

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA INTEGRAL E INVESTIGATIVA

ANA CRISTINA ROSERO
ROCIO DEL CARMEN RICAURTE

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN ESPAÑOL Y
LITERATURA
SAN JUAN DE PASTO
2002

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA INTEGRAL E INVESTIGATIVA

ANA CRISTINA ROSERO
ROCIO DEL CARMEN RICAURTE

Proyecto de Trabajo de Grado, Presentado como Requisito Parcial para Optar al
Título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Español y Literatura.

Asesor
Dr. ÁLVARO TORRES MESÍAS

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA ÉNFASIS EN ESPAÑOL Y
LITERATURA
SAN JUAN DE PASTO
2002

CONTENIDO

RESUMEN	
ABSTRAC	
DEDICATORIAS	
AGRADECIMIENTOS	
	Pag
1. PROBLEMA	18
1.1 TEMA	18
1.2 SURGIMIENTO DEL ESTUDIO	18
1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	19
1.4 PREGUNTAS PARA LA INVESTIGACIÓN	20
1.5 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	21
1.6 JUSTIFICACIÓN	21
1.7 OBJETIVO	22
1.7.1 OBJETIVO GENERAL	22
1.7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
2. MARCO CONTEXTUAL	23
2.1 MARCO EXTERNO	23
2.2 MARCO INTERNO	23
2.2.1 LA INSTITUCIÓN	23
3. MARCO REFERENCIAL	34
3.1 ANTECEDENTES	34
3.1.1 VISIÓN	38
3.1.2 MISIÓN	39
3.1.4 OBJETIVOS	41
3.2 MARCO LEGAL	42

3.3	MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	48
4	METODOLOGÍA	82
4.1	TIPO DE ESTUDIO	82
4.2	UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO	82
4.2.1	UNIDAD DE ANÁLISIS	82
4.2.2	UNIDAD DE TRABAJO	83
4.3	MOMENTOS	83
4.3.1	PRIMER MOMENTO	
	APROXIMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN A LA COMUNIDAD.	83
4.3.2	SEGUNDO MOMENTO	
	CONSTRUCCIÓN DE ITEMS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.	84
4.3.3	TERCER MOMENTO	
	ORGANIZACIÓN DE CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS.	84
4.3.4	CUARTO MOMENTO	
	TRABAJO DE CAMPO.	84
4.3.5	QUINTO MOMENTO	
	REGISTRO Y COMENTARIO DE TESTIMONIOS Y EVIDENCIAS	84
4.4.	MEDIOS	84
5	ANALISIS DE LA INFORMACIÓN	85
5.1	TRABAJO DE CAMPO	85
5.2.	CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	86
5.3.	DOCENTE PRACTICANTE EN ACCIÓN	92
	CONCLUSIONES	
	RECOMENDACIONES	
6.	DOCENTE PRACTICANTE UN ANIMADOR INVESTIGADOR	96
6.1.	PRESENTACIÓN	96
6.2.	JUSTIFICACIÓN	97
6.3.	OBJETIVOS	98
6.3.1.	OBJETIVOS GENERAL	98

6.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS	98
6.4. REFERENTE CONCEPTUAL	99
6.5 MODELO	101
6.5.1. OPERATIVIDAD	105
6.7 METODOLÓGIA DE LA PROPUESTA	106
6.7.1 PRIMERA FASE ACERCAMIENTO A LA REALIDAD.	106
6.7.2 SEGUNDA FASE FUNDAMENTACIÓN TEORICA.	109
6.7.3 TERCERA Y CUARTA FASE PLANES DE ACCION E IMPLEMENTACION DEL PLAN.	111
6.7.4 QUINTA FASE	
6.7.5 SEMINARIO DE PREPARACION PARA LA REALIZACION DE EVALUACIONES DE IMPACTO.	128
BIBLIOGRAFIA	
LISTA DE CUADROS.	
CUADRO 1	87
LISTA DE GRAFICAS	
GRAFICA 1	102
GRAFICA 2	103
LISTA DE ANEXOS	
ANEXO 1	
ANEXO 2	

RESUMEN

Los aspectos mas importantes que se trataron en el trabajo titulado:

PROPUESTA METODOLOGICA PARA EL DESARROLLO DE LA PRACTICA PEDAGOGICA INTEGRAL E INVESTIGATIVA; fueron los siguientes:

Investigar que otros trabajos se habían desarrollado en donde se tomara la practica docente y el cambio de la misma a través de un nuevo modelo implantado por la facultad de educación de la Universidad de Nariño en el presente año lectivo B del 2002. El cual dio una reforma a lo que se manejaba como practica pedagógica en los programas de pregrado de la universidad de Nariño .la cual nos brindo la oportunidad de desarrollar nuestro trabajo pues vimos pertinente hacer una serie de recomendaciones pertinentes para el buen desarrollo de la misma.

Es importante señalar que la investigación realizada fue el producto de la colaboración de los estudiantes de las facultades de educación como fueron de español y ciencias dado que ellos desarrollaron una serie de encuestas las cuales nos ayudaron y nos dieron luces para continuar con este trabajo de investigación, cabe resaltar que la colaboración tanto del coordinador de la P.P I e I Fue fundamental para encaminarnos en la que era realmente la propuesta sugerida sin dejar atrás al asesor quien nos dio toda la colaboración y el estímulo para continuar.

Por otra parte la propuesta de este trabajo surgió en base a la antigua practica la cual debía ser reestructurada debido a su baja calidad en este momento ya que el

proceso de educación es un proceso cambiante y transformador dentro de la sociedad y la comunidad educativa.

ABSTRAC

The aspects but important that were in the titled work
METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF PRACTICES IT
PEDAGOGIC INTEGRAL AND INVESTIGATIVE; they were the following ones:

To investigate that other works had been developed where took the practices educational and the change of the same through of a new model implanted presently by the ability of education of the Nariño university year lection B the 2002. Which gave a reformation to what was managed like practices pedagogic in the programs of pregrado of the Nariño University .la which I offer us the opportunity to develop our work then saw pertinent to make a series of pertinent recommendations for the good development of the same one.

It is important to point out that the carried out investigation was the product of the collaboration of the students of the education abilities like they were of Spanish and Sciences since they developed a series of surveys which helped us and they gave us lights to continue with this investigation work, it is necessary to stand out that the so much collaboration of the coordinator of the P.P.I e I, It was fundamental to head in the one that was really the proposal suggested without leaving the adviser who gave us all the collaboration behind and the one stimulates to continue.On the other hand the proposal of this work crop up based on the old one practices which should be at this time since restructured due to its low quality the education process it is a changing process and transformer inside the society and the educational community.

DEDICATORIA

A mi hija Ana Sofía Moncayo.

A mi padre Milton Rosero.

A mi madre Socorro Bolaños.

A mi esposo Nelson Moncayo.

A mi hermana Amanda y su pequeño hijo Santiago.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado de la colaboración de personas que siempre estuvieron pendientes y apoyándome en el transcurso de cuatro años de buenos y malos momentos a través de la carrera, por este apoyo incondicional hoy quiero agradecer a:

A Dios por ser mi guía espiritual, moral y el ser que me da fuerza día a día para vivir.

Al señor: Álvaro Torres Mesías el cual fue el asesor del trabajo.

A mis padres : los cuales se esforzaron para que nunca me faltara nada

A mi esposo : que me apoyo incondicionalmente en el transcurso de la carrera

Al señor Nelson Moncayo Rivera y su esposa la señora Cecilia Estrella por haber estado ahí cuando más los necesité.

ANA CRISTINA ROSERO BOLAÑOS

DEDICATORIA

A Dios por permitirme alcanzar una más de mis metas, y ser él quien guía mi camino permitiéndome ser cada vez una persona integral; a Nuestra Madre Celestial quien día a día me cubre con su manto protegiéndome de todos los peligros.

A mi madre Aura Delgado por ser una mujer que no se deja vencer por las adversidades del tiempo y del mundo y brindarme todos los días el apoyo que una madre ejemplar puede ofrecer a una de sus hijas.

AGRADECIMIENTOS

A Diana y Dayana mis hermanas que me han apoyado en mi estudio

A Ignacio Arcos un amigo infaltable en mi vida diaria y familiar.

A mi tía Aída y mi tío Vicente hermanos de mi madre las cuales me brindaron su comprensión, fuerza y motivación para continuar en mi profesión.

A Martín mi primo por brindarme su apoyo incondicional.

Al doctor: Álvaro Torres Mesías quien me apoyo con su trabajo de asesoría.

ROCIO DEL CARMEN RICAURTE DELGADO

NOTA DE ACEPTACION

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

INTRODUCCIÓN

Buscar la plena realización del docente practicante fomentando el crecimiento de habilidades y destrezas, invitándolo a cambiar y transformar la enseñanza.

Abrir nuevos espacios para intercambiar conocimientos, metodologías para el buen desarrollo de su quehacer educativo.

La práctica pedagógica es el eje esencial para la formación del profesional, la cual le permite afianzar conocimientos significativos y conocimientos que va adquiriendo a través de la carrera, por este motivo la preparación del futuro docente debe ser una tarea en equipo permitiéndole crecer como ser y persona integral dentro de la sociedad y de la comunidad educativa, donde realice su labor académica y profesional, el cual debe asumir con responsabilidad para desarrollar procesos pedagógicos, interdisciplinarios, flexibles y críticos capaces de conducir al docente practicante en el camino de la pedagogía combinando la teoría y la práctica.

1. PROBLEMA

1.1. TEMA

Propuesta Metodológica para el Desarrollo de la Practica Integral e Investigativa

1.2. SURGIMIENTO DEL ESTUDIO

La Facultad de Educación de la Universidad de Nariño a iniciado en el presente periodo Académico B del dos mil dos (2002), la implementación de un nuevo modelo de Práctica Pedagógica Integral e Investigativa que responde a una serie de condiciones que se venían dando al interior de la Práctica Profesional Docente, además se apoya la decisión en la tesis doctoral titulada la “Práctica Pedagógica Integral e Investigativa: una propuesta para los programas de pregrado en educación de la Universidad de Nariño – Colombia”¹

Sin embargo, en la tesis no se contempla cual será la propuesta para el plan operativo de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa por lo que es importante

¹ TORRES Mesías, Álvaro. (2002) “LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA E INTEGRAL: UNA PROPUESTA PARA LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA” INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO “ENRIQUE JOSÉ VARONA” Habana Cuba.

continuar con el desarrollo de esta tesis y enfatizando en una posible propuesta metodológica pertinente al nuevo modelo que pronostique un desarrollo optimo y eficiente del mismo.

1.3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La formación del profesional de la Educación desde los tiempos remotos de su iniciación se concibió que la práctica docente debería ser la “espin dorsal” de la formación de dicho profesional pero a lo largo de la historia de la práctica se encuentra que viene siendo descuidada su importancia tanto cuantitativamente como cualitativamente y por ello el Dr. Álvaro Torres Mesías desarrollo su tesis doctoral planteando un nuevo modelo de P. P. I e I, y en sus aspectos fundamentales la Facultad de Educación los asume para la puesta en marcha. Pero se carece de una Propuesta Metodológica pertinente que permita enfatizar un desarrollo más eficiente.

Por ello este trabajo pretende complementar ese estudio para que su utilidad práctica sea mejor.

Dicha propuesta metodológica no solo mejorará la labor del docente practicante dentro de la institución, sino que le darán las suficientes herramientas que todo futuro docente necesita, lo hará crecer integralmente lo cual se vera reflejado día tras día en el desarrollo del quehacer educativo

Por otra parte esta propuesta metodológica les darán luces para resolver problemas que se les presentarán dentro de la institución; de igual manera lo profundizará en la labor educativa lo cual le dará mas experiencia siendo esta vital para su futura labor docente, igualmente resolverá y ayudará en inquietudes y debilidades que se vieron reflejadas en les anteriores prácticas, de esta manera acercará al docente practicante, al asesor y al profesor acompañante y al coordinador de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa en un proceso único que fortalecerán unas actividades metodológicas, didácticas, prácticas, y dinámicas que resalten la labor del docente practicante donde realice la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa.

Finalmente esta propuesta metodológica pretende ayudar en la operatividad del nuevo modelo de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa para que esta sea un aporte al docente practicante y a la Facultad de Educación.

1.4. PREGUNTAS PARA LA INVESTIGACIÓN

- ¿Qué actividades se desarrollan en cada una de las fases de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa?
- ¿Cuales deberán ser las actuaciones de los practicantes para cada uno de los momentos del desarrollo de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa?

1.5. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

- ¿Se tiene una propuesta práctico metodológica para el desarrollo y puesta en marcha de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa?

1.6. JUSTIFICACIÓN

El presente estudio es oportuno, por cuanto dará respuesta a unos interrogantes que aparecen para la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa en el momento de su puesta en marcha.

Busca complementar un trabajo que señale un enfoque, unos objetivos y unas actividades que requieren ser desarrolladas en una propuesta metodológica clara y pertinente para la nueva experiencia y proveerá de un documento marco que oriente a asesores y practicantes en su tarea investigativa y práctica.

Permitiendo mejorar sus relaciones interpersonales y la facilidad en la recolección de información que el docente practicante necesita en la primera fase de sensibilización investigativa de la practica pedagógica investigativa e integral y los demás momentos.

1.7. OBJETIVOS

1.7.1 Objetivo General: -Plantear una Propuesta Metodológica para el desarrollo de la Práctica Pedagógica Integral e investigativa

1.7.2. Objetivos Específicos

- Establecer las actividades a desarrollarse en las diferentes fases de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa.
- Identificar cuales deben ser las actuaciones de los practicantes en el desarrollo de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa en cada uno de sus momentos.

2. MARCO CONTEXTUAL

El presente estudio se realiza en la Universidad de Nariño tomando las bases pertinentes del nuevo modelo de Práctica Pedagógica Integral e Investigativa de la tesis Doctoral “LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA E INTEGRAL: UNA PROPUESTA PARA LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA” realizada por Álvaro Torres Mesías.

2.1. MARCO EXTERNO

La Universidad de Nariño sede panamericana de Pasto, esta ubicada al occidente de la ciudad, limita con el barrio San Vicente, con el Colegio Nuestra Señora de las Lajas, Tele Nariño y el barrio San Ignacio.

2.2. MARCO INTERIOR

2.2.1. LA INSTITUCIÓN (Historia): El primer acuerdo que se conoce es el 597 del 25 de octubre de 1973, a través del cual se crea el Comité de Práctica Docente, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación, en este tenían representación todos los departamentos o especialidades de esa Facultad, tenía un Coordinador designado por el Consejo Directivo y las funciones señaladas a ese Comité, fueron entre otras: decidir la política general en materia de Práctica Docente, resolver los problemas que se le presenten al practicante, planear y reglamentar la creación de

un futuro Departamento de Práctica Docente y Currículo, recomendar a la Universidad las reformas necesarias para el correcto funcionamiento del Comité y el nuevo enfoque científico, técnico y pedagógico de la Práctica Docente; programar y dirigir los cursos que se requieran para el asesoramiento de la docencia secundaria y la capacitación de los docentes universitarios y practicantes; recomendar a los demás departamentos la disminución de la carga académica de los docentes encargados de la Práctica Docente, para que la función de la supervisión pueda realizarse adecuada, coherente y científicamente; estudiar con el departamento de Psicopedagogía y los departamentos todo lo relacionado con exámenes y evaluación general, experimentación científico-pedagógica, análisis de nuevas ideologías y métodos, inclusive en los exámenes de admisión.

Los supervisores de Práctica Docente tenían entre otras las siguientes funciones: supervisar, dirigir, corregir y evaluar la práctica de cada estudiante; asistir dentro o fuera de la Universidad, a Congresos, Seminarios o Cursos que relacionados con la práctica, se programen; prestar su contribución científica y pedagógica en los Seminarios para brindar capacitación al Magisterio de secundaria, de los practicantes y profesores universitarios. También en este acuerdo se dotó al Comité de una sede propia para las reuniones del Comité y de los supervisores con sus practicantes y se proveyó de una secretaria.

Tres años más tarde, reconocidos los vacíos del reglamento anterior, se expidió el Acuerdo 064 de 1976, reglamentando la Práctica Docente y se establecieron las bases generales y se conceptuó la Práctica Docente como “el punto fundamental donde deben converger la instrumentación teórica de la carrera y la vinculación de lo teórico a lo práctico, lo que debe darse a través de todas las áreas de estudio.

Por lo tanto las áreas profesionales deben vincularse estrechamente a la presente concepción, adoptando el criterio de la práctica como esencial”².

“El período de la Práctica Docente no será por tanto una asignatura más, sino la **columna vertebral** en la formación del licenciado. Debe comprender una integración real al sector educativo a través de la permanencia cada vez mayor y asesorada del estudiante en el ambiente escolar, todo lo cual le permite captar elementos suficientes para analizarlo, criticarlo, proponer modificaciones, asumir nuevos criterios, etc.; evitando los actuales problemas de rutinización, improvisación, estatismo y cuestiones semejantes”³.

Posteriormente el acuerdo se orientó a la parte administrativa del Comité de Práctica Docente integrado por un Coordinador, un representante de los departamentos de la Facultad de Educación, el Director del Liceo de Bachillerato de la Universidad de Nariño* y dos practicantes. Estableció la duración de la Práctica Docente de dos semestres académicos, ajustándose en lo posible al calendario escolar, y una de las responsabilidades del practicante, será atender una asignatura del área de su especialidad. Otro aspecto que contiene el acuerdo y que ilustra el rigor de estos, en los planes de estudio de la época, es que fija el listado de pre-requisitos en cada uno de los programas existentes en la Facultad de Educación y para cada una de las áreas en que se dividía el plan: áreas de Especialidad, Profesional y Cultura General**

² Consejo Directivo Universidad de Nariño Acuerdo No. 064. Bases Generales 1976.

³ Ibíd. p. 1

* El Liceo de la Universidad de Nariño es un Centro Educativo para el nivel de básica secundaria y media académica. Está adscrito a la Universidad y su existencia precedió a la fundación de la misma. Su existencia data del siglo XVII.

** Los programas que enumera el 064/76 son Filosofía, Humanidades (sección nocturna), Ciencias Sociales, Biología, Matemáticas, Lenguas Modernas: Francés, Inglés, Español.

El acuerdo también definió quienes serían los supervisores de Práctica Docente, quiénes los practicantes y cuáles los colegios para la Práctica Docente; en el numeral 8.1 se lee: “El Comité de Práctica Docente buscará los mecanismos para lograr que los Colegios Departamentales colaboren efectivamente en el desarrollo de las prácticas”. Este sólo enunciado años más tarde se convirtió en un problema, el practicante inscribía su práctica en los colegios de lugares apartados, los supervisores no contaban con el tiempo necesario y la práctica se convertía en una actividad de difícil seguimiento, ni unos ni otros cumplían con su labor, pero la evaluación si se daba, y la labor académica semanal reconocida a los profesores también. De ahí que si bien la concepción era bastante atinada, el desarrollo de la práctica se volvió inmanejable. Otro aspecto novedoso e interesante en el acuerdo 064/76 fue la concepción de evaluación, se afirmaba que la evaluación sería el resultante de la apreciación cualitativa hecha por el supervisor y dicha apreciación sería Meritoria, Aprobada y Aplazada.

En 1979, el 5 de julio se expidió el Acuerdo 076 mediante el cual se creó el Departamento de Práctica Docente, acuerdo que alcanzó a tener tres meses de vigencia ya que el 26 de septiembre del mismo año, se expidió el Acuerdo 141 y se suspende el acuerdo anterior, por cuanto la creación del Departamento de Práctica Docente por ahora, “luego de la evaluación realizada por el Vicerrector, el Decano de la Facultad de Educación y los Jefes de Departamento, mostraron la imposibilidad de poner en práctica la anterior reglamentación.

En este marco aparece el Acuerdo 072 del 17 de julio de 1980, se expide la reglamentación de la Práctica Docente de la Facultad de Educación, válido por el año lectivo 80-81 por cuanto era un modelo experimental, entre los considerandos se lee que: “el Consejo de Facultad de la Facultad de Educación autorizó al Comité realizar un Seminario de Práctica Docente y que se han recogido

propuestas, que por lo tanto se adoptaba el reglamento de Práctica Docente de la Universidad”.

Este Acuerdo, tiene una estructura diferente a los anteriores, habla de establecer cinco etapas para el desarrollo de la Práctica Docente: Marco teórico: artículo 3º, Objetivos: artículo 3º, numeral 1 a 5, Programación: artículo 4º, Administración: artículo 5º, Evaluación: artículo 7º.

En el marco teórico se establece que la Práctica Docente es “un proceso fundamental dentro de la formación profesional del futuro docente, en cuyo desarrollo el alumno–practicante manejará los elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje, que conlleva por parte de éste, a una apropiación exclusiva de cada ciencia en particular”.

Se afirma que en ese proceso se reconoce que no confluirán únicamente los elementos propios del discurso (teoría, métodos, conceptos) sino también elementos exteriores: factor social, institucional, diferencias individuales del educando, que suponen que el profesor practicante “no sólo debe abordar su área de conocimiento, sino aquellos conceptos que le permiten el estudio de todas las disciplinas que intervienen en la Práctica Docente, de tal manera que los logros de la labor educativa sean objetivos”.

De su lectura se infiere que hay un intento por darle una mayor coherencia a la Práctica Docente, partiendo de una definición y unos principios, se visualiza que la labor del practicante va a ir más allá del trabajo de aula y de los simples

conocimientos teóricos, tendrá en cuenta lo social, lo institucional, las diferencias individuales.

Entre los objetivos se leen: “impulsar las prácticas investigativas de producción del conocimiento; buscar que mediante el mecanismo de su trabajo docente, el profesor-practicante logre alcanzar niveles de influencia tanto en su formación profesoral, como en su participación frente a las realidades educativas; y perseguir que el profesor practicante sea una persona capaz de comprometerse en la producción del conocimiento, como factor decisivo de la transformación y desarrollo social”.

En cuanto a la programación, la Práctica Docente comprendía dos ciclos en los cuales los practicantes diseñaban las unidades de clase, presentaban los planes semanales, desarrollaban la asignatura, actividades de nivelación y una actividad extraclase. De este proceso se observa que guarda relación directa con las actividades propiamente dichas que se adelantan en los Colegios, ya no sólo era “dictar clase” sino diseño de unidades y planes de lección, actividades de recuperación y extraclase, quizá guardando una coherencia con lo postulado en el Marco Teórico.

La administración, se daba a través del Comité de Práctica Docente adscrito y dependiente de la Facultad de Educación, compuesto por: el Coordinador, un delegado de cada departamento, un representante de los asesores del Liceo, el Director del Liceo, un representante de cada Colegio Confederado, dos practicantes. Se decidió que la Práctica Docente tendría como centros: el Liceo de la Universidad y los Colegios Confederados, los antiguos supervisores se cambian por los profesores asesores, quienes serán: guías, directores y evaluadores del

proceso de Práctica Docente; esa labor la desempeñaban los profesores de tiempo completo adscritos a los programas de Licenciatura, los titulares de las asignaturas cedidas para la Práctica Docente, tanto del Liceo como de los Colegios Confederados.

La evaluación se definió como un “proceso sistemático, integral, gradual y continuo que valoraba: la capacidad científica y pedagógica del practicante, el logro en el aprendizaje de los alumnos, la calidad de los procesos empleados y en general, el resto de elementos que intervenían en el proceso”. Los aspectos a tener en cuenta en la evaluación serían: lo científico: como realidad y cantidad de conocimientos que se imparten y dominio del tema; los aspectos metodológicos y pedagógicos: el diseño de objetivos, metodología, utilización de recurso, explicitación del contenido, evaluación. Los aspectos sociales y humanos: tales como, puntualidad, deseo de superación, relaciones interpersonales, integración con la institución. La evaluación sería cuantitativa y cualitativa: 5 Excelente; 4.50 – 4.94 Muy Bueno; 4.00 – 4.44 Buena; 3.50 – 3.94 Aceptable; 0.00 – 3.44 Reprobado.

En nuestro criterio, el proceso de Práctica Docente iniciado en 1980, mejoró cualitativamente las anteriores reglamentaciones fue fruto de Seminarios de Autoevaluación de la Práctica Docente, planteó una estructura consecuente en cinco etapas, les quita “poder” a los profesores de la Universidad; los titulares de las asignaturas, del Liceo y de los Colegios Confederados, asumen la evaluación de la práctica, se habla un lenguaje más a tono entre lo que se hacía en la Facultad de Educación y la tarea de los Colegios, se puede afirmar que fue una propuesta pensada en términos pedagógicos y administrativos, más operativa, aunque irreal en la redacción de algunos de sus objetivos.

Como complemento de este acuerdo se expidió en la misma fecha el Acuerdo 095/80 (17 de julio) por el cual se autorizó organizar la Confederación de Colegios de la Universidad de Nariño, cuya responsabilidad era: ceder los planteles para la programación, ejecución, evaluación y control de la Práctica Docente; y ubicar un número determinado de practicantes, nombrar el delegado al Comité de Práctica Docente, permitir a los practicantes participar en las actividades de iniciación y evaluación del trabajo escolar, designar los candidatos a profesores asesores. Se completó la reforma, con una Práctica Docente abierta a los tiempos, a la sociedad, a los Colegios, con un nuevo rol del asesor y nuevas tareas para los practicantes; además que establecía una red entre Universidad y Escuela.

En 1981 se expidió el Acuerdo 270 y se reglamentó la Práctica Docente asumiendo casi en su totalidad, el acuerdo 072/80 simplemente aclara que ese acuerdo tenía el carácter de transitorio y que una vez evaluado, se expedía el reglamento presente. Se conservaron los cinco componentes del reglamento anterior; marco teórico, los objetivos, la duración de la Práctica Docente, la administración la realiza el Comité de Práctica Docente. Los asesores seguirían siendo los mismos, y la evaluación es igual. Realmente este acuerdo legitima el acuerdo expedido el año anterior.

Con posterioridad a este período, comenzaron a aparecer una serie de normas transitorias que fueron afectando la estructura misma propuesta en 1980, entre los años 87 y 89 aparecen cuatro acuerdos, tres de ellos con breve extensión y en los que se toman determinaciones como las siguientes: el Acuerdo 035/87 autorizó a los estudiantes de los planes de estudios 1979, 1980 y 1983 el Taller Experimental Docente, “debiendo una asignatura de especialidad y hasta dos de especialidad” y la realización de una práctica integrada es decir simultáneamente Práctica Docente I y II, en el contexto histórico que se sigue de la Práctica

Docente, qué significó esta medida? Bajo qué fundamentos pedagógicos y administrativos se la toma? Si como se lee en uno de los considerandos: “Que en la actualidad cursan múltiples solicitudes estudiantiles de las diferentes especialidades y secciones de la Facultad”. La única respuesta retrospectiva que se puede dar es esa, la presión estudiantil y una administración facilista y presta a atender a sus estudiantes, tomó decisiones aún en contra de la esencia misma de lo que se venía implementando. Este acuerdo fue fugaz y muy puntual en el desarrollo de la Práctica Docente, muestra tan solo, el manejo político que se le dio a un hecho académico.

Otro acuerdo, el 081 del 20 de junio de 1988 suspende la Práctica Docente en Educación Básica Primaria, por incongruencia con los procesos pedagógicos, los objetivos de la Facultad de Educación y el perfil de los programas actuales de licenciatura y se regresa a que la Práctica Docente pueda realizarse en los colegios aledaños a Pasto o en otros municipios. En este acuerdo no aparecen considerandos y como puede leerse, simplemente facilitaba y acomodaba la Práctica Docente a las solicitudes estudiantiles y no aparecen los criterios sobre los cuales se tomaban esas decisiones.

En 1989, el 23 de febrero, mediante Acuerdo 021, se acogió transitoriamente otro reglamento; veamos qué contiene el Acuerdo: el numeral 1 del artículo 1 reconoce “el carácter didáctico, pedagógico, científico e investigativo de la supervisión-asesoría de Práctica Docente, la definen como docencia y en consecuencia se requiere que el docente, quien desempeña las funciones de asesor, esté en capacidad de interpretar las políticas de formación de docentes que imparten las Facultades de Educación y la Facultad de Artes Plásticas”; y por lo tanto definen un perfil para el profesor asesor: “orientador, guía, animador y evaluador de la práctica, que debe tener las siguientes condiciones básicas: actitud humana que

respalde su labor; calidad profesional; capacitación, actualización y profesionalización que le permita ser agente de cambio; y experiencia” numeral 2 art. 1

El numeral 3 bastante interesante: “conocimiento de los parámetros propios de los modelos de investigación aplicados a la educación que le permitan evaluar y plantear problemas de investigación pedagógica”. Luego definen quienes pueden ser asesores: los profesores de Tiempo Completo de la Facultad, los titulares del Liceo de la Universidad y Colegios seleccionados, como campos de práctica y excepcionalmente podrá ser atendida por profesores hora cátedra. Se definen las funciones de los asesores, se expiden dos formatos para la evaluación: Formato 1, Evaluación formativo–cualitativa; y Formato 2, sumativa–cuantitativa.

Aquí vale la pena hacer un paréntesis en el desarrollo histórico de la práctica docente, porque en el año de 1991, el Consejo Superior, mediante Acuerdo 068 (15 de mayo), reestructuró la Facultad de Educación y fue dividida en dos: la Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas y la Facultad de Ciencias Humanas. Las dos Facultades continuaron ofreciendo los programas de Licenciatura (Química, Biología, Matemáticas y Física) en la primera y (Filosofía y Letras, Ciencias Sociales, Inglés-Francés e Inglés-Español) en la segunda.

Se conservó transitoriamente el Departamento de Estudios Pedagógicos y Práctica Docente (Acuerdo 022 de febrero de 1991) y el encargo del Departamento según el acuerdo era “explorar y planear las nuevas posibilidades de desarrollo pedagógico y educativo en sus aspectos conceptual, investigativo, curricular y de extensión que le permitan incidir de manera efectiva en la reestructuración curricular de los programas existentes en la Universidad, así

como proponer la creación de nuevos programas adscritos a la estructura académica administrativa que se considere más conveniente”.

La Universidad de Nariño, había tomado una decisión: acabar con la (antigua) Facultad de Educación, y al mismo tiempo se dejó entreabierta una puerta, un departamento de estudios pedagógicos para que proponga la creación de nuevos programa adscritos a la estructura que se crea conveniente, obviamente el personal docente adscrito a ese departamento “asume el mandato del Consejo Superior Universitario con ética, tenacidad y compromiso de transformación social”⁴ y es así como mediante Acuerdo 094 del 29 de junio de 1993, emanado de los Consejos Superior y Académico, se crea la Nueva Facultad de Educación; así eran ahora cuatro facultades ofreciendo licenciatura, estas tres y la facultad de artes.

⁴ Universidad de Nariño. Facultad de Educación Proyecto Educativo. CEPUN. Pasto. 1999 p. 20.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. ANTECEDENTES

Facultad de Educación Universidad de Nariño

La antigua Facultad de Educación había cumplido su ciclo, y el 15 de mayo de 1991 el Consejo Superior de la universidad de Nariño mediante acuerdo No 088, reestructura la Facultad de Educación dividiéndola en: La facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas y la Facultad de Ciencias humanas esta decisión se toma teniendo a que la estructura académico administrativa de la Facultad de Educación no respondía a los requerimientos de las concepciones contemporáneas acerca de las ciencias, sus métodos y pedagogías y en la búsqueda de una mejor coordinación, dirección, planificación, ejecución y evaluación del trabajo académico, acorde con los postulados educativos y pedagógicos planteados en los documentos de discusión, a saber: “términos para la reestructuración Académica de la Universidad de Nariño”, “Principales Características Curriculares, Pedagógicas y Administrativas: Contribuciones para la Construcción de una Universidad Moderna”, División y Diversificación de la Facultad de Educación: Propuesta a los Consejos Universitarios”.

La Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas torna a su cargo la dirección académico-administrativa de los programas de Licenciaturas que en el momento tenía la Facultad de Educación (Química, Biología, Matemáticas y Física), así como también los Programas Profesionales Docentes y no Docentes que se creen, según las necesidades de la Región.

La Facultad de Humanidades toma a su cargo la dirección académico - administrativa de los programas de Licenciatura que en el momento ofrecía la Facultad de Educación (Filosofía y Letras, Ciencias Sociales, Inglés --Francés e Inglés - Español), así como también los Programas Profesionales docentes y no docentes que se creen.

Se conserva transitoriamente el Departamento de Estudios Pedagógicos y Práctica Docente, como una Unidad Académico-Administrativa adscrita a la Vicerrectoría Académica con las funciones que desempeña en el momento y con la suficiente autonomía para explorar y plantear nuevos campos de acción pedagógica y educativa que surja de la misión a él encomendada cual es la del Estudio Científico de la Educación y la Pedagogía (Acuerdo 022 de Febrero 7 de 1991).

Según el artículo **50** del acuerdo en mención, se conforman tres comisiones (Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas), definiendo su misión en el Artículo **6** así: “Las comisiones pertenecientes a las Facultades de Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias humanas, tendrán como función prioritaria el definir la misión y el perfil de cada Facultad; así mismo desarrollarán en el marco de la Reestructuración Académica (le la Universidad de Nariño y con idéntico cronograma, la reestructuración de los programas adscritos a la respectiva Facultad, en los aspectos conceptuales, investigativo, pedagógico, curricular, programático, de extensión y administrativo, debiendo proponer renovación curricular, fusión, anualización, institución y creación de nuevos programas”. (Misión que nunca se cumplió)

Por su parte, señala el mencionado acuerdo "La comisión multidisciplinaria departamento de Estudios Pedagógicos se encarga de planear las nuevas responsabilidades de desarrollo Pedagógico educativo en sus aspectos conceptuales, investigativo curricular y de extensión que permitan incidir de manera efectiva en la reestructuración curricular de los programas existentes en la Universidad así como proponer la creación de nuevos programas adscritos a la estructura académico administrativa que se considere más conveniente."

Pasa el tiempo y la formación de Educadores en La Universidad de Nariño no logra ningún avance en cuanto responsabilidad y calidad, a partir de la división y diversificación de la antigua Facultad de Educación; pues sé continuo con las falencias ya descritas, con la yuxtaposición curricular, con la ausencia de investigación pedagógica y, en general, se asistió a una involución vertiginosa en cuanto a cobertura y calidad.

La comisión multidisciplinaria del Departamento de Estudios Pedagógicos por su parte, asume el mandato del Consejo Superior universitario con ética, tenacidad y compromiso de transformación social; Se enmarca en el contexto de los nuevos requerimientos en Educación para el país y el mundo, internaliza la normatividad vigente del momento histórico (Constitución del 91 primeros documentos de lo que sería la Ley 115 de Educación la misión de ciencia y tecnología, las nuevas Políticas Educativas, etc.) y formula con seriedad un primer esbozo de lo que sería el Nuevo Proyecto Educativo y Cultural, concebido como sistema abierto, comprometido con su entorno y capaz de asumir los nuevos retos.

Es así como mediante Acuerdo No 094 de junio 29 de 1991, emanado de los Consejos Superior y Académico, la Universidad de Nariño crea la Nueva Facultad

de Educación, como la Unidad la unidad académica formadora de educadores dedicada a la educación, a la formación profesional la de postgrados y la actualización de los educadores.

El mencionado Acuerdo de creación de. La Facultad de Educación, prevé que la Nueva Unidad Académica debe asumir el proceso educativo con calidad para todos los niveles, sectores de la población en su carácter formal, no formal e informal. Se encargará de atender las modalidades de Educación especial, Educación para adultos, Educación para grupos étnicos. Educación campesina y rural y Educación para la rehabilitación social

Así mismo ofrecerá servicios de Educación Informal, de acuerdo a las necesidades y requerimientos de la sociedad. Desarrollará la Investigación e Innovación educativa y pedagógica, promoverá la gestión educativa, la elaboración y ejecución de Proyectos Educativos Institucionales, posibilitara la integración de la Universidad con la sociedad regional y nacional, así como la formulación y desarrollo de políticas educativas, liderando concepciones curriculares y alternativas pedagógicas en otras Facultades que sean coherentes con las nuevas exigencias y con las políticas del Salto Educativo, que plantea cómo la Educación Superior debe integrarse armónicamente con la Educación Preescolar, Básica y Media, de modo que la evolución del conjunto de la Educación, sea el eje del desarrollo del país y del bienestar social de Colombia de hoy y del futuro.

La Nueva Facultad de Educación ante la realidad presentada considera necesario ya producir una profunda reforma del Sistema Educativo y la enseñanza, inspirada ésta en una concepción democrática de Escuela y en el reconocimiento de la

Pedagogía como práctica y como saber que da identidad al Maestro y su oficio de enseñar; es decir, requiere propiciar la construcción de la pedagogía como saber que fundamenta la profesionalización del educador. Se hace necesario volver sobre la Pedagogía y la Educación. Y hacerlo significa repensar y transformar al maestro como maestro y no sólo como docente es dar contenido y vigencia al olvidado criterio universal según el cual un maestro es aquel que no solo sabe enseñar, sino que también sabe lo que enseña y su enseñanza está orientada por una filosofía y una visión cultural y social a tono con los nuevos tiempos y las responsabilidades que se derivan de su condición de hombre público e intelectual forjador de cultura. Algo bien distinto y en oposición a la condición de "docente facilitador", administrador de paquetes o currículos" en que lo ha colocado la tecnología educativa impulsada por el Estado y sus instituciones educativas.

Se trata, pues, de lograr la identidad del maestro como intelectual y trabajador de la cultura y a ello están llamadas las Facultades de Educación o los programas de Licenciatura para el siglo XXI, pero a partir de su propio haber y de su propio hacer, pues no debemos olvidar que nadie da lo que no tiene.

Es necesario construir la Facultad de Educación o los Programas de Formación de Licenciados como Unidades Académicas es decir que deben instaurar en las Comunidades intelectuales y Científicas en las que la Pedagogía y la Investigación Pedagógica al construirse en el eje central del quehacer pedagógico profesional, tengan su asiento y su libre espacio de primacía para sustentarse y para desarrollarse.

3.1.2 Visión. En coherencia con la visión y misión de la Universidad de Nariño referidas en el plan marco de desarrollo institucional, la Facultad Abierta para la Formación de Educadores se proyecta como una empresa del Saber Pedagógico en donde la Investigación Educativa y Pedagógica, esencia y fundamento del profesional de la Educación, se constituye en el eje central de su desarrollo. Será el mejor espacio intelectual de educadores y estudiantes de todos los niveles educativos, para que desde allí y de manera crítica y propositiva, se analice las necesidades teóricas, experimentales y de observación que demanden los postulados de la pedagogía de hoy y del futuro.

Se visiona una nueva facultad abierta para la formación de educadores que se constituya en el centro regional capaz de liderar procesos investigativos y de información ejercidos con autonomía para la construcción de comunidad académica y científica centrada en la educación y la pedagogía para el desarrollo humano integral, en el contexto local, regional, nacional e internacional.

Será líder de procesos pedagógicos a partir de la integración curricular, la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la pertinencia académica, la pertinencia social y la transformación de las metodologías de la enseñanza integrando los saberes específicos y la construcción de esos saberes a través de la investigación, la docencia y la proyección social.

3.1.3 Misión. La misión de la facultad abierta para la formación de educadores, entre otros campos, se puntualiza en: Constituirse en una organización cultural comprometida con su entorno local, regional, nacional e internacional que dará respuesta al problemas pedagógicos a través del estudio científico y tecnológico de la educación y la pedagogía liderar la calificación del sistema

educaticonstruyendo las comunidades académicas y científicas de la educación y la pedagogía.

Proporcionar la construcción de la pedagogía como saber científico que funda la profesionalización del educador.

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética fortalecer la investigación y fundamentar la formación profesional en ella a partir de la investigación permanente de los entornos, implementar programas de educación formal no formal informal y para poblaciones asesores a los organismos de dirección educativa locales, regionales y nacionales, como el talento humano de la Universidad de Nariño, con el animo de potenciar la productividad de la competitividad y fortalecer los estudios comparativos en educaron que contribuya a la generación de una conciencia de la comunidad latinoamericana de naciones desarrollar programas de servicio de proyección social, introducir e intensificar el uso de nuevas tecnologías, sistematizar la producción intelectual de educadores y estudiantes e implementar la capacitación y calificación permanente de educadores en servicio y del sector productivo.

Contribuir a la creación de una cultura de convivencia, pluralismo, solidaridad, participación democrática y preservación del medio ambiente.

Crear mecanismos educativos que contribuyan a la formación de una conciencia internacional, al fortalecimiento de los derechos humanos y al incremento de la justicia social

Promover el desarrollo de frentes y líneas de investigación que consoliden los programas de formación y los grupos de investigación. desde el centro de investigación para el desarrollo de la educación y la pedagogía y de la unidad de calificación y mejoramiento docente de la facultad de educación

3.1.4 Objetivos

- Estructurar y ejecutar un Proyecto Cultural que haga posible el desarrollo de la educación y la pedagogía.
- Desarrollar líneas de investigación relacionadas con el programa de Estudios Científicos de la Educación y la Pedagogía a través de Comunidades Académicas y Científicas.
- Asesorar científica y técnicamente a los organismos e instituciones educativos del orden local, regional y nacional.
- Implementar y desarrollar programas académicos de pregrado, postgrado y mejoramiento continuo con pertinencia académica y con pertinencia social, en dialogo investigativo permanente con los contextos y desde el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Educativas de la Facultad a través de sus líneas de investigación.
- Promover la preparación pedagógica de los docentes de las demás Facultades de la Universidad de Nariño.

- Contribuir al fortalecimiento, diseño y ejecución de estrategias tales como estudios comparativos, intercambios, etc, sobre educación que contribuya a la generación de una conciencia de integración Latinoamericana y mundial.
- Incorporar e intensificar el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la Educación que faciliten la comprensión, apropiación y producción del conocimiento.
- Promover acciones conducentes a la sistematización de la producción intelectual y a la publicación de las mismas.
- Crear centros de recursos informáticos que posibiliten la obtención de fuentes de información educativa a nivel regional, nacional e internacional, contribuir bases de datos y redes interinstitucionales en donde se organice igualmente de manera sistemática los recursos educativos que la facultad produzca.

3.2. MARCO LEGAL

La práctica docente esta regulada en la actualidad por el acuerdo No 266 del 6 de septiembre de 1993. (Ver anexos No 1)

Respecto al análisis del contenido de este acuerdo veamos lo escrito por Torres Mesías Álvaro en su tesis Doctoral “La Práctica Pedagógica Investigativa e Integral una Propuesta para los Programas de Pregrado en Educación de la Universidad de Nariño – Colombia “

El Acuerdo 266 del 6 de septiembre de 1993, resultado del trabajo de una Comisión integrada por los señores Decanos de las Facultades de Artes Plásticas,

Ciencias Humanas, Ciencias Naturales y Matemáticas, el Coordinador de Práctica Docente y el Jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos (estos dos últimos organismos adscritos a la Facultad de Educación). Los elementos que contiene el citado reglamento son: Marco Teórico: Definición y principios de la Práctica Docente, Objetivos, Características de la Práctica Docente, Aspectos que integran la Práctica Docente, Proceso de la Práctica Docente.

Administración y funcionamiento: Comité asesor de la Práctica Docente, Funciones del Comité, Funciones del Coordinador, Funciones de los profesores asesores, Funciones de los estudiantes practicantes, Funciones del Coordinador Académico del Liceo, Requisitos para cursar la Práctica Docente.

Evaluación de la Práctica Docente y sanciones.

Entre los aspectos que se pueden resaltar está la definición de Práctica Docente entendida como “conjunto de actividades planeadas y organizadas, que el alumno practicante debe cumplir, dentro del proceso de formación del futuro licenciado, en período establecido por la Universidad, en una institución de educación básica secundaria y media vocacional; con el propósito de desarrollar habilidades y destrezas en el campo de la docencia y en actividades de carácter administrativo y extracurricular para la aplicación de los conocimientos teóricos referentes al componente pedagógico y al área específica de su formación” Art. 2

En los objetivos se aprecian enunciados muy interesantes, muy pertinentes, pero de igual manera un tanto utópicos, quizá el más pertinente sea: “confrontar los elementos teóricos, científicos, metodológicos, técnicos y pedagógicos que el

estudiante haya adquirido en el transcurso de su carrera, en la realidad educativa” (literal a.) “Que el estudiante practicante haga uso racional y efectivo del material didáctico aprovechando los recursos institucionales, locales, regionales y aquellos que pueda producir en cooperación con su asesor” (literal f.).

Un tanto más lejanos a la realidad, que también hubiese sido interesante evaluar su logro serían los siguientes objetivos: “Generar a través de la labor docente, una práctica investigativa y la producción del conocimiento pedagógico, en los estudiantes practicantes” (literal b.); “Que el estudiante practicante conozca y analice las características de los educandos y del contexto en el que se desarrolla la Práctica Docente y logre su efectiva integración con la institución” (literal g.); “Contribuir a la generación de ambientes de trabajo interdisciplinario entre la institución y los programas de formación de licenciados en educación”. El desarrollo de estos últimos objetivos, si bien pertinentes, no estuvieron acompañados de las estrategias que permitan su logro, continúan siendo vigentes y se requerirá que en otras experiencias futuras se busquen los procedimientos para hacerlos viables.

En el momento de establecer el proceso de la Práctica Docente, se señala que la práctica se desarrollará en el Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño, en la medida en que las condiciones del Liceo lo ameriten se podrá autorizar otro campo de práctica, por ejemplo para estudiantes de la jornada nocturna, que deberán practicar en esa jornada si así lo requieren. Literal d.

El Artículo 7º establece que **“el tiempo de Práctica Docente será de 16 semanas continuas durante las cuales el practicante desarrollará actividades de docencia y diseñará y efectuará un proyecto educativo”**. En cuanto a la

evaluación, se la definió como: “el proceso de seguimiento e interpretación de todos y cada uno de los resultados de las actividades desarrolladas por los practicantes en las instituciones educativas que sirven de centro de prácticas”. En el Artículo 17 se establecen dos momentos: “la evaluación formativa que se desarrollará durante el proceso y tiene como propósito el seguimiento, y/o control permanente de los progresos y desaciertos del practicante e implementar sus correctivos”; y la evaluación sumativa que es el “resultante final de carácter cuantitativo que determinan los promedios numéricos finales de 1.0 a 5.0 del desempeño del practicante” (Art. 18).

La práctica docente es un “proceso fundamental dentro de la formación profesional del futuro docente en cuyo desarrollo el practicante manejará los elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje, que conlleva por parte de éste, a una apropiación exclusiva de cada ciencia en particular”. Acuerdo 072 /80.

Entendida como un “conjunto de actividades planeadas y organizadas, que el alumno practicante debe cumplir, dentro del proceso de formación de licenciado... con el propósito de desarrollar habilidades y destrezas en el campo de la docencia, para la aplicación de los conocimientos teóricos referentes al componente pedagógico y al área específica de su formación” Acuerdo 266/93.

Enunciados que no hacen manifiesto el enfoque desde el cual se la concibe, pero que sí ilustran la precedencia de lo teórico a lo práctico y jamás lo práctico como fuente de construcción de teoría, por el contrario se creyó que la preparación teórica estaba dada por el tiempo que permanecería en la Universidad antes de ir a aplicar aquello sobre lo cual tanto se había insistido. De ahí que el tiempo de la práctica haya sido siempre tan reducido hasta llegar a un semestre en el que se

atiende una asignatura, pues al fin y al cabo la práctica siempre jugará un papel secundario frente a la teoría que resulta privilegiada, así al comienzo de esta historia se haya establecido que no podría ser una asignatura más.

La estructura administrativa de la práctica desde su comienzo debe contar con un ente administrativo que coordine, planee y ejecute la práctica, es el Comité de Práctica Docente, conformado por delegados de las diferentes instituciones: los programas de la Universidad de Nariño, el Liceo de la Universidad, los colegios confederados. También en diferentes momentos se legisla sobre los sujetos asesores de la práctica docente, en una época estuvo a cargo de los profesores de tiempo completo a quienes entre otros se les reconoce una descarga académica por esta labor, esa sola concepción tiene un significado en el imaginario del asesor, antes que una responsabilidad más es una descarga, por eso los egresados emiten juicios negativos acerca de la labor desarrollada, excepción que se presenta entre los egresados del programa de Lenguas Modernas.

Un aspecto que merece un comentario aparte es la evaluación de la práctica, que desde sus inicios ocupa un lugar importante en la reglamentación; se postuló una evaluación cualitativa pero fue una concepción fugaz, como lo fue el acuerdo que la reglamentó, de ahí en adelante se torna nuevamente cuantitativa y en opinión de los egresados no ha sido asumida con responsabilidad por lo visto en unos casos se emitió la nota a distancia, sin un registro permanente, ni teniendo en cuenta todo cuanto ocurría en el proceso de la misma. En otros casos parece ser que se dio de manera demasiado benévola. Aquí existe un vacío en la concepción de la evaluación, en su función y ante todo en la responsabilidad inherente al asesor.

Dentro de los logros que se reflejan en este estudio con relación a la práctica docente encontramos:

- La práctica docente de los programas de formación de licenciados en 30 años de existencia ha sido concebida de trascendental importancia por parte de los Consejos Académicos de la Universidad, hecho que respalda el alto número de normas reglamentarias, y que a pesar de ellas muestra una continuidad entre el Acuerdo 069/76, el 072/80 y el 266/93.
- La práctica docente siempre contó con una estructura administrativa que coordinaba su ejecución: un Coordinador de Práctica Docente y un Comité de Práctica Docente, y a pesar de los vaivenes la Universidad siempre le ha reconocido presencia y prestancia.
- La práctica docente deja huellas en los egresados tanto positivas como negativas, es una actividad que no pasa inadvertida y tanto los aciertos en opinión de los egresados como sus críticas hablan por sí solas de la importancia que esta actividad reviste en la formación de los licenciados. Además, los propios egresados han formulado una serie de sugerencias que deberían tenerse en cuenta.
- Los objetivos que reiteradamente se formularon fueron pertinentes desde la concepción teórica.

No obstante los logros alcanzados se aprecian puntos débiles:

Si bien los objetivos formulados para la práctica docente son pertinentes, su ejecución y alcance se quedan por debajo de la aspiración. No aparecen registros de las investigaciones producidas fruto de las reformas del 80 y del 93. Por el contrario desde esa época se preveía que la práctica docente llevaría a la investigación pero fue tan solo un enunciado plausible. Así que desde la normatividad hay una separación total, aparece a fines de los 90 y no alcanza a avizorar una relación ni siquiera teórica entre práctica e investigación, parecería que los objetos de estas dos actividades eran distintos y aunque desde esa misma década comenzó a ventilarse la idea del maestro investigador.

Igualmente queda deficiente el avance y consolidación de unos centros pilotos para el desarrollo de la práctica docente. Los colegios confederados tuvieron una duración efímera y el Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño solo en períodos puntuales, generalmente al comienzo de las reformas del 76, del 80 y del 93, cumple con su papel de centro de práctica docente por excelencia.

Otra deficiencia manifiesta es que no aparece en el tiempo que se analiza: un marco teórico o un referente filosófico que sustente el por qué y el para qué de la práctica propuesta, aunque en el fondo sí, la práctica viene después, al final del programa y así el trabajo de grado, que debe adelantarse al final de la carrera, con lo que se puede inferir que se ha privilegiado la teoría racionalista de la acción, que ve en la teoría un campo más importante que la práctica, esa aparece como guía de esta, pero no se reconoce el papel de la práctica como constructora de teoría, ni como una oportunidad para la reflexión desde la acción, ni como una oportunidad de transformar la realidad desde la práctica. Es realmente deficiente el referente filosófico de la concepción de la práctica. Simplemente se envía a los estudiantes a hacer una actividad porque resulta obvio que la práctica docente es necesaria en la vida del maestro.

3.3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El marco teórico conceptual del nuevo modelo de práctica docente esta referida en torno a: la tesis doctoral del profesor ALVARO TORRES VEGA llamada “La Práctica Pedagógica Investigativa e Integral una Propuesta para los Programas de Pregrado en Educación de la Universidad de Nariño – Colombia “

LA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN COMO FUNDAMENTO DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA E INTEGRAL.

En este punto, cabe una interrogante, si la práctica profesional docente en la Universidad de Nariño no marcha a tenor de los cambios ocurridos en la normatividad, la opinión de egresados y las tendencias que se advierten en algunas instituciones homólogas de la región ¿qué marco teórico deberá iluminar el nuevo trabajo y qué aspectos metodológicos deberán orientar ese quehacer, para hacer posible un currículo que construya el saber pedagógico científico fundante en la formación “de un maestro crítico, investigador y reflexivo comprometido con la convivencia, el pluralismo, la solidaridad, la participación democrática y la justicia social?”⁵ Cualidades, habilidades y competencias que marcan el perfil ideal del maestro que las unidades formadoras de docentes de la Universidad de Nariño pretenden construir. Esa es precisamente la interrogante que se intenta resolver en este capítulo.

⁵ FAFED. Hacia dónde orientar la formación del maestro. Proyecto Educativo Universidad de Nariño, San Juan de Pasto. 2000 p. 39.

Se intenta fundamentar la propuesta con un enfoque y el análisis que se realiza a partir de ahora estará basado en los aportes de la Escuela de Frankfurt y Habermas (1971); Carr W., Kemmis S. (1988), Elliott J.(1999) y McLaren (1997); Stenhouse L. (1993), Rivas Flórez (2000) y D. Schön (1999), tomando elementos de la base marxista de las obras de Alvarez de Zayas (1999), C. Addine F. (2001), PiñónJ (1999), Pérez G.(1996) para finalmente tomar ideas de Paulo Freire (1998), Giroux (1997) y Gouldner (1997), quienes en América han trabajado el pensamiento crítico de forma creadora. En cuanto al punto de vista metodológico de la investigación – acción, se parte de los criterios de Kurt Lewin (1973), Elliott J. (1997), McKernan J. (1999), y Valera O (1999).

El aporte de Habermas, J. La concepción de ciencia social crítica y el interés emancipador cuyo fin era construir una ciencia para la educación.

El argumento de Habermas filósofo alemán de las Ciencias Sociales, es que las distintas formas de ciencia no sólo emplean formas de razonamiento diferentes, sino que sirven también (en un giro argumental y neomarxista) a diversas clases de intereses mediante los que se crea o constituye el saber –de ahí la expresión “intereses constitutivos del saber”. Según Habermas, la ciencia **empírico-analítica**, utilizaba el tipo de **razonamiento técnico** señalado por Aristóteles*. Reconociendo su carácter instrumental, medios–fines, afirmó que esta forma de ciencia está guiada por un **interés técnico**. Las **ciencias hermenéuticas** (entre las que se encuentran gran parte de la historia y la crítica estética y algunas formas de psicólogos, sociología y antropología), en cambio, empleaban lo que Aristóteles llamaba “formas prácticas de razonamiento”, en consecuencia, Habermas sostiene que están guiados por un interés constitutivo del **saber**

* Recordemos que Aristóteles en la Etica a Nicómano, distingue: el razonamiento técnico, el razonamiento práctico y el (que se podría llamar) científico.

práctico—interés por orientar, informar y educar a los lectores mediante la interpretación del mundo y de nuestras formas de verlo, destilando la experiencia y dando ejemplos de las consecuencias históricas de actuar de un modo u otro (correcta o incorrectamente) en diferentes circunstancias históricas.

Sin embargo, siguiendo la tradición de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, Habermas reconstruyó la idea de theoria de Aristóteles separándola de la noción de ciencia “pura” y orientándola hacia una base más materialista centrada en las acciones y las prácticas de los científicos sociales (y otros como los políticos y los activistas sociales) que en el mejor de los casos, trabajan a favor de la racionalidad, la justicia y la libertad. Califica el **interés de emancipador**, asegurando el desarrollo de una **ciencia social crítica** en la que los valores de la justicia y libertad (interpretados en términos participativos y democráticos) son tan indispensables para el carácter del trabajo científico como los valores de la verdad y la racionalidad. En efecto en su teoría de la competencia comunicativa y la “situación de habla ideal”⁶ trató de demostrar cómo están conectadas, en un plano fundamental, las condiciones para establecer la verdad y la racionalidad con las condiciones de la comunicación y la acción libres y democráticas. La ciencia social que, de distintas formas relacionadas entre sí, pretende:

- Crítica ideológica (crítica de la naturaleza y de las relaciones sociales de producción, reproducción y transformación social incluyendo las circunstancias y conciencia de las personas, en cuanto individuos, miembros de grupos y portadores de cultura).

⁶ Habermas, J. () The theories of communicative action. Vol. 1 y Vol. 2. 1992, Teoría de la acción comunicativa. Vol. 1. 3ª edición. Madrid: Taurus, 1992. Teoría de la acción comunicativa Vol. 2. Madrid: Taurus, 1998.

- La organización de la ilustración en los grupos sociales y sociedades (incluyendo algunos tipos de procesos educativos), y
- La organización de la acción social y política para mejorar el mundo (orientada por la idea dialéctica de racionalidad y por la idea comunitaria e igualitaria de justicia y libertad).

Así entendida la **ciencia crítica social** o de la educación no sólo es un medio para la ilustración individual, sino una forma de **acción social colectiva** conectada profundamente con los ideales emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad. Desde este punto de vista, el desarrollo continuado de la teoría y la práctica de la educación es una cuestión que atañe a los profesionales de la educación (trabajando con otros) y no sólo a los teóricos e investigadores de la educación y la pedagogía, ajenos a las escuelas.

Otro aporte de Habermas aparece cuando aborda la definición de Ciencia Social como “un proceso social que combina la colaboración en el proceso de crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. La ciencia social crítica, será pues, aquella que yendo más allá de la crítica, aborde la praxis crítica; esto es una forma de práctica en la que la “ilustración de los ajustes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión y lucha política llevada a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación”⁷.

⁷ Citado por Carr y Kemmis: Teoría crítica de la enseñanza. Madrid: Martínez Roca. Págs. 250

Así la justificación de Habermas, de una Ciencia Social Crítica constituye también la justificación de una Ciencia de la Educación, que ya no es una ciencia “empírico–analítica” en pos de un interés técnico de predicción y control, sino una ciencia “crítica” que persigue un interés educativo de desarrollo de la autonomía racional y de formas democráticas de vida social. Nos permite, por tanto, vislumbrar la aparición de una ciencia que sea a la vez “crítica”, “educativa” y “científica”.

Así entendida la Ciencia Crítica de la Educación no será una ciencia **sobre** la educación sino **para** la educación. Comprendida así, las metas de la educación y las de la ciencia de la educación serán las mismas.

Ahora avanzando un poco más, en cuanto a teoría y saber práctico, que lleve a pensar en el valor de la práctica educativa como constructora de teoría, esta relación la han asumido de manera más directa autores como Carr W. y Kemmis S. Veamos entonces el desarrollo de estas ideas. Kemmis⁸ parte de hacerse una pregunta: para el profesor en ejercicio, ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de “práctica”? Si eso es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma –o, al menos, eso pensamos–. Así la práctica educativa es una forma de poder; “una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos”.

⁸ Kemmis, W.. La teoría de la práctica educativa. En: Una teoría para la educación de Carr, W. Madrid: Morata1999 (Prólogo).

En el mismo prólogo Kemmis, se refiere a su colega Carr Wilfred, con quien ya han trabajado juntos, por ejemplo en “Be coming critical: education, knowledge and action research” (traducido al español: Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roco, 1988) y le reconoce que aunque no sea el único de los filósofos contemporáneos de la educación, ha hecho, al menos tres aportaciones importantes, a la forma de entender la relación entre la teoría y la práctica educativas. Uno: mostrar que el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen. Dos: reanimar y ampliar nuestro conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre, en y a través de la práctica, recuperando, por una parte, la perspectiva aristotélica del **razonamiento práctico**; y por otra, enriqueciendo la visión aristotélica a la luz de las posturas contemporáneas de la teoría social crítica, para llegar a la idea de razonamiento **crítico**. Y tres: su contribución ha consistido en mostrar que estas perspectivas sobre el carácter de la práctica y del razonamiento práctico y crítico, tienen consecuencias significativas para la investigación educativa.

Kemmis afirma además que W. Carr, ha ayudado a ver claro que no sólo tenemos que interesarnos tanto por las teorías de los “prácticos” como lo estamos por sus prácticas, y que debemos estudiar las prácticas de los “teóricos” de forma tan minuciosa como lo hacemos por sus teorías, sino que demuestra también que el trabajo de la práctica educativa y el de elaboración teórica deben desarrollarse conjuntamente. “Esta postura tiene importantes consecuencias para la organización y la micropolítica de la educación y de la investigación educativa y pone de manifiesto la necesidad de que se desarrollen nuevas formas de relación, entre quienes consideramos, convencionalmente, “teóricos” y quienes vemos, convencionalmente como “prácticos”. Ello supone el establecimiento de nuevas formas cooperativas de ciencia que desafíen la actual especialización burocrática

de funciones y la división de trabajo que estructuran la escolarización en el estado moderno”⁹

Y continúan afirmando: “Una ciencia educativa crítica, atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación **sobre o acerca** de la educación, sino **en y para** la educación”¹⁰. Así los autores plantean una propuesta alternativa para construir una ciencia educativa a partir del enfoque socio-crítico; en la que: la **finalidad** básica de la investigación sea la transformación de la **práctica educativa**, que se desarrolla en un proceso permanente de **acción** y **reflexión**. Busca vincular el conocimiento con la acción transformadora para obtener conocimientos para la práctica desde la propia práctica, a partir de un análisis reflexivo y en el que el investigador es al mismo tiempo sujeto y objeto de la investigación.

Y Carr¹¹, lo enfatizara en: “La reflexión crítica no sólo supone considerar la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías, sino también la adecuación de las teorías a la luz de nuestras prácticas. Rechazar la idea de que la teoría puede elaborarse y comprobarse con independencia de la práctica, utilizándola después para corregir, mejorar o evaluar cualquier práctica educativa, en beneficio de la perspectiva, diametralmente opuesta, de que la teoría sólo

⁹ op. cit. p. 19.

¹⁰ op. cit. p. 36.

adquiere su carácter educativo cuando puede corregirse, perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, la práctica determina el valor de cualquier teoría de la educación en vez de que la teoría determine el valor de cualquier práctica educativa”.

El aporte de Elliott J.: En torno al problema la teoría y la práctica.: Elliott (1999) afirma que los profesores sienten que la “teoría” les amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas. Esta reivindicación de la cualidad de expertos sólo es evidente en relación con el conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que utilizan estos “investigadores” para recoger y procesar información sobre las prácticas de quienes trabajan dentro de la escuela. Tales procedimientos se parecen muy poco a la forma de procesar información de los profesores como fundamento de sus juicios prácticos. No importa que las técnicas produzcan medidas psicométricas, etnografías o teorías fundadas. Todas ellas simbolizan el poder del investigador para definir el conocimiento válido. Para los profesores, la teoría no es más que el producto del poder ejercido mediante el dominio de un cuerpo especializado de técnicas. Niega su cultura profesional que define la competencia docente como una cuestión de conocimiento práctico intuitivo, adquirido de forma tácita a través de la experiencia. Hablando desde un punto de vista fenomenológico, en la perspectiva de los profesores, la “teoría” es lo que dicen los investigadores externos sobre sus prácticas después de aplicar sus especiales técnicas de procesamiento de información. En cuanto tal, está muy lejos de su experiencia práctica de las cosas. Someterse a una “teoría” es negar la validez del conocimiento profesional basado en la propia experiencia.

¹¹ Carr, W. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata. 1999

La calificación de “teoría” no se deriva de la sugerencia de que la práctica deba materializar los ideales humanos, sino de la consecuencia relativa a que deba recriminarse a los profesores por cualquier desajuste que se produzca. Ante tal consecuencia, éstos poco más pueden hacer que rechazar la sugerencia como “teoría”, o sea, como muy alejada de su conocimiento práctico de las contingencias de la vida en el aula. La diferencia percibida entre teoría y práctica no se deriva tanto de los desajustes demostrables entre el ideal y la práctica, sino de la experiencia de que se impute la responsabilidad a ellos.

Para los profesores, el constructo de la “teoría” tiene dos componentes principales. *En primer lugar*, supone el “alejamiento” de su conocimiento y experiencia profesionales. *En segundo*, representa una amenaza a su conocimiento y categoría profesionales procedente de la comunidad universitaria. Este segundo componente, junto con el primero, convierte la relación entre teoría y práctica en un problema práctico muy real para los profesores. No obstante, en cierto sentido, conviene que se plantee “el problema”. Si la “teoría” y la “investigación” están alejadas de la práctica, separadas de su realidad, el conocimiento sobre ésta seguirá siendo un asunto privado. Aunque amenazadoras, hasta cierto punto, la “teoría” y la “investigación” protegen también las prácticas de los profesores como ámbitos de conocimiento.

El aporte de Paulo Freire: La educación como acto político y una serie de teorías llevadas a la práctica. Praxis con unidad dialéctica: acción – reflexión – práctica – teoría.

Pero en la literatura existente aparecen otros aportes que iluminan el debate en torno a la teoría crítica y su papel en la formación del educador. Paulo Freire

aporta a la reflexión y estudio aportes tales como: “La diferencia entre educador y educando es un fenómeno que implica una cierta tensión permanente que después de todo es la misma que existe entre teoría y práctica, entre autoridad y libertad y tal vez entre ayer y hoy. Cuando los educadores son conscientes de esta tensión y esta diferencia deben estar permanentemente alertas para evitar que dichas diferencias generen antagonismos, vivir cada día con los educadores y enfrentarnos con esta tensión que existe entre nosotros, tensión que es reconciliable. Concebida de este modo, y no como antagonista, nos califica como educadores democráticos, no elitistas y autoritarios. En suma, creo que en el marco de una comprensión rigurosa del proceso de conocer, considerado como proceso social (y no solo como un momento individual aislado del proceso total) es imposible separar la enseñanza del aprendizaje”¹².

Continúa el autor diciendo, “Los educadores están cada día abiertos al mundo, están dispuestos a pensar cada día preparados para no aceptar lo que se dice sencillamente por que se dice, estar predispuestos a releer lo que se lee, investigar, cuestionar y dudar cada día, creo que es sumamente necesario dudar. Pienso que siempre es necesario no estar seguro, es decir, exageradamente seguro acerca de ciertas “certezas”¹³. “Podríamos inventar un nuevo verbo “hablar – pensar” o “pensar - hablar” porque hay una cierta relación entre pensamiento y lenguaje, como expresión del pensamiento en sí y el carácter concreto de la realidad del que habla, piensa y habla y habla y piensa. Creo que una de las tareas de la educación crítica y una pedagogía radical reside en ayudar al proceso crítico de pensar – hablar a recrearse en la recreación de su contexto”¹⁴.

¹² Paulo Freire La naturaleza política de la educación. Paidós, Barcelona. 1990 p. 38.

¹³ Op. cit. p. 122

¹⁴ Op. cit. p. 125.

Paulo Freire plantea dos ideas con respecto a las propuestas educativas. En primer lugar: La Educación, sea la universidad, la escuela secundaria o la primaria o la alfabetización de adultos, es un acto político. Por qué? Porque la naturaleza masiva de la educación tiene las cualidades inherentes para ser político, así como lo político posee aspectos educativos. En segundo lugar: La educación consiste en una serie de teorías llevadas a la práctica. Una vez que nos involucramos en esta práctica educativa, quedamos también comprometidos con una práctica de conocimiento. Podemos tratar de aprender un conocimiento predeterminado, existente o podemos tratar de crear un conocimiento que aún no existe investigando.

A veces los educadores se olvidan de reconocer que nadie puede ir de una acera a la otra, sin cruzar la calle! Nadie alcanza el otro lado partiendo del mismo. Sólo se puede llegar al otro lado, partiendo del opuesto. El nivel de mi conocimiento actual es el otro lado de mis estudiantes. Debe comenzar desde el lado opuesto, el de los estudiantes. Mi conocimiento es mi realidad, no la de ellos. De modo que debo partir de su realidad para traerlos a la mía”¹⁵.

Otro aporte importante y pertinente del pensamiento Freireano es el referido a las concepciones acerca de teoría y práctica. Aislada de la práctica, la teoría no es otra cosa que un activismo ciego. Por eso no existe una auténtica praxis, al margen de la unidad dialéctica: acción – reflexión, práctica – teoría. De la misma manera, que no existe contexto teórico al margen de una unidad dialéctica con el contexto concreto.

¹⁵ Op. cit. p. 136.

En este último donde se encuentran los hechos nos hallamos rodeados por lo real, pero sin comprender necesariamente de modo crítico por qué los hechos son como son. En el contexto teórico, distanciándonos respecto de lo concreto, buscamos *la raison d'être* de los hechos.

Esto conduce a la unidad, no a la separación entre práctica y teoría, entre acción y reflexión y por eso la reflexión solo es legítima cuando nos devuelve como insistía Sartre –al contexto concreto en que se procura clarificar los hechos–. Al hacerlo, la reflexión consigue que nuestra acción frente a aquellos hechos sea más efectiva. Al esclarecerse una acción futura, que en su momento deberá abrirse a nuevas reflexiones.

Finalmente la concepción crítica de la pedagogía para Freire implica tres condiciones¹⁶:

1. Que la educación es un acto político, y por esta razón no puede reducirse el aprendizaje a algo mecánico (p.e. la lecto - escritura).
2. Que el aprendizaje implica una comprensión crítica del contexto social, exige la lectura de la realidad, a través de la práctica social.
3. Que la introducción de la palabra escrita en áreas en que la memoria social es exclusiva o predominantemente oral presupone transformaciones infraestructurales capaces de hacer necesaria la comunicación escrita.

¹⁶ Op. cit. p. 165.

Freire siempre postula la teoría del cambio, nunca le temió, lo reivindicó siempre. Sostenía que “ para un proceso de cambios personal, social sea verdadero tiene que estar siempre inacabado, tiene que seguir siendo no ser definitivamente “¹⁷.

El aporte de Giroux, H. y la pedagogía crítica.: Además de la postura Freireana, otros aportes críticos a tenerse en cuenta, serían los contemplados por Giroux¹⁸: A la esencia misma del pensamiento crítico pertenecen dos supuestos: ”de un lado existe una determinada relación entre teoría y los hechos y de otro, el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos; supuestos que de hecho tienen implicaciones pedagógicas. Esta visión de la racionalidad sitúa al maestro en la posibilidad de pensar acerca de nuestro pensamiento. Traducido en clave pedagógica, significa que los hechos, los temas, los acontecimientos en los estudios sociales deberían presentarse en forma problemática a los estudiantes. El conocimiento recordando a Freire, no es el fin del pensamiento, sino mas bien el nexo mediador entre estudiantes y profesores.

Y en otra de sus obras escribe¹⁹: La pedagogía no versa tanto sobre la provisión de un conjunto universalizado de prescripciones, cuanto sobre una refundición de la relación entre teoría y práctica como forma de política cultural. Lo que implica respetar la complejidad de la relación entre las teorías pedagógicas y la especificidad de los lugares donde se pudieran desarrollar. La teoría pedagógica no es un sucedáneo de las prácticas particulares emprendidas por sujetos históricamente específicos que actúan en contextos sociales, políticos y

¹⁷ Freire, las maravillas de su caminhada en Revista Casa de las Américas. Año 38 No. 208.p.110

¹⁸ GIROUX Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós. 1990 p. 136.

¹⁹ _____ . Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós, 1997p. 122 ss.

culturales concretos. Al contrario, es una práctica discursiva, un lenguaje inacabado, repleto de posibilidades, que nace de compromisos y diálogos particulares.

Cabe recordar aquí que Giroux acuña en su producción intelectual varios calificativos a la pedagogía como “pedagogía fronteriza”, “pedagogía radical”, “pedagogías procoloniales”, “pedagogía del disentimiento/transformación”, “pedagogías itinerantes”.

Al desarrollar su concepción de “Pedagogía Crítica”²⁰ afirma entre otros aspectos que la pedagogía crítica debe recuperar un sentido de las alternativas combinando un lenguaje de crítica que combina la cuestión de los límites con el disenso de libertad y responsabilidad social; que examine desde un punto de vista programático un lenguaje de posibilidad que sea capaz de elaborar pensamientos arriesgados, como requisito para alimentar convicciones que tienen el coraje de imaginar un mundo diferente y más justo y de luchar por él.

Una pedagogía crítica necesita determinar más cuidadosamente cual sería el papel de los profesores como trabajadores culturales, lo que implica que renuncien primero al discurso de objetividad y descentramiento y después adoptar una práctica capaz de revelar los parámetros históricos, ideológicos y éticos que condicionan su discurso y sus consecuencias para el yo, la sociedad, la cultura y el otro. La práctica de la crítica social se convierte en inseparable del acto de autocrítica; una no puede tener lugar sin la otra; tampoco tiene prioridad sobre la

²⁰ Giroux . Placeres inquietantes. Barcelona: Paidós, 1996 p. 56-57.

otra; al contrario ambas se deben considerar relacionales y mutuamente constitutivas.

También Giroux, H.²¹ concibe la teoría como práctica pedagógica y expone argumentos a favor de la importancia de la teoría como una práctica, tanto política, como pedagógica. La teoría dice, se entiende aquí como algo básico para cualquier noción de pedagogía crítica; muchos teóricos abordan esta tensión intentando combinar lo que voy a llamar una “pedagogía de la teoría” con una “pedagogía de la teorización”. Además los estudiantes necesitan que se les confronte con diversas teorías, pero no de una forma que refuerce la autoridad privilegiada del profesor. Pero al mismo tiempo, los educadores no deberían exponer la teoría como algo que se ha de absorber; por el contrario, deberían definir un espacio pedagógico donde los estudiantes se conviertan en agentes haciendo teoría. Y esto conlleva una pedagogía de la teorización. Esta pedagogía insiste en que los estudiantes han de carecer de seguridad absoluta acerca de las teorías que guían sus percepciones. De cualquier manera, una meta pedagógica tan noble queda a menudo viciada, cuando la teoría se enseña mediante el concepto bancaria de educación, menos como una base para el diálogo, que como un contenido cuantificable que se ha de acumular. Joseph Harris citado por el autor, quiere repensar la pedagogía de la teorización en torno a un conjunto de cambios fundamentales. En lugar de canonizar la enseñanza de la teoría mediante el método de la conferencia, quiere implicar a los estudiantes en discusiones críticas, trabajo en colaboración, e investigaciones posdisciplinarias que cuestionen, tanto los textos del aula, como la autoridad del profesor.

²¹ op. cit., p. 183.

De lo que se puede colegir que es tarea de la formación de educadores insistir en el énfasis de los profesores como intelectuales transformativos, como trabajadores culturales para generar espacios a la pedagogía crítica, que genere una conciencia crítica, una acción transformativa como práctica pedagógica, a través de lo cual se genera un discurso de la esperanza.

El aporte de McLaren, P. y otros rasgos de la pedagogía crítica.: Ahora bien, ya que se ha entrado en este campo de la pedagogía crítica, es necesario detenerse en otro aporte de otro autor: McLaren Peter²², quien junto con Giroux, Paulo Freire, Goudner Alvin se consideran representantes sobresalientes de esta corriente. Los rasgos de la pedagogía crítica que caracterizan la concepción de McLaren, son entre otros:

- Adopta paradigmas provenientes de la tradición intelectual europea, se basa en una tradición norteamericana: John Dewey y William Kil Patrick y los esfuerzos más radicales como George Counts y John Childs y Theodore Brameld (reconstruccionistas sociales y revisionistas). La pedagogía crítica se refiere a una forma de política cultural dirigida hacia la intensificación y la transformación de la imaginación social. La pedagogía crítica postula como principio fundamental que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado.
- Postulan que toda práctica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos marginados y subordinados. En su sentido

²² McLAREN, Peter . Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición a la era posmoderna. Barcelona: Paidós, 1997p. 48 ss.

más amplio, engloba una opción preferente por los pobres y la supresión de las condiciones que generan sufrimiento humano.

- La pedagogía crítica intenta fortalecer a los profesores como investigadores.
- Se compromete con formas de aprendizaje y acción que son adoptadas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados.
- Concibe la realidad del aula como una realidad socialmente constituida, determinada históricamente y mediatizada a través de relaciones institucionalizadas de clase, sexo, raza y poder. Lo que va en contradicción de la visión tradicional en la que las escuelas han sido presentadas como ajenas a todo conflicto y contestación ideológica.
- Busca problematizar las experiencias y necesidades de los alumnos, como base para explorar el enfrentamiento entre sus vidas inmediatas y las limitaciones y posibilidades de la sociedad en su conjunto.
- Pretende proporcionar a los educadores unas oportunidades para examinar, dismantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas.

Ahora esa concepción de pedagogía crítica tiene para este autor en compañía de Giroux, una concepción también de curriculum²³. El curriculum como forma de política cultural que enfatiza la importancia de considerar los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos como categorías primarias de la comprensión de la enseñanza contemporánea. En este contexto la vida escolar ha de ser conceptualizada, no como un sistema monolítico de reglas y relaciones, sino como la perspectiva de una teoría de cultura que insinúa

²³ GIROUX, H.A. y McLAREN, P. . Teacher education as a counter public sphere: notes towards a redefinition. New York y Londres, Falmer Press. 1987 a

elementos de discontinuidad e indeterminación en aquello que los investigadores suelen percibir como uniforme y determinada. La vida escolar puede ser vista mejor como una arena turbulenta de discusiones y hechos conflictivos, un terreno donde colisionan la cultura del aula y la cultura de la calle.

Este currículo, significa reconocer la importancia de la finalidad de la educación que pretenda crear las condiciones necesarias para la transformación social a través de la constitución de estudiantes que sean sujetos políticos y reconocedores de su situación histórica, racial, sexual y de clase, así como de las fuerzas implícitas que dan forma a sus vidas y que están política y éticamente motivados para luchar por la libertad y la emancipación humana.

Este proyecto de “hacer” un curriculum de política cultural consiste en anexionar la teoría social crítica con un lenguaje de crítica y posibilidad mediante el cual los profesores puedan desmantelar y cuestionar las discusiones educativas preferidas y oficialmente sancionadas. La misión, no será sólo el desarrollo de un lenguaje de crítica y desmitificación, sino la creación de un lenguaje de posibilidad que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas capaces de demoler la sintaxis dominantes de inteligibilidad y representación tanto dentro como fuera de la escuela. Implica la articulación de un lenguaje que pueda examinar la enseñanza pública como una nueva esfera pública, un lenguaje que pretenda recuperar la idea de democracia crítica y construir alianzas con movimientos sociales progresivos.

- El discurso del curriculum y la práctica pedagógica son vistos como ordenaciones y transformaciones del tiempo del texto y el espacio, ordenaciones que posicionan tanto a profesores como a estudiantes dentro de

representaciones concretas de autoridad y la experiencia, pero no reproducen automáticamente los mensajes que conllevan y legitiman. Así el currículum y la práctica pedagógica ofrecen la posibilidad de contestación y resistencia.

- El currículum debe atender la naturaleza contradictoria de la experiencia y de la voz del estudiante, y por ello debe establecer las bases sobre las que dichas experiencias puedan ser cuestionadas y analizadas, se trata de crear un nuevo vocabulario de resistencia que no separe el currículum de las políticas sexuales, de los valores de la ética, ni la pedagogía del poder.

Y retomando el pensamiento de Goudner Alvin, el objeto de relacionar teoría y hechos hace que destaque poderosamente otro componente fundamental de la pedagogía del pensamiento crítico: las relaciones entre hechos y valores. Y otro aporte interesante en este marco, útil como referente teórico al modelo que se pretende construir, es que los estudiantes necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia, de modo que puedan poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinados. Tienen que aprender a percibir la esencia misma de lo que están examinando, ubicándolo críticamente dentro de un sistema de relaciones, que lo dotan de significados. O sea que a los estudiantes se les debe enseñar a pensar dialécticamente, más que de manera dispersa o aislada.

La pedagogía del pensamiento crítico ha de considerar las relaciones sociales en el aula, porque “el conocimiento es una forma de praxis” (Sartre 1965) el conocimiento no se estudia por si mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia donde el estudiante se convierte en sujeto activo del aprendizaje.

Mesa C. N.²⁴ en este contexto afirma que “el currículo crítico pretende que se tenga en consideración el vínculo de la escuela con la sociedad, que se eduque al hombre a través de la escuela en correspondencia con los intereses dominantes de la escuela.

El currículo no puede ser considerado al margen de la realidad, su punto de partida es esa realidad y la concepción del currículo, expresa los puntos de vista de sus gestores en relación con esa realidad que pueden ser diversos y contradictorios”.

Y continuando con esta línea de pensamiento es muy pertinente, la alusión que hace la autora a la concepción de currículo abierto, citando al CIFPOE: Centro Iberoamericano de Formación Pedagógica y Orientación Educacional, un currículo es abierto, si tiene las siguientes características:

- Se basa en un enfoque de sistemas analizado este como un complejo proceso eminentemente humano y no visto desde una concepción tecnológica solamente.
- Como un subsistema, mantiene un estrecho vínculo con el sistema que lo origina (la sociedad), y sus resultados afectarán a este sistema y a otros sistemas.

²⁴ Mesa C. Nancy. La investigación curricular. La investigación curricular: una vía en el auto perfeccionamiento profesional. Pedagogía 99. Ciudad de La Habana. 1999p. 6

- Aunque se planifiquen con alguna medida sus metas, estas deberán ser flexibles y alcanzables por sucesivas aproximaciones que no deben violentar ritmos de avance.
- Tanto profesores como estudiantes constituyen componentes activos que participan y reflexionan sobre su propia práctica para introducir cambios en su curso o desarrollo. La investigación es entonces un recurso indispensable que se incorpora, no solo en calidad de instrumento, sino como metodología de trabajo para descubrir nuevos problemas, enriquecer la teoría y la práctica curricular y cambiar el curso de su desarrollo hacia las nuevas y crecientes necesidades que exige la contemporaneidad al profesional.

El aporte de Schön, D. Y el profesional reflexivo.: Un aporte muy pertinente en este campo teórico se lo debe a **Donald Schön** cuando habla sobre el profesional reflexivo²⁵. El conocimiento sistemático, base de una profesión se piensa que tiene cuatro propiedades fundamentales: es especializado, firmemente establecido, científico y estandarizado. El concepto de “aplicación” conduce a la visión del conocimiento profesional como una jerarquía en la que los “principios generales” ocupan el nivel más alto y “la concreta solución del problema” el más bajo.

Este enfoque se ve reflejado en el currículo normativo de la escuela profesional. Aquí, el orden del currículo corre parejo con el orden en que los componentes del conocimiento profesional sea “aplicado”. La regla es: primero, la ciencia básica pertinente y la ciencia aplicada; después las “habilidades” en el uso de la teoría y la técnica para resolver los problemas específicos deberían venir más tarde, cuando el estudiante ha aprendido la ciencia importante –primero porque no

²⁵ SCHÓN, Donald . El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós. 1998 p.p. 31 y ss.

puede aprender habilidades de aplicación hasta que haya aprendido conocimiento aplicable, y segundo porque las habilidades son un tipo ambiguo y secundario de conocimiento. Después de todo hay algo de perturbador en denominar los “conocimientos”. Sin embargo la realidad, las acciones que ejecutan los profesionales están llevando a una nueva concepción que parecería correcto decir que el conocimiento se da desde la acción. La vida cotidiana del profesional entonces depende del conocimiento tácito de la acción. En su práctica diaria hace innumerables juicios de calidad para los que no puede establecer unos criterios adecuados y exhibe habilidades de las que no puede fijar reglas y los procedimientos. Incluso cuando hace un uso consciente de teorías basada en la investigación, y de las técnicas, está dependiendo de reconocimiento, juicios y hábiles actuaciones que son tácitos. Así pues se tiene que aceptar que existe una forma de conocer desde la acción que conlleva a reflexionar desde la acción, a veces nos encontramos hablando de un tipo de reflexión sobre los patrones de acción, sobre las situaciones en las que se está actuando y en el saber como implícito de su actuación, es decir se está reflexionando sobre la acción y a veces desde la acción. También los profesionales reflexionan sobre su saber desde la práctica y reflexionan sobre la práctica mientras están en medio de ella: lo que lo lleva a reflexionar sobre las normas y apropiaciones tácitas que subyacen en un juicio; sobre las estrategias y sobre los sentimientos acerca de una situación, sobre la manera como ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo.

El aporte de Stenhouse, L. y el profesor investigador: Aunque en esta investigación se adopta también por ser muy pertinente la concepción de profesor – investigador de L. Stenhouse²⁶ y afirma que situar a los profesores en el meollo del proceso de investigación educativa puede ser formulado simplemente, los

²⁶ STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1998 p. 37 y ss.

profesores se hallan a cargo de las aulas, estas se convierten en laboratorios ideales para comprobar teoría educativa, si se tratara de trabajar experimentalmente; el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas, desde el punto de vista materialista. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el maestro se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar.

No desconoce sin embargo el autor las dificultades para que el profesor sea en realidad un investigador, esas condiciones favorables del medio escolar facilitan promoverlo como investigador y hacer de la investigación la base de la enseñanza; además Stenhouse montó experiencias para hacer una realidad su idea, sólo que con maestros en ejercicio, el aquí y el ahora de la presente reflexión y propuesta es justamente esa que asumiendo ese marco teórico, esa corriente de autores y reflexiones se pretenda montar una experiencia a través de la cual el maestro se convierta en un investigador desde la práctica, desde la mirada crítica de la realidad y en relación con otros, pero experiencia que se propone desde la formación inicial, en el período de su formación en la facultad quizá así se logre un objetivo posterior: que el maestro haga realidad de unir en una sola acción docencia e investigación y esa separación ya legendaria comience a desaparecer.

Marx K, y su reflexión sobre el carácter científico de la práctica: La ruptura decisiva entre la investigación educativa crítica y los modos dominantes, el positivista y el interpretativo, fue sucintamente formulada por Marx en su Eleventh thesis on Feuerbach: “los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras (...) la cuestión estriba en cambiarlo” de una manera que una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educacional. Objetivos como el explicar (característico del planteamiento positivista de la investigación educacional) o el de entender

(característico del planteamiento interpretativo) son meros momentos del proceso de transformación, antes que finalidades suficientes en sí mismas.

El énfasis sobre la práctica y su transformación, responde al desafío planteado por Marx en la obra citada, en la que escribía: “La doctrina materialista de que los hombres son producto de sus circunstancias y de su formación y de que, por consiguiente, unos hombres cambiados serán producto de otras circunstancias y de una formación cambiada, pasa por alto que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el educador mismo tiene necesidad de ser educado.”

Cambiar las circunstancias por tanto, sería una tarea simultánea, un proceso dialéctico, no el acertijo del huevo y la gallina. Por eso escribió: “La coincidencia entre el cambio de las circunstancias y el cambio de la actividad humana únicamente puede concebirse y entenderse racionalmente como una práctica revolucionaria.”

Marx ofreció una nueva versión del materialismo. Concretamente se trata del materialismo histórico, de un materialismo que veía la práctica o actividad humana consciente como mediación entre la mente y la materia, como algo que por efecto de su mediación altera tanto la sociedad como la naturaleza. La conciencia surge de la práctica y está conformada por ella, y es juzgada, a su vez, en y por la práctica.” Esta última frase toca el núcleo mismo del debate sobre la investigación educativa y su aportación crítica al mejoramiento de la educación. La implicación más significativa de este planteamiento de la ciencia educativa crítica, concierne a los mismos enseñantes, a quienes se les exige que los docentes se conviertan en investigadores dentro de sus propias prácticas, sus entendimientos, sus situaciones. La tarea primordial de la investigación educativa debe ser la

investigación participativa realizada por aquellos cuyas prácticas constituyen, precisamente la educación.

Además, se hace necesario recordar que hace parte de la tradición marxista que “todo esfuerzo por formular una teoría de la ciencia tiene que subrayar la naturaleza social del trabajo científico, sus profundos nexos con la sociedad (las clases, la economía, los valores). Esa es la orientación del enfoque dialéctico materialista de la ciencia: subraya la imagen social de la ciencia. Y la importancia que en las últimas décadas ha ido cobrando el empleo del enfoque activo para el estudio de la ciencia. Núñez²⁷ señala que esta tendencia cobró forma en la medida en que formuló el objetivo de elaborar una comprensión de la ciencia que sirviera de base a una estrategia de desarrollo científico, en otras palabras, en la medida en que la teoría de la ciencia pasó a ser una necesidad práctica.

Apelar la noción de actividad para caracterizar la ciencia significa tomar a aquella en calidad de principio explicativo (Yuden, 1985), utilizarla para revelar diversos fenómenos relacionados con la ciencia. El enfoque activo intenta sintetizar diferentes esferas de la actividad humana: productiva, económica, político-social, ideológico-educativa, científico-técnica y cultural-formativa (Semenou, 1985). El fundamento de todos ellos es la práctica social: actividad real, material, dirigida a la transformación de la realidad natural y social.

La actividad que denominamos ciencia, continúa Núñez se desenvuelve en el contexto de la sociedad, de la cultura e interactúa con sus más diversos componentes. Al hablar de ciencia como actividad nos dirigimos al proceso de

²⁷ NÚÑEZ, J.J. . La ciencia y sus leyes de desarrollo. En: Revista Problemas Sociales de la Ciencia. Ciudad La Habana. 1994

desarrollo de la ciencia, su dinámica y a su integración dentro del sistema total de las actividades sociales.

La concepción dialéctico materialista de la ciencia supone el estudio sistémico de la totalidad de las relaciones internas y externas, de los determinantes, condiciones y factores que caracterizan el fenómeno. Puede resumirse este epígrafe diciendo que la promoción del enfoque activo en su aplicación al estudio de la ciencia, no sólo es coherente con la tradición marxista, sino que responde plenamente a la necesidad de captar las determinantes y las resonancias sociales del trabajo científico.

Kechov (1976), Andreiw (1979) y otros autores marxistas trabajaron en esta dirección. El núcleo básico de sus propuestas consiste en insistir en el nexo de la ciencia con la práctica. En consecuencia de la tradición marxista, se puede afirmar que aún cuando se admite que las características de la ciencia son diversas y con ello válidas en principio diferentes definiciones, debe darse prioridad a la comprensión de la ciencia como actividad, conectada a las diversas prácticas sociales y como institución social.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROPUESTA METODOLÓGICA: La corriente filosófica socio - crítica subyace en la mayoría de los enfoques metodológicos que se orientan a generar el cambio social con una mayor o menor radicalidad. La investigación que de ella se deriva supone una indagación comprometida con el cambio y la transformación de la realidad social. Se trata de construir una teoría que, desde la reflexión en la acción, desde la praxis como encuentro crítico, trate de orientar la acción.

La tradición crítica de la investigación educativa, se vincula así al desarrollo de la investigación – acción, ya que concibió la investigación como una actividad dirigida a la transformación de las prácticas educativas y porque este tipo de investigación pone énfasis en la necesidad de concebir una investigación sujeta a los ideales democráticos.

Carr y Kemmis²⁸ identifican cinco requisitos formales que toda ciencia educativa coherente debe reunir y que esos requisitos pueden ser satisfechos por la noción habermasiana de ciencia social crítica, tal como ya se lo señaló en el acápite anterior. Esos requisitos son:

1. La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, herencia del positivismo.
2. La teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las teorías interpretativas de los docentes.
3. Debe suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no están y deben superar los auto entendimientos distorsionados.
4. Debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos.

²⁸ CARR y KEMMIS Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988 p.p. 142 ss – 192 ss.

5. Reconocer que la teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

Por este motivo, la teoría educativa no puede limitarse a explicar el origen de tales o cuales problemas con que tropiecen los practicantes, ni puede contentarse con tratar de resolver los problemas consiguiendo que los enseñantes adopten o apliquen cualesquiera soluciones que ella elabore. Su verdadera finalidad es la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades. En este sentido, la teoría educativa debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas.

Entonces en este marco, Carr y Kemmis plantean la investigación – acción como constructora de la ciencia educativa crítica, por cuanto la Investigación–Acción:

1. Rechaza las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad favoreciendo un enfoque dialéctico de racionalidad ya que los “objetos” de investigación – acción (las cosas que los investigadores activos investigan y se proponen mejorar) son sus propias prácticas educativas y su entendimiento de dichas prácticas, así como las situaciones en las que se practican.
2. La investigación–acción utiliza las categorías interpretativas de los enseñantes aplicándolas como base de los “marcos lingüísticos” que los enseñantes exploran y desarrollan para su propia teorización. Es evidente que esta

investigación pone en acción esas categorías al centrarse en mejorar los entendimientos que los practicantes se forman acerca de sus propias prácticas. Algo que define la investigación–acción como “investigación” es su propósito de desarrollar sistemáticamente el conocimiento dentro de una comunidad autocrítica de practicantes. Lawrence Stenhouse a propósito de la “investigación” afirmaba: “Veó la academia como un sistema social para la producción colaborativa del conocimiento a través de la investigación. La investigación es una indagación que se publica. Se publica para someterla a la crítica y para utilizarla dentro de una tradición investigadora determinada” (citado por Carr y Kemmis en esta obra. p. 199).

Con esto se va más allá de afirmar que los maestros deben ser usuarios reflexivos y críticos del saber elaborado por otros investigadores y se postula que establezcan comunidades autocríticas de enseñantes-investigadores que desarrollen sistemáticamente un saber educacional que justifique sus prácticas educativas, así como las situaciones educativas constituidas a través de dichas prácticas.

3. La investigación–acción proporciona un medio para que los enseñantes superen los autoentendimientos distorsionados mediante el análisis de cómo sus propias prácticas y entendimientos están configurados por condiciones ideológicas más amplias. La investigación educacional activa, compromete a los enseñantes y a otros en el proceso práctico de la crítica ideológica, con lo que al mismo tiempo facilita el vehículo por medio del cual los investigadores activos pueden identificar y explorar las contradicciones que afligen a sus propias prácticas, entendimiento y situaciones. De este modo, les permite identificar esos patrones institucionalizados de la práctica que impiden la

consecución de una comunicación más racional, unas decisiones más justas y el acceso a una vida más interesante y satisfactoria para todos.

4. La investigación–acción al vincular la reflexión con la acción, ofrece a los maestros y a otros los medios que precisan para comprender cómo superarse aquellos aspectos del orden social que frustran los cambios racionales. Lo que puede dilucidarse mediante la discusión de las relaciones entre las prácticas educativas y las instituciones educativas, del carácter participativo y colaborativo de la investigación–acción y del papel de los “facilitadores” en el proceso de la investigación–acción, por lo cual los investigadores se comprometen auténticamente como individuos, con el proceso de ilustración, e intervienen democráticamente, como miembros de grupos colaborativos en el proceso de organizar la acción. Así la ciencia educativa crítica asume como idea central que esa separación institucionalizada entre el saber y la acción (como división del trabajo entre investigadores e investigados, o entre investigadores y practicantes) ha de ser superada; apunta a la transformación de la acción por medio de la autotransformación crítica de los practicantes. La práctica de la investigación – acción educativa colaborativa plantea un orden social caracterizado por la comunicación racional, la toma democrática y justa de las decisiones y el trabajo conducente a la autorrealización.

5. Las comunidades autocríticas de investigadores activos realizan una forma de organización social en la que la verdad se determina por la manera en que ella misma se relaciona con la práctica. Porque la suerte de la ciencia educativa crítica, como cualquier otra teoría social crítica, va ligada a los resultados prácticos que obtenga, y además esta ciencia incorpora ciertos valores educativos, y al mismo tiempo, somete esos valores a la prueba de la práctica. La naturaleza de los valores educativos debe ser debatida por los investigadores activos, no sólo como cuestión teórica, sino además como

cuestión práctica de hallar formas de vida que los exprese. Con lo que se establece la unidad que debe darse entre lo teórico y lo práctico.

De ahí que los cinco requisitos que toda ciencia educativa debe reunir, van de la mano con los postulados de la investigación acción participativa y colaborativa, por tanto, el proceso que se propone busca propiciar espacios y experiencias para que los practicantes (en este caso en su proceso de formación docente) puedan rechazar las posiciones positivistas en torno a racionalidad, objetividad y verdad; hagan uso de su capacidad de interpretación, para mejorar sus propios entendimientos acerca de sus prácticas; puedan identificar las contradicciones presentes en sus prácticas; acompañen con la reflexión cada una de las acciones que se cumplen en cada etapa y así mantengan una constante relación entre teoría y práctica.

Ahora, se presentan otros aspectos interesantes en torno a la Investigación – Acción, que complementan la propuesta operativa de la práctica pedagógica e investigativa.

La investigación – acción tiene como iniciador a Kurt Lewin, para descubrir una forma de investigación **con las siguientes características**²⁹:

1. Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir “el bien común”, en vez de promover

el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individuales del bien.

2. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías – en – la – acción” o “pruebas hipotéticas”, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación – sobre – la – enseñanza. Otra: Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece. La idea de investigación-acción de Lewin hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos (Elliot, 1983b).

Lewin bosqueja un proceso disciplinado de investigación-acción que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de actividades en esta secuencia:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema;

²⁹ ELLIOT, J. La investigación-acción en educación. Madrid: Morata. 1994 pp. 95 y ss.

3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción y

4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Su enfoque es un proceso reflexivo – activo que implica individual y colectivamente a los investigadores é investigados, vincula investigación – acción – formación. El objeto es la transformación y el cambio social educativo y la investigación sobre la práctica educativa incidirá o deberá incidir en el cambio de actitudes de las personas y de los grupos. Fomenta el trabajo en grupo y se constituye en su fundamento, a través del cual promueve la crítica, sostiene la motivación, interpreta los valores y dinamiza el cambio.

La investigación participativa, “es una propuesta metodológica cualitativa que forma parte de una estrategia que involucra a la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas, no busca solamente describir los problemas, sino generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones que están en la línea del cambio y la transformación”. Entre las características se pueden señalar: La Investigación Acción Participativa, puede beneficiar directa e indirectamente a la comunidad; no se trata de ejercicios intelectuales, la comunidad se aprovecha no solo de los resultados, sino del proceso mismo de la investigación. Este proceso involucra a la población en todo el proyecto de investigación, desde la formulación del problema, la interpretación de los descubrimientos y hasta la discusión de las soluciones. Es un proceso dialéctico un diálogo a través del tiempo y no una imagen estática de un punto en el tiempo. El objetivo de la Investigación Acción Participativa, es la liberación del potencial creador y la movilización de los recursos humanos para la solución de los problemas sociales y la transformación de la realidad. Esta investigación es

auténticamente educativa en el sentido que combina aspectos formativos é informativos.

La Investigación Acción Participativa entonces, combina acciones de investigación y educación; el problema se origina en el mismo grupo, la solución del problema busca mejorar aún el nivel de vida del grupo, la solución requiere concientización, organización y movilización; El grupo afectado participa en todo el proceso de investigación; y desaparece el deslinde entre investigadores y los miembros del grupo.

4. METODOLOGÍA

4.1. TIPO DE ESTUDIO

La investigación realizada en este trabajo se describe dentro del paradigma cualitativo por que se trata de una aproximación a la situación. “Propuesta Metodológica para el desarrollo de la practica pedagógica integral e investigativa.

Con el fin de complementarlo con testimonios y evidencias suministradas por los estudiantes de la Facultad de Educación; basada en un estudio etnográfico puesto que se trabaja con un grupo humano y sus intereses dentro de la Facultad de Educación.

Este estudio también abarca el campo propositivo puesto que formula una propuesta que apoyará el trabajo de practicantes y asesores.

4.2 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO

4.2.1 UNIDAD DE ANÁLISIS: Conformada por directivos docentes y estudiantes en la Facultad de Educación que se describe a continuación:

Unidad de Análisis	Coordinación	CIDEP	Docente Practicante	Total
	1	1	175	177

4.2.2. UNIDAD DE TRABAJO

Unidad de Trabajo	Coordinación	CIDEP	Docente practicante	Total
		1	130	131

- **Criterios para Seleccionar la Muestra**

Se trabajo con los estudiantes de la Facultad de Educación de las Licenciaturas de Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y la Licenciatura de Ciencias Naturales con Énfasis en Medio Ambiente de los semestres existentes.

Se trabajo con el CIDEP específicamente con el coordinador el Doctor ALVARO TORRES MESIAS .

4.3 MOMENTOS

4.3.1 Primer Momento: Aproximación y Sensibilización de la Comunidad Educativa. El acercamiento a la comunidad educativa fue con la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño sede Panamericana; trabajó con los estudiantes de la Facultad de Lengua Castellana y Ciencias Naturales

implementando una entrevista la cual nos ayudó a identificar algunas inquietudes que los estudiantes tienen con respecto a la Práctica Pedagógica.

4.3.2 Segundo Momento: Elaboración y Aplicación de Ítem.

(ver anexos 2)

4.3.3 Tercer Momento: Organización de Categorías y Subcategorías.

A- cuadro categorías y subcategorías de los estudiantes.

4.3.4 Cuarto Momento: Trabajo de Campo. Está actividad se efectuó mediante encuestas que permitieron conocer “que y cuanto” saben los estudiantes con respecto al nuevo modelo de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa.

4.3.5 Quinto Momento: Registro y Comentario de Testimonios y Evidencias para realizar una propuesta metodológica.

4.4 MEDIOS

Ítem para la recolección de la información.

Diario de campo.

Encuestas .

5 ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1 TRABAJO DE CAMPO

En el trabajo de campo se dialogó y se diligenció una entrevista con los estudiantes practicantes de las licenciaturas de Lengua Castellana y Ciencias Naturales, observándose algunas inquietudes y dudas que los estudiantes tienen de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa.

Las interrogantes que los estudiantes tienen no solo es de la Práctica sino también del contenido de su plan de estudios, es por esto que ellos creen que es necesario tener en cuenta algunas de las recomendaciones que ellos piensan.

Algunos de los estudiantes están de acuerdo que la capacitación debe ser más amplia; para la realización de las visitas a las instituciones, la recolección de la información y la investigación.

El acompañamiento también es una inquietud puesto que están preocupados por la falta de asesoramiento ya que es muy corto el tiempo que les brindan por la cantidad de grupos que están al cargo de uno solo; creen que un asesor debe guiar dos o tres grupos por semestre; ampliando además los horarios de atención dentro y fuera de las horas de clase.

Las dudas que se presentan se deben a los momentos que deben realizar en el transcurso de la carrera profesional, puesto que el no tener una inducción del programa de la P. P. I. e I, los inquieta un poco en continuar o no con la carrera que han elegido.

En fin estás y muchas otras son las conclusiones a las que llegan los estudiantes, deseando un espacio más familiar, un tiempo menos riguroso y una concentración de otros compañeros para dialogar y darlas a conocer.

5.2. CATEGORIZACION DE LA INFORMACION

Las preguntas categorizadas en los siguientes cuadros fueron realizadas a los estudiantes de las Licenciaturas de Lengua Castellana y Ciencias Naturales de la Facultad de Educación de la universidad de Nariño, sede Panamericana.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍA

Visión de los estudiantes.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	TENDENCIAS	TESTIMONIOS
ITEMS	A1 ESTUDIANTES	A1.A TRABAJO DEL DOCENTE PRACTICANTE	<ul style="list-style-type: none"> • “El trabajo del practicante con el grupo en equipo por parte de la institución educativa”. • “Trabajar proyectos que acerquen a la institución a la comunidad” • “Tener la compañía de la guía por parte de la Universidad en las instituciones donde sea” • “Mayor capacitación para las visitas”. • “Que el profesor asesore a la institución a todo el grupo” • “Mayor acompañamiento al profesor asesor”. • “Brindar talleres de capacitación para mayor práctica y desarrollo”
	A.1 PROFESOR ACOMPAÑANTE	A.1b ACOMPAÑAMIENTO AL DOCENTE PRACTICANTE	<ul style="list-style-type: none"> • “El acompañamiento con el grupo a las soluciones a los problemas que presentan”. • “Debe existir más de una institución”. • “Recomiendo contar con más de una institución”

			<ul style="list-style-type: none"> • “Asesor para cada grupo y institución”. • “Que el maestro guía bay con el fin de motivar los m • “Contar con horarios de as • “Tener la oportunidad profesores de otros progra
	A2 ASESORES	A2a TRABAJO ASESORIA	<ul style="list-style-type: none"> • “Trabajar en colectivo ases • “Integración para re colectivos”. • “Dar una guía que resp necesidades”: • “Orientación para lleva investigación”.
		A2b FUNCION DE ACOMPANAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • “Mejorar el entendim momento”. • “Mayor compromiso por j “Presencia de los as actividades que se r instituciones “: • “Preocupación por parte de darnos estrategias y soluci estudiante” • “Brindar al estudiante diagnosticar aspectos pos

			<p>dentro de la practica”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Apoyo en horarios y jornadas”
		<p>A2 C</p> <p>ASESORIA EN INVESTIGACION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Brindar orientación mas serena” • “Facilitar estrategias adecuadas de investigación”. • “Generar espacios por parte de los docentes para ayudar mas al estudiante en su investigación “. <p>“Ayudar a corregir al estudiante algún error dentro de la practica”</p>
	<p>A3</p> <p>COORDINADOR</p>	<p>A3</p> <p>ORIENTACION Y ACOMPAÑAMIENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Ampliar espacios para la orientación”. • “Generar espacios de trabajo dentro de la institución”. • “Estar dispuesto a colaborar con los docentes de la practica”: • “Debe tener una relación estrecha con las escuelas donde vamos a trabajar y estar mas involucrado”
	<p>A4</p> <p>ASPECTOS GENERALES</p>	<p>A4</p> <p>ASPECTOS GENERALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL E INVESTIGATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “investigación, análisis y desarrollo de la practica” • “Realización de proyectos de investigación” • “Actualización legal del profesorado” • “Conferencias de educación del profesorado” • “Investigación del desarrollo psicológico del niño”. • “Seminarios de pedagogía”

5.3 Docente Practicante en Acción

Basándose en las respuestas de las entrevistas realizadas a los diferentes estudiantes de las licenciaturas de los distintos semestres se detecta una inconformidad en cuanto al acompañamiento del profesor acompañante, al parecer ellos piden mas atención en las diferentes actividades que se realizan dentro de la institución en donde se está desarrollando la práctica.

De igual manera piden una asesoría constante dentro y fuera de los horarios establecidos al igual que mayor atención y motivación por parte de quienes los asesoran y los guían en este proceso educativo

Por otra parte los estudiantes piden que los profesores acompañantes tengan el tiempo disponible para asistir con ellos a seminarios y talleres que creen son de vital importancia dentro de la práctica, como la capacitación de quienes los guían y la preparación de los mismos para resolver diferentes problemas que se presentan en el quehacer educativo dentro de la práctica.

Otro de los puntos importantes esta en el de brindar herramientas suficientes y dinamizadoras que ayuden al estudiante a resolver cualquier otro tipo de contratiempos, de una forma más ágil y veras con una metodología lúdico pedagógica que involucre un proceso teórico practico para trabajar en forma grupal o individual dentro y fuera de la institución.

Algunos de los factores decisivos dentro de la práctica son: el dialogo, la confianza, el respeto, la responsabilidad y entendimiento que deben tener los

docentes practicantes y los profesores acompañantes puesto que la colectividad y el trabajo en pareja son la mejor estrategia en la práctica pedagógica, para obtener óptimos resultados no solo para la institución donde se desarrolla la práctica sino también para el docente practicante, el profesor acompañante y la coordinación de la práctica pedagógica. Pero esto se llevará a cabo si las parte involucradas trabajan en conjunto creando modelos educativos investigativos que dinamicen cualquier proceso educativo y fortalezcan al docente practicante y al profesor acompañante.

.
Continuando con este análisis, los estudiantes piden la ampliación de espacios y encuentros que involucre al profesor acompañante, al profesor de la institución, al coordinador de la práctica y a ellos mismos, en diferentes eventos como talleres, socializaciones, encuentros de dialogo; donde se identifiquen debilidades y fortalezas de cada fase, también en capacitaciones que generen ganancias tanto para los acompañantes como para el futuro docente.

CONCLUSIONES

- El nuevo modelo de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa, debe acompañarse de una propuesta práctico-metodológica, que permitan adelantar tareas, acciones y funciones más pertinentes al nuevo modelo.
- Concluimos que es vital para la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa, trabajar en conjunto con los profesores acompañantes, profesores de la institución y la coordinación de la práctica para el buen desarrollo del trabajo dentro de las instituciones.
- De acuerdo a las encuestas realizadas a los estudiantes en los diferentes programas se afirma que todavía hay ciertas falencias y debilidades que no han sido corregidas como son: la desinformación, la escasez de acompañamiento de asesoría y la falta de capacitación a los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- Trabajar en conjunto profesores acompañantes, profesores de la institución y coordinadores de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa en la detección de problemas en la investigación.
- Brindar el tiempo y los espacios adecuados para informar cada fase de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa con el fin de que los estudiantes se enteren del trabajo que realizarán en su carrera.
- Tener en cuenta al estudiante como futuro docente y concientizar a la institución a este aspecto.
- Realizar talleres y seminarios en donde se capacite a los docentes y a los futuros docentes en problemas que tendrán que resolver en el transcurso de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa y en cada una de las fases.
- Que asesores y practicantes tengan unos acuerdos mínimos en cuanto a actividades y funciones que deberán cumplir en cada una de las fases.

6. DOCENTE PRACTICANTE UN ANIMADOR INVESTIGADOR (PROPUESTA)

6.1. PRESENTACIÓN

A partir de la implementación del nuevo modelo de la Práctica Pedagógica Integral Investigativa y basándonos en la tesis doctoral “La Práctica Pedagógica Integral e Investigativa una propuesta para los programas de pregrado en la Universidad de Nariño – Colombia” del Doctor Álvaro Torres Mesías y luego de este estudio, se plantea una Propuesta Metodológica, las cuales son una serie de sugerencias teórico- prácticos, sencillos y fáciles de manejar o entender puesto que ayudará a dinamizar el proceso del docente practicante en su desarrollo, colocándolo en un buen nivel ante la sociedad y dándole las suficientes herramientas para resolver no solo problemas que aquejan a la comunidad educativa sino también en su vida como persona social e integral, dentro del campo cotidiano que día tras día tenga que vivir y afrontar

“El Docente practicante animador investigador”. Como se ha denominado esta propuesta pretende dar un giro al papel del futuro docente siendo el un “**animador**” dentro del aula permitiéndose ser un guía para el estudiante y ayudarlo a incorporarse en un proceso de aprendizaje, un “**investigador**” que se capacite y consulte continuamente los avances que la sociedad y el mundo realizan en todos los campos de la ciencia y la pedagogía.

Estas herramientas le permitirán al docente practicante consultar actividades, talleres, juegos, dinámicas y demás estrategias para el desempeño de su práctica pedagógica.

6.2 JUSTIFICACIÓN

La Práctica Pedagógica Integral e Investigativa es vital para el buen desarrollo del trabajo del futuro docente ya que esta lo invita al mejoramiento diario y a autoevaluarse después de cada momento, de igual manera le da al docente practicante la oportunidad de ir notando las fortalezas y debilidades en el transcurso de su quehacer educativo dentro y fuera de la institución donde esta laborando.

Es por este motivo que la propuesta metodológica se basa en tres aspectos importantes para su buen desarrollo como es:

La Lúdica, tomada en este caso como un juego constante que lleve al docente practicante hacer creativo y a desarrollar esta capacidad dentro de cada campo educativo.

Otro factor importante es la pedagogía, como la capacidad de enseñar y al mismo tiempo aprender dando como resultado una magnífica interacción de las dos partes y además fortalece el desarrollo cognitivo afectivo del estudiante para su avance y mejoramiento de la labor educativa.

Para complementar se encuentra la interdisciplinariedad que llevará al docente practicante a construir, detectar, analizar situaciones que más tarde le aportarán en cualquier modalidad o materia que este dentro o afuera de su área y le dará una visión global sobre cada acontecimiento dentro del grupo de estudiantes.

Sin dejar atrás la evaluación que le permitirá darse cuenta de sus avances y falencias en el transcurso de su trabajo.

De esta manera le permitirá buscar nuevas metodologías que le ayuden a mejorar su crecimiento como un proceso único e integral dentro de su desarrollo pedagógico.

6.3. OBJETIVOS

6.3.1 Objetivo General: - Formular las posibles funciones y actividades a desarrollar por parte de docentes y estudiantes en cada una de las fases o momentos de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa.

6.3.2 Objetivos Específicos

- Brindar el docente practicante herramientas para el buen desarrollo de la práctica.
- Profundizar la capacitación investigativa dentro de la práctica en cada momento.

- Fomentar la interacción practicante–profesor acompañante y consolidar métodos de aprendizaje conjuntos.
- Promover la capacidad creativa del futuro docente.

6.4 REFERENTES CONCEPTUALES

El marco teórico conceptual del nuevo modelo de práctica docente esta referida en torno a:

TORRES, Mesías Álvaro. (2002) “ LA Práctica Pedagógica Investigativa e Integral una propuesta para los programas de pregrado en educación de la universidad de Nariño – Colombia”El cual se encuentra en el capítulo 3.3.

Uno de los momentos más relevantes en la formación inicial de los profesionales lo constituye su enfrentamiento con la práctica profesional. La posibilidad de desempeñarse en su futura esfera de actuación profesional resulta indispensable si tenemos en cuenta que, en este proceso el futuro egresado pondrá en ejecución los conocimientos adquiridos, desarrollará sus habilidades y competencias, madurará sus cualidades profesionales personales, en una palabra se irá profesionalizando. Ello significa que aprenderá a asumir el rol para el que se ha estado preparando de manera comprometida, sabiendo que en esa confrontación habrá cosas que le faltan por perfeccionar, otras que debe solucionar y otras que debe transformar. Para el futuro maestro es también así, de tal manera que si verdaderamente pensamos que la educación es uno de los mayores tesoros que

tiene la humanidad y ella está en mano básicamente de los maestros, entonces deben egresar de los centros formadores con un cierto nivel de desarrollo de sus competencias profesionales. Esto sólo es posible si el profesor en formación se enfrenta a la práctica con una concepción diferente a la que se ha venido aplicando hasta ahora y con un espacio para la investigación que sea consecuente con dicha concepción.

El criterio es que la solución o respuesta a esta demanda se puede encontrar si se fundamenta el diseño de la práctica a la luz de la Filosofía Crítica y su referente metodológico la investigación–acción.

Descubrir en los estudiantes habilidades de conocimiento, para crear normas estrategias y así resolver problemas se puede decir que los estudiantes desarrollan habilidades como:

- Crítica.
- Analítica.
- Reflexiva.
- Capacidad de adaptación social.
- Estabilidad.

Para implementarlas en el sistema social educativo e introducir un cambio escolar que le permita organizar su vida y ayudarle a los estudiantes a organizar la de ellos.

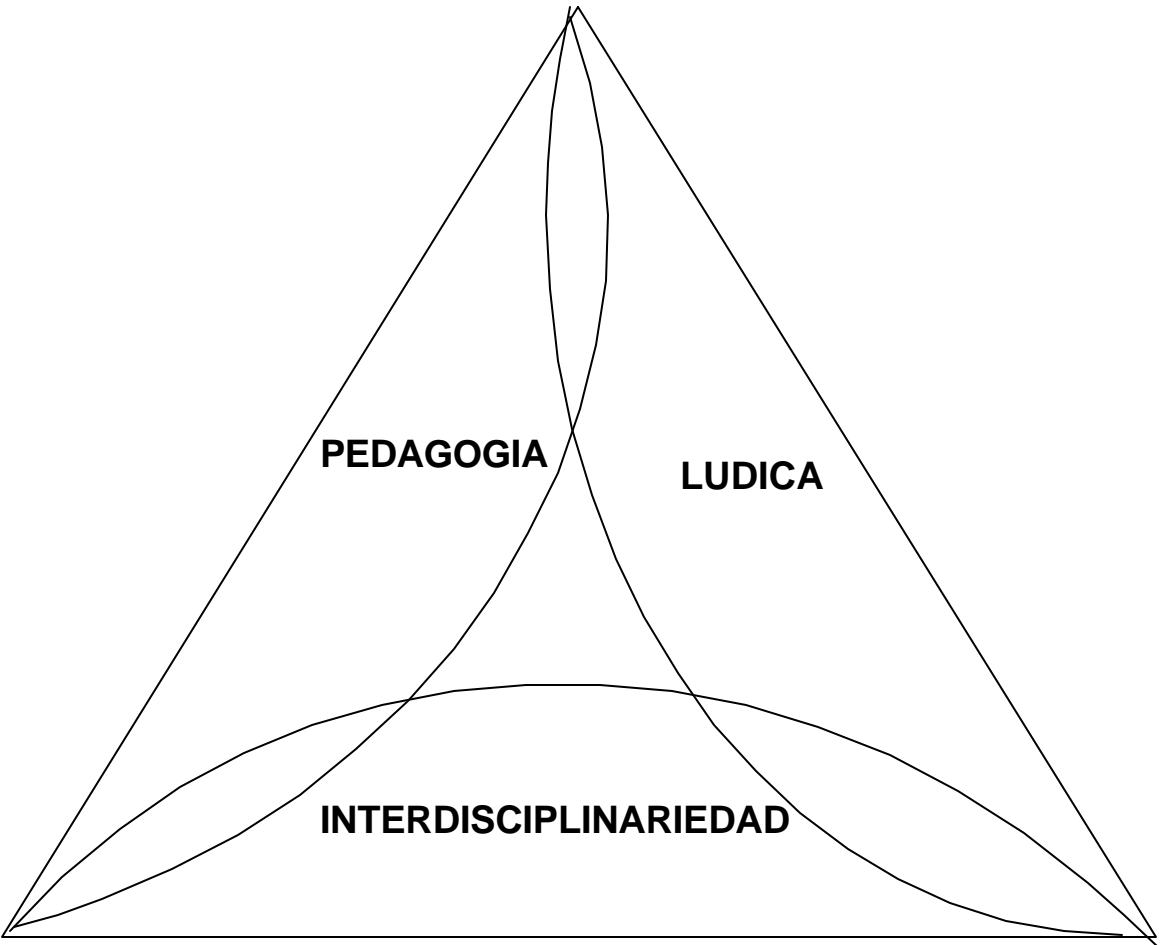
El referirse a la teoría crítica como una transformación social en el cual tiene inmerso a los profesores investigadores basados en la realidad del aula en la cual se encuentran relaciones de raza, sexo y poder, lleva a los estudiante a buscar y dar soluciones, que le permitan involucrarse en la vida social y en la integración interpersonal dentro del aula de clase.

El profesor investigador toma el aula como un laboratorio donde esta inmersa la práctica y la teoría; en la cual observa, investiga y basa su enseñanza en un aprendizaje significativo y mutuo de él y el estudiante para lograr así una formación integral.

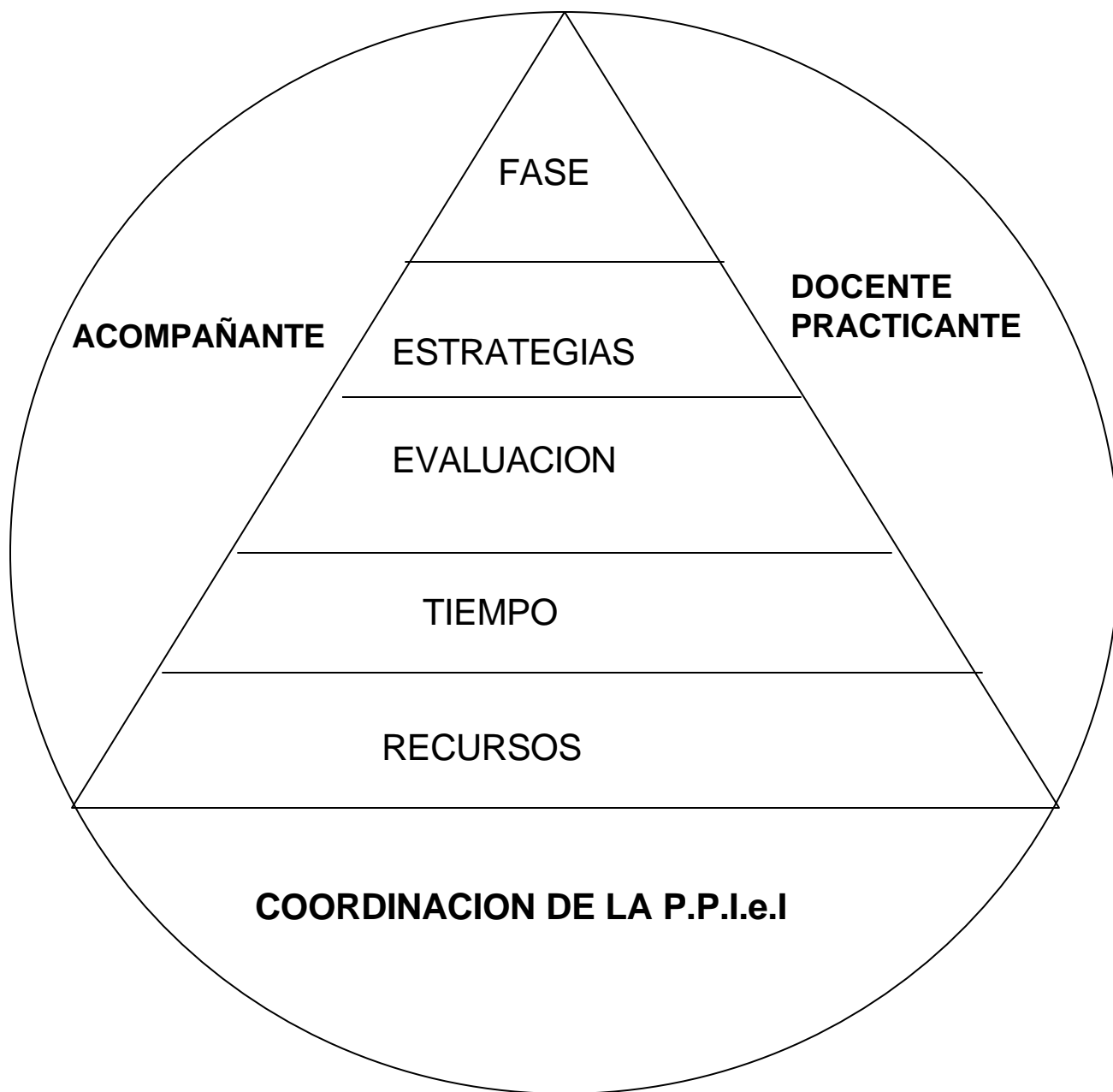
ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

6.5 MODELO

GRAFICA No 1



GRAFICA No 2



La estructura es realizada en: la escala de necesidades:

En el medio externo se encuentran; tres ejes fundamentales como son la Pedagogía entendida como la filosofía esencial del aprendizaje entre el docente y el estudiante, con la responsabilidad mutua de formarse integralmente para un ser activo en la sociedad. La Lúdica como el juego constante del desarrollo de habilidades sicomotoras junto con la espontaneidad para interrelacionarse entre los seres humanos. La Interdisciplinariedad entendida como la formación del docente y la capacidad para desenvolverse en las diferentes áreas de la enseñanza.

La Pirámide en su interior esta dividida en cinco escalones; en el primero se encuentran las fases del modelo de la práctica Pedagógica Integral e Investigativa que pretenden dar una propuesta metodológica, en donde se encontrarán las fases más prácticas que favorecerán el buen desarrollo de algunas actividades dentro de la institución y del aula; en el segundo escalón están las estrategias conformadas por talleres lúdico pedagógicos para facilitar las interrelaciones docente practicante-estudiante; en el tercer escalón está la evaluación conformada por la autoevaluación de estudiantes, para así reconocer con madures lo correcto y lo incorrecto en la práctica docente concluyendo con una corrección instantánea de cada fase de la práctica pedagógica, en el cuarto escalón se haya el tiempo el cual se llevará a cabo determinado por cada fase y su desarrollo; y, en el quinto escalón, están los recursos conformado por el talento humano, quienes lo integran el docente y el docente practicante junto con la coordinación de la práctica pedagógica.

6.6 OPERATIVIDAD

Dentro de la operatividad se encontró bases sólidas que llevan a la reflexión y analizar la responsabilidad que se debe asumir al desarrollar cada una de las fases del nuevo modelo de la P. P. I. e I.

En la primera fase se trabajará la observación más detallada, la cual busca detectar las falencias y fortalezas de la institución; para que el estudiante se interrogue, con el fin de plantear problemas; que le permitirán en la segunda fase fundamentarse en teorías para dar posibles soluciones a las interrogantes y posibles problemas ya formulados.

En la tercera y cuarta fase se trabajará el desarrollo del estudiante en la práctica pedagógica teniendo en cuenta la lúdica ya que es conocido que el juego cuando se lo maneja con responsabilidad y equilibrio ofrece una mayor capacidad de enseñanza y aprendizaje, también da la oportunidad de conocer a los estudiantes en otros ambientes donde él no se sienta presionado por una nota o por no romper ciertos parámetros dentro de su salón de clase.

Un punto fundamental en la quinta fase es la evaluación y sus diferentes matices lo que involucran en un proceso integral, no solo para el docente practicante sino también para quien lo acompaña puesto que da la posibilidad de trabajar aspectos de conocimiento y aspectos afectivos, dentro de un medio de aprendizaje continuo donde todos aprenderán y enseñarán para mejorar cada día.

6.6 METODOLÓGÍA PROPUESTA

La metodología consiste en brindar al estudiante una serie de modelos, pedagógicos y de enseñanza, basados en el desarrollo de sugerencias, de talleres

y dinámicas que le ayudan al docente practicante a fortalecer el desempeño de la práctica pedagógica

6.6.1 FASE 1: Acercamiento a la Realidad.

Formación de practicantes, asesores y profesores de los centros de práctica en investigación cualitativa y en el proceso de investigación, acción-participativa.

Se sugiere por lo tanto dedicar un trabajo intensivo en la primera semana de labores. (general mente al inicio del primer semestre)

En la capacitación.

Estrategias sugeridas: Seminario Alemán.

Contenidos posibles:

- Principios generales de una investigación

- El proceso de elaboración del trabajo de investigación.
- Las técnicas de investigación cualitativa.
 - la observación.
 - La encuesta.
 - La entrevista.
- ¿En que consiste la investigación acción en la escuela?.
 - Características de la I . A. P.
 - I . A. P. En el aula.
 - I . A. P Educativa.
- Como presentar los informes de investigación.

- El informe escrito.
- El informe oral

Una vez realizado el proceso de formación los profesores se disponen a realizar acompañamiento, mediante visitas semanales con los practicantes, en las instituciones educativas participantes en los procesos, según el plan operativo siguiente:

Comentario final

A partir del conocimiento de las fases ya existentes en el nuevo modelo de la P.P.I.e.I. y para dar una mayor sensibilidad investigativa se sugiere:

- Un acercamiento docente practicante-estudiante para determinar el ambiente activo dentro de la institución.
- Dialogo constante del practicante con directivos y docentes que laboran en la institución, con el fin de conocer las relaciones interpersonales de la comunidad educativa.

- A partir del estudio del PEI darse cuenta de los proyectos educativos que la institución esta realizando. El motivo es de dar mas integración.

Nota: Basándose en lo anterior el docente practicante tendrá una información más clara y veraz, lo cual le permitirá formular el problema a investigar con mayor facilidad y más pertinencia.

6.6.2 FASE 2: Fundamentación Teórica. En esta parte de igual manera el colectivo de acompañamiento debe realizar al inicio de la fase un conversatorio para concertar procesos y productos. De esta segunda fase, se sugiere como temática de encuentro la siguiente:

- Como lograr el material de trabajo:
- Fuentes primarias y secundarias.
- La manera de recoger el material.
- Organización del material en el fichero de trabajo.
- El proceso de escribir.

- Las notas de pie de página.
- La presentación del marco teórico construido.

A demás se propone como plan operativo el siguiente:

De acuerdo a esta segunda fase la labor del docente practicante será encontrar problemas determinados dentro y fuera del aula de clase y a estos darles posibles soluciones partiendo de su experiencia y su conocimiento.

Los problemas pueden ser:

- De tipo social
- Tipo economico
- Tipo Religioso

- Tipo cultural

Nota : en esta segunda fase la labor del practicante es rodearse de un ambiente de lectura, alimentandose día a día con información práctica para resolver estos posibles problemas.

6.6.3 FASE 3-4: Planes de Acción e Implantación del Plan: En esta fase el colectivo de acompañamiento debe ser permanente, para formular los planes de acción de una manera participativa; el desarrollo de los planes facilitará la detección de las falencias y debilidades que se presentarán en dicho plan.

Se sugiere por lo tanto:

- Observación dentro del aula de clase.
- Socialización de problemas. (académicos, interpersonales y familiares)

- Desarrollo de dinámicas. (para conocer las capacidades motrices, socioafectivas, sicolingüísticas, entre otras)
- La aceptación, el autoestima y la autovaloración del niño.
- Concertar con los niños un proyecto de aula. (Que permita desarrollarse entre la tercera y cuarta fase; con el fin de que el docente practicante y los niños se integren con mayor facilidad.

Sugerimos por lo tanto algunos talleres y dinámicas que le darán apoyo para desarrollar la práctica pedagógica

TALLER No 1

TIEMPO: Una clase

EVALUACIÓN: Formativa

El juego de inventar y narrar historias (cuentos, fábulas, relatos)

Este juego es para los niños aventura, ficción e imaginación. A través de la palabra hablada o escrita, el niño se recrea, goza, siempre y cuando encuentre un interlocutor o receptor.

El narrador presenta unos hechos o acontecimientos que han sucedido en un lugar y tiempo determinado, y en los cuales han actuado unos personajes reales o de ficción.

¿Qué reglas necesitamos seguir?

Crear los personajes, todos los que queramos. Cada uno de ellos cumple una función importante dentro de la trama del cuento. Estos personajes pueden ser buenos, malos, fantásticos, leales, etc.

Inventar una aventura para que estos personajes que a creado nuestra imaginación se recreen, sufran, gocen, etc.

Ahora, a estos personajes hagámoslos correr, saltar, dormir, danzar, etc. por un lugar muy especial, de miedo, desconocido, etc.

Ubicar todas estas acciones en un ayer, hoy, mañana, siempre, nunca, a veces, etc.

TALLER No 2

MURAL DE IDEAS

TIEMPO: 60 MINUTOS

EVALUACIÓN: FORMATIVA. Evalúa contenidos conceptuales, procedí mentales, actitudinales.

PERMITE VALORAR: las competencias relacionadas con:

-la expresión de mensajes gráficos.

-la sistematización de contenidos significativos, la posibilidad de expresar ideas con mensajes atractivos.

DESARROLLO:

Se organizan grupos de 4 personas que deberán hacer un mural compuesto de imágenes y texto relativo al tema trabajado.

El mural contendrá:

-Titulo: que debe sintetizar el tema y atraer la atención.

-Mensaje: que deberá respetar una secuencia de hechos, datos, y ser atrayente.

-Imágenes y textos.

La propuesta deberá ser sencilla, clara, procurando despertar interés por el tema. En lo posible, se buscará que tenga las características de un aviso publicitario.

TALLER No 3

PINTURA A LA PLASTILINA

TIEMPO: UNA CLASE

LOGROS: desarrollar la memoria fotográfica, desarrollar la motricidad fina, desarrolla de capacidad creativa y artística, darle forma a las imágenes concebidas a través de la imaginación.

MATERIALES:

Una caja de plastilina colores por cada participante.

Rectángulo de cartón paja de 20x25 cm por persona.

Un lápiz por participante.

Música lo más suave y relajante posible.

Espacio cerrado y amplio en lo posible aislado.

ACTIVIDADES A REALIZAR

Previo a la realización del taller enseñará al grupo la forma en que se combina la plastilina para producir colores (la teoría del color) y como pueda esparcirla sobre el cartón.

Acomode a los participantes en el salón de tal manera que todos estén acostados con sus manos sobre el abdomen y los ojos cerrados.

Coloque la música y comience hablar con una voz armoniosa, suave y que procure hacer armonía con la música.

Transporte a un mundo de color, paisaje, amor, amistad, solidaridad a todo el grupo a través de su charla que no debe ser mayor en duración a diez minutos.

Entregue a cada participante el cartón y la plastilina y pida que hagan un cuadro.

NOTA: No intervenga en la creación del estudiante deje que su imaginación cree lo que él quiera.

TALLER No 4

DISEÑO DE UN CARTÓN FANTÁSTICO

LOGROS: El proceso creador vivido actúa como una multiasociación de planos de pensamiento libre, originando la bisociación.

EVALUACIÓN: Formativa.

ACTIVIDADES A REALIZAR

Pedirles un octavo de cartulina, colores, lápiz, revistas, tijeras, colbón, etc.

Proporcionar un listado de animales y objetos cotidiano para que seleccionen o propongan nuevas alternativas.

gallina y burro

pikachu y bolbazor

perro y hombre

ratón y robot

Cuando el sujeto seleccione la pareja que más le guste, deberá dibujarla en uno de los lados del cartón.

A continuación se elabora un listado de preguntas desde los diferentes dominios experimentales: biológico, científico matemático, etc.

Ejemplo.

¿Cómo se llama el nuevo ser?

¿Dónde vive?

¿Cuál es el lenguaje nuevo que emplea?

¿Cuál es su depredador principal?

¿Cuál es su nueva estructura anatómica interna?

¿Cómo sería su proceso de reproducción?

Nota: estos son algunos ejemplos, deja que los niños te ayuden dando ellos una lista, y las preguntas se formularan de acuerdo con el contexto.

En la parte posterior del cartón el sujeto desarrolla un ensayo o un cuento utilizando como título el nombre metafórico del nuevo ser y en su desarrollo temático la descripción, el ambiente y las nuevas características del ser fantástico apoyándose para esto en el dibujo y en las respuestas de las preguntas.

TALLER No 5

COMUNICACIONES

TIEMPO: 60 minutos

LOGROS: Permite valorar la capacidad de:

Dialogo y respeto por las ideas de los demás.

Expresar las ideas de otra forma.

DESARROLLO:

Los estudiantes se reúnen en pequeños grupos, cada uno tiene que tomar un hecho histórico y elegir un medio de comunicación para exponerlo. Los medios no pueden repetirse.

Si elige la televisión pueden realizar, por ejemplo un noticiero. Una posibilidad interesante es redactar el acontecimiento al modo de las noticias de la época, con separadores musicales ubicados en ese tiempo y también con publicidad.

Se puede elaborar una entrevista imaginaria de un personaje imaginario o real, redactar avances de noticias.

Si la opción es un artículo periodístico puede redactar: editoriales, artículos de opinión, noticias de la época. Diferentes grupos pueden

elaborar periódicos contrapuestos: uno "sensacionalista" y otro cuya redacción muestre mayor objetividad.

Si la opción es el radio podrán imaginar que un arqueólogo descubre un documento. Podrán elaborar noticias, artículos para leer, entrevistas a los historiadores que se encuentran analizando lo hallado.

TALLER No 6

LA PIEDRA EN EL ESTANQUE

Una palabra colocada en la mente de quien escucha provoca ondas en la superficie y en el interior causando reacciones no solo intelectuales, sino también emocionales o sociales.

Todas las palabras son mágicas por que llegan a la memoria y revuelven el polvo de la imaginación.

OBJETIVO

Plantearle al estudiante aptitudes que le permitan crear con mas facilidad narraciones a partir de una sola palabra, para así remover emociones y su imaginación.

TALLER 7

QUE PASARIA SÍ?

Abre un sin número de posibilidades donde el mundo de la fantasía nos sirve para aproximarnos a la gramática y a la lectura, creando y recreando desde el imaginario del niño.

OBJETIVO

Descubrir en el niño por medio de su imaginación y fantasía las dudas y los supuestos que a él se le puedan presentar en su vida o en su educación, haciendo que él realice preguntas y trate de resolverlas.

TALLER 8

EL ERROR CREATIVO

A partir de un error ortográfico se puede dar lugar a diversas historias cómicas y diversas historias que pueden asimilar una realidad desconocida.

De una sola palabra se puede sacar muchos errores es decir muchas historias.

OBJETIVO

Utilizar los diferentes errores del niño como un medio de enseñanza sin que el se sienta avergonzado o cohibido por el maestro y sus compañeros.

Le da la oportunidad al maestro dar un aprendizaje divertido y creativo.

TALLER 9

FRANCO PASSATORE PONE LAS CARTAS

Son los juegos de grupo los niños son al mismo tiempo autores y espectadores de lo que esta sucediendo esta situación favorece su creatividad en cada momento, permitiéndoles así crear historias con palabras que nombran a personas, objetos, animales y cosas que le rodean.

OBJETIVO

Organizar trabajos en grupo los cuales les permitan conocer diferentes puntos de vista y opiniones que le permitan conocer diferentes medios en donde todos tiene su lugar.

TALLER 10

COMER Y JUGAR A COMER

El desarrollo de los procesos mentales empieza con un dialogo y hechos de palabras y gestos entre el niño y sus maestros a partir de gestos se despierta un hambre de estímulos, comer se transforma en un acto estético.

OBJETIVO

Da la oportunidad al maestro a estimular al niño por medio de juegos, para motivar el autoestima, la creatividad, la imaginación y lo transforme en una persona pensante e integral.

Es importante que el practicante tenga en cuenta lo siguiente:

- Dejar muy en claro su labor dentro de la institución
- Determinar con la comunidad educativa cual será su participación y saber de una forma alternativa como va a desarrollar su

trabajo. Se cree que para este momento el practicante ya debe saber con que va a trabajar (cartilla, libro, guías). Para su estudio y reflexión.

- Dialogar con el profesor encargado del grupo, pedirle su apoyo y autonomía para desarrollar su trabajo y resolver problemas pequeños que se le presenten en el salón de clase. El ser amigo del profesor le permite al practicante estar enterado de lo que pasa en su ausencia y tener siempre un respaldo interno en la institución.
- Preguntar a los profesores y al coordinador como mejorar su trabajo de practica y tomar nota de estas recomendaciones.

DINAMICAS

Categorías	Juegos	Sectores de formación
I 1	Movimiento y contacto	Relaciones humanas
II 2	Habilidad	Lenguaje
III 3	Concentración	Sentido y memoria
IV 4	Expresión total	Ampliación del conocimiento
5		Relaciones lógicas
6		Sensibilidad artística
7		Fantasía y creatividad
8		Movimiento
9		Humor

JUEGO	CAT	SECT	OBSERVACIONES
Microfútbol de salón	II	8	Dos escobas y un trapo como balón. Dos sillas como arco. Competencia entré varios grupos. Gana quien

			totalice 5 goles
Guerra nuclear	I	8	Cada jugador se amarra una bomba al pie izquierdo, debe reventar la bomba a los demás.
El viaje	I	8	Se cuenta un viaje en un bus, todas las veces que se dice "bus" todos darán una vuelta sobre si mismo. A la palabra "desastre" todos cambian de asiento.
María ordena	III	3	El animador da una orden diciendo "María ordena". Todos realizaran las tareas indicadas solo cuando la orden esta precedida por "María ordena".
Si-no	III	1,2,3, 4	El animador hace una pregunta a la cual hay que contestar "si" o "no". Llama un numero. Los dos llamados corren a sentarse sobre las sillas si o no
Comando	III	3, 5	Los jugadores tendrán que hacer lo que el animador "dice" y no lo que hace.
Yo tengo una cosa que usted no tiene	III	1, 3	"Levántese y déjeme sentar"- "¿por qué?" - porque usted no tiene..."que yo tengo". No se puede nombrar dos veces el mismo objeto.
Canguro gigante	II	1,8	Por grupos, cada jugador ubica sus manos en la cintura del otro formando una figura larga, saltando hay que llegar a la meta.
Los pintores	II	6, 7	Cada jugador recibe una hoja y un

ciegos			lápiz. A ojos vendados hay que dibujar una figura o varias, establecidas por el animador; seguida por un expositor.
Juego de sorpresas	IV	1, 7, 8	Por debajo de los asientos se ubican papeletas con tareas para realizar: imitar un gato, cantar como un gallo, contar, bailar.

6.6.5 FASE 5: Seminario de Preparación para la realización de evaluaciones de impacto:

- Se requiere por lo tanto preparar a los estudiantes en la evaluación de procesos de investigación.
- Elaboración de instrumentos de evaluación.
- En la presentación de informes finales:
 - orales
 - escritos

- resúmenes
- material de apoyo CDR
- manejo de diapositivas, y
- Artículos para publicar en la revista.

AUTOEVALUACION

TIEMPO: estimado 10 minutos

LOGROS: detectar errores, lograr el reconocimiento de los mismos, ajustar la tarea.

DESARROLLO:

Las características de la auto evaluación deberán ajustarse a quienes la realizan: estudiantes (y sus posibilidades de conceptualización y comprensión); docentes - no docentes, equipo de conducción.

Recordemos que esta evaluación no tiene plenario y debe ser anónima a fin de que se encuentre alejada de las instancias de control estas características no pueden dejarse de lado si se busca tener mayores probabilidades de que los involucrados expresen lo que desean.

En cada una de las siguientes preguntas deberá responder a la pregunta que le acompaña, de acuerdo con la opción elegida.

ESTUDIANTES

¿Escuché a los demás?

En caso afirmativo ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Trabajé cooperativamente?

En caso afirmativo ¿qué favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Aproveché el tiempo?

En caso afirmativo ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Comprendí los contenidos trabajados?

En caso afirmativo ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Pude profundizarlos?

En caso afirmativo ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Cooperé en la búsqueda de soluciones?

En caso afirmativo ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Utilice las estrategias sugeridas?

En caso afirmativo ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Procure optimizar la tarea?

En caso afirmativo ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Mantuve la atención?

En caso afirmativo ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Trate de mediar cuando se presentaron problemas?

En caso afirmativo ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

DOCENTES

¿Procure relevar los conocimientos previos de los estudiantes?

En caso afirmativo, ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Favorecí el expresarse con voluntad?

En caso afirmativo, ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Aclare las dudas?

En caso afirmativo, ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Trabaje contenidos, procedimientos y actitudes?

En caso afirmativo, ¿qué lo favoreció?

En caso negativo, ¿qué lo impidió?

¿Qué debería cambiar para favorecer aquello que presento obstáculo?.

BIBLIOGRAFÍA

1. CARR, Wilfred. Calidad de la enseñanza é Investigación – acción. Diada, Sevilla. 1993 300 Pág.
2. CARR. Wilfred y KEMMIS, Stephen. () Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación – acción en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca. 1988 250 Pág.
3. COLL, César Psicología y curriculum. Barcelona: Paidós. 1995 280 pág.
4. COOK, T.D. y otro.. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación. Madrid: Morata. 1986362pág.
5. CORAGGIO, José L.. El contexto de las políticas educativas. En: Revista Educación y Cultura No. 55. CEID, Fecode, Santafé de Bogotá. 2000
6. DANILOV y otro Didáctica de la escuela media. Ciudad de La Habana: Libros para la educación. 1980
7. DE ZUBIRÍA S., Julián. Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: FAMDI. 1999
8. DOCKRELL, W.B. y otro. Nuevas reflexiones sobre investigación educativa. Madrid: Marcea.
9. ELLIOTT J, El cambio educativo desde la investigación – acción. Morata, Madrid. 1991
10. ESTAIRE, Sheilay y otro Planning classwork. Oxford. Heinemann Publishers1994
11. FREIRE, Paulo Entre la opresión y la esperanza. En: Cuadernos de Pedagogía. Plegable No. 10. Barcelona. 1998
12. GIROUX A. Henry, Los Profesores como Intelectuales. Barcelona, Paidós. 1990

13. GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D.. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morato. 1988
14. GÓMEZ B., Hernando . Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Santafé de Bogotá: PNUD T.M. editores.1998
15. HABERMAS, Jürgen. Conocimiento é interés. Boston, Beacon.1971
16. KEMMIS, S. El currículum más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Morata.1993
17. LABANERE R., Guillermina y otra Pedagogía. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.1988
18. LICHTHEIM, George. Orígenes del Socialismo. Barcelona: Anagrama.1970
19. LEWIN, Kurt . La investigación – acción en dinámica y génesis de grupo. Madrid. Marova.1973
20. MAKARENKO, Antón La colectividad y la educación de la personalidad. Moscú: Progreso.1997
21. MALHIOT, Bernard Dinámica y génesis de grupo. Madrid: Marova.1973
22. MAÑALICH S., Rosario . Interdisciplinariedad y didáctica. En: Revista Educación No. 94. Ciudad La Habana.1998
23. MARDONES, J. Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona, Anthropos.1991
24. MARX, C. y ENGELS, F. Obras escogidas I – II – III. URSS: Progreso.1973
25. McKERMAN, James Investigación – acción y curriculum. Madrid: Morata.1999
26. McLAREN, Peter . Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós.1997
27. PARK, Peter La investigación – acción participativa. El proceso investigativo. Traducción de Salazar Ma. Cristina. Universidad de Massachusets. Amherst.1998
28. SCHÖN, Donald . El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.1998
29. SHUTTER, Antón. Investigación Participativa. USTA.1986

30. STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata. 1991
31. TORRES M. Alvaro. La Investigación Educativa I y II. CEPUN, Pasto, Colombia. 1998
32. TORRES, Jurjo Globalización é interdisciplinariedad. Madrid, Morata. 1994
- 33 CARROLL, Lee- TOBER, Jan. Los Niños Indigos. Editorial Obelisco. 1999
- 34 JIMÉNEZ, Vélez Carlos Alberto, DINELLO, Raimundo, ALVARADO, Luis Alberto. La Lúdica y Recreación, EDITORIAL AULA ALEGRE, MAGISTERIO. 2000
- 35 AVILA, C; POLAINO- Lorente A. Los Niños Hiperactivos. ALFAOMEGA NARCEA. 2001
- 36 TENUTTO, Marta Alicia. Herramientas para la Evaluación en el Aula. EDITORIAL MAGISTERIO DEL RIO DE LA PLATA. 2000
- 37 STARICO, de Accomo, Mabel Nelly, Los Proyectos en el Aula, EDITORIAL MAGISTERIO DEL RIO DE LA PLATA. 2000
- 38 IDEP, Educación en la Lectura y Escritura, COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO. 1999

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD DE NARIÑO REGLAMENTO PARA LA PRACTICA PEDAGÓGICA.

Acuerdo numero 266 de 1993 septiembre 6.

Por lo cual se establece la Reglamentación de practica docente para los programas de licenciatura existentes en la UNIVERSIDAD de Nariño.

Que el Acuerdo numero 046 de 18 de febrero de 1993 emanado del Honorable Consejo Académico, integro una comisión conformada por los señores Decanos de las Facultades de: Artes Plásticas, Ciencias Humanas, Ciencias Naturales y Matemáticas, Coordinador de Practica Docente y Jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos, para que presente el Proyecto de Reglamentación de Practica Docente.

ACUERDA :

ARTICULO 1. - Adoptar el presente Reglamento para la Practica Docente en los Programas de Formación de Licenciados de la Universidad de Nariño.

ARTICULO 2. -MARCO TEÓRICO.- Definición y Principios de la Practica Docente.

La Practica Docente se entiende como el conjunto de actividades planeadas y organizadas, que el estudiante practicante debe cumplir dentro del proceso de formación profesional del futuro licenciado, en periodo establecido por la Universidad, en una Institución de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional; con el propósito de desarrollar habilidades y destrezas.

En el campo de la Docencia y en actividades de carácter administrativo y extracurricular hará la aplicación de conocimientos teóricos referentes al componente pedagógico y al área específica de su formación.

PARÁGRAFO: Entiendece por actividades de carácter administrativo y extracurricular, los proyectos educativos relacionados con investigación pedagógica extensión a la comunidad, producción de medios para la enseñanza y gestión administrativa.

ARTICULO 3. - Son Objetivos de la Practica Docente los siguientes:

- a) Confrontar los elementos teóricos, científicos, metodológicos, técnicos y pedagógicos que el estudiante halla adquirido en el transcurso de su carrera sin la realidad educativa
- b) Generar a través de la labor docente, una practica investigativa y la producción del conocimiento pedagógico, en los estudiantes practicantes.
- c) Lograr en el estudiante practicante mejorar su capacidad critica y autoevaluativa, frente a su propio proceso de formación social de los educandos.
- d) Adquirir habilidades para generar ambientes de aprendizaje adecuados a la naturaleza del educando, de su contexto de sus recursos y del área específica del conocimiento.
- e) Analizar críticamente los distintos procedimientos que a nivel -teórico-practico y pedagógico intervienen en el trabajo docente por parte del estudiante practicante

f) Que el estudiante practicante haga uso racional y efectivo del material didáctico aprovechando los recursos institucionales locales, regionales, y aquellos que pueda producir en cooperación con su asesor

g) Que el estudiante practicante inicie y analice las características de los educandos y del contexto en que se desarrolla la practica docente y logre su efectiva integración a la institución

h) Contribuir a la generación de ambientes de trabajo interdisciplinario entre la institución y los programas de formación de Licenciados de la Universidad de Nariño.

ARTICULO 4. - De las Características y Naturaleza de la Practica Docente

a) Por su naturaleza, La Practica Docente es un proceso que busca ampliar las posibilidades que le permitan al futuro licenciado un mayor numero de experiencias para su eficiente ejercicio profesional docente

b) La Practica Docente le permite al estudiante practicante un conocimiento más directo e inmediato de los elementos constitutivos de la Institución Escolar Aspectos Administrativos, actividades curriculares y extracurriculares

c) La Practica Docente acerca al estudiante practicante a la realidad socioeducativa de la institución y de la comunidad, familiarizándolo con ella mediante experiencias reales, facilitando la integración del conocimiento científico pedagógico con la realidad.

La Practica Docente Permite:

- a) Identificar y aplicar diferentes tipos de relaciones interpersonales alumno profesor
- b) Integrar los diversos componentes del proceso Enseñanza Aprendizaje, mediante una adecuada planeación, desarrollo y evaluación
- c) Aplicar los principios técnicas y procedimientos pedagógicos y científicos del quehacer docente
- d) Motivar al practicante para la realización de investigación pedagógica en la institución, en las diferentes áreas del conocimiento
- e) Tomar conciencia de la importancia y trascendencia de la Practica Docente en la preparación del profesional de la educación
- f) Proyectar acciones que beneficien a los sectores de la comunidad vinculados a la institución liderados por los practicantes

ARTICULO 5. - ASPECTOS QUE INTEGRAN LA PRACTICA DOCENTE.

La Practica Docente de la Universidad de Nariño esta integrada por los diferentes aspectos:

- a) Aspectos Pedagógicos: Conocimiento del proceso Enseñanza-Aprendizaje y su aplicación en el nivel de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional.
- b) Aspectos Profesionales: Habilidades, Destrezas y Condiciones Personales y profesionales para el desempeño en la formación de los educadores.

c) Aspectos Administrativos: Organización y dirección de las actividades que ejerce la docencia centrado en el educador; fundamentada en la política educativa nacional y los fundamentos generales del Currículo Colombiano.

d) Aspectos Humanos: Referentes a relaciones interpersonales con padres de familia, educandos, directivas institucionales, autoridades locales, comunidad y otras instituciones.

e) Aspectos Físicos: El edificio escolar,(aulas, sector administrativo, espacio físico) el material didáctico y los recursos institucionales.

ARTICULO 6. -PROCESO DE LA PRACTICA DOCENTE.

Acoger como mecanismo regular para la realización de la Practica Docente, en los Programas de Licenciatura de la Universidad de Nariño el siguiente proceso:

INSCRIPCIÓN: La oficina de practica docente establecerá un periodo de tiempo suficiente para que los aspirantes a practicar, puedan legalizar su situación académica y realice su respectiva inscripción, requisito indispensable para poderlos ubicar en el respectivo centro de practicas.

ESTUDIOS DE HOJA DE VIDA: La oficina de Practica Docente elaborará un listado de inscriptos, aspirantes a Practica Docente, para que OCARA certifique la situación académica en cada caso.

SEMINARIOS: Para efectos de información, organización, ubicación, seguimiento, control y evaluación intermedia y de finalización. La asistencia a éstos es de carácter obligatorio y su incumplimiento será causa de suspensión de la practica.

ASIGNACION DEL CAMPO DE PRACTICA: La Practica Docente se realizará en el Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño. Se autorizará la Practica docente fuera del Liceo Integrado de Bachillerato cuando el numero de practicantes y las condiciones del Liceo de Bachillerato así lo ameriten. Para lo cual la Coordinación de Practica Docente se reserva el derecho de seleccionar otras instituciones, previo el estudio de las condiciones mínimas que garanticen el desarrollo de las practicas con criterios de calidad. Los alumnos del nocturno, por su naturaleza tendrán la opción de hacerlo en la jornada nocturna.

ENTREGAS DE MATERIALES: La Coordinación de Practica hará entrega de guías e instrumentos de evaluación a los asesores para su oportuno diligenciamiento y envío a través de los mismos practicantes. Esta información de retorno servirá para detectar aciertos y/o dificultades de los practicantes y el grado de colaboración de los asesores. Esta evaluación formativa debe enviarse a la oficina de Practica Docente cada quince (15) días.

ENVIO DE CALIFICACIONES A OCARA: Una vez decepcionado el Formato Numero 2, de evaluación sumativa, se deduce los promedios y porcentajes asignados, para obtener la calificación final.

ARTICULO 7. - El tiempo de Practica Docente será de dieciséis (16) semanas continuas durante las cuales el practicante desarrollara actividades de docencia y diseñara y ejecutara un proyecto educativo.

Los proyectos educativos validos como Practica Docente se originaran a través de las Directivas del Liceo y la Coordinación de Practica Docente.

ARTICULO 8. -ADMINISTRACION Y FUNCIONAMIENTO DE LA PRACTICA DOCENTE.

La Coordinación de la Practica Docente será la Unidad Académica encargada de la administración, evaluación y control general de los procesos de Practica Docente con la colaboración del Comité Asesor de la misma.

ARTICULO 9. -EL COMITÉ ASESOR DE PRACTICA DOCENTE ESTARA INTEGRADO POR:

El Coordinador de Practica Docente.

El Coordinador académico del Liceo de Bachillerato.

El profesor de didáctica especial o Taller experimental Docente de cada programa de Formación de Licenciados.

Este comité se reunirá de manera ordinaria tres (3) veces por semestre. En forma extraordinaria cuando las condiciones lo ameriten.

ARTICULO 10. - SON FUNCIONES DEL COMITÉ ASESOR DE PRACTICAS:

Asesorar al Coordinador de Practica en el diseño y ejecución de políticas generales para el mejoramiento permanente de Practica Docente.

Cooperar en planeación del proceso de Práctica Docente para cada semestre académico, de acuerdo con la filosofía, objetivos y proyecto pedagógico de cada programa de Licenciados.

Elaborar y presentar a las respectivas instancias las modificaciones y complementaciones al reglamento de Práctica Docente de acuerdo a procesos permanentes de evaluación de la misma.

Conceptuar sobre problemas académicos, administrativos y disciplinarios que se presenten en el desarrollo de la palabra docente.

Evaluar periódicamente el proceso general de Practica Docente y sugerir los respectivos cambios para su mejoramiento.

Supervisar y evaluar el desempeño de los profesores en sus funciones de Asesor de Practica Docente.

Organizar cursillos, seminarios, talleres y conferencias, para profesores asesores y alumnos-practicantes.

Las demás que sean de su competencia.

ARTICULO 11. -SON FUNCIONES DEL COORDINADOR DE PRACTICA DOCENTE LAS SIGUIENTES.

Convocar y presidir reuniones con el Comité Asesor de Práctica Docente.

Cumplir y hacer cumplir el reglamento y normas de la Práctica Docente.

Recepcionar de la Oficinas de Ocara los listados de alumnos autorizados para practicar.

Notificar y aplicar las sanciones disciplinarias que le correspondan.

Controlar y evaluar el funcionamiento de la Práctica y adelantar acciones para mejorarla.

Informar a los estudiante-practicantes sobre el Reglamento de Práctica Docente.

Informar periódicamente a los Programas de Formación de Licenciados, a través del Comité Asesor, sobre el desarrollo de la Práctica Docente a fin de hacer los ajustes necesarios.

Gestionar ante la respectivas Directivas y Programas de Formación de Licenciados, los recursos tanto físicos como humanos y de apoyo, para el buen desarrollo de la Práctica Docente en todos sus aspectos.

Recepcionar, revisar y organizar las calificaciones presentadas por los Asesores y enviarlas a o cara.

Programar reuniones con los profesores asesores para tratar lo referente al proceso de Práctica Docente.

Planear y desarrollar Seminarios de Inducción, desarrollo y evaluación final de Practica Docente.

Informar oportunamente al Decano sobre irregularidades en el cumplimiento del Reglamento de Práctica Docente que ameriten sanción disciplinaria por parte de alumnos-practicantes.

Velar por el cumplimiento del Reglamento de Práctica Decente.

ARTICULO 12. - SON PROFESORES DE PRACTICA DOCENTE, los profesores titulares en cada una de las asignaturas y actividades asignadas por la Institución en las cuales desarrollara la Práctica Docente.

PARÁGRAFO: los profesores asesores deberán ser Licenciados en las áreas en las cuales presentan Asesoría o en áreas afines.

ARTICULO 13. - SON FUNCIONES DE LOS PROFESORES ASESORES:

Orientar, asesorar, guiar y evaluar a los estudiantes-practicantes en el desempeño de sus funciones, de conformidad con las normas establecidas en el presente reglamento.

Realizar reuniones cada quince (15) días con los estudiantes-practicantes a él asignados para unificar criterios, determinar diagnósticos del desarrollo de la Práctica y formular acciones correctivas tendientes a mejorar el proceso docente.

Recepcionar por anticipado (3 días laborales) la plantación de clases por parte de los estudiantes-practicante, correspondientes a una (1) semana de clases con le objeto de hacer correcciones y ajustes.

Amonestar al estudiante-practicante por faltas contra el Reglamento (incumplimiento, retardo, falta de preparación), o informar por escrito a la Coordinación de Práctica Docente, cuando lo estime conveniente.

Asistir a la totalidad de clases que desarrolle el estudiante-practicante, evaluarlas y hacer conocer sus resultados antes de ser enviados a la Coordinación de Práctica Docente.

Presentar a la Coordinación de Práctica Docente las calificaciones parciales y finales de los estudiantes a le asignados.

Presentar al Comité Asesor de Práctica Docente, un informe final sobre la actividad como Asesor de Práctica Docente.

Asistir a las reuniones que programa el Comité Asesor de Práctica Docente.

Asistir a las demás actividades que se programen durante el período de Práctica Docente.

ARTICULO 14. - SON FUNCIONES DE LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES:

Elaborar y presentar oportunamente los planes de clases de acuerdo a las políticas del Comité Asesor de Práctica Docente y las copias de la Institución.

Presentarse oportunamente a todas las actividades programadas para el desarrollo de la Práctica Docente, incluyendo Seminarios.

Emplear adecuadamente y cuidar el material didáctico utilizado para el desarrollo de las clases.

Elaborar material didáctico (guías, material audiovisual y de soporte al trabajo docente).

Evaluar a los alumnos de acuerdo a las disposiciones del MEN.

Registrar el rendimiento académico de los alumnos a su cargo y entregar oportunamente las evaluaciones que han realizado en el proceso de su práctica.

Asistir a las reuniones de padres de familia y de profesores que programe la Institución.

Practicar en las actividades extracurriculares y complementarias programadas por la Institución.

Cumplir con el Reglamento y las normas de la Institución.

Entregar con tres (3) días de anticipación la planeación de las clases correspondientes a una semana, con el objeto de recibir Asesoría Académica y metodología.

Desarrollar la actividad extra-clase de acuerdo a la programación hecha por el Comité de Práctica.

Las demás que garanticen el buen desarrollo de la práctica.

Cuidar de su presentación personal y ser modelo con su ejemplo para sus estudiantes.

ARTICULO 15. -FUNCIONES DEL COORDINADOR ACADEMICO DEL LICEO DEL BACHILLERATO EN RELACION A LA PRACTICA Y SUS FUNCIONES:

El Coordinador Académico de la Práctica Docente para con los Alumnos ubicados en el Liceo de Bachillerato es el Coordinador del Liceo.

Son funciones del Coordinador Académico:

Inscribir y distribuir en común acuerdo con el Coordinador de Práctica Docente los practicantes que desarrollarán su trabajo decente en los diferentes cursos del Liceo de Bachillerato.

Realizar talleres de Inducción sobre la filosofía, políticas y características del Liceo de Bachillerato.

Colaborar con la planeación, ejecución y evaluación de la Práctica Docente.

Llevar la secretaría del Comité Asesor de Práctica Docente.

Estudiar y presentar al Comité Asesor de Práctica, los problemas que se presenten en el desarrollo de la Práctica Docente.

Informar por escrito al Coordinador de Práctica Docente sobre el incumplimiento al Reglamento de Práctica Docente por parte de los Practicantes.

Supervisar el cumplimiento del trabajo de los Asesores del Liceo.

Mantener al día la documentación en lo relacionado a sus funciones con la Práctica Docente.

ARTICULO 16. - SON REQUISITOS PARA CURSAR LA PRACTICA DOCENTE LOS SIGUIENTES:

Haber cursado y aprobado los prerrequisitos determinados en el plan de estudios vigente para cada especialidad según información expedida por Ocara.

Realizar inscripción previa, durante el tiempo determinado, en la oficina de Coordinación de Práctica Docente.

Asistir al Seminario de Inducción organizado por la Coordinación de Práctica Docente.

ARTICULO 17. - DE LA EVALUACION DE PRACTICA DOCENTE:

Se entiende por evaluación el proceso de seguimiento, e interpretación de todos y cada uno de los resultados de las actividades desarrolladas por los practicantes en todas las instituciones educativas que sirven de Centro de Práctica.

ARTICULO 18. - LA EVALUACIÓN DE PRACTICA DOCENTE CONTEMPLA DOS MOMENTOS:

Evaluación formativa: se desarrollara durante el proceso y tiene como propósito el seguimiento, y/o control permanente de los procesos y desaciertos del practicante e implementar sus correctivos.

Evaluación Sumativa: es la resultante final de carácter cuantitativo que determina los promedios numéricos finales de 1.0 a 5.0 del desempeño del practicante. La labor extra clase tendrá un valor de 10 %.

La nota mínima aprobatoria de la Práctica Docente será de tres, cinco, cero (3.50.)

ARTICULO 19. - LOS ASPECTOS A EVALUAR EN PRACTICA DOCENTE SON:

El trabajo pedagógico-científico como estudiante que corresponde a:

Planes de clase

Preparación Académica

Manejo del lenguaje especializado

Utilización de recursos educativos

Proceso didáctico

Manejo de grupos

Actividades experimentales: laboratorio, trabajo de campo

Manejo de espacios

Implementación de métodos y procedimientos didácticos

Responsabilidad y puntualidad

Logro de objetivos

Creatividad

Relaciones Humanas

Asimilación de observaciones

La actividad extra-clase, consiste en una actividad complementaria que el alumno-practicante 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 el aporte para la formación de los educandos.

PARÁGRAFO: la Práctica docente no es habilitable, ésta podrá ser cursada hasta máximo tres (3) veces.

ARTICULO 20. - DE LAS SANCIONES:

Son motivos de suspensión de la Práctica Docente los siguientes:

El abandono injustificado del proceso de Práctica Docente.

La comprobada incompetencia pedagógica, científica o artística en el área de su competencia.

El incumplimiento del presente Reglamento.

La alteración en todo o en parte de los informes de evaluación.

ARTICULO 21. - el presente reglamento tiene vigencia a partir de la fecha de expedición de la presente providencia.

ARTICULO 22.- vice-rectoría Académica, Ocara Facultades, Programas; Oficinas de Planeación; anotarán lo de su cargo.

ANEXO 2

ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES DE LAS LICENCIATURAS DE ESPAÑOL Y CIENCIAS NATURALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Con el fin de recolectar información para la tesis “ PROPUESTA METODOLOGICA PARA MEJORAR LA P,P,I e,I.

1. ¿Cual debería ser la propuesta metodologica que apoye el trabajo del docente practicante en cada fase?

- A) ¿En cuanto al acompañamiento?

- B) ¿ En cuánto a la investigación?

2. ¿ Cree Ud. que debería haber una propuesta metodologica que apoye el trabajo del profesor acompañante en cada fase?

A) ¿En cuanto al acompañamiento?

B) ¿ En cuánto a la investigación?

3. ¿ Cuales son los espacios que ofrece la coordinación para orientar y acompañar al practicante en este proceso?

4. Que aspectos se pueden trabajar dentro de la P,P,I,e,I?

