a designación de docentes porque ellos por su autonomía puedan ir designando docentes”.

4.2.2. Formación Pedagógica. También en esta investigación se ha querido indagar sobre la opinión de los estudiantes del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Nariño, en cuanto a formación pedagógica se refiere. Se debe partir que el profesional de la educación debe generar procesos activos de cambios positivos y reales en los cuales integre su formación intelectual, social, política y cultural.

En el presente texto se señalan algunos puntos claves referentes al componente pedagógico. Se muestran algunas precisiones de la formación pedagógica que tienen los estudiantes, algunas alternativas de trabajo pedagógico que ellos manejan, concepciones sobre educación, aprendizaje, evaluación, enseñanza y pedagogía.

Indagando sobre las concepciones que los estudiantes del sexto semestre de la Universidad de Nariño, manejan sobre educación, se encuentra que poseen una fundamentación teórica que les permite hablar con propiedad y claridad sobre este concepto. Señalan que la educación es un proceso en tanto que es una

interacción, un intercambio y reconstrucción cultural que va a permitir una formación integral. Así lo argumentan algunos estudiantes:

“Forma de enseñar y preparar a un grupo ya sea niños, jóvenes o adultos”.

“Es la estructuración o formación de una persona a nivel pedagógico y cultural”.

“Proceso permanente de formación humana”.

“Proceso de formación personal, social, y cultural incidiendo en la formación integral del ser humano”.

“Todo un sistema que busca la formación de la persona en todos sus aspectos”.

“Proceso por el cual un individuo se desarrolla, comprende, estructura”

En algunas de las anteriores afirmaciones se menciona la formación en cuanto al aspecto cultural, entendiéndose como esa fuerza dinámica que expresa el sentir de un hombre o de una comunidad. El acto educativo trasciende el espacio del aula de clase y se lo concibe como ese entramado de relaciones socio culturales que se tejen al interior de las instituciones.

También se valora la parte humana como el componente que le da sentido al quehacer pedagógico, rescatando ese ser que siente, que posee sentimientos y que en el futuro va a trabajar con personas que requieren un tratamiento centrado en valores. Esto es importante partiendo de la educación como formación integral. El quehacer pedagógico debe conducir al humanismo; esta debe ser la misión de las instituciones de educación superior; formar personas sensibles, inteligentes, creativas, productivas y competitivas con identidad cultural.

Paralelamente con las concepciones que al respecto manejan los estudiantes del C.C., se puede decir que existe una mejor fundamentación teórica al respecto.

La experiencia en cuanto a formación pedagógica al interior de la institución, conduce necesariamente a reflexionar acerca de la pedagogía. El trabajo de las Facultades de Educación tiene que centrarse en un referente teórico muy rico y bien fundamentado en torno a este concepto. Al respecto, los estudiantes hablan de Pedagogía como la ciencia de la educación, que le va a dar al docente las herramientas necesarias para llevar a cabo su proceso de formación integral al interior de las instituciones educativas. Así conciben a la pedagogía: “ciencia de la educación”, “ciencia de la educación y el arte de educar”, “es un arte para el docente, pues implica el cómo enseñar, e implica también un discurso pedagógico”, “arte de enseñar”, “es una disciplina que se enfoca en el arte de enseñar” y “es la ciencia de cómo el docente se relaciona con el alumno, es facilitar el aprendizaje”.

La mayor parte de las definiciones que se han elaborado sobre el particular, la consideran como las pautas que debe conocer el docente sobre cómo enseñar. Se puede decir que es un elemento constitutivo de los futuros profesionales de la docencia, que se expresa como algo teórico y que en lo sucesivo se lo va a relacionar con la práctica. Además se encuentra vinculado profundamente a la formación de niños y jóvenes.

Sobre este aspecto existe una estrecha relación con el concepto que tienen los estudiantes del C.C. y se evidencia una fundamentación pedagógica que tiene sus inicios en la I.E.M.N.S.P. y que ahora se fortalece en la Universidad.

Muy afín con el aspecto anterior esta el de Didáctica, concebida como la actividad que realiza el docente para llevar a cabo su clase, acompañada de estrategias, de herramientas que van a posibilitar la comprensión de los contenidos. Sus respuestas al indagar sobre el concepto de didáctica se enmarcan así: “es el arte de enseñar. La manera como enseña”, “diferentes estrategias del alumno y el maestro para aprender y enseñar”, “métodos y herramientas para enseñar”, “es el conjunto de herramientas metodológicas”.

La Didáctica según la concepción de los estudiantes de la Universidad de Nariño, debe buscar diferentes estrategias a nivel metodológico, evaluativo, de trabajo participativo para que ellos puedan desarrollar sus clases de tal manera que su labor se convierta en algo enriquecedor y motivante para los estudiantes con los que ellos tendrán la posibilidad de interactuar.

En la enseñanza como en cualquier otra actividad, existen maestros expertos de quienes los aprendices pueden y deberían aprender. Aunque quizá no haya un acuerdo perfecto sobre quién merece este título, es probable que en cada sistema escolar pueda haber al menos un grupo de profesores a los que se pueda considerar como sobresalientes según el trabajo que desarrollen a nivel de cada una de las instituciones.

De igual forma se ha realizado un análisis a las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta sobre aprendizaje y enseñanza. Ellos lo conciben como un proceso de interacción entre el docente y el estudiante para llevar a cabo el proceso de formación. No se puede excluir el aprendizaje de la reflexión pedagógica sobre la enseñanza ya que sería como desvertebrar uno solo de los aspectos de la compleja relación maestro-estudiante, y delegar la reflexión sobre el aprendizaje a la psicología. En este sentido afirma: “es el resultado de la enseñanza sobre algún aspecto de la vida”, “proceso mediante el cual el estudiante adquiere el nuevo conocimiento” y “acto mediante el cual se construye, se comparte el conocimiento como acto social e individual”.

La calidad de la educación, ahora más que nunca, deja de estar asociada a la acumulación de información; la formación integral del ser humano, y en lo relativo

al conocimiento, su formación como individuo capaz de asimilar, transformar, crear y asumir una postura crítica y autónoma frente al mismo, son objetivos prioritarios a lograr. Un individuo capaz de enfrentar autónomamente los conocimientos, la ciencia, los saberes, la técnica y las responsabilidades éticas consigo mismo y con la sociedad puede integrarse como elemento dinamizador del proceso de aprendizaje.

El futuro maestro no puede carecer de los principios filosóficos, científicos, políticos y específicamente pedagógicos que lo habilitan para orientar a los escolares hacia un deber ser adecuadamente concebido para un mundo en continuo cambio y evolución. Es por esta razón que también se quiso indagar sobre el conocimiento que poseen los estudiantes sobre algunos pedagogos y encontramos que en la mayoría de los casos ellos han escuchado hablar, aunque desconocen su pensamiento. Es entonces tarea prioritaria, iniciar más a los estudiantes en la lectura de textos relacionados con el campo de la pedagogía que les van a ayudar a iluminar su práctica pedagógica y a tener una mayor fundamentación teórica para poder desarrollarse en cualquier situación de la vida institucional.

Directivos y docentes de la Universidad de Nariño.

En este sentido se hizo un análisis a la entrevista realizada al señor Decano de la Facultad de Educación, para establecer la forma como se encuentra estructurada la formación pedagógica. A este respecto el señor Decano hizo alusión a dos grandes núcleos: el uno tiene que ver con Epistemología e Historia de la Pedagogía que se adelanta durante seis semestres. Apoya ese núcleo todos los componentes de teoría cognitiva, educación y la sociología, y que estaría haciendo parte de la fundamentación pedagógica. El otro núcleo tiene que ver con administración educativa, legislación educativa, evaluación educativa, técnicas de la información y la comunicación. Este componente es de apoyo administrativo y de gestión y el núcleo fundamental de la formación de licenciados para el programa y que va a lo largo de los diez semestres.

Tomando como base lo anterior, se observa que existe una integración entre práctica pedagógica y teoría para formar al futuro profesional como pedagogo, como docente y como investigador. Esta formación también la ha adquirido durante los 4 semestres que el estudiante realiza en el C.C. de la Institución Normal Superior. En este sentido se puede evidenciar algunas afirmaciones que realizan los docentes encuestados del programa de Ciencias naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Nariño al hacer referencia a la formación pedagógica con la que cuentan los estudiantes egresados de la Normal. Ellos afirman que los estudiantes:

“Poseen una buena didáctica y dominio de los aspectos generales de la Pedagogía y estrategias que les permiten un buen desempeño docente”.

“La formación pedagógica de los egresados es sólida y coherente con la propuesta de formación según el plan de estudios de la Facultad de Educación”.

“Poseen una buena formación pedagógica. Demuestran interés y compromiso en este plano”.

“Buena fundamentación y formación”

Con estas apreciaciones, se establece que la Normal Superior ha tratado de promover una educación pedagógica con múltiples aperturas, aprovechando lo bueno de la pedagogía tradicional, eliminando sus vicios y proyectando un escenario que ofrezca mejores oportunidades para los actores educativos. Por tanto, la institución educativa no debe limitar a la transferencia de saberes e información; la escuela debe ocupar un puesto preponderante como generadora de pensamiento de educación.

Al llegar los estudiantes de la Normal Superior a la Universidad de Nariño y encontrarse con el modelo pedagógico que se trabaja, ellos lo que hacen es fortalecerlo con lo que venían haciendo en la Normal. Los estudiantes vienen con algunas experiencias innovadoras para una nueva escuela, para una nueva relación afectiva, una relación más científica pero más pertinente. En este sentido el señor Decano de la Facultad de Educación afirma: “El maestro que se forma en la Facultad de Educación debe ser un maestro crítico, reflexivo e investigador pero para ese enunciado tan sencillo habría que acompañarlo de toda una estrategia metodológica para que en la práctica eso se haga visible porque no es lo mismo decir aquí tenemos a un estudiante investigador y que haga su trabajo de grado en el último semestre como sucede en otros programas. Nosotros compartimos el refrán popular que ha salido de la academia que es que se aprende a investigar investigando”.

Por tanto, se puede decir que la preparación académica y pedagógica constituye la base del desarrollo. La universidad planifica con base en un diagnóstico de exigencias y necesidades del nuevo milenio y obra en consecuencia en la formación de actitudes y valores humanos, basados en el pensamiento universal y en la comprensión de la realidad educativa. Este proceso que se realiza durante los cinco momentos permite tener una mirada cíclica sobre el proceso en forma permanente para mirar los intereses, necesidades y problemas de esa comunidad educativa. Se puede evidenciar que es un trabajo dinámico de aula en donde el estudiante aprende haciendo investigación para que ellos cuando vayan a ser profesionales asuman su papel con responsabilidad y preparación en todos los niveles.

Un buen profesional aplica los saberes, investiga y crea nuevos espacios científicos y tecnológicos para trascender las fronteras de su entorno y afrontar un macroespacio con integración multidisciplinaria, que enlace la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico con el progreso y el bienestar para que

articule sus conocimientos con el acontecer social de manera reflexiva y metódica que le de sentido al hombre en su dimensión filosófica, sociológica, antropológica, axiológica y ética.

Los educadores deben consecuentemente ajustar su visión y misión profesionales de acuerdo al rol que demanda el nuevo enfoque educativo. “Los educadores debemos entender, siempre, trabajemos al nivel que trabajemos, que la educación en sí misma no sirve para nada, es un acto inútil; su valor proviene de lo que esta fuera de ella, cuando el educador comprende que la educación en si misma no tiene ningún valor, cuando un sistema educativo es capaz de entender que en si mismo no tiene ninguna explicación, entonces los sistemas y los educadores, empezamos a actuar de otra manera; nos preguntamos cual es la consecuencia de lo que estamos haciendo” (Toro, 107)

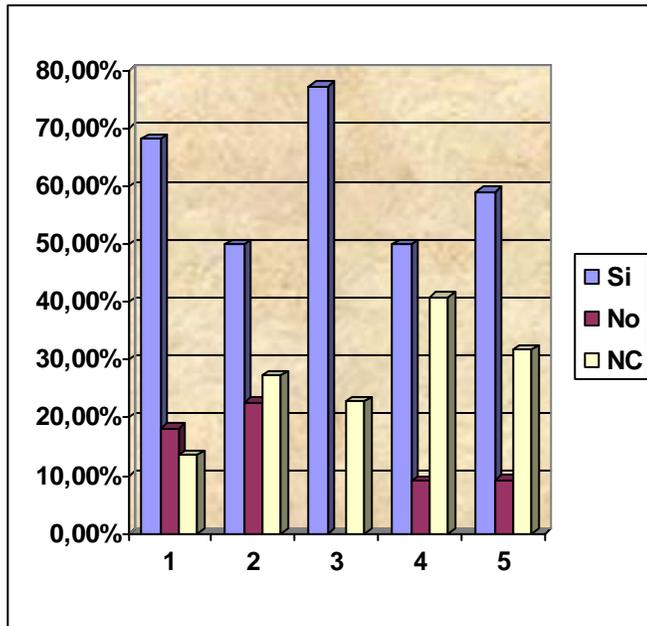
4.2.3 Formación Humanística. Estudiantes de la Universidad de Nariño.

De los estudiantes encuestados con respecto al componente humanístico en su formación como docentes manifestaron: el 68.18 % que si trabajaron el componente humanístico dentro del plan de estudios a través de numerosas técnicas comunicativas como foros, mesas redondas, talleres, e inclusive que fue el eje principal de su formación humanística ; los docentes se preocuparon por la parte humanística , por desarrollar valores y esto les ha servido en su trabajo con los niños y en general para proyectarse a la comunidad. El 18.18% expresan simplemente no y el otro 13.64% no contestaron.

En cuanto a la temática si fue o no fue pertinente el 50% manifestó que si se hizo énfasis a “desarrollar valores, trabajar el perfil del docente de hoy en día”, “había comunicación y se presta ayuda”, “se preocuparon por formar docentes”. Un 22.72% respondieron que la temática no fue pertinente, alguien manifiesta: “hubo contradicción en lo que hablaba y lo que se miraba”; otro dice” falta mayor profundización respecto a la temática” y finalmente el 27.28% no contestaron al respecto.

Con relación a este componente humanístico el 59.45% de los estudiantes lo lograron utilizando estrategias como: talleres, mesas redondas, conversatorios, reflexiones, foros, conferencias, socializaciones, lecturas diarias, videos y; un 36.36% no contestaron y el 4.19% expreso que ninguna estrategia fue utilizada.

Gráfica 13. Encuesta a estudiantes Universidad de Nariño. Formación Humana



1. ¿Dentro del plan de estudios del C.C. se trabajo el componente de desarrollo humano?
2. ¿Considera que la temática del desarrollo humano trabajada en el C.C. fue pertinente?
3. ¿Considera que este componente es importante dentro de su formación?
4. ¿El docente que trabajo el componente de desarrollo humano dentro del C.C., poseía el perfil adecuado?
5. ¿El componente de desarrollo humano le apporto a su crecimiento personal?

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Universidad de Nariño

Finalmente, se analiza que en la I.E.M.N.S.P.si existe un plan de estudios cuyo eje transversal es el componente humano cabe citar el pensamiento: “ currículum, ya no como un programa , sino como todo un proceso formativo global que produce una institución y que influye sobre todos sus alumnos”.Esta reflexión demuestra que no solo se deben preocupar por la construcción de una propuesta curricular centrada en programas , contenidos, sino en la construcción de una verdadera pedagogía ,en desarrollar procesos curriculares integrales y a cultivar en todas las formas posibles una verdadera calidad de vida educativa”(Vasco Carlos E.)

Al ser cuestionados si el componente humanístico fue importante dentro de su formación el 77.27% afirmaron, que si por cuanto: “mejora las relaciones con la comunidad”, “el maestro debe conocer a sus alumnos en todas sus dimensiones”, “fue el mas importante, lo pongo por encima de los otros conocimientos académicos porque es la forma como podemos contribuir a cambiar este país”, “fue fundamental en nuestro trabajo pedagógico”.

Se observa ante estas respuestas la trascendencia tan grande que tiene formar integralmente al sujeto, es la herramienta con la cual ellos pueden enfrentarse ante un país como Colombia donde cada día se pisotea la dignidad humana, donde la vida ya no vale nada, donde la juventud vive con desesperanza.

Entonces porque no las instituciones educativas contribuyen a una formación integral de calidad , cabe citar que: “nos hemos ocupado en desarrollar mas y mejorar técnicas para alcanzar el bienestar, hemos rendido culto sagrado a la inteligencia pero se nos olvido el espíritu del ser humano , el desarrollo integral de la persona , ahora con cinco mil años de civilización , estamos en posibilidades de identificar nuestros errores , podemos reinventar nuestros modelos educativos, estamos en posibilidad de inventar nuestro futuro, tenemos que adueñarnos del presente para diseñar el porvenir” (Cornejo Miguel Ángel, 2006). Tan grande es la responsabilidad de las instituciones educativas en formar integralmente que no cabe sino aceptar el reto y poner en marcha la solución ante el caos que vive Colombia. Un 22.73% no contestaron, esto equivale a cinco estudiantes.

Siguiendo la búsqueda de cómo los estudiantes vivieron ese componente humano el 50% de ellos afirman que los docentes que trabajaron este componente si poseían un perfil adecuado por tanto: “poseían cualidades y calidad de sus experiencias, vivencias y ejemplo”, “tenían la preparación y conocimientos adecuados para ejercer la asignatura”. Estas afirmaciones llevan a concluir que la personalidad del educador es determinante a la escuela; de una personalidad fuerte, voluntad firme, dirigida exclusivamente por si misma, puede esperarse una influencia constante y duradera.

En la educación, toda la personalidad del maestro esta comprometida y tiene un significado trascendental, para su acción .No solo son necesarias actitudes y capacidades, sino que la influencia del maestro esta condicionada ante todo al valor de su corazón y de su espíritu. Por esto lo natural y lo sobrenatural debe encontrarse admirablemente combinado en su persona y en su actividad.

Otro 40.91% no contestaron, aquí cabe la duda ¿Por qué?, acaso los docentes no tenían el perfil adecuado o simplemente no desearon responder y un 9.09% (es decir dos estudiantes) dijeron que: “no tuvieron la oportunidad de conocer al docente”.

Y por último ante el interrogante ¿si este componente humanístico les aportaba a su crecimiento personal? Afirmaron: en un 59% que si, por cuanto: “mejoraron mis relaciones interpersonales, familiares y laborales”, “trasformo mi vida personal y me sirvió para ayudar a los demás”, “me ayudo a proyectarlo a mi labor docente”, “mejoro mi desarrollo actitudinal”; con estas respuestas se deduce que la formación que recibieron en el C.C. los fortaleció para enfrentarse a la vida, porque el fin de la educación no es el aprendizaje sino la vida; ya que para alcanzar el éxito un factor determinante es la actitud , la cual es en esencia una decisión , estar dispuestos positivamente a perseverar en ser determinantes , comprometidos y luchar por alcanzar lo que queremos. Un 31.8% no contestaron y finalmente 9.20% respondieron simplemente que no.

Directivos y docentes de la Universidad de Nariño.

Por otra parte se debe tener en cuenta la opinión que les merece al Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño y a los docentes de la misma, respecto a la formación humanística de los egresados del C.C. quienes expresaron en su orden: “Los estudiantes del C.C. vienen con algunas experiencias innovadoras para una nueva escuela, para una nueva relación afectiva, una relación más científica, pero mas pertinente es en la escuela normal porque ellos están en contacto desde su formación inicial y además es vocacional, o sea que entre mas temprano usted escoja una carrera son mayores las probabilidades de éxito”. Además agrega el decano como sugerencia: “Monitorear el trabajo que se desarrolla en la normal superior con respecto a la estructura curricular, que no sea de forma sino de fondo”.

En su turno los docentes de la Universidad de Nariño encuestados que equivalen al 100% de la muestra ; expresaron con respecto a la formación humanística de los egresados del C.C. que : “ el manejo de conflictos con equidad , prudencia y justicia , excelente relaciones humanas , interacción y empatía con profesores y estudiantes”, “son estudiantes con gran sentido de responsabilidad, compromiso, disciplina y calidad” , “ comprometidos con la docencia , poseen algún tipo de experiencia en el plano pedagógico , son entusiastas y creativos”.

Los docentes han detectado como debilidades en los egresados del C.C.: “ que les falta mayor seguridad en su labor docente , espontaneidad” y como fortalezas detectan “ su formación humana”, “la formación en valores como la responsabilidad , el compromiso, el sentido de pertenencia , altruismo , creatividad”, “toda la escala de valores se ve reflejada en los escenarios universitarios”, “ en la conducta y actitudes de los egresados se ve reflejado el humanismo trabajado en el PEI de la institución. Además el plan de estudios integra unos núcleos problemáticos referidos al a formación humanística”. Alguien cataloga “de excelente” este componente.

Ante las anteriores afirmaciones en primer lugar, tomando las palabras del señor Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, se deduce que toma en general la formación de los estudiantes del C.C., haciendo mayor énfasis en el aspecto pedagógico y en cuanto a lo humanístico rescata la buena relación afectiva y la vocación que ellos han cultivado en la Normal Superior. Además cree pertinente hacer una renovación curricular de fondo para mejorar la formación de los futuros maestros.

En segundo lugar, las afirmaciones de los docentes de la Universidad de Nariño dejan ver en claro que la Normal Superior de Pasto se incrementaron unas bases sólidas en la formación personal de sus egresados que se ha visto reflejada en el transcurso de su vida universitaria. Especialmente en la formación de valores

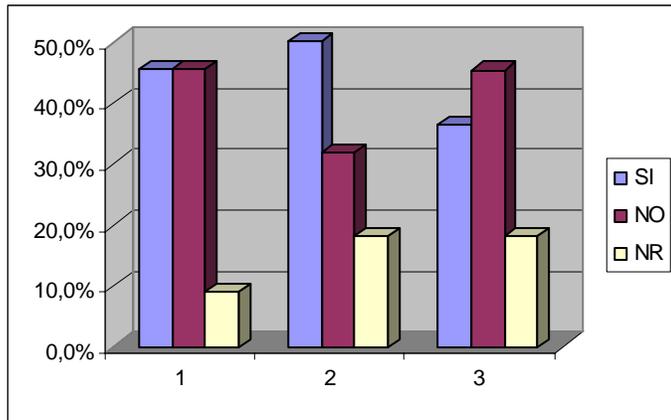
como la responsabilidad y la actitud positiva ante todas las situaciones de su vida estudiantil.

4.2.4. Formación Tecnológica. Estudiantes Universidad de Nariño.

La formación que en Nuevas Tecnologías reciben los estudiantes del C.C. es uno mas de los núcleos temáticos con los que se enfrentan al llegar a la Universidad, buscando un panorama que refleje la situación sorteada en este aspecto, con los futuros docentes con énfasis en Educación Ambiental se desarrollaron las siguientes preguntas: ¿Dentro del Plan de Estudios del C.C. estuvo contemplada la Formación y utilización de las nuevas tecnologías? ¿Los docentes del C.C., para el desarrollo de sus clases utilizaron nuevas tecnologías? ¿En su formación del C.C., utilizó con frecuencia el computador? ¿Describa cómo utilizó el Internet en su proceso de aprendizaje en el C.C.?, que arrojaron estos datos: en lo referente a la utilización y formación en nuevas tecnologías el 45.5% manifestó estar contemplada en el Plan de Estudios, frente a un 45.5% que no estuvo de acuerdo y un 9% que no respondió, para un 50% de los encuestados los docentes utilizaron nuevas tecnologías en el desarrollo de sus clases, para un 31.8% no las utilizaron y el 18.2% no contestó, el 36.4% de los estudiantes del C.C. utilizó con frecuencia el computador, para el 45.4% su uso no fue frecuente, el 36.4% si le dio uso y el 18.2% no dio su respuesta.

De forma gráfica se tiene:

Gráfica 14. Encuesta a estudiantes Universidad de Nariño. Formación Tecnológica



1. ¿Dentro del Plan de Estudios del C.C. estuvo contemplada la Formación y utilización de las nuevas tecnologías?
2. ¿Los docentes del C.C., para el desarrollo de sus clases utilizaron nuevas tecnologías?
3. ¿En su formación del C.C., utilizó con frecuencia el computador?

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Universidad de Nariño

Lo anterior permite realizar conjeturas como las siguientes:

“Vídeo Beam, Internet, sistemas”, “Vídeo Beam, computadores, Internet”, “computador, Vídeo Beam, laboratorios”, el tener acceso a computadores, Internet u otro recurso como el Vídeo Beam, no implica o no asegura la formación en

nuevas tecnologías, ésta debe darse desde una planeación curricular que exija la puesta en práctica de la transversalidad que la tecnología presupone, un ejemplo podría ser el citado por los estudiantes cuando dicen: “actividades de práctica pedagógica en el área de Inglés”, “en la asignatura de inglés sobre metodología del aprendizaje”, donde se observa que el docente a cargo, utilizaba la interdisciplinariedad de la informática para desde ahí dar a conocer su temática del área de Inglés, acción que para los estudiantes es muy llamativa ya que cambia los escenarios tradicionales de recepción de clases, y es esa la intención, motivar a los futuros docentes para la implementación de nuevas estrategias, metodologías que innoven el sistema, no con esto tildando a las TIC como la solución absoluta pero que si está a la vanguardia de los avances científicos y que en educación no es recomendable desconocer.

Entre las nuevas tecnologías utilizadas por los docentes del C.C. se encuentra el video beam y el aula Gali, talvez porque la Institución no cuenta con más recursos o porque los docentes no cuentan con mayor preparación al respecto, resultado de esto es la formación en nuevas tecnologías con la que salen los futuros docentes del ciclo, muchas veces los estudiantes imitan a sus profesores, lo que ha generado la poca innovación en educación, se haría necesario una actualización para los docentes del Ciclo en cuanto la aplicación de las TIC en sus procesos pedagógicos, que permita además estructurar la formación en nuevas tecnologías en los estudiantes y el Plan de estudios.

Algo que es consustancial al computador moderno es la interactividad que es posible entre el usuario y la máquina. Sin esta posibilidad sería muy poco probable que este medio pudiera ofrecer algo diferente o mejor que otros medios para promover ciertos aprendizajes. Palabra escrita y portabilidad son atributos propios del medio impreso. Imagen, color, animación y sonido, prerrogativas del medio audiovisual. En el computador se pueden combinar estos atributos e interactividad. Una buena utilización del medio computacional en la educación depende, en gran medida, de lo interactivo que sea el material³⁴.

Cómo aprovechar esta interactividad si el uso de los computadores en la formación del Ciclo no tuvo la frecuencia que lo permitiera, quienes utilizaron el computador fue para transcribir textos, presentar trabajos, o para algún proyecto como encuestas para el trabajo de grado, pero la articulación de las nuevas tecnologías o los recursos que el manejo de los computadores nos puede ofrecer, como ya se ha dicho, la multimedia, los tutoriales, el software educativo, con el proceso de enseñanza aprendizaje hasta ahora en el C.C. se encuentra relegada.

Con la utilización de los computadores, emerge un recurso de mucha importancia y apogeo en la actualidad, el Internet, considerado como un medio de

³⁴ GALVIS PANQUEVA, Álvaro H. Reflexión acerca del uso del computador en Educación primaria y secundaria. RIE Revista Informática Educativa, Uniandes – Lidie. 1991. p.23

comunicación bilateral directo y libre, entre individuos e instituciones públicas y privadas, que permite el intercambio de textos, imágenes, sonidos, videos, animaciones, en fin, una gran biblioteca por explorar, una gama de recursos por aprovechar y muchas personas con las cuales intercambiar, pero desafortunadamente en el C.C., su potencial se ha reducido a consultas que de no ser bien orientadas son copias de textos sin apropiación de contenidos, así: “casi no tuvimos acceso”, “por falta de capacitación adecuada, no he tenido la oportunidad de utilizar directamente el Internet, lo he hecho por medio de otras personas”, “no lo conocimos, no lo utilizamos”, “exploración personal, por iniciativa personal”, “de manera personal, pero no porque lo aprendimos en el ciclo”, “el uso del aula era muy limitado”.

Directivos y docentes Universidad de Nariño.

La visión que los docentes de la Universidad de Nariño acerca de la formación que en nuevas tecnologías poseen los egresados del C.C., no varía con respecto a lo comentado por los estudiantes, con algunas de sus repuestas se puede evidenciar: “se observa que los estudiantes egresados de la Normal manejan el Internet como consultas y los equipos de computación para la elaboración de trabajos e informes”, “si se entiende por tecnología, el saber hacer, (en concepción taylorista) creo que lo hacen bien, porque reproducen las políticas oficiales del MEN, pero si se concibe la formación tecnológica, como las TIC tendría que estudiarse en el contexto de la Normal”.

El manejo del computador y el Internet se ha dado por la necesidad de presentar un informe, un trabajo, ya que la propuesta de formación en ésta área se encuentra difusa, como fue comentado en un conversatorio realizado con los estudiantes del C.C.: “en la parte tecnológica es pésima, desde sexto a grado 13, muy pocos saben utilizar un computador y lo que sabemos es por el “cacharreo”, nos han dado algunas clases pero no son suficientes.

Al menos, esta formación, como lo llama Álvaro H. Galvis Panqueva, debería contar con una “Alfabetización computacional: expresión “mágica” que es aplicable a casi todo lo que a uno se le ocurra en términos de iniciar a alguien en el uso del computador”, para que desde ahí, desde el manejo de los computadores se pueda dar aplicación a todo los recursos que lo acompañan:

[...] lo fundamental debe ser que el usuario, mediante las experiencias que tenga con la máquina y con la orientación del instructor, comprenda las características básicas del computador, su potencial y limitaciones. Igualmente será importante que sepa usarlo apropiadamente dentro del conjunto de aplicaciones que son relevantes para su campo de acción (difícilmente se puede usar bien una aplicación de computador sin entender lo que sucede en la máquina a medida que la aplicación se ejecuta). Se trata de preparar “usuarios ilustrados” de la máquina y de las herramientas que la

acompañan y no un "seguidor de instrucciones" o un creyente ciego en la magia que esta herramienta tecnológica parece tener para quien no la comprende³⁵.

Para los directivos de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, la formación tecnológica es vista como un criterio de calidad “[...] el resto de criterios de calidad los impone la Universidad de Nariño, por ejemplo, buena dotación bibliográfica, su carta profesoral, sus instalaciones locativas, los recursos informáticos, todos esos criterios que se requieren los tiene la Universidad de Nariño y eso es lo que ofrece a nuestros estudiantes”.

La formación en nuevas tecnologías no es solo responsabilidad del C.C., ya que a la par, debería darse como articulación del Plan de Estudios de las dos Instituciones, ya que las dos están formando docentes para estos nuevos tiempos donde la tecnología no puede ser relegada de los procesos educativos, donde éstas tienen la responsabilidad de que la educación no continúe estancada en las tradicionales prácticas pedagógicas. Cuando los estudiantes de la Universidad ingresan a primer semestre de forma obligatoria cursan un Módulo de Informática, una “alfabetización informática”, se espera que esta no sea su único y más próximo vínculo con las TIC y su globalización.

4.2.5. Formación Investigadora. Estudiantes Universidad de Nariño.

El grupo de estudiantes egresados del C.C. que en la actualidad están cursando licenciatura en la Universidad y a quienes se les aplicó la encuesta son 25 universitarios de los semestres sexto, séptimo y noveno.

Cuando se les pregunta si dentro del plan de estudios del C.C. estuvo contemplado el componente investigativo todos sostienen que sí y lo asocian con el proyecto de grado; al igual, que cuando se indaga si estuvieron involucrados en procesos investigativos. La mayoría dejan aun lado la formación teórico conceptual para centrar su atención en una acción investigativa. Algunas apreciaciones al respecto sostienen que: “desde el segundo semestre comenzamos a trabajar el proyecto de grado”, “en el trabajo de grado se trabajó el componente investigativo”, “solamente en el proyecto de grado”, “requisito para elaborar la tesis de grado”, “nos enseñaron a investigar para realizar el trabajo de grado”. Dos estudiantes manifiestan lo contrario “que falta mayor dedicación y preparación, ya que esa parte casi no la trabajan...y que no se trabajaron”.

Estas apreciaciones son compartidas con los docentes del ciclo y ahí se entra en un dilema: “el problema del estudiante es quien lo educa”. Ellos fueron formados bajo éstos parámetros; al igual que los docentes del C.C., hablan de investigación y lo asocian con proyecto de grado; en ningún momento reclaman del C.C. la formación teórica conceptual será porque esta implícita o porque no se les ha

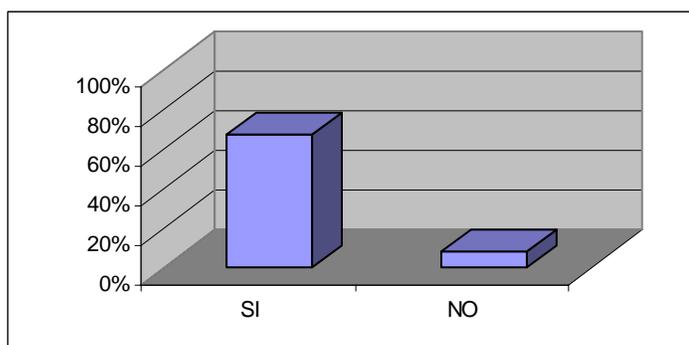
³⁵ Ibid., p. 20

ofrecido en su cotidianidad investigativa; pero lo que si es cierto, que se nota un choque institucional entre lo que la institución piensa en sus políticas, el docente hace en y fuera del aula y el estudiante concibe y realiza. De ahí “la necesidad de articular formación inicial con formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional...de ampliar la formación pedagógica a un formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías”³⁶.

Otro aspecto frente a este interrogante y que no se puede dejar a un lado es la importancia del trabajo de campo, la lectura de la realidad, el aproximarse al problema, el llevar un diario de campo. Esto denota un concepto práctico de investigación, que si bien es cierto no pueden tener una solidez teórico conceptual, si hay en ellos cierta práctica que les brinda herramientas para llevar a cabo la investigación. Fernández al respecto anota: “la investigación educativa jamás mejorará la calidad de la educación real, hasta que sus conclusiones y/o recomendaciones no entren en las aulas ni lleguen a informar/fundamentar lo que se hace o se deja de hacer en ellas”³⁷.

Cuando se les pregunta que si ellos conocían algunos proyectos desarrollados al interior del C.C.; 17 egresados del ciclo afirman que no, es decir un (68 %) y 8 egresados equivalente a (32%) responde positivamente. Esto hace percibir por un lado, la falta de orientación y comunicación por parte de los docentes hacia los estudiantes del C.C. y por otro, el poco interés que le coloca el estudiante a estos procesos. Aunque hay que anotar que hay un referente en el cual un mínimo de estudiantes toma los proyectos institucionales como lectura de antecedentes lo que demuestra que sí existen algunos proyectos.

Gráfica 15. Encuesta a estudiantes de la Universidad de Nariño. Formación Investigadora



¿Conoció algunos proyectos investigativos que se desarrollaron al interior del Ciclo Complementario?

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Universidad de Nariño

³⁶ FERRY, Op. Cit., 48

³⁷ FERNÁNDEZ Pérez, M. La profesionalización del Docente. Madrid: 2ª. Edición, Siglo XXI. 1995. p.123

Directivos y Docentes de la Universidad de Nariño

Al indagar a los directivos de la Universidad de cómo se esta llevando a cabo la investigación al interior del C.C. y como llegan al quinto semestre; ellos manifiestan que si bien es cierto hay unos avances significativos en este componente, también existen vacíos. En general ellos llegan con una Formación Investigadora que está “orientada hacia una investigación formativa en un nivel inicial...planteamiento del problema, descripción teórica y diseño de posibles soluciones”.

Cuando se habla de fortalezas se esta haciendo referencia a “la elaboración de proyectos de investigación”, a articular los “proyectos de investigación con la práctica pedagógica”. Esta articulación hay que destacarla porque permite inferir que los estudiantes del ciclo, conciben la investigación no como un momento determinado, puntual, sino como un proceso permanente, constante y relacionado a la práctica pedagógica.

Es lógico que en todo proceso haya debilidades y este componente no es la excepción; se deduce que los vacíos que existen en investigación se deba a que en los espacios escolares haya muy poca cultura investigativa, a los docentes les cuesta entrar en estos procesos; si a menudo encontramos un docente investigando es porque detrás de esa práctica hay unos intereses independientes de los puramente académicos.

En ese orden de ideas, los directivos y docentes en cuestión, hacen caer en cuenta que al interior del C.C. hay necesidad de reforzar ciertos procesos como “revisar los fundamentos epistemológicos de la investigación” y la “rigurosidad del método investigativo”. Además enfatizar en lo que Guazmayan y Ramírez llaman la investigación propiamente dicha.

Como se puede ver el panorama de este componente no es del todo desalentador, hay avances significativos por el número y las temáticas de las investigaciones que han desarrollado los estudiantes del ciclo (ver anexo P); pero si es urgente prestarle mayor interés a los procesos para formar a los futuros maestros en una cultura investigativa con rigurosidad académica y científica, para evitar caer en procesos empíricos y lecturas de la realidad ligeras.

4.2.6. Práctica Pedagógica. Estudiantes Universidad de Nariño.

Al indagarlos si ellos realizaron en su momento práctica pedagógica, la respuesta es afirmativa, sostienen que si la han hecho y que les ha sido útil; ya que fue en ella donde colocaron en práctica todos los conocimientos que construyeron en el salón de clase; y además, sirvió como escenario para realizar la mayoría de los proyectos de investigación. Así lo dejan ver algunos de ellos cuando afirman que “la práctica pedagógica fue muy buena” y “fue de gran ayuda...porque permitió

fortalecer algunos aspectos y corregir otros que se iban presentando en la labor docente”.

Ahora bien, el concepto que los estudiantes de la universidad de Nariño tienen sobre la práctica realizada en el C.C. es positivo por cuanto le permitió tomándose confianza y “poner en práctica las temáticas desarrolladas en el ciclo...y a la vez...hacer un paralelo con la realidad”; además, sostienen que es “un espacio donde se dan procesos de reflexión, investigación y autoconstrucción teórico práctica de la realidad educativa y pedagógica”. Estas apreciaciones son interesantes ya que a través de ellas se puede inferir que práctica pedagógica e investigación son un binomio que hacen posible que el docente en ejercicio pueda combinarlas para que tenga mayor sentido los procesos de aprendizaje desarrollados al interior del aula de clase.

Al describir cómo se llevó a cabo la práctica pedagógica ellos manifiestan lo siguiente: “de manera participativa y práctica”, “con diarios pedagógicos”, “con talleres participativos”, “con diarios de campo”, “con diseño de planes de aula”, “aplicando modelos de enseñanza”, “evaluación permanente de nuestro quehacer”, “buscando problemas educativos y encontrándoles posibles soluciones”, “visitando nuevos escenarios con los niños”. Como se puede ver la creatividad, motivación y dinamismo fluye en estas expresiones; se espera que todo lo que los egresados del ciclo cuentan no haya sido retórica, sino que la experiencia de su práctica pedagógica los haya formado como buenos maestros y con los procesos formativos de la universidad se cuente con excelentes profesionales de la educación.

Cuando se les pregunta si existió apoyo por parte de las directivas y docentes de la Normal superior, ellos responden lo siguiente:

“en la revisión, corrección, orientación y asesoramiento de las prácticas, diarios pedagógicos y del mismo trabajo”.

“fue un proceso que se llevó a cabo en conjunto...orientó y dio herramientas necesarias para la práctica y para el proyecto de investigación”.

“orientación, asesoramiento, seguimiento y evaluación durante toda la práctica”.

“colocando en el diario de campo las observaciones”.

“corrigiendo algunas fallas”.

“me corrigió y apoyó siempre a fortalecer mi vocación como docente”.

“orientándole y dándome los distintos materiales, apoyándome mucho y motivándome para ser una maestra mejor”.

“...aconsejándome permanentemente”.

“haciendo una revisión del diario de campo y ya”.

Como se puede observar el apoyo que recibieron los egresados del ciclo fue bueno ya que el docente que acompaña el proceso, motiva para ser un buen maestro y maestra, brinda herramientas y asesorías necesarias para llevar a cabo una buena práctica, corrige, aconseja e incluso ayuda con los materiales didácticos para que el practicante no se preocupe por ello. Pero también se ve que hay algunos que se limitan simplemente a revisar los diarios de campo como si aquella actividad fuera la única en su rol de acompañante.

Al solicitarles algunas recomendaciones para mejorar la práctica pedagógica al interior del C.C., ellos manifiestan lo siguiente:

“aún hace falta fortalecer más algunos núcleos temáticos”.

“entre mayor información y fundamentos obtengamos será más efectiva la práctica pedagógica”.

“se debe profundizar las herramientas pedagógicas para mejorar la calidad del servicio que se presta”.

“hace falta más conocimiento en el diseño de un plan de estudios aplicando las normas actuales (estándares, competencias), de igual manera, la actualización del PEI”.

“hace falta mayor acompañamiento”.

“adquirir material didáctico que el ciclo no lo tiene”.

Al observar las sugerencias se colige que unas son de índole conceptual, pedagógico y de mayor compromiso de algunos docentes encargados de la práctica pedagógica; además sugieren a las directivas invertir en el C.C. para compra de recursos bibliográficos, tecnológicos y actualización del material didáctico entre otros.

Directivos y docentes Universidad de Nariño.

Al abordar el pensamiento de los directivos y docentes ellos sostienen que los estudiantes que vienen de la Normal Superior están bien fundamentados y llegan con su propia práctica y experiencia que es una ganancia para ellos porque han estado involucrados en este tipo de procesos desde el grado décimo; además con los conocimientos que brinda la universidad fortalecen lo que venían haciendo en su institución. En este sentido se afirma:

“...los muchachos que vienen del C.C., traen su propia práctica pedagógica. Al encontrarse con nuestro modelo ellos lo que han hecho es fortalecer lo que venían haciendo en la normal porque ellos empiezan su proceso en el grado 10,11,12 y 13...ellos vienen con algunas experiencias innovadoras, para una nueva escuela, para

una nueva relación afectiva...ellos se dan cuenta que las experiencias que tenían construidas en la normal no son acabadas, sino que están en proceso y que tienen los tres años para fortalecerla...”.

Desde la perspectiva de la estructuración cognoscitiva-cognitiva del docente en formación, Díaz Barriga sostiene que “la educación de nivel universitario estimula cambios importantes en la concepción del rol docente, posiblemente porque además de actualizar el conocimiento pedagógico, revela otros modos de concebir la actividad intelectual”³⁸.

Por otra parte, sostienen que los estudiantes del ciclo que llegan a la universidad traen buenos fundamentos conceptuales que les permite articular con los procesos que se desarrollan al interior de la universidad y además; les ayuda a desarrollar ciertos desempeños y habilidades profesionales:

“traen bases sólidas en teoría fúndanle y se proyectan con eficacia en el desempeño pedagógico”.

“el componente de la práctica pedagógica de la normal permite al futuro maestro el desarrollo de competencias profesionales en múltiples circunstancias, lo cual garantiza el desarrollo de las diversas facetas y dimensiones del maestro”.

“la práctica pedagógica es interesante y bien encaminada”.

Otro grupo –reducido- sostiene que “llegan con debilidades en el saber específico y esto le perjudica en su práctica pedagógica”. Es lógica esta posición ya que miran la realidad de los egresados del ciclo con criterios muy diversos y desde el ambiente universitario.

En conclusión se puede decir que los directivos y docentes valoran la práctica que hacen los estudiantes al interior del ciclo y que ella les permite, no sólo madurar su vocación de docentes, sino también perfeccionar su práctica pedagógica y poner en juego toda su creatividad para llegar a los lugares con propuestas nuevas y significativas. De igual manera esta experiencia es enriquecedora no solo para la institución donde van a realizar la práctica, sino para al estudiante actor principal del proceso de aprendizaje.

³⁸ DIAZ B., Ángel. Docente y Programa: lo institucional y lo didáctico. Argentina: Editorial Aique, 1994. p.54

4.3. UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LOS PROCESOS FORMATIVOS DESARROLLADOS EN EL C.C. DESDE LOS EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

4.3.1 Formación Académica. Como testigos de todo el proceso, es factible que los Egresados del C.C. que culminaron la Licenciatura en la Universidad de Nariño posean una visión muy clara de sus fortalezas y falencias, para este caso en cuanto a su formación académica.

Al respecto, algunos encontraron los mismos desatinos que ya se han comentado: “la formación académica es buena, aunque es de importancia profundizar un poco más las horas tanto en el área de matemáticas como química”, “a pesar de que el convenio con la Universidad de Nariño mejoró en parte la planta de personal para guiar nuestro proceso educativo se les olvidó la correlación que debe haber entre todas las áreas del conocimiento dejando vacíos en nuestro proceso de aprendizaje”, “es buena aunque falta más enfoque en algunas materias que no alcanzamos a ver en el programa que en la universidad fuimos a verlas apenas y los compañeros que estaban en ese semestre ya la habían visto desde el principio. Un ejemplo es matemáticas casi todos tuvimos dificultad, otra anatomía...”, “En general la formación académica es buena, el programa cuenta con asignaturas acordes a las exigencias de la universidad, el inconveniente que se presenta es la calidad académica de los docentes que imparten dichas enseñanzas pues en ningún momento se puede comparar a profesores con metodología de bachillerato y universidad”, “se puede afirmar que fue buena, puesto que en la práctica se vivencia vacíos conceptuales sobre el énfasis, teniendo en cuenta que nuestro campo de proyección está para cada uno de los niveles de formación”.

Favorablemente para algunos egresados son más las fortalezas que hablan muy bien del proceso llevado a cabo para una formación académica de calidad: “se dio por docentes capacitados en las diversas áreas afines, con el perfil adecuado orientado a formar docentes integrales. Las asignaturas estipuladas en el pensum académico se trabajaron de manera práctica y teórica”, “a la par con la Universidad de Nariño el C.C. se preocupó por cumplir con un pensum académico similar al de esta institución, podría decir que la formación académica en si fue buena. Además se contó con profesionales capaces de enfrentar el resto de estar al nivel universitario”, “dentro del campo de la formación académica considero, que se estructuró un programa claro y práctico, que integró diversos campos del saber y nos brindó herramientas necesarias para la comprensión de la naturaleza y sus diversas interacciones, así como también un currículo abierto a la realidad social, económica y política del entorno, un ejercicio etnográfico entendiendo al hombre como un ser multidimensional”, “cada una de las materias hacen parte de un gran proyecto, por esta razón se desarrollaron en forma secuencial, aportando a nuestro conocimiento y permitiéndonos aprender de manera progresiva, partiendo de esta manera de lo más sencillo a estructuras más complejas”, “presenta un amplio conocimiento, tratando siempre de motivar al normalista para que

construya conceptualizaciones a partir de su propia vivencia sin olvidar la parte teórica, basando su temática en especialistas de diferentes asignaturas que posteriormente se concretaran con los estudios en la Universidad”.

Como se ha hecho, al presentarse inconvenientes también deben hacerse sus posibles soluciones “[...] el ciclo mejoraría si tuviera las mismas materias o personal calificado en las distintas áreas que se dictan en la parte académica en la universidad...”, “es importante que el proceso de selección de esta formación profesional se haga de manera conciente por parte del egresado del grado once”, “mejorar la planeación académica y hacer un control de dicha temática a cada docente”.

“sugiero que los docentes que en este momento estén preparando a los normalistas se empapen un poco del modelo que maneja la Universidad de Nariño, para que el “traspaso” en el V Semestre no sea tan “desconocido” para los estudiantes, es decir que durante los 4 semestres se viva desde el comienzo un ambiente Universitario porque muchos no continuarán en la Universidad por el sistema de enseñanza que se maneja, esto sin menospreciar el talento humano y profesional de los docentes”.

4.3.2. Formación Pedagógica. Muy relacionado con el pensamiento anterior se encuentra el concepto de los egresados del C.C., quienes en sus apreciaciones dejan entrever la calidad educativa y pedagógica que les ofrecieron en la Normal. Coinciden en afirmar que la formación pedagógica fue excelente, en la que tuvieron la posibilidad de conocer teorías educativa, legislación, fundamentos pedagógicos, psicología del estudiante, psicología del maestro, acompañamiento de los maestros asesores en el área estructurándose cada vez más mediante la práctica e investigación dentro y fuera de la Institución.

Consideran también que la formación pedagógica es un pilar fundamental para el futuro docente, buscando encaminar ese trabajo hacia la realidad que se vive en la Institución educativa y no simplemente el hecho de transmitir conocimientos que en muchas ocasiones resultan descontextualizados del medio. Así se expresan:

“Creo que la formación pedagógica nos brindó una base sólida en la cual se materializó la teoría educativa, que de la misma manera se llevó al ejercicio en la práctica docente, nos brindó una cosmovisión de la educación teniendo en cuenta sus actores y circunstancias, las relaciones del entorno y como la realidad del hombre se ha ido transformando a través del tiempo con la educación y sus propósitos del mejoramiento de la calidad de vida”.

“Es buena, ya que nos dieron todas las estrategias necesarias para tener una buena formación y unas bases sólidas para un buen desempeño dentro del aula de clase y saberlas poner en práctica”.

“Este aspecto es uno de los que más se destaca debido a la gran trayectoria de la escuela normal en la formación pedagógica, cuenta con varios saberes que mediante la experiencia han madurado los procesos metodológicos a utilizarse en la actualidad.

También cabe mencionar el contacto cercano entre esta actividad y la práctica pedagógica”

En este contexto se comprende que la formación pedagógica que ofrece la Institución Educativa ha logrado llenar las expectativas de los estudiantes porque les ha brindado las bases fundamentales para desempeñar su labor docente. Es así que el desarrollo pedagógico propende por el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes de modo que en el futuro puedan asumir y enfrentar sus problemas y compromisos sociales y laborales armados de esquemas mentales de nivel superior.

En última instancia lo que se espera es que el individuo una vez desarrollado participe activamente como ciudadano en la sociedad, ejerciendo sus derechos y contribuyendo a su equilibrio complejo y fluido desde una posición democrático-liberal.

4.3.3. Formación Humanística. De los licenciados en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, expresaron en cuanto al componente humanístico a lo largo de su formación como docentes, expresaron lo siguiente:

Un 33.33% de ellos manifiestan en cuanto al desarrollo del componente humanístico en su formación como docentes: “estuvo fundamentada en principios y valores principalmente: respeto, responsabilidad, autonomía, tolerancia, sentido de pertenencia, colaboración, equidad”, “tuvieron espacios donde se demostraron y se volvieron tangibles en el diario contacto con la gente y en su practica con los niños”.

Ante estas respuestas se observa que la institución Normal Superior de Pasto, logro desarrollar un conjunto de valores comprendidos como el resultado de nuestra capacidad de otorgar sentido al mundo, a la vida y al comportamiento.

Otro 22.22% de los egresados expresan: “fue importante la formación humanística porque en la Normal nos enseñaron a valorar a cada ser como único e irrepetible y que fuimos preparados para afrontar la situación social que vivimos actualmente”.

Lo anterior evidencia lo importante de considerar a cada ser humano como único e irrepetiblemente basándose en los principios fundamentales de la Constitución Política de Colombia en el capítulo I, artículo 13, que reza:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El estado promoverá las condiciones para que la igualdad se real y efectiva y adoptara medidas en favor de grupos

discriminados o marginados. El estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta y sancionara los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

Otro 11.12% afirma que su formación los ha “concientizado de lo que están realizando con los niños para favorecer tanto su desempeño profesional y personal, pues ayuda a identificar sus debilidades y fortalezas personales”. Cabe citar aquí el pensamiento de: “de mi madre he recibido la vida, pero de mi maestro he aprendido a vivir” (Magno Alejandro,356).Esto confirma la importancia de educar a los estudiantes para vivir, no desintegrar al sujeto en un ser cognoscitivo únicamente sino considerarlo un ser biológico, emocional y espiritual, un ser integral.

Por último otro 33.33% expresaron que el eje transversal de su carrera fue la formación humana donde se contó con un grupo de docentes que manejaron muy bien los tópicos tratados con ética moral y profesional y, en el transcurso de su formación se desarrollaron algunas talleres, charlas, conferencias, que ayudaron a fortalecer la formación humanística pero sugieren que aumenten este tipo de eventos en la institución.

Para ellos la figura del maestro fue positiva y enriquecedora, como dice Cornejo: “eres un escultor de seres humanos, tu principal misión es hacer surgir en cada uno de tus alumnos lo que deben llegar a ser, los impulsas a luchar incansablemente por encontrar su sentido existencial, los conviertes en buscadores de tesoros, que es la relación de su propia vocación y tu sueño más importante es que cada uno de ellos logre trascender y cumpla plenamente con la misión que Dios le concedió al nacer”³⁹.

Este pensamiento acerca de la misión de verdadero maestro, cuestiona sobre la labor, tan importante y fundamental que tiene los maestros y futuros maestros; no es tan solo ser un trasmisor de conocimientos sino al contrario la esencia de su papel es forjar sujetos con calidades personales excepcionales para que puedan salvar a la juventud de estos tiempos que se enmarca en el desconcierto, desesperanza y autodestrucción. De ahí la importancia de la formación humanística en todo lo largo y ancho del proceso de la formación de futuros maestros en la Institución Municipal Educativa Normal Superior de Pasto.

4.3.4. Formación Tecnológica. Los Egresados de la Universidad de Nariño provenientes del C.C., contribuyeron también con sus opiniones en cuanto a la Formación en nuevas tecnologías, algunos, conscientes del potencial ofrecido por las tecnologías, consideraron que su formación no fue la mejor: “esta es una gran

³⁹ CORNEJO, Miguel Ángel. Educación Integral de Excelencia Desarrollo Humano México D.F. Júpiter Images Corporation 2006. p.39

falencia ya que la Normal no posee el material adecuado para brindarlo. Es importante que el Colegio invirtiera en tecnología”, “es una necesidad urgente la de dar a conocer al alumno-maestro las nuevas tecnologías el uso y manejo de los computadores, el Internet como herramientas esenciales de consulta y organización de datos”, tal vez esta fue una de las debilidades, pues la formación no estuvo contemplada en ningún momento del proceso o si la hubo fue muy superficial”, “en el campo de la formación tecnológica una de las debilidades que el programa presentó fue el no contar con laboratorios especializados donde se pudieran adelantar prácticas más avanzadas como en la universidad ni existió un acercamiento a ciertos medios informáticos para desarrollar nuestro trabajo de forma continua o verdaderamente significativa”, “este aspecto es uno de los más débiles comparativamente con los demás, falta mucho conocimiento de las herramientas de la tecnología que le permiten al docente manejar con claridad el conocimiento”.

Pero entonces, no es solo mostrar las falencias o dificultades, sino también proponer cómo solucionarlas: “en el área de formación tecnológica es necesario realizar convenios con otras instituciones para mejorar esta falencia y tratar de realizar investigaciones acerca de la Nuevas Tecnologías”, “considero que se debe fortalecer los procesos de formación tecnológica mediante la utilización de espacios e instrumentos especializados y además promover muchas más salidas de campo que permitan desarrollar procesos investigativos y además acercarnos a otros contextos y realidades de manera práctica y no solamente teórica”.

La formación tecnológica es uno de los componentes fundantes actualmente en la educación o si lo ha sido desde siempre, es ahora donde se manifiesta su importancia por el tan acelerado avance de la ciencia, la tecnología y la consecución de información, por tanto, los educadores y futuros educadores, no deben relegarse sino prepararse para asumirla y apropiarse de sus procesos para aplicarlos en su quehacer pedagógico diario.

4.3.5. Formación Investigadora. Los egresados del C.C., afirman que los procesos investigativos que se llevaron a cabo en el ciclo fueron en general buenos; ya que aportaron a su formación, a su crecimiento, a aprender a leer realidades, a tener criterios para manejar problemas, a manejar fundamentos conceptuales, a tener pautas para encontrar soluciones, a realizar proyectos y fueron un apoyo para el desempeño docente. Algunas de sus apreciaciones se las encuentra a continuación:

“este tópico es bueno...y esto nos da criterios para manejar diferentes problemáticas que conllevan la labor docente...”.

“el reto de los educadores siempre estuvo enfocado en el ámbito investigativo, pues constantemente se enfrentó al estudiante a situaciones y vivencias cotidianas que llevaron a despertar en el agrado por la investigación...buscar alternativas de solución”.

“se caracterizo en la adquisición de algunos fundamentos conceptuales...para luego poder llevar a cabo procesos de investigación”.

“la Formación Investigadora nos permitió acercarnos a la realidad de una manera práctica y realmente significativa, con la realización de proyectos descubrimos diversos caminos para llegar a la construcción del saber, y se evidencio la importancia de la investigación en un mundo en el cual aprendemos todos los días y del cual surgen miles de preguntas con las cuales puedo construir saber”.

“fue buena ya que nos dieron las pautas y nos motivaron a explorar y a encontrar soluciones a las diferentes problemáticas que se presentan en el campo educativo”.

También destacan como positivo que existió un orden lógico en el desarrollo de la temática ya que se dieron en dos momentos: uno, el teórico donde se fundamento conceptualmente y dos, el práctico con el trabajo de grado; además, se contó con la colaboración permanente de los docentes del ciclo y le dan valor significativo para su desempeño como docentes. Así lo expresaron algunos de ellos.

“la formación se organizo en dos momentos, en el primero recibimos toda la información teórica y en el segundo momento llevamos estos conocimientos a la práctica con el desarrollo de nuestro trabajo investigativo...”.

“la formación fue teórico-práctico...”.

“se puede decir que en cuanto a la investigación el C.C. inicia el cambio para que el futuro profesional mediante su desempeño a lo largo de la carrera alcance una buena Formación Investigadora”.

“se contó con el apoyo y colaboración permanente por parte de todos los docentes en la investigación que se desarrollo...además se dieron conceptos precisos acerca de cómo realizar, analizar e interpretar...”

Así como el grupo de egresados miran lo positivo de la Formación Investigadora y del valor que ella tiene en su futuro como docentes, dejan entrever que hay algunas debilidades en la parte conceptual, ya que los docentes “centraron su trabajo simplemente conocimiento de los pasos de investigación y en el mismo desarrollo del trabajo de grado” y no ampliaron la posibilidad de otras alternativas investigativas que podrían haber enriquecido al grupo. Así lo expresan Diker y Terigi “la aproximación a los procedimientos de la investigación educativa, a través del diseño y la puesta en marcha de algunas experiencias concretas de investigación, la realización de pequeñas indagaciones, la construcción del estado del arte u otras, no con el objeto de formar investigadores...sino para desarrollar competencias vinculadas a la discriminación o relimitación de problemas...esta apelación a una actitud analítica e investigativa por parte de los docentes no responde necesariamente a la idea de formar investigadores en un sentido estricto, sino a su potencialidad para el desarrollo de una mirada sistemática y posiblemente diferente de sus prácticas formativas y laborales”⁴⁰.

⁴⁰ DIKER Y TERIGI, Op. Cit., p.130

Concluyendo el análisis de este componente se mira la gran labor que esta haciendo el C.C. de la Normal Superior, en crear cultura investigativa, promover procesos de investigación y hacer caer en cuenta al futuro docente que esta actividad no puede estar desligada de su práctica docente y/o de su quehacer al interior de la institución donde le corresponda desempeñarse. Pero también deja ver que hay procesos que se tiene que fortalecer, reajustar para brindar a los estudiantes del ciclo mayores herramientas que le permitan desempeñarse con criterios claros y seguros en el ámbito investigativo.

4.3.6. Práctica Pedagógica. Al indagar a los egresados se puede observar que el concepto que tienen de la práctica pedagógica es valioso y la consideran una ayuda vital y la mayor riqueza que poseían cuando entraron a la Universidad porque se veía como ellos podían y tenían criterios y herramientas pedagógicas para manejar grupos de estudiantes. Esto se puede constatar cuando afirman:

“la práctica pedagógica es una ayuda vital para la formación de maestros, ya que cuando los egresados salimos a ejercer nuestra profesión tenemos buenas herramientas tales como: manejo de grupo, manejo del horario, criterios investigativos los cuales ayudan a adaptar temáticas para cualquier grado”.

“permitió dinamizar, facilitar y crear procesos de aprendizaje individuales y grupales en la formación de niños y niñas”.

“fue excelente porque desde el colegio le enseñan a manejar grupos de estudiantes y desenvolverse con mayor facilidad...”.

“considero que la práctica pedagógica es nuestra mayor fortaleza y nuestra mayor riqueza, pues ella nos permite vivenciar de manera directa el proceso de construcción del saber, adentrarnos al mundo escolar y poder sentir las diferentes vivencias, y adquirir experiencias valiosas dentro de nuestra formación como docentes...cada clase de la práctica docente era un reto y un deseo por aprender y ser mejores”.

“fue una fortaleza desarrollada durante la carrera...”.

“fue buena, ya que nos facilitaron las estrategias necesarias para el desarrollo humano”.

“fue excelente ya que además de los fundamentos pedagógicos nos hicieron experimentar con niños de diferentes clases sociales y niveles académicos de toda la ciudad de pasto”.

Para otros, la práctica pedagógica era el espacio y la actividad donde se combinaba la teoría con la práctica; es decir, era el lugar donde la teoría se volvía tangible, se materializaba y se le encontraba el sentido a los planteamientos que se hacían en el aula de clase; además, el enfrentarse a contextos nuevos hacia que se repiense las estrategias a utilizar o ya utilizadas.

“la vivencia de la práctica pedagógica te lleva a enfrentar la teoría con la realidad y esto te ayuda a repensar estrategias pedagógicas innovadoras...con la práctica

pedagógica puedes fortalecer tu vocación por la docencia, es con ella donde realmente encuentras el reto de ser educador”.

“fue una experiencia enriquecedora donde se puso a prueba las bases adquiridas y se desarrollaba la creatividad”.

Carr y Kemmis, consideran que el trabajo de la práctica educativa y el de elaboración teórica deben desarrollarse conjuntamente ya que es una sola realidad. Sostienen ellos que para poder entender la práctica hace falta hallar la forma concreta y esa forma es pensar la práctica como algo construido. Además, que “las practicas cobran su significado cuando se teorizan sobre ellas, y que las teorías adquieren una significación histórico, social y material cuando se practican” y siguen afirmando que “la teoría no es solo palabras y que la práctica no es mera conducta muda; teoría y práctica son aspectos mutuamente constitutivos”⁴¹.

Dentro de la práctica pedagógica algunos de ellos sostienen que la figura del asesor es importante y que encontraban en él una ayuda no solamente en lo referido a la práctica, sino a su crecimiento personal y profesional. “El asesor se convirtió en un amigo y guía” y “era un apoyo incondicional, nos aconsejaba”. Pero también reprochan la actitud de algunos porque no asumieron con responsabilidad y dedicación su rol consejeros y/o asesores: “las maestras asesoras no permanecían en el aula para asesorarnos y sus observaciones giraban en torno al material didáctico y al diario de campo que revisaban”, “El asesor debe ser orientador y no persona que juzgue únicamente”. Al respecto se puede inferir que este tipo asesores encontraban en los practicantes escape a sus responsabilidades, en otras palabras, cuando le llegaba el estudiante ha realizar las prácticas pedagógicas ellos y ellas se daban descanso desconociendo su función y el aporte significativo que podían hacer a los estudiantes desde su experiencia.

Por último manifiestan que en el C.C. de la normal superior, tuvieron mayor experiencia de la práctica pedagógica que en la misma Universidad. Apreciación valiosa para la institución formadora de maestros. Así lo comentan: “...hubo más práctica docente en el ciclo que en la universidad, nunca tuvimos práctica...este es un punto a favor del C.C.”. Además, sostiene que en la universidad en algunas prácticas “los dejan solos, sin ningún acompañamiento. En cambio en la normal están los asesores en el proceso de formación y le dan consejos prácticos de cómo desenvolverse en la práctica pedagógica”.

En conclusión se puede expresar que los profesionales de la educación que han pasado por el C.C. tienen un concepto importante y halagador de la práctica pedagógica que se realiza en la Normal Superior de Pasto y descubren en ella un soporte importante en su desempeño como docentes. Además, esta práctica

⁴¹ CARR, Wilfredo y Kemmis, Stephen. Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona: Editorial Martínez Roca S.A., 1988. p.34

pedagógica está articulada con la Práctica que realiza la Universidad y que se encuentra esbozada en el manual operativo “Práctica Pedagógica Integral e Investigativa” de la facultad de Educación de la Universidad de Nariño, donde enfatizan “que es necesario pensar en la formación de un profesor que asuma una actitud investigadora sobre su propia práctica docente”⁴².

⁴² STENHOUSE, Op. Cit., p.179.

CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones se han organizado teniendo en cuenta la población objeto de estudio: estudiantes, docentes, directivos y egresados de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto y Universidad de Nariño.

Estudiantes

1. Los estudiantes del C.C. encuentran relación entre el Plan de estudios y el perfil profesional que ellos esperan obtener, especialmente con el énfasis que han escogido, conscientes que es posible mejorar o incluso incrementar asignaturas para lograr óptimos resultados al ingresar a la Universidad al quinto semestre.
2. La intensidad horaria en el C.C. no está distribuida de forma equitativa entre el énfasis y la formación pedagógica de la Institución, ésta última tiene prelación lo que ha generado fortalezas en los estudiantes, pero se presentan debilidades en las asignaturas del énfasis.
3. Los estudiantes del C.C. no se sienten en un ambiente universitario porque no tienen acceso a los recursos de la Universidad, tienen que ir por una boleta cuando llegan tarde, llaman al papá o a la mamá para resolver inconvenientes, entre otros.
4. Los estudiantes del C.C. al ingresar a quinto semestre en la Universidad de Nariño se encontraron frente a un grupo más avanzado académicamente y mejor adaptado al ambiente universitario, lo que demuestra que al interior del Ciclo se debe tener en cuenta este aspecto para optimizar dichos procesos.
5. Los estudiantes del C.C. no manejan criterios claros sobre el concepto de educación por cuanto algunos lo catalogan como proceso de formación y otros como el momento en el cual se aprende y se enseña un determinado conocimiento. En cambio, si existe unidad de criterios en el concepto de Pedagogía, enseñanza, aprendizaje y didáctica. Por el contrario, los estudiantes de la Universidad de Nariño por su experiencia académica poseen claridad en estos conceptos lo que les permite un mejor desempeño.
6. Para los estudiantes del C.C., el papel de la evaluación se centra en una actividad de medición y verificación considerándola como un mecanismo de control preestablecido que lo ejerce el docente.

7. Los estudiantes que actualmente cursan el C.C. en la I.E.M.N.S.P., ignoran el componente humanístico como un núcleo del plan de estudios y se refieren a él tangencialmente.
8. La formación en Nuevas Tecnologías, se encuentra dentro del Plan de Estudios del C.C., pero es vista como el acceso a un aula de computadores o de tecnología, en la que no se promueve su aplicabilidad de las tecnologías en el quehacer educativo, en el diseño, elaboración y puesta en práctica de una sesión de clase; y además se trabaja con una intensidad horaria de dos horas en la que difícilmente se pueden desarrollar procesos que permita fortalecer este componente.
9. El manejo del computador y el Internet se ha dado por la necesidad de presentar un informe o un trabajo, ya que la propuesta de formación en ésta área posee debilidades; quienes saben utilizar un computador ha sido por el “cacharreo” puesto que la Institución no ha brindado una formación adecuada en estos aspectos.
10. La Institución conoce la importancia de la investigación educativa y de formar a los futuros docentes en este campo. De igual manera, los estudiantes del C.C. sostienen que sí han recibido éste tipo de formación a través de talleres, seminarios investigativos y procesos de cómo organizar e iniciar una investigación. Además, hay claridad del para qué de la investigación educativa y cómo a través de ella se pueden encontrar solución a problemas concretos. Por eso, el estar vinculados a procesos de investigación es un reto y lo consideran de gran valor ya que lo asocian a la práctica educativa.
11. Algunos estudiantes que se están preparando para ejercer la profesión docente, no tienen claridad en investigación y confunden las actividades de consulta con este tipo de procesos; ya que la mayoría de las reformas educativas están implementando en los últimos años este aspecto y más aún en las Normales y Facultades de Educación donde se las considera canteras de formación docentes.
12. Los estudiantes de la Universidad de Nariño afirman que en el C.C. si recibieron formación en investigación, procesos que estuvieron asociados con el proyecto de grado lo que les permitió estar involucrados en procesos investigativos.
13. Los estudiantes del Ciclo tienen un concepto claro de la práctica pedagógica, y es a través de ella donde se van haciendo maestros. De ahí que todas las actividades que realizan les permite ir adquiriendo experiencia y consolidándose como tales.

14. El fundamento teórico conceptual en el componente investigador que se está dando al interior del C.C., sirve de soporte al ejercicio de la práctica docente, y es reconocido por parte de los estudiantes el esfuerzo inmenso que hacen los docentes para que ellos tengan herramientas de apoyo en el momento de su práctica.
15. En la práctica pedagógica los estudiantes del C.C. despliegan su creatividad en el uso de los recursos didácticos. Van preparados con una cantidad de elementos de apoyo como libros, cuentos, materiales reciclables, laminas, carteleras, videos, rondas, juegos didácticos, cuentos, cartillas, cubos, cantos originales, afiches y otros. Esta forma de ser y de actuar implica una dosis importante de autonomía profesional y de trabajo responsable. Facilitar el aprendizaje de los estudiantes en un marco social que respete la diversidad, requiere el desarrollo de competencias especiales por parte de los docentes en formación.
16. La I.E.M.N.S.P. por el número de su población, no cuenta con las suficientes herramientas didácticas para que sus estudiantes y sobre todo los del C.C. realicen sus prácticas pedagógicas, ellas se llevan a cabo con el apoyo de los estudiantes, son ellos los que gracias a su iniciativa diseñan, hacen y buscan los medios y recursos para hacer que sus clases sean muy divertidas y lo más dinámicas posible.
17. La práctica pedagógica se desarrolla desde la educación media siguiendo una secuencia lógica conceptual hasta llegar al C.C. donde los estudiantes adquieren los elementos suficientes y necesarios para que su práctica se lleve a cabo lo mejor posible. Además, está en estrecha relación con la investigación ya que los lugares de trabajo son el “laboratorio” donde aprenden a leer realidades y contextos y a encontrar posibles soluciones a los interrogantes con los que se encuentran a diario.
18. El concepto que los estudiantes de la Universidad de Nariño tienen sobre la práctica realizada en el C.C. es positivo por cuanto les permitió tomar confianza y trabajar las temáticas desarrolladas en el ciclo; además, sostienen que es un espacio donde se dan procesos de reflexión, investigación y autoconstrucción teórico práctica de la realidad educativa y pedagógica.
19. Los estudiantes valoran la práctica pedagógica ya que ella les permite, no sólo madurar su vocación de docentes, sino también perfeccionar su quehacer pedagógico y poner en juego toda su creatividad para llegar a los lugares de trabajo con propuestas nuevas y significativas. De igual manera, esta experiencia es enriquecedora no sólo para la Institución donde van a realizar la práctica, sino para al estudiante actor principal del proceso de aprendizaje.

20. El modelo pedagógico que trabajan los estudiantes del C.C. es el constructivismo social y cultural del cual poseen una claridad conceptual y lo manejan en su práctica pedagógica.

Docentes

21. Los docentes tanto de la Universidad de Nariño como del C.C., deben realizar un empalme para conocer los planes y programas que se desarrollan en las dos instituciones para lograr articularlos y así evitar algunos vacíos y debilidades por parte de los estudiantes del C.C.; de igual manera, articular la práctica pedagógica según el modelo de la Facultad de Educación como también seguir los mismos lineamientos en las prácticas investigadoras.

22. Las innovaciones pedagógicas que se han desarrollado al interior del C.C. han sido múltiples destacándose la articulación de las competencias y los proyectos de aula que son proyectos que fueron acompañados por la Universidad de Nariño, orientados por los parámetros planteados por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, el Ministerio de Educación Nacional y el municipio de Pasto.

23. Los contenidos de las asignaturas pedagógicas se asumen centrándose en procesos investigativos, metodológicos y didácticos. De esta forma se supera el esquema de componentes separados en el proceso formativo del individuo.

24. El campo humanístico que se encuentra bien consolidado y fundamentado en el Proyecto Educativo Institucional, es ignorado por algunos docentes que laboran al interior del C.C.

25. Los docentes del C.C. para la realización de sus clases utilizan tecnologías como video beam y aula de informática.

26. Algunos docentes que trabajan en el C.C. no manejan procesos investigativos, ni fundamentan teórica y conceptualmente a los estudiantes para desarrollar dichos procesos; como tampoco pertenecen a grupos de investigación.

27. El componente investigativo posee algunas debilidades en cuanto a la parte conceptual, ya que los docentes centran su trabajo con los estudiantes en el conocimiento de los pasos de investigación y en el mismo desarrollo del trabajo de grado; dejando de lado otros aspectos como la epistemología de la investigación.

28. Algunos docentes acompañantes no asesoran la práctica pedagógica de los estudiantes del C.C.; por el contrario, otros asumen con responsabilidad este papel y dan orientaciones, consejos, motivaciones, ayudas y estímulos, corrigen cuando es necesario, dan recomendaciones, hacen ver lo positivo y lo

negativo de una clase, clarifican conocimientos, sugieren metodologías, y en algunos casos facilitan material de apoyo.

Directivos

29. Los directivos de la Universidad de Nariño consideran que aunque se han logrado avances significativos en cuanto a la estructura curricular y a los contenidos mínimos que debe tener esta estructura, no se ha llevado a cabo un seguimiento y un control porque la I.E.M.N.S.P. es autónoma para diseñar sus programas e incluso para designar a sus profesores, y además, no se ha realizado un monitoreo a lo largo del proceso.
30. Los directivos de la Institución reconocen la importancia de la investigación dentro de la formación del futuro docente; además que ella ocupa un lugar en el desarrollo educativo y en el progreso de la sociedad.
31. La experiencia investigadora en la Institución ha sido bastante halagadora ya que muchos trabajos se han llevado a cabo a partir de problemáticas encontradas en el aula; de ahí, que la institución a través del Consejo Directivo tiene previsto un rubro para apoyar este tipo de trabajos investigativos que desarrollan los estudiantes y docentes; además, los estudiantes del C.C. pasan a la Universidad de Nariño con bases sólidas y suficientes para continuar los procesos que ella les exige.
32. Los directivos y docentes de la Universidad sostienen que los estudiantes que vienen de la I.E.M.N.S.P. están bien fundamentados y llegan con su propia práctica y experiencia que es una ganancia porque han estado involucrados en este tipo de procesos desde el grado décimo y que son fortalecidos con los conocimientos que brinda la Universidad.

Egresados

33. Los Egresados del C.C. que culminaron la Licenciatura en la Universidad de Nariño, catalogan la formación académica que recibieron en el Ciclo como buena, aunque se debe profundizar un poco más en las áreas de matemáticas, física, química.
34. Los estudiantes egresados del C.C. que llegan a la Universidad de Nariño poseen una fundamentación pedagógica sólida con múltiples aperturas; además, cuentan con algunas experiencias innovadoras para una nueva escuela, con relaciones afectivas pertinentes y procesos científicos acordes a las necesidades actuales.
35. Los egresados de la Universidad de Nariño consideran que la formación pedagógica que recibieron en el C.C., fue excelente porque tuvieron la

posibilidad de conocer teorías educativas, legislación, fundamentos pedagógicos, psicología del estudiante, psicología del maestro, acompañamiento de los maestros asesores; además, les permitió estructurarse cada vez más mediante la práctica y la investigación dentro y fuera de la institución.

36. Los egresados del C.C. y que hoy en día son profesionales de la docencia y los actuales estudiantes de la Universidad de Nariño, que han hecho la transición del ciclo a la universidad coinciden que en la I.E.M.N.S.P. y específicamente en el C.C. si recibieron una formación humanística sólida que ha contribuido para un excelente desempeño tanto en su vida profesional como personal; lo que demuestra que estos estudiantes si tuvieron un fuerte trabajo en el campo humanístico.
37. Los egresados del C.C., estudiantes hoy de la Universidad de Nariño, no utilizaron los computadores de forma frecuente, cuando lo hicieron fue para transcribir textos, presentar trabajos, o para algún proyecto como encuestas para el trabajo de grado, pero la articulación de las nuevas tecnologías o los recursos que el manejo de los computadores ofrece, no fue el fuerte en el Ciclo; lo mismo opinan los docentes de la Universidad de Nariño y los egresados del C.C. que se encuentran cursando la licenciatura en la Universidad.
38. Los egresados afirman que los procesos investigativos que se llevaron a cabo en el C.C. fueron buenos; ya que aportaron a su formación, a su crecimiento, a aprender a leer realidades, a tener criterios para solucionar problemas, a manejar fundamentos conceptuales, a tener pautas para encontrar soluciones, a realizar proyectos y fueron un apoyo para el desempeño docente. También destacan como positivo que existió un orden lógico en el desarrollo de la temática ya que se dieron en dos momentos: uno, el teórico donde se fundamentó conceptualmente y dos, el práctico con el trabajo de grado; además, se contó con la colaboración permanente de los docentes del ciclo.
39. Los egresados realizaron su práctica pedagógica y la consideraron útil ya que fue en ella donde aplicaron todos los conocimientos que construyeron en el salón de clase; y además, sirvió como escenario para realizar la mayoría de los proyectos de investigación.
40. Los egresados del C.C. consideran que la práctica pedagógica fue valiosa y la miran como una ayuda vital y la mayor riqueza que poseían cuando entraron a la Universidad porque se veía como ellos podían y tenían criterios y herramientas pedagógicas para manejar grupos de estudiantes. Por otra parte, era el espacio donde se combinaba la teoría con la práctica; es decir, era el lugar donde la teoría se volvía tangible, se materializaba y se le encontraba el sentido a los planteamientos que se hacían en el aula de clase; además, el

enfrentarse a contextos nuevos hacía que se repiense las estrategias a utilizar o ya utilizadas.

41. Finalmente, los profesionales de la educación que han pasado por el C.C. tienen un concepto significativo y halagador de la práctica pedagógica que se realiza en la I.E.M.N.S.P. y descubren en ella un soporte importante en su desempeño como docentes. Además, ésta está articulada con la Práctica que realiza la Universidad y que se encuentra esbozada en el manual operativo “Práctica Pedagógica Integral e Investigativa” de la facultad de Educación donde enfatizan “que es necesario pensar en la formación de un profesor que asuma una actitud investigadora sobre su propia práctica docente”.

RECOMENDACIONES

1. Con el fin de redefinir de forma equitativa la intensidad horaria del C.C. especialmente en los núcleos temáticos correspondientes al énfasis de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se sugiere replantear la Formación Tecnológica que imparte la Institución Educativa, establecer concordancia con las asignaturas y sus temáticas propuestas por la Universidad de Nariño para garantizar la continuidad al pasar a quinto semestre como también reestructurar el Plan de Estudios del C.C. que garantice una adecuada formación profesional del futuro maestro.
2. Para mejorar la calidad académica del C.C. se recomienda seleccionar al personal docente, teniendo en cuenta su perfil profesional que garantice un excelente desempeño en los procesos de formación; de igual manera, propiciar espacios de actualización en cuanto a didácticas en su saber específico y aplicación de Nuevas tecnologías.
3. La Universidad de Nariño y la I.E.M.N.S.P. debe conformar un colectivo de docentes para apoyar el trabajo de articulación del Plan de Estudios de las dos Instituciones y mejorar la comunicación para conocer los procesos llevados a cabo por el C.C...
4. Los estudiantes, desde su experiencia sugieren que para continuar en el C.C. se exija unos requisitos que determinen si se tiene la vocación de ser maestro para asumir todas las responsabilidades que esto conlleva, dotar las aulas con televisor y video Beam, acoplar la intensidad horaria a la de la Universidad, contar con profesores universitarios e incrementar la exigencia para que la promoción de un semestre a otro no tenga los mismos beneficios que en el bachillerato.
5. La Institución deberá realizar una evaluación periódica de la labor desempeñada por los docentes, no con el fin de juzgar, sino de mejorar en aspectos como el académico y el humano, a fin de dar cumplimiento a los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional de la I.E.M.N.S.P..
6. La I.E.M.N.S.P. debe promover en el C.C. un ambiente universitario para que los estudiantes se sientan con más pertenencia, teniendo en cuenta las solicitudes de éstos como tener acceso a los recursos de la Universidad, más libertad en cuanto a los horarios de entrada, resolución de problemas de forma personal y la exigencia para no pasar a otro semestre con materias pendientes.

7. La formación pedagógica en el C.C. se constituye en una de las fortalezas, pero a pesar de esto se sugiere que se incremente en los estudiantes la lectura de textos relacionados con la pedagogía, que les ayude a fortalecer su práctica pedagógica y a tener una mayor fundamentación teórica para desempeñarse en su quehacer diario.
8. La I.E.M.N.S.P. debe organizar con regularidad eventos como seminarios, talleres, charlas, conferencias que contribuyan a desarrollar el componente de formación humana de los estudiantes.
9. Los canales de comunicación entre directivos, docentes y estudiantes deben fortalecerse para lograr detectar los aciertos y errores que se dan en los procesos de formación y proponer alternativas de solución al respecto.
10. La I.E.M.N.S.P. debe redefinir los objetivos de la formación Tecnológica, apropiar un software educativo a las prácticas pedagógicas y fundamentar a los estudiantes del C.C. en la utilización del computador como una herramienta didáctica.
11. La I.E.M.N.S.P. debe dotar al C.C. de una sala de Informática adecuada y actualizada con programas educativos y demás recursos que faciliten y garanticen a los futuros maestros una formación sólida y un desempeño de calidad; además, orientar la utilización de Internet para que no se convierta en la consecución de información de forma “facilista”, sino que implique análisis, reflexión y apropiación de contenidos, rescatando la importancia de los derechos de autor.
12. El C.C. de la I.E.M.N.S.P., posee una cultura investigadora, es necesario fortalecer y reajustar los fundamentos epistemológicos de la investigación para brindar a los estudiantes mayores herramientas que les permitan desempeñarse con criterios claros y seguros en el ámbito investigativo.
13. Los docentes que laboran en el C.C. no todos pertenecen a grupos investigativos reconocidos, en este sentido se recomienda conformar al interior de la Institución grupos de investigación y adelantar procesos investigativos que permitan fortalecer este aspecto.
14. Los directivos y docentes de la Universidad de Nariño recomiendan que en el C.C. de la I.E.M.N.S.P., hay necesidad de reforzar los fundamentos epistemológicos de la investigación y su rigurosidad en el método investigativo y además crear en los futuros maestros una cultura investigativa con rigurosidad académica y científica, para evitar caer en procesos empíricos y lecturas ligeras de la realidad.

15. La I.E.M.N.S.P debe aprovechar al máximo el convenio de cooperación interinstitucional no sólo en lo que respecta a la asesoría, sino en todos los servicios que brinda la Universidad a través de dicho convenio.
16. Finalmente los estudiantes del C.C. hacen unas recomendaciones puntuales que es necesario tenerlas en cuenta para que los procesos de formación que adelanta la I.E.M.N.S.P. se fortalezca y así pueda ella ofrecer un servicio educativo de alta calidad y calidez (Cfr. pgs. 123-124)

BIBLIOGRAFÍA

Documentos Institucionales

INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO. Manual de Práctica Pedagógica. San Juan de Pasto. La Institución. 2005. 35 p.

-----Proyecto Educativo Institucional. Versión Quinta. San Juan de Pasto. La Institución. 2002

Libros.

ACEVEDO, Jairo. Filosofía de la Educación. Bogotá: Editorial Voluntad, 1971. 325 p.

AENOR, Gestión de la calidad. Directrices para la calidad en gestión de proyectos. Madrid: Norma UNE 66904-6, 2000. 189 p.

ALEN, B. y Delgadillo, C. Capacitación docente: aportes para su didáctica. Buenos Aires: Tesis/ Norma, 1994. 179 p.

ARRUDA, José. Didáctica y Práctica de la Enseñanza. Bogotá: McGraw Hill, 1988. 210 p.

BRAVO, Contreras y Crespi; Evaluación de Impacto en Formación Empresarial: el caso FUNDES. Chile: McGraw-Hill Interamericana, 2000. 213 p.

BRIONES, Guillermo. Evaluación Educacional. Bogotá: Editorial Convenio Andrés Bello, 1997. 158 p.

CALVO, Gloria: La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico, Universidad Pedagógica Nacional. 2003.

CANTER L.W.. Manual de evaluación de impacto ambiental. Técnicas para la elaboración de estudios de impacto. Madrid: McGraw-Hill, 1988. 143 p.

CARR, Wilfred. Una teoría para la educación. Madrid: Editorial Morata S.L., 1996. 176 p.

CARR, Wilfredo y Kemmis, Stephen. Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona: Editorial Martínez Roca S.A, 1988. 150 p.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 3012: Disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas Normales Superiores. Bogotá, 19 de Diciembre de 1997.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley General de Educación. Bogotá: Ediciones Fecode, 1994. 115 p.

COMENIO, Joan Amós. Didáctica Magna. México: Editorial Porrúa, 1986. 193 p.

Constitución Política de Colombia de 1991. Bogotá. Lito Imperio Ltda., 2005.

Convenio de Cooperación Interinstitucional entre la Universidad de Nariño y la I.E.M.N.S.P., 2005.

COOK, T.D. y REICHARDT CH. S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Editorial Morata S.A., 1996. 253 p.

CORNEJO, Miguel Ángel. Educación Integral de Excelencia Desarrollo Humano. México D.F.: Júpiter Images Corporation, 2006. 80 p.

DAVINI, M. C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires: Paidós, 1995. 218 p.

DE ALBA, Alicia. Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991. 400 p.

DIAZ B., Ángel. Docente y Programa: lo institucional y lo didáctico. Argentina: Editorial Aique, 1994. 154 p.

DIKER, G. y Terigi, F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós, 1997. 295 p.

FERNÁNDEZ Pérez, M. La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica. Madrid: Siglo XXI, 2ª. Edición, 1995. 227 p.

FERRY, G. El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990. 198 p.

FLINTER, Wilheil. Pedagogía sistemática. Buenos Aires: Editorial Labor, 1960. 127 p.

FLOREZ, O., Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá: Editorial Mc Graw Hill, 1996. 311 p.

FREINET, Celestin. La trayectoria de Celestin Freinet. Barcelona: Editorial Payot, 1977. 197 p.

GALLEGO, Rómulo. Saber Pedagógico. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio, 1996. 117 p.

GARCÍA I. Miriam Lucy. Maestro investigador / Miriam Lucy García Inza. – La Habana: ISPEJV, 1991. 114 p.

GUAZMAYAN y RAMÍREZ. Elementos conceptuales para la formación de docentes en las facultades de Educación. San Juan de Pasto, 2000. 152 p.

JACKSON, Philip W. La vida en las aulas. España: Ediciones Morata Tercera Edición, 1994. 189 p.

KIRKPATRICK, Donald; Evaluación de Acciones Formativas, los cuatro niveles. España: Ediciones Gestión 2000, 2000. 256 p.

LATORRE, A. El maestro investigador: La investigación en el aula / A. Latorre, R. González. -- Barcelona: Ed. Graó, 1992. 50 p.

MARTÍN-Castilla, J. I., El modelo EFQM de Excelencia: un modelo vivo, Forum Calidad, 2002. 131 p.

NIETO CABALLERO, Agustín. Una escuela. Santafé de Bogotá: Segunda Edición, 1993. 307 p.

PONCE, Aníbal. Educación y lucha de clases. Bogotá: Impresores Colombia, Gráficas modernas. 1992. 229 p.

PORLÁN, Rafael. El curriculum para la formación permanente del profesorado. En su: Proyecto Curricular: Investigación y Renovación Escolar (IRES) / Rafael Porlán. -- Sevilla: España, 1997. 197 p.

QUICENO Castrillón, Humberto (1996): Origen de las escuelas normales y de los institutos de pedagogía en la época moderna. En: Revista Educación y Pedagogía 16. Medellín, Universidad de Antioquia – Facultad de educación, p126 – 153.

RAMÍREZ, Tulio. El rol docente-investigador en Venezuela ¿Mito o realidad? / Tulio Ramírez. -- Venezuela: Ed. Núcleo de investigaciones filosóficas del IPC, 1995. 62p.

ROCKWELL, E. Desde la perspectiva del trabajo docente, México: DIE/CINVESTAV/IPN, 1987. 265 p.

SCHUTZ, Estudios sobre teoría social. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974. 176 p.

SCHUTZ, Estudios sobre teoría social. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974. 176 p.

SCIACCA, M. F. El problema de la educación. Barcelona: Editorial Luis Miracle S. A., 1960. 234 p.

SCIACCA, M. F. El problema de la educación. Barcelona: Editorial Luis Miracle S. A., 1960. 234 p.

SPRANGER N. Fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares. Madrid: Editorial Revista de Pedagogía, 1931. 241 p.

STENHOUSE, LAWRENCE. Curriculum. En su: La investigación como base de la enseñanza / Lawrence Stenhouse. -- Madrid: Ed. Morata, 1987. 123 p.

TUNNERMANN Bernheim, Carlos. La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI. CRESAL/UNESCO. 1996. 215 p.

UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. 1998.

ZEICHNER, K. y Listón, D. Formando maestros reflexivos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992. 324 p.

Páginas Electrónicas.

FERNÁNDEZ Polcuch, E.F. (1999), La medición del impacto social de la ciencia y tecnología, IV Taller Iberoamericano e Interamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología, RICYT. Disponible en <<http://www.ricyt.edu.ar>>.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Aproximaciones a la Discusión sobre el Perfil del Docente. II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. El Salvador, 1999. En: <http://www.campus-oei.org/de/cah.htm>

HIRSCHBERGER, Johannes. Historia de la filosofía II. Barcelona: Editorial Herder. 1982. <http://apolo.udenar.edu.co>.

ITZCOVITZ, V., E. Fernández Polcuch y M. Albornoz (1998) Propuesta metodológica sobre la medición del impacto de la CyT sobre el desarrollo social, II Taller sobre indicadores de impacto social de la ciencia y la tecnología, RICYT. Disponible en <<http://www.ricyt.edu.ar>>.

LÓPEZ RAYÓN PARRA, Ana Emilia. Ambientes Virtuales De Aprendizaje. México, 2002. En: <http://www.somece.org.mx/virtual2002>

MARQUÈS GRAELLS, Pere. El software educativo, 1996. En: http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/pag_robertp/paginas/soft_edu.html

-----Las Tic y sus Aportaciones a la Sociedad. 2000. En: dewey.uab.es/pmarques/tic.htm

Ministerio de Educación Nacional. Concurso de méritos: objetos virtuales de aprendizaje, 2005. En: www.colombiaaprende.gov.co.

-----Plan Decenal de Educación. Santafé de Bogotá, 1996.

-----La escuela como proyecto cultural. Bogotá: Acción Educativo Cultural, 1988.

MONROY HENAO, Betty. Aprendizaje Colaborativo. 2004. En: <http://www.pedagogica.edu.co>

MÜLLER DE CEBALLOS, Ingrid. La primera organización de un sistema de Escuelas Normales en Colombia. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_05ens.pdf

Profesores que van a la Escuela. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-79671.html>

RIVAS M., Modesto. Las Escuelas Normales en la encrucijada, en: Reflexiones Pedagógicas. En: http://www.fecode.edu.co/revista/eyc_63/normales.htm.

UNESCO (2004): La formación de los docentes en Colombia, en: www.iesalc.unesco.org.ve.

VIRGÜEZ, Ada. Las TIC's como recursos en el Proceso de Formación Educativa. 2004. En: www.emagazine.uba.edu.ve/emagazine/articulos%20vol1_archivos/art005.htm

Revistas.

GALVIS PANQUEVA, Álvaro H. Reflexión acerca del uso del computador en Educación primaria y secundaria. En: RIE Revista Informática Educativa, Uniandes – Lidie. (1991); 45 p.

LLORENC, Carreras y otros. Como Educar en Valores. En: Revista de materiales, textos y recursos técnicos. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, (1997); 65 p.

LUCIO, Ricardo. Relaciones entre Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. En Revista de la Universidad de la Salle Bogotá. Año XI, Nº 17 (Julio 1989); 45 p.

INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO. Pasado, Presente y Futuro. En: Revista Escuela Normal Superior de Pasto. (2000); 184 p.

SACRISTÁN Gimeno, J. La desregulación del curriculum y la autonomía de los centros escolares. En: Revista Signos, Año 5, No. 13, (Octubre - Noviembre 1994); 54 p.

VELA Valdés, Juan. Educación Superior Inversión para el Futuro. En: Revista Cubana de Educación Superior. La Habana. (2000); 76 p.

YARCE Jorge, CALIDAD TOTAL EN LA EDUCACIÓN, Revista educación y educadores Universidad de la Sabana. Bogotá. (1997); 54 p.

ANEXOS

ANEXO A

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

**ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL CICLO COMPLEMENTARIO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO**

La presente encuesta pretende recopilar información para evaluar el impacto del programa Ciclo Complementario que ofrece la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto

NOMBRE: _____

EDAD: _____ SEXO: F _____ M _____

DIRECCIÓN _____ MUNICIPIO _____

TELEFONO _____ CELULAR _____

EMAIL _____

PLAN DE ESTUDIOS

1. Qué ciclo esta cursando actualmente?

2. ¿Considera usted que las asignaturas que esta cursando en el momento están relacionadas con el perfil profesional que espera obtener?

Si _____

No _____

Por qué?

3. ¿Esta de acuerdo con el tiempo establecido para el desarrollo de las asignaturas del énfasis?

Si_____

No_____

4. ¿Cree que los contenidos de las asignaturas desarrolladas en el Ciclo Complementario están actualizadas?

Si_____

No_____

Por qué?

5. ¿Conoce de antemano el plan de estudios?

Si_____

No_____

Por qué?

6. ¿Encuentra coherencia entre el plan de estudios y el perfil del docente de hoy?

Si_____

No_____

Por qué?

7. ¿Qué núcleos temáticos considera usted que se debe incluir, fortalecer y omitir en el Plan de estudios del C.C.?

8. Califique los siguientes elementos del Programa de Ciclo Complementario:

E: Excelente

B: Bueno

R: Regular

M: Malo

Elementos	E	B	R	M	Por qué
Plan de Estudios					
El personal docente					
El personal directivo					
La Infraestructura					
La dotación					
Biblioteca					
Sala de informática					
Material didáctico					

FORMACIÓN PEDAGÓGICA

9. Según su opinión, las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes son: (señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente)

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	RARAS VECES	NUNCA
Exposición didáctica				
Clase magistral				
Seminario				
Talleres en grupo				
Ensayos				
Mesa Redonda				
Conversatorios				
Conferencias				
Mapas Conceptuales				
Simposios				
Foros				
Trabajo de campo				
Mapas mentales				
Aprendizaje Cooperativo				
Aprendizaje Basado en Problemas				
Enseñanza Problemática				
Procesos de Investigación Acción				
Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación				

10. ¿Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes contribuyen a su formación profesional?

Si _____

No _____

Por qué ?

11. ¿Cuáles de los siguientes referentes teórico pedagógicos utilizan los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje del C.C.? (Señale con una X).

Pedagogía Activa	
Constructivismo	
Tecnología Educativa	
Enseñanza problemática	
Escuela nueva	
Escuela activa	
Educación personalizada	
Modelo pedagógico tradicional conductista	

12. ¿Qué entiende usted por Educación, pedagogía, enseñanza, aprendizaje y didáctica?

13. ¿Qué modelo pedagógico conoce y aplica Usted?

Por qué?

14. ¿Qué entiende por evaluación?

15. ¿Cómo cataloga el proceso de evaluación en el Ciclo Complementario?

Excelente _____ Bueno: _____ Regular: _____ Malo: _____

Por qué?

16. En el proceso evaluativo los docentes utilizan auto evaluación, coevaluación o heteroevaluación?

Si_____

No_____

Cuál?

17. ¿Conoce el Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 referido a evaluación?

Si_____

No_____

Por qué?

FORMACIÓN INVESTIGADORA

18. ¿Dentro del Plan de Estudios esta contemplado el componente investigativo?

Si_____

No_____

De que manera?

19. ¿Ha estado involucrado usted en procesos investigativos?

Si_____

No_____

De qué manera?

20. ¿Le gustaría a usted pertenecer a un grupo de investigación?

Si_____

No_____

Por qué?

21. ¿Ha recibido una formación teórica en investigación?

Si_____

No_____

Cuál?

22. ¿Conoce algunos proyectos de investigativos que se estén desarrollando al interior del Ciclo Complementario.?

Si_____

No_____

Cuál (es)?

23. ¿Le gustaría hacer una propuesta de una línea de investigación para el Ciclo?

Si_____

No_____

Por qué?

FORMACIÓN TECNOLÓGICA

24. ¿Dentro del Plan de Estudios esta contemplada la Formación y utilización de las nuevas tecnologías?

Si_____

No_____

Cuáles?

25. ¿Los docentes para el desarrollo de sus clases utilizan nuevas tecnologías?

Si_____

No_____

Cuáles?

26. Dentro de las nuevas tecnologías, ¿cuál es la que más utiliza y por qué?

27. Describa como utiliza el Internet en su proceso de aprendizaje:

FORMACIÓN HUMANÍSTICA

28. ¿Dentro del Plan de Estudios se tiene establecido el componente de Desarrollo Humano?

Si_____

No_____

Descríbalo Brevemente?.

29. ¿Esta de acuerdo con la temática establecida para fortalecer el componente de desarrollo humano?

Si _____ No _____
Por qué?

30. ¿Considera que este componente es importante dentro de su formación?

Si _____ No _____
Por qué?

31. El docente que trabaja el componente de Desarrollo Humano, ¿posee el perfil para trabajarlo?

Si _____ No _____
Por qué?

32. Este componente, ¿le ha aportado a su crecimiento personal?

Si _____ No _____
Por qué?

33. En su formación como docente, ¿le han inculcado el principio del pluralismo (entendido este como el respeto por las diferencias)

Si _____

No _____

Por qué?

PRACTICA PEDAGÓGICA

34. ¿Qué concepto tiene usted de práctica pedagógica?

35. ¿Realiza usted práctica pedagógica?

Si _____

No _____

Dónde?

Cómo?

36. Describa las funciones que cumple en su práctica pedagógica:

37. ¿Existe apoyo del maestro acompañante para desarrollar su práctica pedagógica?

Si _____

No _____

De qué manera?

38. ¿La formación teórica conceptual que se está recibiendo en el Ciclo Complementario le ha servido para fortalecer su práctica pedagógica?

Si _____

No _____

Por qué?

39. Desde su práctica pedagógica, ¿considera pertinente incluir o fortalecer algún núcleo temático?

Si _____

No _____

Por qué?

40. ¿Qué problemas ha encontrado en el ejercicio de su práctica pedagógica?

41. Enumere los recursos que utiliza para desarrollar su práctica pedagógica

42. ¿Cuál es el proceso para evaluar su práctica pedagógica?

43. ¿Considera que el tiempo asignado a la práctica pedagógica es el adecuado?

Si_____

No_____

Por qué?

44. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la formación en el Ciclo Complementario?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO B

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

**ENCUESTA A DOCENTES DEL CICLO COMPLEMENTARIO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO**

La presente encuesta pretende recopilar información para evaluar el impacto del programa Ciclo Complementario que ofrece la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto

NOMBRE: _____

PERFIL PROFESIONAL: _____

RESPONSABLE DEL NÚCLEO: _____

DIRECCIÓN _____ MUNICIPIO _____

TELEFONO _____ CELULAR _____

EMAIL _____

1. Cómo se desarrollan los siguientes tópicos dentro del Ciclo Complementario?:

FORMACIÓN ACADEMICA:

FORMACIÓN PEDAGOGICA:

FORMACIÓN INVESTIGADORA:

FORMACIÓN TECNOLÓGICA:

FORMACIÓN HUMANA:

PRACTICA PEDAGÓGICA:

2. ¿Qué sugerencias puede hacer usted para modificar, fortalecer y/o mejorar los tópicos anteriormente descritos?

3. ¿Pertenece usted a algún grupo de investigación?

Si_____

No_____

Cuál?

4. ¿Se encuentra involucrado como investigador principal o coinvestigador en algún proyecto de investigación?

Si_____

No_____

Qué proyecto?

5. Cómo docente del C.C.,¿De qué manera aporta a la práctica pedagógica de sus estudiantes?

GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO C

UNIVERSIDAD DE NARIÑO FACULTAD DE EDUCACIÓN ESPECIALIZACION EN EDUCACION: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

ENTREVISTA A DIRECTIVOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO

La presente entrevista pretende recopilar información para evaluar el impacto del Programa de Ciclo Complementario que ofrece la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

NOMBRE: _____

CARGO DIRECTIVO _____

PERFIL PROFESIONAL: _____

DIRECCIÓN _____ MUNICIPIO _____

TELEFONO _____ CELULAR _____

EMAIL _____

1. ¿Con qué criterios se selecciona a los estudiantes que llegan al Ciclo Complementario?
2. ¿Qué beneficios trae a la Institución el Ciclo Complementario?
3. El formar docentes es una responsabilidad enorme, teniendo en cuenta las normas vigentes. ¿Qué criterios de calidad se manejan al interior del Ciclo Complementario?
4. Sabiendo que existe un convenio interinstitucional entre la Normal y la Universidad de Nariño para que los egresados del Ciclo Complementario ingresen al quinto semestre de los Programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura; ¿cómo se estructura y cómo se controlan los planes curriculares para que haya continuidad y coherencia al ingresar a la Universidad de Nariño?

5. Si el convenio interinstitucional da la posibilidad de que los estudiantes del Ciclo Complementario al terminar su formación ingresen a otros programas de la Universidad, ¿por qué no se adelantan estos procesos para favorecer a los jóvenes que tienen deseo de formarse como docentes en otras áreas del conocimiento?
6. ¿Cómo está estructurada la parte pedagógica?
7. Sabiendo que la investigación es una necesidad urgente de las Instituciones educativas y además que debe ser transversal a todo proceso ¿cómo está estructurada esta al interior del Ciclo Complementario?
8. ¿Qué innovaciones pedagógicas han nacido de esta experiencia del Ciclo Complementario?
9. En la información que hemos recogido, se observa que el programa de Ciencias Naturales tiene mayor demanda con respecto al de Lengua Castellana y Literatura. ¿Cuál cree usted sea la razón de esta situación?

GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO D

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

**ENCUESTA A ESTUDIANTES EGRESADOS DEL CICLO COMPLEMENTARIO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE
PASTO QUE SE ENCUENTRAN TERMINANDO SU LICENCIATURA EN EL
PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL**

La presente encuesta pretende recopilar información para evaluar el impacto del programa Ciclo Complementario que ofrece la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

NOMBRE: _____

PERFIL PROFESIONAL: _____

DIRECCIÓN _____ MUNICIPIO _____

TELEFONO _____ CELULAR _____

EMAIL _____

PLAN DE ESTUDIOS

1. En qué programa se encuentra actualmente?

2. ¿Qué semestre esta cursando?

3. ¿Considera usted que las asignaturas que trabajó en el Ciclo Complementario están relacionadas con las que esta cursando actualmente en la Universidad?

Si_____ No_____

Por qué?

4. ¿Considera que el tiempo establecido para el desarrollo de las asignaturas en el Ciclo Complementario fue suficiente?

Si_____ No_____

Por qué?

5. ¿Conoció de antemano el Plan de Estudios?

Si_____ No_____

Por qué?

6. ¿Encontró coherencia entre el Plan de Estudios y el perfil del docente de hoy?

Si_____ No_____

Por qué?

7. ¿Encontró dificultades académicas al continuar sus estudios en la Universidad?

Si_____ No_____

Cuáles?

8. ¿Qué núcleos temáticos considera usted que se debe incluir, fortalecer y omitir en el Plan de Estudios del C.C.?

9. Desde su mirada universitaria, califique los siguientes elementos del Programa de Ciclo Complementario:

E: Excelente B: Bueno R: Regular M: Malo

Elementos	E	B	R	M	¿Por qué?
Plan de Estudios					
El personal docente					
El personal directivo					
La Infraestructura					
La dotación					
La biblioteca					
Sala de Informática					
Material Didáctico					
Sala de audiovisuales					

FORMACIÓN PEDAGÓGICA

10. Desde su visión universitaria, califique las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes son: (señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente)

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	RARAS VECES	NUNCA
Exposición didáctica				
Clase magistral				
Seminario				
Talleres en grupo				
Ensayos				
Mesa Redonda				
Conversa torios				
Conferencias				
Mapas Conceptuales				

Simposios				
Foros				
Trabajo de campo				
Mapas mentales				
Aprendizaje Cooperativo				
Aprendizaje Basado en Problemas				
Enseñanza Problemática				
Procesos de Investigación Acción				
El Constructivismo Social				
Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación				

11. ¿Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes contribuyeron a su formación profesional?

Si_____

No_____

Por qué?

12. ¿Cuáles de los siguientes referentes teórico pedagógicos utilizaron los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje del Ciclo Complementario? (Señale con una X).

Pedagogía Activa	
Constructivismo	
Tecnología Educativa	
Enseñanza problemática	
Escuela nueva	
Escuela activa	
Educación personalizada	
Modelo pedagógico tradicional conductista	

13. ¿Defina los conceptos de Educación, pedagogía, didáctica, enseñanza y aprendizaje?

14. Señale con una X el conocimiento que usted recibió sobre los siguientes pedagogos, durante el su formación en el Ciclo Complementario:

Pedagogo	Escucho hablar de él	Conoce su pensamiento	Lo ha profundizado
Juan Luis Vives			
Juan Amós Comenio			
Juan Jacobo Rousseau			
Heinrich Pestalozzi			
Juan Federico Herbart			
Federico Froebel			
Ovidio Decroly			
John Dewey			
Georg Kerschensteiner			
Maria Montessori			
Celestin Freinet			
Agustin Nieto Caballero			

15. ¿Cómo cataloga el proceso de evaluación realizado en el Ciclo Complementario?

Excelente: _____ Bueno: _____
 Regular: _____ Malo: _____
 Por qué?

16. En el proceso evaluativo los docentes del Ciclo Complementario utilizaron auto evaluación, coevaluación o heteroevaluación?

Si _____ No _____
 Por qué?

17. ¿Conoció en su formación en el Ciclo Complementario el Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 referente a evaluación?

Si _____ No _____

Por qué?

FORMACIÓN INVESTIGADORA

18. ¿Dentro del Plan de Estudios del Ciclo Complementario estuvo contemplado el componente investigativo?

Si_____

No_____

Por qué?

19. ¿En el Ciclo Complementario estuvo usted involucrado dentro de procesos investigativos?

Si_____

No_____

Por qué?

20. ¿Conoció algunos proyectos investigativos que se desarrollaron al interior del Ciclo Complementario?

Si_____

No_____

Cuál (es)?

FORMACIÓN TECNOLÓGICA

21. ¿Dentro del Plan de Estudios del Ciclo Complementario estuvo contemplada la Formación y utilización de las nuevas tecnologías?

Si_____

No_____

Cuáles?

22. ¿Los docentes del Ciclo Complementario para el desarrollo de sus clases utilizaron nuevas tecnologías?

Si_____

No_____

Cuáles?

23. En su formación del Ciclo Complementario, utilizó con frecuencia el computador?

Si_____

No_____

De qué manera?

24. Describa como utilizó el Internet en su proceso de aprendizaje en el Ciclo Complementario.

FORMACIÓN HUMANÍSTICA

25. ¿Dentro del Plan de Estudios del Ciclo Complementario se trabajó el componente de Desarrollo Humano?

Si_____

No_____

Descríbalo Brevemente

26. ¿Considera que la temática de Desarrollo Humana trabajada en el Ciclo Complementario fue pertinente?

Si_____

No_____

Por qué?

27. ¿Qué estrategias se utilizaron dentro del Ciclo Complementario para trabajar el componente de Desarrollo Humano?

28. ¿Considera que este componente es importante dentro de su formación?

Si_____

No_____

Por qué?

29. El docente que trabajó el componente de Desarrollo Humano dentro del Ciclo Complementario, ¿poseía el perfil adecuado?

Si _____

No _____

Por qué?

30. El componente de Desarrollo Humano, ¿le aportó a su crecimiento personal?

Si _____

No _____

Por qué?

PRACTICA PEDAGÓGICA

31. ¿Realizó usted práctica pedagógica en el Ciclo Complementario?

Si _____

No _____

Dónde?

Cómo?

32. ¿Qué concepto tenía de práctica pedagógica en el Ciclo Complementario?

33. ¿Describa cómo se llevó a cabo su práctica pedagógica?

34. Defina cuáles fueron sus funciones al realizar su práctica pedagógica:

35. ¿Existió apoyo del maestro acompañante para desarrollar su práctica pedagógica?

Si_____

No_____

De qué manera?

36. ¿La formación teórica conceptual que recibió en el Ciclo Complementario fue la adecuada para realizar su práctica pedagógica?

Si_____

No_____

Por qué?

37. Desde su visión como universitario, ¿considera pertinente incluir o fortalecer algún núcleo temático que coadyuve a mejorar la práctica pedagógica?

Si_____

No_____

Por qué?

38. ¿Qué problemas encontró en el ejercicio de su práctica pedagógica?

39. Enumere los recursos que utilizó para desarrollar su práctica pedagógica

40. ¿Cuál es el proceso que utilizó para evaluar su práctica pedagógica?

41. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la formación en el Ciclo Complementario?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO E

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

**ENCUESTA PARA EGRESADOS DEL CICLO COMPLEMENTARIO QUE
CULMINARON LA LICENCIATURA EN EL PROGRAMA DE CIENCIAS
NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

La presente encuesta pretende recopilar información para evaluar el impacto del Programa de Ciclo Complementario que ofrece la institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

NOMBRE: _____

PERFIL PROFESIONAL: _____

DIRECCIÓN _____ MUNICIPIO _____

TELEFONO _____ CELULAR _____

EMAIL _____

1. Cómo se desarrollaron los siguientes tópicos dentro del Ciclo Complementario?:

FORMACIÓN ACADEMICA:

FORMACIÓN PEDAGOGICA:

FORMACIÓN INVESTIGADORA:

FORMACIÓN TECNOLÓGICA:

FORMACIÓN HUMANA:

PRACTICA PEDAGÓGICA:

2. ¿Qué sugerencias puede hacer usted para modificar, fortalecer y/o mejorar los tópicos anteriormente descritos?

3. ¿Pertenece usted a algún grupo de investigación?

Cuál? Si_____ No_____

4. ¿Se encuentra involucrado como investigador principal o coinvestigador en algún proyecto de investigación?

Si _____

No _____

Qué proyecto?

GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO F

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

**ENCUESTA A DOCENTES DEL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES Y
EDUCACION AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

La presente encuesta pretende recopilar información para evaluar el impacto del Programa de Ciclo Complementario que ofrece la institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

NOMBRE: _____

PERFIL PROFESIONAL: _____

NÚCLEO TEMÁTICO QUE ORIENTA: _____

DIRECCIÓN _____ MUNICIPIO _____

TELEFONO _____ CELULAR _____

EMAIL _____

1. Teniendo en cuenta el convenio entre la Universidad de Nariño y la Normal Superior de Pasto, ¿argumente cómo concibe la formación académica de los egresados del Ciclo Complementario?

2. Teniendo en cuenta el convenio entre la Universidad de Nariño y la Normal Superior de Pasto, ¿argumente cómo concibe la formación pedagógica de los egresados del Ciclo Complementario?

3. Teniendo en cuenta el convenio entre la Universidad de Nariño y la Normal Superior de Pasto, ¿argumente cómo concibe la Formación Investigadora de los egresados del Ciclo Complementario?

4. Teniendo en cuenta el convenio entre la Universidad de Nariño y la Normal Superior de Pasto, ¿argumente cómo concibe la formación tecnológica de los egresados del Ciclo Complementario?

5. Teniendo en cuenta el convenio entre la Universidad de Nariño y la Normal Superior de Pasto, ¿argumente cómo concibe la formación humana de los egresados del Ciclo Complementario?

6. Teniendo en cuenta el convenio entre la Universidad de Nariño y la Normal Superior de Pasto, ¿argumente cómo concibe la práctica pedagógica de los egresados del Ciclo Complementario?

7. Como docente universitario, ¿qué sugerencias puede hacer usted para fortalecer, modificar y/o mejorar el proceso de formación del Ciclo Complementario?

8. ¿Considera usted que en el desarrollo curricular de la Universidad existe continuidad en el desarrollo curricular del Ciclo Complementario y la Universidad?

9. ¿Qué debilidad observa usted en el estudiante egresado del Ciclo Complementario?

10. ¿Cuáles son las fortalezas que posee el egresado del Ciclo Complementario que continua con los programas del convenio?

11. ¿Qué sugerencia haría usted para mejorar la formación de los futuros maestros en el Ciclo Complementario?

GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO G

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
ENTREVISTA AL DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACION Y A JEFES
DE DEPARTAMENTO DEL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES Y
EDUCACION AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

La presente entrevista pretende recopilar información para evaluar el impacto del Programa de Ciclo Complementario que ofrece la institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

NOMBRE: _____

PERFIL PROFESIONAL: _____

CARGO:

DIRECCIÓN _____ MUNICIPIO _____

TELEFONO _____ CELULAR _____

EMAIL _____

1. ¿Qué concepto tiene de los estudiantes egresados del Ciclo Complementario de la Institución Educativa Municipal Normal superior?
2. ¿Qué ventajas considera usted tiene la vinculación de los egresados del Ciclo Complementario de la Normal Superior de Pasto a la Universidad de Nariño?
3. Teniendo en cuenta las exigencias vigentes. ¿Qué criterios de calidad se manejan al interior de los programas que ofrece la Facultad?
4. Sabiendo que existe un convenio interinstitucional entre la Normal y la Universidad de Nariño para que los egresados del Ciclo Complementario ingresen al quinto semestre de los Programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura; ¿cómo se estructura y cómo se controlan los planes curriculares para que haya continuidad y coherencia al ingreses a la Universidad de Nariño?

5. Si el convenio interinstitucional da la posibilidad de que los estudiantes del Ciclo Complementario al terminar su formación ingresen a otros programas de la Universidad, ¿por qué no se adelantan estos procesos para favorecer a los jóvenes que tienen deseo de formarse como docentes en otras áreas del conocimiento?
6. ¿Cómo está estructurada la parte pedagógica?
7. Sabiendo que la investigación es una necesidad urgente de las Instituciones educativas y además que debe ser transversal a todo proceso ¿cómo está estructurada esta al interior de cada uno de los programas?
8. ¿Qué innovaciones pedagógicas han nacido de la experiencia de los estudiantes del Ciclo Complementario que continúan su proceso de formación en la Universidad?
9. ¿Cuál cree usted que sea la causa para que haya mayor demanda en el programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental con respecto al programa de Lengua Castellana y Literatura)?
10. ¿Qué sugerencias le haría usted al Programa del Ciclo Complementario para mejorar la calidad de formación que ofrece? .

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO H

La Práctica Pedagógica en la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto

La Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto , con el fin de determinar una práctica general que oriente el camino que facilite su normal desarrollo y garantice el logro de objetivos de la práctica pedagógica, ha implementado un reglamento para ésta, aplicado en los niveles de básica ciclo secundaria, media y C.C., del cual se retomarán los artículos pertinentes al tema de estudio, el C.C..

Título 1º - Marco Teórico

Artículo 1º. - La Práctica Pedagógica. El proyecto Educativo Institucional, P.E.I., de la Escuela Normal Superior de Pasto, conceptúa: "La práctica pedagógica, es el proceso de reflexión, investigación y autoconstrucción teórico - práctica que sobre la realidad educativa y pedagógica debe recorrer el futuro maestro, para su formación como docente".

La práctica pedagógica, debe entenderse como el ejercicio práctico de la profesión docente o como la aplicación práctica de la pedagogía y en tal sentido es un proceso que debe desarrollarse desde el grado diez, once, doce y trece, durante el cual el maestro se mira así mismo en su quehacer propio, en lo que es sustancial a su profesión, en su ámbito de acción.

Retomando nuevamente el P.E.I. de la Escuela Normal Superior de Pasto, se lee: "La práctica pedagógica investigativa, es el proceso de investigación pedagógica que el maestro- estudiante debe desarrollar simultáneamente con la práctica pedagógica".

A pesar de que se hace necesario diferenciar la práctica pedagógica investigativa de la práctica pedagógica, las diferencias no las delimitan, pues son complementarias, guardando cada una su propia identidad.

La práctica pedagógica genera una práctica pedagógica investigativa. La primera hace al maestro, la segunda le permite crecer en su profesión; en la primera se encuentra con sus estudiantes, en la segunda desde esa relación puede ampliar sus conocimientos pedagógicos y mejorar su práctica.

Si se hace práctica pedagógica y no se investiga, no solo se rutiniza la práctica, no solo se estanca lo que debe ser naturalmente evolutivo, sino que se deja de ser maestro, puesto que el nuevo paradigma del nuevo maestro, es que éste es de

por sí investigador, que cambia, que encuentra nuevas realidades, que amplía las fronteras de lo pedagógico, que más que enseñar permite que sus estudiantes aprendan, que formulen preguntas, que más que dar respuestas ayuda a encontrar solución a los problemas que plantean sus estudiantes, que no posee verdades absolutas, que relativiza el conocimiento y acepta que todo es susceptible de cambio y que la verdad debe obedecer a una búsqueda permanente.

La práctica pedagógica investigativa hace del maestro un investigador de aula y fortalece su práctica pedagógica, porque le permite encontrar sentido a lo que hace; la investigación se convierte entonces en el motor que mueve la práctica, la que realimenta los procesos y la que le da al maestro la connotación de ser indispensable en el ámbito de la enseñanza - aprendizaje, en la nueva realidad el siglo XXI.

En este contexto de ideas el estudiante - maestro debe desarrollar una investigación al mismo tiempo que asume el acompañamiento de un grupo de estudiantes, investigación que debe mejorar y profundizar durante los semestres de su carrera, hasta hacer de su investigación un trabajo de grado, que le permite optar el título de normalista superior.

Artículo 4°.- En el Ciclo Complementario, Grados Doce y Trece:

- Hacer de la práctica pedagógica investigativa, un espacio de experimentación y análisis que sirva de base para cimentar la investigación pedagógica, la cual como es obvio, hará de los futuros maestros verdaderos actores sociales de proceso de construcción de conocimiento.
- Propiciar con formación holística tal, que viabilice una efectiva intercomunicación entre las diferentes disciplinas del saber, como base para cimentar el espíritu investigativo en el maestro.
- Validar espacios que propicien la investigación formativa como punto de partida para la reestructuración de una comunidad académica, de la pedagogía que estimule e impulse el cumplimiento de la misión y visión de la Escuela Normal como formadora de maestros.
- Formar a los futuros maestros, a partir del currículo interdisciplinario, con los perfiles de la más alta calidad científica y ética tanto en su dimensión personal como en su responsabilidad social.
- Contribuir a la formación de maestros conocedores de la realidad educativa, social, política y económica de la región y el país y ser protagonistas activos de su devenir.
- Sé autoevalúa para detectar fortalezas y debilidades que le permiten mejorar e innovar en estrategias metodológicas y herramientas pedagógicas en aras de su formación profesional.

Titulo 3°. Características de la práctica pedagógica

Artículo 7°. - La práctica pedagógica es un proceso que busca ampliar las posibilidades de ambientes educativos y pedagógicos que permita al futuro Normalista Superior, un mayor número de experiencias para su eficiente ejercicio profesional.

Artículo 8°. - La práctica pedagógica le permite el estudiante - maestro un conocimiento más directo e inmediato de los elementos constitutivos de la Institución Educativa Escolar, aspectos físicos, sociales, administrativos, actividades curriculares y extracurriculares.

Artículo 9°. - La práctica pedagógica acerca al estudiante - maestro a la realidad socioeducativa de la Institución y de la comunidad, familiarizándolo con ella mediante experiencias reales, facilitando la integración del conocimiento pedagógico con la realidad y la sensibilización frente a ese contexto.

Artículo 10°. - La práctica pedagógica permite:

1. Identificar y aplicar diferentes tipos de relaciones interpersonales estudiante-maestro acompañante - alumnos.
2. Integrar los diversos componentes del proceso Enseñanza aprendizaje, mediante una adecuada organización, planeación, desarrollo, evaluación y auto evaluación.
3. Aplicar los principios, metodologías pedagógicas del quehacer docente.
4. Su fundamentación conceptual por un enfoque investigativo para motivar al estudiante - maestro en la realización de investigación pedagógica en la institución.
5. Tomar conciencia de la importancia y trascendencia de la práctica pedagógica en la preparación profesional de la educación.
6. La integración de investigación, práctica pedagógica y extensión a la comunidad, proyectando acciones que beneficien a los sectores de la comunidad vinculados a la institución, liderados por los estudiantes - maestros.

Titulo 4°. Proceso y fases de la práctica pedagógica investigativa y práctica social investigativa.

Artículo 11°. - Proceso. El proceso de la práctica pedagógica hace posible la relación directa del maestro con los estudiantes. No puede existir lo uno sin lo otro. Es una relación biunívoca. En la práctica pedagógica el maestro vuelve a ser estudiante y el estudiante- maestro empieza a ser maestro.

La formación del maestro sin práctica pedagógica no se puede dar. La teoría sin la práctica es estéril o es aceptar la falencia de que primero es la teoría y luego la práctica, una y otra se apoya dialécticamente. La teoría sin la práctica es estática;

en la práctica el maestro dinamiza la teoría. La práctica se torna teoría y la teoría se confirma como tal en la práctica.

Pero tampoco la práctica hace al maestro por sí sola; el empirismo es contrario a la formación permanente que se propugna. El estudio de teorías, enfoques y modelos, dan fundamentación conceptual a la pedagogía, y es la investigación la que hace posible ampliar el cuerpo de conocimientos o creencias que permiten explicar hechos, situaciones o procesos en cualquier tiempo. La teoría científica es la manera de dar cuenta del conjunto de hipótesis o leyes que rigen la estructura del pensamiento de la pedagogía. Entendida la práctica pedagógica como proceso de reflexión, investigación y autoconstrucción teórico- práctica, indica que es la oportunidad que se da y tiene el futuro maestro, para mirarse como maestro al reflexionar sobre su profesión, lo que es él, lo que puede dar, sus limitaciones y sus potencialidades; es un proceso de investigación porque permite hacerse preguntas y buscar respuestas, adoptando una metodología de investigación; es un proceso de autoconstrucción, porque es él mismo el que se hace maestro, nadie pretende enseñarle como ser maestro; la práctica (reflexión - investigación) le permite ver sus propios errores y a partir de ellos se construye como maestro.

Esta práctica en referencia se hace sobre la realidad educativa y pedagógica que vive o tiene que vivir el maestro, no es artificial, no se trata de hacer simulaciones, él es ya maestro y tiene sus propios estudiantes; su labor está en mejorar la realidad educativa y pedagógica que lo rodea, ese es su reto y ese el propósito de la Escuela Normal superior de Pasto.

Acoger como mecanismo regular para la realización de la práctica pedagógica, el siguiente proceso en cada uno de los grados y niveles de práctica y acciones específicas para cada uno de ellos.

Artículo 15°. - Práctica Pedagógica Investigativa – Ciclo Complementario (primero y segundo semestre). Se desarrolla en el Ciclo Complementario, Primero y Segundo Semestre.

Intensidad horaria: 6 horas semanales, una jornada completa semanal.

Campos Aplicados: Preescolar y Básica Primaria Normal Superior de Pasto y Escuelas del Áreas de Influencia.

Tiene dos momentos: El primer trimestre la práctica se desarrolla en el nivel de Básica Primaria y en el segundo trimestre en el nivel de Preescolar.

Paralelo a la Práctica Pedagógica desarrollan proceso investigativos para hacer de esta experiencia una Práctica Pedagógica Investigativa.

A partir de su Práctica Pedagógica los estudiantes del Ciclo Complementario, identifican y formulan problemas de investigación, proceso que lo hace paralelamente. Es una investigación de carácter formativa.

Propósitos:

- Programación y ejecución de actividades pedagógicas con niños en edades de preescolar y primaria.
- Iniciar el registro de conductas observables en los niños, que puedan ser tomadas como base para las proyecciones pedagógicas dentro y fuera del espacio académico.
- Socializar las experiencias pedagógicas vivenciadas en la práctica.
- Explorar de la realidad educativa a partir de la reflexión crítica sobre las problemáticas de la institución, que surgirán de la observación participante.
- Conocimiento de la intervención y del contexto de intervención del estudiante - maestro, para identificar la realidad socio-cultural del niño.
- Determinar problemáticas que incidan en los procesos del normal desarrollo de la infancia.
- Diseñar e implementar técnicas y procedimientos par la búsqueda y registro de información.
- Sistematizar las etapas del proceso investigativo.
- Generar espacios académicos para el desarrollo de actividades con la comunidad educativa del centro de práctica.

Artículo 16°. - Práctica Social Investigativa – Ciclo Complementario (Tercer Semestre). La desarrollan los estudiantes del C.C. en el tercer semestre de su formación profesional.

Intensidad horaria: seis horas semanales. Una jornada completa.

Campo de Práctica: Se desarrolla en los hogares de bienestar en convenio con la Secretaría de Educación Municipal y su programa "El Preescolar Ilega a su Hogar"

Propósitos:

- Sensibilizar al nuevo maestro superior frente a la problemática y necesidades básicas de poblaciones marginales de la ciudad, semirurales y rurales del municipio.
- Contribuir con su apoyo pedagógico a los niños a las madres comunitarias.
- Participar de procesos de capacitación pedagógica, artística, en salud y otros campos, a las madres comunitarias.
- Identificar situaciones problemáticas y diseñar estrategias pedagógicas que se desarrollen con los niños, madres comunitarias, padres de familia y trasciendan en la optimización del desarrollo del niño.

- Generar planes de trabajo liderados por los estudiantes - maestros, con trascendencia a la comunidad.
- Abrir espacios interinstitucionales para optimizar los desarrollos educativos integrados entre: estudiantes - maestros, madres comunitarias, padres de familia y comunidad educativa.
- Integrar a las Madres Comunitarias a partir de la programación y ejecución de actividades de capacitación que les permita interpretar las necesidades básicas de los niños y apoyar la tarea de los padres.
- Sistematización de experiencias dentro de un modelo de investigación cualitativa.

Artículo 17º. - Práctica Pedagógica y Social Investigativa – Ciclo Complementario (Cuarto Semestre). La realizan los estudiantes del Ciclo Complementario, cuarto semestre. Con una intensidad horaria de 6 horas semanales.

Campos Aplicados: Diferentes instituciones o fundaciones que ofrecen un modelo pedagógico alternativo. Dirigido a poblaciones con necesidades y características especiales.

La Normal en un principio ha logrado la colaboración de instituciones como las siguientes:

Fundación Social y Educativa "URDIMBRE", Ubicada en las afueras de la Ciudad, con una población escolar de 150 niños y jóvenes, de sectores deprimidos y que en principio se identifican como "niños de la calle". Su modelo pedagógico se orienta hacia la libertad, la autonomía y el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Educación continuada de adultos "DON BOSCO", cuya sede principal es Pasto, pero tienen subsedes en diferentes corregimientos del municipio. La Normal tomó para su práctica la ubicada en el Corregimiento de Cabrera.

Cuenta con dos grupos de jóvenes y adultos, quienes siguen el modelo pedagógico de CAFAM.

Centro Educativo de VILLA MARÍA, Genoy. Forma parte de la Institución Educativa Francisco de la Villota de Genoy. Allí se implementa el programa de Escuela Nueva.

Institución Educativa "EL CHAMBU", cuyo modelo pedagógico se fundamenta en la pedagogía de la ternura, la autonomía y la solución de conflictos. La práctica se desarrolla en el nivel de Básica Primaria.

Los estudiantes-maestros rotan periódicamente (cada mes) por cada una de las Instituciones.

Fruto de su trabajo pedagógico, plasman un informe periódico sobre sus vivencias y experiencias pedagógicas, a parte de sus registros semanales en el Diario de Campo.

Al finalizar el semestre se realiza un conversatorio con los directivos-docentes, maestros acompañantes y maestros practicantes del Grado 13 para socializar sus experiencias y enriquecimiento profesional.

Propósitos:

- Plantear y ejecutar actividades pedagógicas integradas con niños de edad preescolar, y básica primaria, que respondan a su proceso de desarrollo, haciendo énfasis en los diferentes modelos pedagógicos de cada institución educativa.
- Implementar las estrategias diseñadas para cada modelo pedagógico, registrando logros y dificultades en su ejecución.
- Programar e implementar nuevas estrategias pedagógicas como respuesta a cada modelo pedagógico.
- Estructura de un marco conceptual que incluya los antecedentes del modelo pedagógico del establecimiento educativo.
- Sistematización de experiencias dentro de un modelo de investigación cualitativa.
- Socializar las experiencias pedagógicas vivenciadas en la práctica.

Título 7. Funciones de los integrantes del consejo de practica

Artículo 26°. Son Funciones de los Asesores de Práctica

1. Convocar y presidir reuniones con el consejo de práctica pedagógica.
2. Cumplir y hacer cumplir el reglamento y normas de la práctica pedagógica.
3. Recepcionar de la oficina de secretaria de la ENSP los listados de estudiantes autorizados para practicar.
4. Notificar y aplicar las sanciones disciplinarias que le correspondan.
5. Controlar y evaluar el funcionamiento de la práctica y adelantar acciones para mejorarla.
6. Informar a los estudiantes - maestros sobre el reglamento de práctica pedagógica.
7. Informar periódicamente al Coordinador de Formación de Docentes, sobre el desarrollo de la práctica pedagógica a fin de hacer los ajustes necesarios.
8. Gestionar ante las respectivas directivas, los recursos tanto físicos como humanos y de apoyo, para el buen desarrollo de la práctica pedagógica en todos sus aspectos.
9. Decepcionar, revisar y organizar las valoraciones presentadas por los maestros acompañantes, las autoevaluaciones y remitirlas a secretaria general

10. Programar reuniones con los maestros acompañantes para tratar lo referente al proceso de la práctica pedagógica.
11. Planear y desarrollar conversatorios de inducción, desarrollo y evaluación final de la práctica pedagógica.
12. Informar al coordinador pedagógico sobre irregularidades en el cumplimiento del reglamento de Práctica Pedagógica que ameriten sanción disciplinaria por parte de los estudiantes - maestros.
13. Velar por el cumplimiento del reglamento de práctica pedagógica.

Artículo 27°. Son Funciones de los Maestros Acompañantes

1. Orientar, asesorar, guiar y evaluar a los estudiantes - maestros en el desempeño de sus funciones, de conformidad con las normas establecidas en el presente reglamento.
2. Realizar reuniones cada quince (15) días con los estudiantes - maestros a él asignados para unificar criterios, determinar diagnósticos del desarrollo de la práctica y formular acciones correctivas tendientes a mejorar el proceso docente.
3. Recepcionar por anticipado (2 días laborales) la planeación de clases por parte de los estudiantes - maestros, correspondiente a una semana de clase con el objeto de hacer correcciones y ajustes.
4. Amonestar al estudiante - maestro por faltas contra el reglamento (Incumplimiento, retardo, falta de preparación), o informar por escrito a los asesores de práctica, cuando lo estime conveniente.
5. Asistir a la totalidad de clases que desarrolle el estudiante - maestro, evaluarlas y hacer conocer sus resultados antes de ser enviados a los asesores de práctica pedagógica.
6. Presentar a los asesores de práctica las valoraciones parciales y finales como maestro acompañante.
7. Presentar a los asesores de práctica pedagógica, un informe final sobre la actividad como maestro acompañante.
8. Asistir a las reuniones que programa el asesor de práctica pedagógica.
9. Asistir a las demás actividades que se programen durante el período de práctica pedagógica.

Artículo 29°. Compromisos de los estudiantes maestros:

1. Elaborar y presentar oportunamente los planes de clase de acuerdo a las políticas de los maestros acompañantes, asesores de práctica, y las propias de cada campo aplicado.
2. Presentarse oportunamente a todas las actividades programadas para el desarrollo de la práctica pedagógica, incluyendo seminarios.
3. Emplear adecuadamente y cuidar el material didáctico utilizado para el desarrollo de las actividades pedagógicas.

4. Elaborar material didáctico (guías, material audiovisual y de soporte al trabajo pedagógico).
5. Evaluar a los alumnos de acuerdo a las disposiciones del MEN.
6. Registrar el rendimiento académico de los alumnos a su cargo y entregar oportunamente las evaluaciones que han realizado en el proceso de su práctica.
7. Asistir a las reuniones de padres de familia y de profesores que programe la institución.
8. Participar en las actividades extracurriculares y complementarias programadas por la institución.
9. Cumplir con el reglamento y las normas de la Institución.
10. Entregar con dos (2) días laborables de anticipación la planeación de clases correspondientes a una semana, con el objeto de recibir Asesoría Académica y metodológica.
11. Desarrollar la actividad extra- clase de acuerdo a la programación hecha por los asesores de práctica pedagógica.
12. Las demás que garanticen el buen desarrollo de la práctica.
13. Cuidar de su presentación personal y ser modelo con su ejemplo para sus estudiantes.

Titulo 9°. Evaluación de la práctica pedagógica

Se entiende por evaluación el proceso de seguimiento, e interpretación de todos y cada una de las actividades desarrolladas por los estudiantes - maestros en todos los campos aplicados que sirven de centro de práctica. La evaluación de práctica pedagógica contempla dos momentos:

Artículo 34°. - Evaluación formativa: se desarrollará durante el proceso y tiene como propósito el seguimiento, y/o control permanente de los progresos y desaciertos del estudiante- maestro e implementar sus correctivos.

Artículo 35°. - Evaluación sumativa: Es la resultante final de carácter cuantitativo que determina la valoración numérica de 1.0 a 5.0 Del desempeño del estudiante - maestro, La labor extraclase tendrá un valor del 10%. La evaluación sumativa contempla: evaluación del maestro acompañante, auto evaluación, coevaluación y maestro asesor.

La nota mínima aprobatoria de la práctica pedagógica será: Para la básica secundaria y media de Sobresaliente. Para el Ciclo Complementario de 3.5

Artículo 36°. - Aspectos a Evaluarse en la Práctica Pedagógica:

a.) El trabajo pedagógico como estudiante -maestro que corresponde a:

- Planes de clase

- Preparación académica
- Manejo del lenguaje especializado
- Utilización de recursos educativos
- Proceso didáctico
- Manejo de grupos
- Actividades experimentales: laboratorios, trabajo de campo.
- Manejo de espacios y ambientes
- Implementación de metodologías y procesos didácticos.
- Responsabilidad y puntualidad
- Logro de objetivos
- Creatividad e iniciativa
- Relaciones humanas
- Asimilación de observaciones.

b.) La actividad extractase, consiste en una actividad complementaria que el estudiante- maestro debe desarrollar en la Institución, de acuerdo a las necesidades de la misma en el campo de la cultura, el arte, el deporte, la ciencia, etc. En todo caso que se constituya en un aporte para la formación de los educandos.

ANEXO I

CONVENIO DE COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL ENTRE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO

Entre los suscritos **JAIRO MUÑOZ HOYOS**, identificado con C.C. 12.956.559 de Pasto, Representante Legal de la Universidad de Nariño, ente Universitario Autónomo de carácter oficial de orden departamental, y quien en adelante se denominará **LA UNIVERSIDAD y BOLÍVAR ARMANDO GONZÁLEZ LEÓN**, identificado con C.C. 5.199.415 de Pasto, Representante Legal de la I.E.M.N.S.P. (Nariño), quien en adelante se denominará **LA NORMAL** se firma el presente Convenio de Cooperación interinstitucional. **CLAUSULAS: PRIMERA. - OBJETO DEL CONVENIO:** Teniendo en cuenta el Artículo 112°. de la Ley 115 de 1994, el Artículo 6° del Decreto 3012 de 1997 y el Artículo 6° del Decreto 272 de 1998 es necesario el trabajo conjunto entre **LA UNIVERSIDAD y LA NORMAL** con el fin de adelantar los procesos de construcción y desarrollo del currículo para el Ciclo Complementario con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Lengua Castellana y Literatura y su articulación con los procesos curriculares de la Educación Media de la Normal que le permita lograr la Acreditación de Alta Calida. **PARÁGRAFO:** Este convenio podrá extenderse a las demás licenciaturas que ofrece **LA UNIVERSIDAD** que estén debidamente acreditadas y que organicen su currículo de común acuerdo entre las partes, previo el desarrollo del Ciclo Complementario. Esta extensión deberá ser expresamente pactada en protocolo que adicione el presente convenio. **SEGUNDA. - OBLIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD:** En el marco del presente Convenio corresponde a **LA UNIVERSIDAD:** 1°. Designar a la Facultad de Educación como la Unidad Académica responsable del presente Convenio. 2°. Asesorar a la Normal en la organización, desarrollo y evaluación del currículo objeto del presente Convenio. 3°. Asesorar a la Normal en los aspectos académicos, administrativos y financieros a que haya lugar durante la ejecución del presente Convenio. 4°. Avalar académicamente los grados del Ciclo Complementario 5° Aceptar la transferencia a quinto semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Lengua Castellana y Literatura a los estudiantes que provengan de la Normal como resultado del presente Convenio, siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos en los Estatutos y Reglamentos para tal fin. **PARÁGRAFO 1:** Cuando el grupo de estudiantes que solicita la transferencia al 5°. Semestre de las Licenciaturas sea menor a 20 no se garantizará su ingreso si en el momento de la solicitud no existe en la Universidad 5°. Semestre; en estos casos los interesados deberán esperar a que se ofrezca el 5°. Semestre para su transferencia o solicitar homologación de asignaturas en los programas de Licenciatura que ofrece la Universidad. **PARÁGRAFO 2:** La Facultad de Educación adaptará el Plan de Estudios de los

Programas de Licenciatura acreditados que ofrece, para jornadas de fin de semana con el propósito de que a ellos accedan los docentes en servicio que han aprobado el Ciclo Complementario en la Normal. **PARÁGRAFO 3:** Para efectos del numeral 5° **LA UNIVERSIDAD** exigirá como requisitos para la transferencia a los estudiantes el certificado de aprobación del Ciclo Complementario debidamente expedido por **LA NORMAL** y la tarjeta del Examen de Estado para ingreso a la Educación Superior con el puntaje exigido por la Universidad. Para los maestros y maestras en ejercicio que obtengan el título de Normalista Superior a partir de la vigencia del presente convenio, podrán presentar las tarjetas de pruebas de estado con fecha anterior al año 2000 y con cualquier puntaje. 6°. Desarrollar cursos de actualización a los docentes de la Normal sobre aspectos del componente pedagógico y/o del énfasis según las necesidades que surjan en el desarrollo del presente Convenio. **PARÁGRAFO:** 1) Cuando los cursos sean para ascenso en el escalafón y se oferten por intermedio de la Universidad de Nariño, estos serán objeto de un nuevo convenio. 2) Los valores se fijarán de común acuerdo entre la Normal y la Universidad de Nariño. 7°. Admitir con preferencia en los Programas de Postgrado en Educación que ofrezca la Facultad de Educación a los docentes de **LA NORMAL**. **PARÁGRAFO: LA UNIVERSIDAD** otorgará una beca anual a un profesor de **LA NORMAL** que ingrese a los Programas de Postgrado, previa reglamentación que determine el Consejo Directivo de la Normal. 8°. Facilitar a la Normal el personal docente que sea necesario en el campo científico y pedagógico, para garantizar la calidad académica y la orientación de los docentes normalistas en el desarrollo del Ciclo Complementario. Los profesores participarán asumiendo una cátedra completa o señoreando a través de visitas programadas de acuerdo a las necesidades. **PARÁGRAFO:** Los costos de las horas dictadas por los profesores corren por cuenta de **LA NORMAL**. El valor de la hora clase será el correspondiente al valor de la hora clase como curso especial en los términos del reglamento de la Universidad de Nariño. 9°. Prestar los servicios de Biblioteca, Internet, laboratorios, campos deportivos y espacios para eventos cuando el desarrollo del currículo lo requiera, a los profesores y estudiantes de **LA NORMAL** beneficiarios del presente Convenio, de acuerdo a las disponibilidades de la Universidad y previa programación aceptada por las unidades académicas que presten el servicio. Para tal efecto la Universidad expedirá el respectivo Carné. **PARÁGRAFO 1:** El costo del carné se incluirá en la matrícula de los estudiantes de **LA NORMAL**. El costo del carné de los profesores corre por cuenta de **LA NORMAL**. **PARÁGRAFO 2:** El costo de los insumos que requieran estas prácticas de laboratorio correrá por cuenta de **LA NORMAL**. 10°. Concertar con **LA NORMAL** un Programa de Investigación Pedagógica según líneas de investigación previamente establecidas por los diferentes Programas de Educación de Universidad de Nariño. **PARÁGRAFO:** Los profesores de la Normal podrán integrarse como investigadores, según sus intereses, a los Proyectos de Investigación que se desarrollen en la Facultad de Educación. 11°. Asesorar a las directivas de **LA NORMAL** en la adquisición de documentos bibliográficos actualizados y elementos que contribuyan a la ejecución del Plan Curricular para

el desarrollo de los niveles básicos y del Ciclo Complementario. **TERCERA. - OBLIGACIONES DE LA NORMAL:** En el marco del presente Convenio corresponde a **LA NORMAL:** 1°. Desarrollar en el Ciclo Complementario el currículo resultado del presente Convenio. 2°. Seleccionar y/o vincular con la asesoría de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, los docentes que se requieren para el desarrollo del currículo del Ciclo Complementario, previo cumplimiento de los requisitos acordados por las dos instituciones y conforme a las normas vigentes. 3°. Asumir los costos de ejecución y desarrollo de la programación establecida en los aspectos académico - administrativos necesarios para el desarrollo del presente Convenio. 4°. Financiar el pago de los profesores de la Universidad que para efectos del desarrollo curricular del presente Convenio se desplacen a la Normal. 5°. Financiar el costo de los implementos e insumos de laboratorio que se utilicen durante el desarrollo del presente Convenio. 6°. Financiar el costo de los cursos de capacitación a que hace referencia el numeral 5°. de la cláusula 2ª. del presente Convenio. 7°. Prestar los servicios de la biblioteca, instalaciones deportivas y campo de práctica pedagógica a estudiantes y profesores de los programas de Licenciatura de la Universidad de Nariño. **CUARTA. - COSTOS:** La financiación del presente Convenio estará a cargo de **LA NORMAL** y su monto será de cinco salarios mínimos vigentes por semestre pagaderos a partir del segundo semestre del año 2005. **PARÁGRAFO:** La cancelación deberá realizarse transcurridos los dos primeros meses del semestre a partir de la vigencia del presente Convenio. **QUINTA. - DURACIÓN:** El presente Convenio tiene una duración de tres (3) años contados a partir del segundo semestre de 2005. La duración del Convenio podrá ser prorrogada de común acuerdo entre las partes. La terminación anticipada de este Convenio ocurrirá cuando se presente alguno de los siguientes eventos: 1. La pérdida del Registro Calificado de los programas de licenciatura en convenio con la Universidad de Nariño. 2. La pérdida de la Acreditación de Calidad de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto. **SEXTO. - PERFECCIONAMIENTO Y LEGALIZACIÓN:** Para el perfeccionamiento y legalización del presente Convenio se requiere la firma de los Representantes Legales de las entidades comprometidas.

Fdo. **JAÍRO MUÑOZ HOYOS**
C. 12.956:559 de Pasto
Universidad de Nariño
Representante Legal

Fdo. **BOLÍVAR ARICANDO GONZÁLEZ**
CC. 5.199.415 de Pasto
I. E. M. Normal Superior de Pasto
Representante Legal

ANEXO J

DECRETO 3012 DE DICIEMBRE 19 DE 1997

Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores.

El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades que le confieren los numerales 11 y 21 del artículo 189 de la Constitución Política y el artículo 216 de la Ley 115 de 1994, y

CONSIDERANDO:

Que de acuerdo con lo dispuesto por el artículo 112 de la Ley 115 de 1994, la formación profesional de los educadores corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación y a las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas como escuelas normales superiores, para atender programas de formación de docentes para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria;

Que mediante Decreto 2903 de 1994, el Gobierno Nacional dentro del término fijado en el artículo 216 de la Ley 115 de 1994, fijó los procedimientos que debían adelantarse en los departamentos y distritos para la reestructuración de las escuelas normales como escuelas normales superiores, o para reajustar sus programas como instituciones educativas formales por niveles y grados, preferiblemente de educación media técnica;

Que el Ministerio de Educación Nacional, mediante acto administrativo, determinó las escuelas normales que podían iniciar su proceso de reestructuración como escuelas normales superiores, en cada entidad territorial, y

Que es necesario crear condiciones especiales para que las escuelas normales en proceso de reestructuración puedan ser aprobadas como escuelas normales superiores y operar cabalmente como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes,

DECRETA:

CAPITULO I

De la organización general

Artículo 1º. Las escuelas normales superiores son instituciones educativas que operarán como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, teniendo en cuenta lo dispuesto en los artículos 104 y 109 de la Ley 115 de 1994 y las necesidades educativas y de personal docente de su zona de influencia;

La organización para la prestación del servicio público educativo, por parte de dichas instituciones, responderá a sus finalidades y a su proyecto educativo institucional y estará regida por la Ley 115 de 1994, sus normas reglamentarias y las especiales establecidas en este decreto.

Artículo 2º. Son finalidades de la escuela normal superior:

- a. Contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria;
- b. Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos;
- c. Promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los educandos;
- d. Despertar el compromiso y el interés por la formación permanente en los educadores y por la calidad de su desempeño;
- e. Animar la acción participativa del educador, para la construcción, desarrollo, gestión y evaluación del proyecto educativo institucional;
- f. Contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura;
- g. Contribuir al desarrollo social, educativo, ético y cultural de la comunidad en la que esté inserta;
- h. Contribuir al desarrollo educativo del país y al logro de una educación de calidad, especialmente en su zona de influencia.

Artículo 3º. Las escuelas normales superiores ofrecerán, en jornada única completa, el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un Ciclo Complementario de formación docente con una duración de cuatro (4) semestres académicos. Estarán dedicadas exclusivamente a formar docentes para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria con énfasis en un área del

conocimiento, de una de aquellas establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994.

Además podrá ofrecer directamente, o mediante convenio con otros establecimientos educativos, los niveles de preescolar y de educación básica.

Parágrafo. Los procesos curriculares de los niveles de educación preescolar y de básica, si son ofrecidos directamente, y del nivel de educación media se adelantarán de acuerdo con las normas que los regulan y atendiendo las orientaciones específicas del Ministerio de Educación Nacional.

Artículo 4º. Los programas de formación de educadores que ofrezcan las escuelas normales superiores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes núcleos del saber:

- a. La educabilidad del ser humano, atendiendo su proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
- b. La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, correlacionando el contexto cognitivo, valorativo y social de quien aprende y sus posibilidades de transformación en contenido y estrategias formativas;
- c. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua;
- d. La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, su interdisciplinariedad y sus posibilidades de construcción y validación de teorías y modelos;
- e. Las realidades y tendencias sociales y educativas, de carácter institucional, regional, nacional e internacional;
- f. La dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa y las consecuencias formativas de la relación pedagógica.

Los procesos curriculares del Ciclo Complementario deberán atender los fines y objetivos de la educación, las finalidades de las escuelas normales superiores, los requerimientos propios de la formación inicial de docentes para el nivel preescolar y el ciclo de educación básica primaria, la formulación y adopción de logros e indicadores de logros, el sistema de evaluación y promoción, el desarrollo del niño, la gestión y la definición del correspondiente plan de estudios.

Parágrafo. Como parte de su proceso curricular, las escuelas normales superiores deberán diseñar y ejecutar propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia.

Artículo 5º. El total anual de horas efectivas de actividad académica e investigativa en el Ciclo Complementario de formación docente de las escuelas normales

superiores, así como la intensidad horaria semanal y diaria de trabajo institucional, será determinado en el respectivo proyecto educativo institucional.

Artículo 6º. El Ciclo Complementario de formación docente de que trata el artículo 3º de este decreto, deberá ofrecerse previa la celebración de un convenio con una institución de educación superior, que posea facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, atendiendo, como mínimo, las reglas definidas en el artículo 10 de este decreto.

Artículo 7º. El Consejo Directivo y el Consejo Académico de las escuelas normales superiores se integrarán y cumplirán sus funciones, de conformidad con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994 o normas que lo modifiquen o sustituyan y con las disposiciones específicas del presente decreto.

Cada escuela normal superior deberá conformar un Comité Interinstitucional, de carácter consultivo, en el que estén representados entre otros, la institución de educación superior con la cual se firme el convenio y la Junta Distrital o Municipal de Educación respectiva. Dicho Comité tendrá como función general, la de adelantar el seguimiento y la evaluación del convenio suscrito, según lo establecido en el artículo 10 de este decreto.

Artículo 8º. Las escuelas normales superiores podrán aceptar en el Ciclo Complementario, egresados de la educación media que acrediten título de bachiller con profundización en educación o personas con título de bachiller pedagógico, dentro de las condiciones que se establezcan en el respectivo proyecto educativo institucional.

Artículo 9º. Las escuelas normales superiores, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las poblaciones de que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.

CAPITULO II

De los convenios

Artículo 10. Los convenios que deben suscribir las escuelas normales autorizadas para adelantar su proceso de reestructuración, como escuelas normales superiores, con instituciones de educación superior, deberán establecer las condiciones pedagógicas, administrativas y financieras, atendiendo como mínimo, los siguientes requerimientos:

1. Compromiso de las instituciones en la elaboración, seguimiento y evaluación del proyecto educativo institucional.

2. Definición de los mecanismos y actividades de asesoría y permanente acompañamiento para adelantar los procesos de construcción y desarrollo del currículo específico del Ciclo Complementario y de articulación con los procesos curriculares de la educación media académica ofrecida.
3. Obligaciones de las partes en cuanto a la prestación de servicios docentes e investigativos.
4. Utilización de infraestructura física, medios y materiales educativos y adquisición de otros, para uso por parte de los docentes y educandos.
5. Determinación de los procedimientos de evaluación y supervisión, en los aspectos administrativos y pedagógicos.
6. Obligaciones presupuestales de las partes con clara definición de las fuentes de financiación, adjuntando al convenio copia de los compromisos económicos adquiridos por terceros, en caso de que existieren.
7. Causales para la terminación anticipada del convenio, entre las que obligatoriamente deberán pactarse las contempladas en el artículo 24 de este decreto.

Parágrafo. La escuela normal en proceso de reestructuración que a la fecha de la expedición del presente decreto, ya tenga suscrito un convenio con una institución de educación superior, deberá ajustarlo a lo dispuesto en el presente artículo.

Artículo 11. El convenio de que trata el artículo 6º de este decreto, podrá establecer condiciones para el reconocimiento de saberes, experiencias y prácticas brindadas por el Ciclo Complementario de formación docente, cuando el egresado de la escuela normal superior sea aceptado por la institución de educación superior con la que se efectúa el convenio, para adelantar programas académicos de pregrado en educación, siempre y cuando se atiendan y respeten los requerimientos de creación y funcionamiento de dicho programa, establecidos en las disposiciones legales y reglamentarias de la educación superior.

Parágrafo. El reconocimiento de saberes, experiencias y prácticas brindadas por el Ciclo Complementario de que trata este artículo, podrá ser efectuado también, por cualquier institución de educación superior que posea facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación.

CAPITULO III

De la acreditación

Artículo 12. La acreditación de los programas de las escuelas normales superiores, se hará conforme a lo establecido por los artículos 74 y 113 de la Ley 115 de 1994 y constituye un proceso mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional reconoce la idoneidad y calidad de los programas académicos que ofrece una escuela normal superior, para formar educadores que puedan ejercer la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria,

siempre y cuando hubieren cumplido con todos los requisitos exigidos por el presente decreto.

Artículo 13. Son objetivos de la acreditación de las escuelas normales superiores:

- a) Promover el continuo mejoramiento de su calidad;
- b) Propiciar la idoneidad y la solidez de los programas de formación docente ofrecidos;
- c) Incentivar la verificación del cumplimiento de su misión, en el marco de la formación inicial de docentes;
- d) Fomentar los procesos de autoevaluación que permitan la consolidación de su proyecto educativo institucional;
- e) Estimular la iniciativa y la creatividad de docentes, directivos y alumnos, en la construcción de modelos y estrategias pedagógicas y administrativas;
- f) Favorecer el sentido y la práctica de la investigación pedagógica.

Artículo 14. La acreditación será previa para el caso de las escuelas normales en proceso de reestructuración como escuelas normales superiores, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 113 de la Ley 115 de 1994 y se otorgará por un término de cuatro (4) años, atendiendo lo dispuesto en los artículos 18 y 19 de este decreto.

Artículo 15. Una vez que la Escuela Normal Superior se encuentre organizada y funcionando como tal, procederá a realizar un proceso de acreditación de calidad y desarrollo, consistente en la determinación del cumplimiento de los requisitos de calidad de los programas ofrecidos y de desarrollo de los fines propios de la educación, de acuerdo con lo establecido en el artículo 74 de la Ley 115 de 1994 y disposiciones reglamentarias, atendiendo lo dispuesto en los artículos 20 y 21 de este decreto. Esta acreditación se otorgará por un período de cinco (5) años.

Artículo 16. Créase el Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, de carácter consultivo, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, integrado por siete (7) miembros, representantes de la comunidad académica e investigativa en Pedagogía y Educación. La designación de dichos miembros la efectuará la Junta Nacional de Educación, JUNE, para un período de cuatro (4) años, que podrán ser prorrogables hasta para cuatro (4) de sus miembros, según el mecanismo que adopte el mismo Consejo.

Para este efecto, la Junta Nacional de Educación expedirá el reglamento correspondiente.

Parágrafo. El Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, tendrá una Secretaría Técnica que será ejercida por la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del Ministerio de Educación Nacional.

Artículo 17. Compete al Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores:

- a) Promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por el Ministerio de Educación Nacional y contribuir con su renovación y actualización;
- b) Orientar al Ministerio de Educación Nacional en el proceso de evaluación de las escuelas normales superiores, conducente a la obtención de la acreditación;
- c) Formular criterios, instrumentos e indicadores técnicos para que las Escuelas Normales Superiores puedan adelantar el proceso de autoevaluación;
- d) Recomendar al Ministro de Educación Nacional la acreditación de las escuelas normales superiores, de acuerdo con los estudios y evaluaciones practicados.
- e) Darse su propio reglamento.

Artículo 18. Para obtener su acreditación previa las escuelas normales en proceso de reestructuración como escuelas normales superiores, deberán enviar al Consejo de Acreditación de Escuelas Normales Superiores, a través de la Secretaría de Educación Departamental o Distrital de la respectiva jurisdicción:

1. Los documentos que consignen los ajustes administrativos, pedagógicos y financieros realizados, especialmente, copia del Proyecto Educativo Institucional debidamente ajustado, incluyendo entre otros:
 - a) Copia del plan de estudios adoptado, tanto del nivel de educación media como del C.C.;
 - b) Copia del documento por medio del cual se adoptó una nueva estructura organizacional;
 - c) Copia del documento que fija los criterios relacionados con la administración del personal docente y directivo docente;
 - d) Copia del acto administrativo del Consejo Directivo, por medio del cual se adoptan el calendario académico y la jornada escolar;
 - e) Informe sobre propuestas de investigación;
 - f) Propuesta de financiación del C.C., acompañada de sus correspondientes soportes.
2. Una copia del convenio celebrado con una institución de Educación Superior, para atender el C.C., debidamente ajustado, según lo dispuesto en el presente decreto.

Parágrafo. Las escuelas normales de que trata este artículo dispondrán hasta de seis (6) meses, a partir de la fecha de publicación del presente decreto, para cumplir dichos requisitos.

Artículo 19. Con base en la documentación remitida por la escuela normal en proceso de reestructuración como Escuela Normal Superior, en los términos

previstos en el artículo 18 de este decreto, el Consejo de Acreditación de Escuelas Normales emitirá concepto de acreditación previa a su programa y recomendará al Ministro de Educación Nacional la expedición del correspondiente acto administrativo.

Si el programa no recibiere acreditación previa, el Consejo de Acreditación fijará las condiciones y los plazos dentro de los cuales la escuela normal deberá atender las recomendaciones que le formule dicho Consejo. De persistir las causas que determinan la no acreditación previa, la escuela normal deberá transformarse en un establecimiento educativo por niveles y grados.

Artículo 20. La acreditación de calidad y desarrollo se inicia con la autoevaluación adelantada por la Escuela Normal Superior, de acuerdo con los criterios determinados por el Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, continúa con la evaluación externa practicada por un equipo evaluador nominado por el mismo Consejo y prosigue con la valoración que éste realice de los resultados de las dos primeras etapas y del respectivo proyecto educativo institucional.

Artículo 21. Las escuelas normales superiores deberán solicitar la primera acreditación de calidad y desarrollo al Ministerio de Educación Nacional, mediante escrito dirigido al Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, con seis (6) meses de anticipación al vencimiento del período por el que se le otorgó la acreditación previa, anexando la siguiente documentación:

- a) El documento que consigne los resultados de la autoevaluación practicada por la Escuela Normal Superior;
- b) El proyecto educativo institucional, incluyendo la propuesta de currículo específico correspondiente al nivel de educación media y del Ciclo Complementario de formación docente, y
- c) El concepto de la Secretaría de Educación Departamental o Distrital de la respectiva jurisdicción, sobre el correspondiente proyecto educativo institucional.

La solicitud junto con la documentación, deberá ser remitida al Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, a través de la Secretaría de Educación Departamental o Distrital de la respectiva jurisdicción. Con base en dicha documentación, el Consejo de Acreditación ordenará la práctica de la evaluación externa del programa ofrecido por la Escuela Normal Superior.

Artículo 22. Si el Consejo de Acreditación encuentra que la Escuela Normal Superior reúne los requisitos para el otorgamiento de la acreditación de calidad y desarrollo, le recomendará al Ministro de Educación Nacional que profiera el acto administrativo correspondiente.

Cuando el programa no recibiere la acreditación de calidad y desarrollo, la Escuela Normal Superior podrá solicitar, atendiendo las recomendaciones del Consejo de Acreditación, la iniciación de un nuevo proceso dos (2) años después.

CAPITULO IV

De la aprobación y el otorgamiento de títulos

Artículo 23. Las secretarías de educación departamentales y distritales expedirán el acto administrativo de reconocimiento oficial o de licencia de funcionamiento como escuelas normales superiores a las escuelas normales en proceso de reestructuración que hayan recibido del Ministerio de Educación Nacional la acreditación previa, en los términos establecidos en el artículo 19 del presente decreto.

El reconocimiento oficial o la licencia de funcionamiento se otorgará de manera indefinida, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 24 de este decreto.

Artículo 24. La Escuela Normal Superior deberá abstenerse de abrir el Ciclo Complementario e iniciará el proceso de transformación en un establecimiento educativo por niveles y grados para ofrecer educación básica y el nivel de educación media, preferiblemente de carácter técnico, cuando se presente alguno de los siguientes eventos:

1. Negación de la acreditación de los programas académicos, por parte del Ministerio de Educación Nacional, según lo establecido en el presente decreto.
2. Imposición de la sanción de suspensión del reconocimiento de carácter oficial o de la licencia de funcionamiento hasta por un (1) año o de cancelación del reconocimiento de carácter oficial o de la licencia de funcionamiento, de acuerdo con las disposiciones del Decreto 907 de 1996, o las normas que lo modifiquen o sustituyan.

Parágrafo. En el acto administrativo que expida la correspondiente Secretaría de Educación Departamental o Distrital, cancelándole el reconocimiento de carácter oficial o la licencia de funcionamiento como escuela normal superior, deberá determinarse el plazo de que dispone para llevar a cabo su proceso de transformación.

Artículo 25. A quienes finalicen y aprueben el nivel de educación media, en las escuelas normales superiores, se les expedirá el título de bachiller, en el cual se especificará el campo de la educación en la que profundizó sus estudios, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3º del presente decreto.

A quienes finalicen y aprueben el Ciclo Complementario de formación docente, se les otorgará el título de normalista superior, el que los acreditará para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. El título de bachiller expedido por una normal superior no habilita para el ejercicio de la docencia, según lo dispone la Ley 115 de 1994.

Artículo 26. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 116 de la Ley 115 de 1994, en armonía con el artículo 10 del Decreto-ley 2277 de 1979, el título de Normalista Superior expedido por las escuelas normales superiores, faculta para ingresar al cuarto grado del Escalafón Nacional Docente.

CAPITULO V

Del personal directivo y docente

Artículo 27. Para desempeñar el cargo de rector de una escuela normal superior, el aspirante deberá reunir los siguientes requisitos:

1. Ser licenciado en educación o profesional con reconocida trayectoria en materia educativa y acreditar título en un programa de formación de posgrado en educación.
2. Presentar y aprobar el concurso especial que convoque el departamento, distrito o municipio, según sea el caso.
3. Acreditar como mínimo diez (10) años de ejercicio docente, de los cuales, al menos, cinco (5) de ellos en un cargo directivo en instituciones de educación media o de educación superior.
4. Estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente.
5. Cumplir con los demás requisitos de ley.

Parágrafo. El concurso de que trata el inciso segundo de este artículo, comprenderá una prueba escrita y la participación en un curso especial de selección. Podrán participar licenciados en educación y otros profesionales vinculados o no al servicio público estatal, si reúnen los requisitos aquí establecidos.

Artículo 28. La remuneración que devengará el rector de una Escuela Normal Superior estatal será la que determine el Gobierno Nacional en el decreto por el cual se fijan las remuneraciones de los empleos docentes de carácter estatal, en desarrollo de la Ley 4ª de 1992.

Artículo 29. Los directivos docentes de las escuelas normales superiores serán evaluados cada tres (3) años, de conformidad con lo dispuesto por los artículos 82 y 83 de la Ley 115 de 1994.

Artículo 30. La vinculación de educadores para prestar el servicio educativo en el Ciclo Complementario de formación docente, en las escuelas normales superiores, se efectuará mediante concurso convocado y celebrado por la correspondiente entidad territorial y comprenderá la aplicación de una prueba escrita de selección, la realización de entrevistas y la valoración de antecedentes de los aspirantes.

Los educadores que sean vinculados a prestar el servicio educativo en el Ciclo Complementario, de tiempo completo, deberán acreditar por los menos cinco (5) años de ejercicio docente en instituciones formadoras de educadores y cumplir los requisitos de ley.

Artículo 31. Las secretarías de educación departamentales o distritales, practicarán evaluaciones encaminadas a determinar la actualización pedagógica y profesional de los educadores de aquellas escuelas normales estatales en proceso de reestructuración, de la respectiva jurisdicción, con el propósito de brindar programas de actualización y seleccionar los docentes que pueden continuar prestando el servicio en la escuela normal superior y reubicar a los demás, en otros establecimientos educativos de la correspondiente entidad territorial.

Artículo 32. Las pruebas de selección de los concursos de que tratan los artículos 27 y 30 de este decreto, serán practicadas por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Servicio Nacional de Pruebas del Icfes o del organismo que cumpla tales funciones.

CAPITULO VI

Disposiciones finales y vigencia

Artículo 33. Las secretarías de educación departamentales, distritales o municipales determinarán el valor anual de los derechos académicos que deben sufragar los estudiantes que ingresen al Ciclo Complementario de formación docente, teniendo en cuenta las características socioeconómicas de los mismos y las propuestas que formulen las escuelas normales superiores.

Los consejos directivos de las escuelas normales superiores de carácter privado, definirán en su proyecto educativo institucional, los derechos pecuniarios a cargo de los estudiantes que ingresen al Ciclo Complementario de formación docente e informarán de tal determinación a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital de la respectiva jurisdicción. Recibida la comunicación, dicha Secretaría de Educación hará la evaluación pertinente de los derechos pecuniarios adoptados por la escuela normal superior y dispondrá hasta de cuarenta y cinco (45) días calendario para hacer objeciones, si son pertinentes.

Artículo 34. La financiación del Ciclo Complementario de formación docente, ofrecido por las escuelas normales superiores, se hará con cargo a los recursos propios recaudados por las mismas escuelas normales, de los provenientes, entre otros, de cursos de extensión a la comunidad, asesoría y estudios técnicos impartidos y cobro de derechos académicos, los recursos propios de los departamentos, distritos y municipios y las transferencias de recursos que la Nación haga a las entidades territoriales, para tal efecto, de conformidad con lo dispuesto por las Leyes 60 de 1993 y 115 de 1994.

Parágrafo. El Gobierno Nacional dará apoyo especial a las escuelas normales superiores estatales que demuestren eficiencia y eficacia institucional y comprueben que realizan esfuerzos económicos con recursos propios, atendiendo lo establecido en el artículo 185 de la Ley 115 de 1994.

Artículo 35. Los recursos económicos originados en la prestación del servicio educativo por parte de las escuelas normales superiores, los que reciban como aportes de las entidades territoriales o la Nación o cualquier otro ingreso económico que las mismas perciban, deberán ser administrados a través del Fondo de Servicios Docentes, cuya estructura y funcionamiento se hará de acuerdo con las disposiciones del Decreto 1857 de 1994 y las normas que lo complementen o sustituyan.

Artículo 36. Las escuelas normales que se transformen en establecimientos educativos por niveles y grados y ofrezcan la educación media técnica participarán, como beneficiarios, de la asignación de recursos originados en la aplicación de la Ley 21 de 1982.

Artículo 37. Los educandos de las escuelas normales en proceso de reestructuración, que culminaron y aprobaron la educación media antes o durante el año de 1996 o culminen y aprueben dicho nivel durante el año de 1997, podrán ejercer la docencia, en los términos del Estatuto Nacional Docente.

Artículo 38. Los gobernadores y alcaldes distritales y municipales, a través de las secretarías de educación o de los organismos que hagan sus veces, ejercerán las funciones de inspección y vigilancia para el cumplimiento de este decreto, de conformidad con lo dispuesto en el Decreto 907 de 1996.

Artículo 39. El Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales y distritales, dentro del marco de su competencia, impartirán las orientaciones y pautas necesarias para la debida aplicación de lo dispuesto en este decreto.

Artículo 40. Salvo lo dispuesto como régimen especial por el presente decreto, a las escuelas normales superiores les serán aplicables, además, las normas reglamentarias que rijan para los establecimientos de educación media.

Artículo 41. El presente decreto rige a partir de su publicación y deroga los artículos 2º, 3º y del 7º al 10 del Decreto 2903 de 1994, el Decreto 968 de 1995 y las demás disposiciones que le sean contrarias.

Publíquese y cúmplase.

Dado en Santa Fe de Bogotá, D. C., a 19 de diciembre de 1997.

Firmado

ERNESTO SAMPER PIZANO
Presidente de la Republica

JAIME NIÑO DÍEZ.
Ministro de Educación Nacional,

ANEXO K

LISTADO DE PROFESORES UNIVERSIDAD DE NARIÑO

PROFESORES DEL QUINTO SEMESTRE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

COD.	ASIGNATURA	INTENSIDAD		PROFESOR
		Semanal	Semestral	
5507	EPIST. E HIST. DE LA PEDAGOGIA IV (S.XX)	3	54	CHALAPUD VELASCO JUAN RAMON
5642	TEORIA Y FUNDAMENTOS CURRICULARES	3	54	LOPEZ LASSO MARTHA

PROFESORES DEL SEXTO SEMESTRE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

CÓD.	NOMBRE	INTENSIDAD		PROFESOR
		Semanal	Semestral	
5314	COGNICION Y PEDAGOGIA III	3	54	SALAS DE LAGOS GRACIELA
5638	PENSAMIENTO PEDAGOGICO LATINOAMERICANO	3	54	MESA MANOSALVA EDGAR GUILLERMO
5647	PROCESOS Y PRACTICAS DE EVALUACIÓN	3	54	PAREDES MARTINEZ CARLOS
5900	PRACTICA PEDAG. INVESTIGATIVA E INTEGRAL	3	54	SUAREZ NARVAEZ LUIS ALBERTO

**PROFESORES DEL SÉPTIMO SEMESTRE DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y
EDUCACIÓN AMBIENTAL**

CÓD	NOMBRE	INTENSIDAD		PROFESOR
		Semanal	Semestral	
956	EDUCACION AMBIENTAL	3	54	BENAVIDES VICENTE
5451	EDUCACION EN TECNOLOGIA II	2	36	ARIAS ZULUAGA REGINA
5452	TENDENCIAS PEDAGOGICO- EDUCATIVA CONTEMP	3	54	SALAS DE LAGOS GRACIELA
5453	PEDAGOGIA Y DIDACTICA	3	54	GARZON VELASQUEZ FERNANDO

ANEXO L

LISTADO DE EGRESADOS UNIVERSIDAD DE NARIÑO PROVENIENTES DEL CONVENIO CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO

EGRESADOS PERÍODO 2002 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

No.	CODIGO	NOMBRE
1	200122202	Alpala Reina Eyma Oliva
2	200122203	Angulo Mueses Estifany
3	200122204	Bastidas Vasquez Paola
4	200122205	Botina Martínez Vicky
5	200122206	Burbano Burbano Diana
6	200122208	Cabrera Rosero Rusbelly
7	200122210	Criollo Martínez Yolanda
8	200122211	Cusis Cuasquer Andrea
9	200122213	Delgado Benavides Ana
10	200122214	Díaz Enríquez Sonia
11	200122215	Enríquez Padilla Margarita
12	200122217	Florez Bolaño Carlos
13	200122218	Gelpud Checa Guadalupe
14	200122219	Gómez Sánchez Emilia
15	200122220	Grijalba Bolaños Jean
16	200122221	Hidalgo Muños Genny
17	200122222	Imbacuán Córdoba Adriana
18	200122223	Insuasti Insuasti Mireya
19	200122225	Moreno Vallejo Johana
20	200122226	Morinelly Delgado Maria
21	200122227	Muñoz Diana Milena
22	200122228	Ortega Riascos Jhon
23	200122231	Rojas Enríquez Andrés
24	200122232	Romero Ortega Magda
25	200122233	Rosero López Odilio
26	200122234	Tumal Sánchez Yepel
27	200122235	Urbano Rodríguez Amanda
28	200122236	Vanegas Laras Ivonna
29	200122237	Vitery Coronel Luz Dary
30	200122238	Vivas Jiménez Liceth

ANEXO M

EGRESADOS PERÍODO 2005 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

No.	CODIGO	NOMBRE
1	22122426	Delgado Villarreal Suany Margoth
2	22122402	García Suárez Lady Tatiana
3	22122403	Gómez Lasso Diego Armando
4	22122404	Guerrero Ceballos Leydi Johanna
5	22122406	Jurado Zambrano Claudia Carolina
6	22122408	López Mora Jorge Javier
7	22122409	Martínez Cortes Mariluz Viviana
8	22122410	Martínez López Martha Lucia
9	22122411	Martínez Pérez Víctor Manuel
10	22122412	Mideros Martínez Johana Ketherin
11	22122413	Narváez Reinel Mario Fernando
12	22122415	Pachajoa Pachajoa Leidy Ximena
13	22122416	Paz Insuasti July Paulina
14	22122425	Pinchao Castro Johnny Andres
15	22122418	Rueda Martínez Nancy Catalina
16	22122419	Salas Erazo Genith Francedi
17	22122420	Santacruz Gómez Diana Paola
18	22122421	Tobar Agreda Francy Elena
19	22122422	Tupaz Bustos July Marcela
20	22122423	Villarreal Morillo Mónica Lucia
21	22122424	Zambrano Chávez Carlos Alberto

ANEXO N

LISTADO DE ESTUDIANTES UNIVERSIDAD DE NARIÑO PROVENIENTES DEL CONVENIO CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO

ESTUDIANTES QUINTO SEMESTRE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

No.	CODIGO	NOMBRE
1	26122405	Acosta Paz Jhon Deivi
2	26122404	Estupiñán Moreano José Alberto
3	26122402	Hernández López Karen Nataly
4	26122401	Narvárez Leidy Johana
5	26122403	Pasichaná Leidy Liliana
6	26122400	Ruiz Romero Leidy Viviana

ESTUDIANTES SEXTO SEMESTRE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

No.	CODIGO	NOMBRE
1	25139403	Arcos Adriana
2	25139410	Ayala Altamirano Ana Belly
3	25139448	Chagüeza Omar Armando
4	25139422	Chaves Martínez Rosalba
5	25139439	Córdoba Aldo William
6	25139437	Daza Narvárez Soledad Rocío
7	25139418	Díaz Bayron Efrén
8	25139424	España Álvaro Guillermo
9	25139425	España Pantoja Lady Viviana
10	25139400	Galvis Fanny Alicia
11	25139408	Getial Omar Isidro
12	25139445	Guerrero Clemencia Delfina
13	25139447	Guerrero Tobar Jairo
14	25139440	Ibáñez Luz Marina
15	25139429	Martínez Fabián Eduardo
16	25139452	Meneses Diana Carolina
17	25139438	Narvárez García Aura Lupe
18	25139451	Noguera Bastidas Lucy Patricia
19	25139417	Oliva Arteaga Amadeb
20	25139450	Zambrano Sonia Esperanza

**ESTUDIANTES SÉPTIMO SEMESTRE
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL**

No.	CODIGO	NOMBRE
1	25139309	Acosta Carmen
2	25139308	Argoty Karol
3	25139307	Betancourt Álvaro
4	25139306	Cabrera Adriana
5	25139305	Champutis Ana Lissette
6	25139304	Delgado Janeth Paola
7	25139303	Imbachi Nelcy
8	25139302	López Gloria Elena
9	25139301	Molina Bravo Jesús Hernán
10	25139310	Zambrano Lizeth

ANEXO O

LISTADO DE EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO PROVENIENTES DEL C.C. DE LA I.E.M.N.S.P.

PRIMERA PROMOCION

Nombre	Dirección	Teléfono o celular	Perfil Profesional
Ana Yaqueline Delgado Benavides	Calle 12 B No.9-60 Las Lunas	7219539 3155007048	
Vicky Margareth Botina Martinez	Calle 5ta No. 36-32	7294017 3116455743	
Adriana Imbacuán Cordoba	Calle 5ta No. 12-634	7204734	Licenciada en Educacion Basica Con Enfasis en C.Naturales
Mireya Irene Insuasti L.	Calle 14 No. 12-19	7207833	
Marisol Lasso Riascos	Kra.1a No. 22-02 B. Egido	3113951453	Licenciada en C.Naturales y Educacion Ambiental
Carlos Andres Florez	M2 G Casa 7 Santa Monica	7304411	Docente
Odilio Nativel Rosero Lopez	Kra. 12 EA No. 16-D43	7307450 3162518248	Normalista Superior- Licenciado en E. Basica en C. Naturales
Diana B.	M17 C 6 B. Agualongo	7225013 3152869430	Licenciada en Educacion Basica Con Enfasis en C.Naturales
John Emilio Ortega Riascos	Calle 21 E 11 Este No. 51 B. Caicedonia	7323371 3154306759	Licenciado en Ciencias Naturales
Jose Francisco Bastidas Santacruz	Kra. 22 B No. 8-18	7234422 3163230250	Licenciado E. Basica con Enfasis en Español y Literatura
Erika Andrea Gomez Guerrero	Mza 1 Casa 26 B. Sumatambo	7221243 3164411419	Docente Preescolar y Basica Primaria
Yolanda Praticia Fajardo Mejia	Kra. 22 B No. 10-79	7221248 3127400286	Docente en Educacion Basica Primaria
Claudia Stella Moreno	Mza E Casa 11 B. Pandiaco II etapa	7297235	Docente en Español y Literatura
Ana Patricia Melo Moreno	Kra. 23 No. 3A -32 B. Mijitayo	7297810 3154375946	
Claudia Mercedes Bacca Navarro	M S C II Panoramico	7222863 3122447007	
Cinthy Yazmin Rojas Hidalgo	Kra. 13 A No. 20-40	7207610 3162540730	Normalista Superior- Licenciada en Literatura y Español
Constanza Rondon Riascos	Mza 13 Casa 6 Tamasagra	7295303 3164202949	Especialista en Docencia Universitaria
Maricel Cabrera Rosero	Aquine I Casa No.3	7202232 3105970594	Docente

ANEXO P

RELACION DE TRABAJOS DE GRADO DE ESTUDIANTES DEL C.C. DE LA NORMAL SUPERIOR DE PASTO

PRIMERA PROMOCION DE NORMALISTAS SUPERIORES 1998 - 2000

No.	GRUPO DE INVESTIGACION	PROBLEMA	ASESOR
1	Constanza Rondón Karol Cabrera Erika Gómez	Que capacitación requieren los docentes de la básica primaria de la Normal Superior de Pasto en educación especial para mejorar la orientación a estudiantes especiales.	Miguel Ángel Paz
2	Paola Gomajóa Yasmín Montánchez	Que estrategias metodológicas del programa Escuela Nueva se aplican en la Escuela Rural Rosal del Monte, municipio de Buesaco.	Armida Coral
3	Aura Patricia Melo Ingrid Narváez Amalfi Lasso	El aprendizaje en los estudiantes del grado quinto de la básica primaria de la Normal Superior se expresa en desarrollo de competencias.	Carmen Alicia España
4	Dayana Benavides Yolanda Cabrera Karol Rosero	Cuales son las diferencias y semejanzas en ambientes escolares y proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de español literatura en el grado quinto de la básica primaria de la escuela de San Vicente y el Javerianito del municipio de Pasto.	Martha Alicia López
5	Mónica Benavides Claudia Bacca Ginna Bacca	Funcionan como colectivo los profesores que orientan el grado sexto de la escuela Normal Superior de Pasto.	Soraya Rengifo
6	Andrea Rosero Yolanda Fajardo Javier Poveda	Como utilizar y desarrollar el Juego como estrategia de aprendizaje en el niño.	Pedro Calvache
7	Omar Guerrero José Bastidas Duvier Mena	Como desarrollar competencias en lectura y escritura a través de la narración de las vivencias en los estudiantes del grado tercero de la Normal Superior.	Jorge Melo
8	Rosario Taramuel Nidia Gómez Josefina Ceballos	Como desarrollar la creatividad en los niños del grado segundo de la Escuela Normal Superior.	Victoria Enríquez
9	Jimmy Carlosama Daira Galeano Luis Obando	Como se ha desarrollado la Practica Docente en la Escuela Normal a partir de 1950.	Jorge Pantoja
10	Ana María Montenegro Claudia Stella Moreno Sintya Rojas	Como generar espacios y ambientes para mejorar los hábitos de lectura en la Normal Superior de Pasto.	Luis Alfonso Huertas
11	Sandra Insuasty Gómez Ángela Jimena Ramirez William Andres Benavides	El juego: la lúdica como espacio de recreación para los niños de preescolar.	Jorge Pantoja
12	Andrés Rojas Katherin Moreno	Como despertar el interés en los estudiantes del grado segundo de la escuela de San Vicente por el deporte y la educación física.	Luis A. Calvache

No.	GRUPO DE INVESTIGACION	PROBLEMA	ASESOR
13	Ivonna Venegas Carlos Flórez Paula Bastidas	Cuales son los mitos, tabúes y su influencia en el comportamiento sexual de los adolescentes del grado 10 de la Normal Superior.	Patricia González
14	Yaqueline Delgado Guadalupe Gelpud Yudy Puchana	Como se adelanta el proceso de formación a los niños de la casa del menor en el municipio de Tangua.	Jorge Pantoja
15	Eyma Alpala Andrea Cusis Diana Muñoz	Como mejorar los ambientes escolares entre profesores y demás actores educativos de la Escuela Rural Mixta de Tesqual.	Patricia Zutta
16	Maricel Cabrera Margarita Enríquez	Como formar en el niño una cultura ambiental a través del carro recolectar.	Luis Eraso Pantoja
17	Yolanda Criollo Adriana Imbacuán Odilio Rasero	Como identificar las mil caras de la timidez.	Patricia González
18	Liceth Paola Vivas Gloria Andrea Ramírez Amanda del Rosario Urbano	Como desarrollar un manual de convivencia participativo en la Escuela Anexa de Pasto.	Amparo Guevara
19	Adriana Yela Diana Burbano lean Grijalba	Como reciclar de manera creativa en los grados quintos en la escuela San Juan de Anganoy.	Jesús Calderón
20	Maritza Vallejo Carlos A Zambrano Elizabeth Chávez	Cuales son los beneficios, alcances, logros y aportes al aprendizaje del estudiante, el trabajo en colectivo de los docentes que laboran en el grado 9 de la Escuela Normal Superior.	Carlos H. González
21	Janneth Adarme Adriana Mora Jhon Emilio Ortega	Como se trabaja la didáctica de las ciencias naturales en el grado primero de la escuela San Vicente de Pasto.	Jorge Pantoja
22	Stifanny Angulo Mueses Franco Emilio Fajardo	Como mejorar el menú que se distribuye en la cafetería en función de una alimentación balanceada para los estudiantes de la Normal Superior de Pasto.	Jorge Pantoja
23	Paola Caicedo Olivia Yandún Meneses Luz Dary Vitery	Como mejorar la utilización del material didáctico de ciencias naturales en la Escuela Normal Superior.	Vicente Betancourt
24	Mireya Irene Insuasty Soma Mercedes Díaz Yepel Isela Tumul Sánchez	Como se ha operacionalizado el proyecto educativo institucional de la Normal Superior.	Carlos Mora
25	Nohemí Gómez Vicky Margareth Botina	Cuál es el sentido de las calificaciones: medir o evaluar.	Jorge Pantoja
26	Ivonne Azeneth Cabrera Rocío Jaqueline Chavez Magda Liliana Romero	Como implementar una didáctica alternativa en las ciencias naturales para la educación básica primaria de la Normal Superior de Pasto.	Luis Eraso Pantoja
27	María Victoria Morinelly Genny Hidalgo Muñoz	Como mejorar la convivencia en los estudiantes y los practicantes de la básica primaria de la Normal Superior	Rosa Chamorro

SEGUNDA PROMOCION DE NORMALISTAS SUPERIORES 1999 - 2001

No.	GRUPO DE INVESTIGACION	PROBLEMA	ASESOR
1	Omayra Cristina Díaz Amanda Rocio Ortiz Diana Mercedes Puchana	Los mitos y leyendas del Municipio de Pasto, un recurso didáctico para el desarrollo de competencias comunicativas.	Jorge Pantoja
2	Elsy Tatiana Guevara Mercedes Magola Melo Judit Andrea Moncayo	Las relaciones interpersonales entre estudiantes de 8 a 10 años de edad de los Grados 3-6, 4-5 Y 5-7 de la Escuela Anexa a la Normal Superior de Pasto.	Miguel Ángel Paz
3	Nelcy Enit Ayala Lucy Johanna Benavid.es Laureano Gómez López	La huerta escolar como estrategia para el aprendizaje interdisciplinario.	Ingrid Paredes
4	Lenis Marcely Santacruz Diego Fernando Zutta	La lúdica como instrumento de evaluación en el área de Español para los grados cuartos de la Escuela Nonnal Superior de Pasto.	María del C. Peña Germán Castro
5	Ivonne Isabel Robles Yudy del Carmen Enríquez Luís Guillermo Becerra	Evaluación de la aplicación de la pedagogía activa - programa Escuela Nueva en Proinco.	Jorge Pantoja
6	Ximena Yanneth Meneses Lucy Josefma Guerrero Emma Ligia Criollo	Los regioléctos de los estudiantes del Grado 5 de la Básica Primaria de la Escuela Chaguayaco del corregimiento de Genoy.	Victoria Enríquez
7	Angela Yohana Bolaños Lauren Azenith Coral Myriam Patricia Chávez	Producción de textos en niños con dificultades lecto-escritoras	Magnolia Sanabria
8	Gloria Alicia Banda Jara Maritza Benavides Yenny Lorena Rojas	Aplicación de alternativas pedagógicas que pennitan mejorar el desarrollo psicomotriz de los niños del Preescolar de la Escuela No. 1 de San Juan de Pasto.	Rosa Chamorro
9	Andrea Fernanda Calderón Leidy Ximena Lasso	La comunicación entre padres estudiantes y su formación personal.	Victoria Enríquez
10	Carlos Alberto Zambrano Chávez	Estrategias pedagógicas para erradicar el castigo en los niños de quinto grado de educación básica primaria de la Escuela Santo Tomas de Aquino.	Carlos Mora García

TERCERA PROMOCION DE NORMALISTAS SUPERIORES 2000 – 2002

No.	GRUPO DE INVESTIGACION	PROBLEMA	ASESOR
1	Sandra milena botina Francy Elena Tovar Ana Lucia Muñoz	Proyectos lúdico-pedagógicos una estrategia para facilitar el aprendizaje en los niños de los hogares comunitarios del ICBF de Pasto	Carmen Elisa España
2	Diana Paola Santacruz July Paulina Paz Marisol Lasso Riascos	Estrategias metodológicas para la enseñanza en los hogares comunitarios del sector Calambuco	Nelson Torres Vega

No.	GRUPO DE INVESTIGACION	PROBLEMA	ASESOR
3	Carol Viviana de la Cruz Genith Francedi Salas Yudy Andrea Hernández	La creatividad como herramienta en el proceso de aprendizaje en niños entre 2 y 5 años de edad en los hogares comunitarios	Carmen Elisa España
4	Diego Armando Gómez Mario Fernando Narváez Johnny Andrés Pinchao	El desarrollo del lenguaje en los niños de 4 a 6 años de los hogares comunitarios del barrio el Pilar	Rosa Chamorro de I.
5	Leidy Ximena Pachajoa Claudia Carolina Jurado	Educación en tecnología una alternativa interdisciplinaria al alcance de todos	Miguel Ángel Paz
6	Joanna Katherin Mideros Diana Lucia Rodríguez	Alternativas que mejoren el desarrollo psicomotriz en los niños de 3 a 5 años de hogares comunitarios. Mis amiguitos, Mi pequeña infancia y Mis pequeños pobladores del barrio Popular	Rosa Chamorro de I.
7	Lady Tatiana García Martha Lucia Martínez July Marcela Tupaz	La experimentación como estrategia de aprendizaje en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el grado quinto de la concentración Hermógenes Zaruma	Hoover E. Pantoja
8	Jorge Javier López Jesús Alejandro Gaviria Víctor Manuel Martínez	Cultura educativa de la papa	Jaime Parra Erazo
9	Nancy Catalina Rueda Mariluz Viviana Martínez	La Hidroterapia como estrategia pedagógica para mejorar el aprendizaje en niños con parálisis cerebral de la Escuela Normal Superior de Pasto	Luis Eduardo Castillo
10	Mónica Lucia Villarreal Evelyn Elizabeth Pacichana Yuly Ofelia López	La pedagogía del amor como estrategia dinamizadora en el desarrollo integral del niño de 3 a 6 años del hogar comunitario. Mundo de Sueños del barrio Panorámico del Municipio de Pasto	Sofía Benavides de Viveros
11	Suany Margoth Delgado Leidy Johanna Guerrero	Propuesta de una guía pedagógica de expresión corporal par hogares comunitarios	Alfredo Terán López

CUARTA PROMOCION DE NORMALISTAS SUPERIORES 2001 – 2003

No.	GRUPO DE INVESTIGACION	TEMA DE INVESTIGACION	ASESOR
1	Leidy Mabel Johanna Jojoa Delgado Sonia Bety Guerrero Erazo Nasli del Carmen Bastidas Martínez	El manejo adecuado de las basuras por los estudiantes del curso 4-02 de la básica primaria de la Escuela Superior de Pasto	Mónica Ortega
2	Miriam Mercedes Camacho Cabrera Sandra Milena Torres Narváez Dexy Anabel Torres Rosales	Estrategias pedagógicas para desarrollar el espíritu investigativo en los niños indígenas quillasingas en la Escuela Corregimiento del Encano (N)	Carlos Mora García
3	Marvin Alfredo Anganoy Criollo Elver Andrés Chacon Velásquez Mauricio Alexander Ortega Pinta	Los proyectos pedagógicos de aula como estrategia investigativa en el aprendizaje de la Ciencias Naturales en el Instituto Joaquín Maria Pérez, grado tercero, jornada de la mañana	Vicente Betancourt

No.	GRUPO DE INVESTIGACION	TEMA DE INVESTIGACION	ASESOR
4	Ayda Marcela Delgado Burbano Liliana del Carmen Eraso Meneses Maritza Elizabeth Timaran Botina	La salida de campo como estrategia pedagógica para el aprendizaje de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el nivel de Preescolar de la Escuela Casa de Belén de Pasto	Jaime Parra Erazo
5	Paola Andrea Martínez González	Aporte al mejoramiento psicoafectivo y socioeconómico de la población infantil y adolescente de la fundación Urdimbre, vinculada a la problemática de la calle del Municipio de San de Pasto	Carmen Elisa España
6	Leydi Steefany Cabrera Ramírez Sandra Patricia Caballos Delgado Sandra Lorena Noguera Guerrero	Como potencial izar las capacidades cognitivas de los niños del hogar comunitario "Mi Jardincito" del barrio Tamasagra a través del uso de la informática y de la tecnología	Carmen Elisa España
7	Diana Marcela Salcedo Burbano Paula Andrea Timana Leyton	Apoyo psicopedagógico para los niños de la fundación San Sebastián de San Juan de Pasto	Carlos Mora García
8	Luis Alberto Erira Ibarra Lizette Viviana Zambrano Benavides	El vivero de plantas ornamentales un recurso pedagógico para la integración de las dimensiones fundamentales en preescolar Luis Alejandro Guerra de la Escuela Normal Superior de Pasto	Hugo Alberto Ortiz

QUINTA PROMOCION DE NORMALISTAS SUPERIORES 2002 - 2004

No.	GRUPO DE INVESTIGACION	TEMA DE INVESTIGACION	ASESOR	JURADO
1	Johanna Nathaly Insuasty Buchely Ydalba Magali Guanarán Yamuez	El aula escolar un espacio social para el aprendizaje significativo en el grado segundo de la Normal Superior de Pasto	Carmen Elisa España	Carlos Caicedo Ortiz
2	Gabriela Fernando Burbano Betancourth Loren Marcela Quiroz Parra Ximena Isabel Rosero Acosta	Implementación del ingles a través de actitudes lúdicas en el preescolar Luis Alejandro Guerra de la Normal Superior de Pasto.	Rosario Muñoz	Victoria Enríquez
3	Diana Carolina Meneses Cajamarca Ana Cristina Soberón Hidalgo Álvaro Gabriel Betancourt Ubaque	Estrategias metodológicas para la atención de niños con hipoacusia integrados en las aulas regulares en la Normal Superior de Pasto	Maristella Florez	Mercedes Rodríguez
4	Farol Natalia Argoty Torres Ana Lissette Champutis Guancha Sofía Oliva Rosero Ortega	Como potenciar el espíritu investigativo a partir de la vista al museo con estudiantes del grado tres uno de la Normal Superior de Pasto	Sofía Benavides	Luis Erazo Pantoja
5	Carmen Alicia Acosta Mejia Gloria Helena López Navarro	Incidencia de la agresividad en el proceso de aprendizaje en el grado cuatro cinco de la Normal Superior de Pasto	Luis Erazo Pantoja	Maria Elena Rosero

