

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE: EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Coordinadores: Gladys Portilla Faican, María Dolores Pesántez,
María Nelsy Rodríguez, Jaime Ullauri Ullauri

Este libro es resultado del proyecto de investigación Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado bajo la coordinación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador y con la participación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de La Santísima Concepción (UCSC) de Chile, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFO-DOSU) de República Dominicana y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) de México; en el marco del 1er Encuentro Internacional Prácticas Pedagógicas en la Formación Inicial Docente realizado en modalidad híbrida sincrónica del 26 al 28 de octubre de 2022.

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE:
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**



LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE: EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

ISBN: 978-9942-624-03-1

Libro evaluado por pares doble ciego

Primera edición digital: mayo, 2023

Colección Memorias

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector de Formación

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado

Consejo Editorial

Madelin Rodríguez, PhD.

Representante del Consejo Superior Universitario

Graciela Urías Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrados

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector de Formación

Diego Cajas Quishpe, PhD.

Coordinador de Investigación (D)

Maribel Sarmiento, PhD.

Coordinación de Vinculación con la sociedad

Janeth Mora Oleas, Dra.

Coordinadora de Gestión Académica de Grado (D)

Mahly Martínez Jiménez, PhD.

Coordinadora de Gestión Académica de Posgrado

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora de Publicaciones y Fomento Editorial

Melvis González Acosta, PhD.

Geycell Guevara Fernández, PhD.

Miguel Orozco Malo, PhD.

Gisela Quintero Arjona, PhD.

Representantes docentes

Erick Cedillo Pacheco

Representante estudiantil

Gladys Portilla Faicán, PhD.

María Dolores Pesántez Palacios, PhD.

María Nelsy Rodríguez Lozano, PhD.

Jaime Ullauri Ullauri, PhD.

Coordinadores

Comité científico

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Gladys Portilla Faicán, PhD. María Dolores Pesántez Palacios, PhD. María Nelsy Rodríguez Lozano, PhD. Jaime Ullauri Ullauri, PhD. David Choin Denis, PhD.

Universidad Católica de la Santísima Concepción, UCSC

Claudia Rodríguez Navarrete, Mtr. Yesenia Rojas Durango, Mtr. Patricia Troncoso Ibacache, Mtr.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD

María Adelaida Upegui Córdoba, PhD.

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU

Raquel Muguerza Olcoz, Mtr.

Comunidad Benemérita Escuela Nacional de Maestros, BENM

Sergio Hernández Belmonte, PhD. María Elena Gómez Gallegos, Mtr.

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Ilustrador

Leonardo Marcelo López, Lcdo.

Corrector de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Se reconoce el trabajo de investigadoras e investigadores del proyecto *Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado*:

Ecuador-UNAE: Gladys Portilla, María Nelsy Rodríguez, Javier Padilla, Jaime Ullauri, María Dolores Pesántez, Hugo Abril Piedra.

Graduados UNAE: Diana Pesantez, Fernando Uyaguari, Cesar Saquicela, Misleydi Silva, Catalina Miranda, Eduardo Sánchez, Paola Mogrovejo, Darwin Campoverde

Equipo México-BENM: Yolanda Cabrera, Hugo Hernández, María Elena Gómez

Equipo Colombia-UNAD: Adelaida Upegui, Martha Cabrera

Equipo República Dominicana-ISFODOSU: Joselin Taveras

Equipo Chile-UCSC: Claudia Rodríguez, Yessenia Rojas, Patricia Troncoso

Investigadores Independientes: Raquel Muguerza, David Choin

Índice

- 11 Presentación
- 15 Capítulo 1. Resignificar las claves teórico-prácticas de la formación de docentes: identidad, (auto) reflexión y construcción experiencial de estudiantes de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación**
- 19 Género y formación docente: reflexiones desde la práctica preprofesional
Josue Cale Lituma
- 25 Capacidades investigativas en la formación docente: reflexión crítica desde las prácticas preprofesionales
Evelyn Piña Lucero, Johanna Arízaga Tigre
- 31 Prácticas preprofesionales: un escenario para aprender y enseñar en la diversidad
Nancy Uyaguari Fernández, Julio Uyaguari Fernández
- 37 Capítulo 2. “No es un decir: es un hacer que es un decir”. Prácticas pedagógicas: una experiencia analítica**
- 41 Género, generización y estereotipos: las prácticas pedagógicas como ecos de una pedagogía feminista
Julieth Tabora Oquendo, Hilda Rodríguez Gómez
- 47 Formación de maestros, un encuentro entre dos en la práctica pedagógica
Alberto Echeverri Sánchez, Yólida Ramírez Osorio
- 53 La reflexión en/desde la práctica pedagógica: la escritura como posibilidad
Luisa Acosta Castrillón, Ana María Cadavid Rojas
- 59 Capítulo 3. Tensiones entre la formación entre los saberes de la formación y las demandas del contexto**
- 63 Formación de maestros y práctica pedagógica. El profesor de Matemáticas. Entre el saber disciplinar y saber pedagógico: aproximaciones a una nueva relación
Lorena Rodríguez Rave
- 69 El maestro en formación: entre la investigación, la producción académica y las exigencias del contexto de la práctica
Isabel Calderón Palacio
- 75 Formar maestros reflexivos en las prácticas pedagógicas, calidad educativa y demanda por el mejoramiento continuo
Rosa María Bolívar Osorio
- 81 Capítulo 4. Retos en la práctica docente durante los tiempos pandémicos**
- 85 Emociones de los docentes en formación en torno al regreso a clases en tiempos pandémicos
Zaira López Arteaga, David Cruz Rojas
- 91 Estrategias didácticas de aprendizaje para el fortalecimiento de la Educación Inclusiva
Julio González Ramírez

- 97 El desarrollo de las competencias profesionales en la práctica pedagógica, relacionadas con las TIC en la formación docente
Francisco Vega Servín
- 103 Capítulo 5. Experiencias de implementación de la práctica de formación docente en perspectiva pedagógica en tres instituciones de educación superior colombianas**
- 107 Armonización curricular de la práctica pedagógica de la licenciatura en Etnoeducación de la ZCSUR de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
Esteban David Piarpusan Pismac
- 115 Caracterización e implementación de las prácticas pedagógicas desarrolladas por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali
Carol Gutiérrez Avendaño, Ítala Caballero Peña
- 121 Resignificación de la práctica pedagógica e investigativa en la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali
Martha Quintero Torres, Ada Luz Navia Suarez
- 129 Capítulo 6. La práctica profesional como herramienta didáctica-curricular: aportes desde la Filosofía de la Educación y el modelo educativo de la Universidad Nacional de Educación**
- 133 La práctica preprofesional como herramienta pedagógica-formativa en la universidad: una aproximación desde la Filosofía de la Educación
Juan Rodríguez Carrión
- 139 La importancia de las prácticas pedagógicas en la formación docente: una mirada desde el Modelo Pedagógico de la UNAE
Erick Romero Román
- 145 El paso oculto de un docente en proceso de formación: reflexión filosófica de contenidos desde las prácticas preprofesionales
Delsa Silva Amino
- 151 Capítulo 7. Modelos de prácticas externas, vertebradoras, en la formación inicial del profesorado de Básica y Secundaria**
- 155 El eje de experiencias pedagógicas como modelo de prácticas progresivas en una universidad tradicional chilena
Valentina Haas Prieto, Juan Salamé Sala
- 161 El modelo de prácticas externas en el empoderamiento identitario y vivencial del futuro docente de secundaria en la UNED
*Ana María Martín Cuadrado, Jesús Lucendo Patiño, Laura Méndez Zaballos
María José Corral-Carrillo, María Antonia Cano Ramos, María Isabel Serrano Marugán*
- 173 Capítulo 8. El yachay (aprender y conocer) de las prácticas pedagógicas y su aporte al perfil de salida: experiencias Chile-Ecuador mediante la amistad crítica**
- 177 Experiencias en la formación práctica, su contribución en el desarrollo de competencias del perfil de egreso y su proyección en el quehacer profesional
Constanza Durán Pereira, Astrid Hernández Cárcamo

- 185 Prácticas pedagógicas: un amor a primera vista para los futuros docentes en formación
Milena Jara Castro
- 193 Capítulo 9. La práctica como escenario para la investigación y la reflexión pedagógica de los errores en calidad de fuentes de aprendizaje desde la formación docente**
- 197 Lo pedagógico formativo de las prácticas docentes desde el escenario de la pedagogía del error
Pedimercy Mejía Sabad, Emely Arias Mateo
- 203 Prácticas pedagógicas como espacios para la formación docente y la investigación
Rosa Ortiz López, Marjorie Ortiz López
- 211 Capítulo 10. Repensar los espacios de prácticas preprofesionales para la formación de estudiantes de la Carrera de Educación Inicial desde la atención a la diversidad**
- 215 Abordaje comparativo sobre la importancia de las prácticas preprofesionales en el ISFODOSU y en la UNAE
Johanna Elizabeth Garrido Sacán, Rosario Figueroa Figueroa
- 223 Las prácticas preprofesionales en los espacios no convencionales: una mirada a la Educación fuera del aula regular
Johanna Cabrera Vintimilla, Ormary Barberi Ruiz
- 231 Capítulo 11. Narrativas educativas de experiencias de interdisciplinariedad e interculturalidad en la práctica pedagógica en la UNAE (Ecuador) y en la UNIA (Perú)**
- 235 La planeación docente desde la interdisciplinariedad
Juan Fernando Auquilla Díaz
- 239 Estrategia didáctica vivencial Travesía Intercultural: Narrativas pedagógicas y aportes a la Práctica Preprofesional en Educación Intercultural Bilingüe en estudiantes de la UNIA
Carlos Zacarias Mercado
- 245 Capítulo 12. Percepciones de estudiantes universitarios respecto a la práctica pedagógica y la importancia en su proceso formativo**
- 249 La práctica como experiencia formativa
Giseh Guisao Gil
- 255 La práctica preprofesional en la formación del docente de la Carrera de Educación Básica para una educación inclusiva
Paulina Mejía Cajamarca
- 261 Sobre los autores

Presentación

Por eso es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. (Freire, 2009, p. 40)¹

Las prácticas pedagógicas en la formación inicial de maestros tienen un rol preponderante por su importancia en la construcción del saber-hacer de la profesión docente. Esto quiere decir que las prácticas pedagógicas tienen sentido y significado en la experiencia y en las relaciones y mediaciones que se van tejiendo entre docente en formación, profesores tutores académicos, docentes tutores profesionales de los centros de práctica y la comunidad educativa escolar. Las críticas que se le han hecho a la formación inicial de maestros son básicamente: la desarticulación entre la teoría y la práctica, lo que impide una correcta apropiación del saber pedagógico; la dicotomía entre la práctica pedagógica y la investigación educativa, escindiendo la práctica pedagógica de procesos de indagación, sistematización y reflexión de la propia experiencia en el aula; la instrumentalización de la función docente, limitándola al cumplimiento de estándares y metas de aprendizaje, sin tener en cuenta los contextos y poblaciones diversas; y, la reducción de la profesión docente a los aspectos de didáctica de las disciplinas.

Estas problemáticas generan diversos cuestionamientos sobre cuáles han sido los modelos de práctica pedagógica de los programas de formación inicial de docentes y la incidencia que estos tienen en los discursos y en el quehacer docente. De esto, específicamente, se ocupa el proyecto *Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado*, coordinado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador, en colaboración con la Facultad de Educación de la Universidad Católica de La Santísima Concepción (UCSC) de Chile, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de República Dominicana y la Comunidad Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) de México.

Uno de los primeros resultados del proyecto de investigación es, justo, abrir un espacio de reflexión regional, a través del primer encuentro internacional *Prácticas Pedagógicas en la Formación Profesional Docente*, para la comprensión crítica de los aspectos teóricos, curriculares, metodológicos, evaluativos, de resultado y desarrollo profesional que configuran la práctica pedagógica en cuatro ejes: lo pedagógico formativo, lo didáctico-curricular, la evaluación y perfil de salida y lo político administrativo.

Este espacio de reflexión, en el ámbito regional, se diseñó con un propósito dialógico y colaborativo entre equipos académicos interinstitucionales, los cuales presentan resultados de investigación o experiencias concretas sobre la práctica pedagógica, en artículos que giran alrededor

¹ *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.*

de uno de los ejes temáticos ya señalados y, como resultado, se obtiene este libro que recoge experiencias significativas de la práctica pedagógica en América Latina y el Caribe.

El Encuentro fue una estrategia de investigación para traer experiencias y perspectivas de diversos actores de la práctica pedagógica, de diferentes instituciones y países de la región, como información relevante para el proyecto ya mencionado. Los ponentes proceden de siete países de América Latina y el Caribe y España². La participación de los ponentes fue pensada para colectivos de actores de la práctica pedagógica. Esto tuvo como fin traer diversas voces y miradas sobre la práctica pedagógica articuladas en temáticas aglutinadoras. Las contribuciones se organizaron en las modalidades de coloquios y simposios. En los simposios, las contribuciones eran mínimo dos, una por cada país participante. En los coloquios, eran mínimo tres del mismo país. Doce contribuciones superaron el proceso editorial.

Las presentaciones en el Encuentro se desarrollaron en modalidad híbrida (presencial y virtual) y en la lógica de las modalidades de simposio y coloquio. De este modo se superó la disertación de monólogos; se prefirió, por el contrario, la participación de colectivos de autores y en interactividad con los asistentes al evento internacional. Lo que resultó muy útil para recoger experiencias y perspectivas diversas en torno a la práctica pedagógica.

El libro está estructurado en doce capítulos. Cada capítulo recoge la discusión de un coloquio o simposio, en formato de artículo, alrededor de un eje temático sobre la práctica pedagógica y cuenta con dos o tres contribuciones. Al inicio de cada capítulo, el coordinador-autor del equipo realizó una síntesis analítica de las contribuciones de los diferentes autores.

El primer capítulo se centra en el análisis teórico-formativo y práctico-experimental de situaciones educativas que han vivenciado los docentes noveles egresados de la carrera de Educación Básica de la UNAE. El segundo capítulo recoge la experiencia de los mismos autores, docentes de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia (UdeA), desde las siguientes ideas centrales: la práctica como escenario de reflexión-acción, la escritura de sí como eje de análisis y reflexión, el rol docente como etnógrafo escolar y el posicionamiento docente desde la perspectiva de género. En el tercer capítulo, profesoras de la UdeA y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) abordan las tensiones que atraviesa la formación inicial de maestros en Colombia. El cuarto capítulo se ocupa de las prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia desde las vivencias formativas de cuatro egresados de la BENM.

En el quinto capítulo, la UNAD, la Universidad Santiago de Cali (USC) y la Universidad de San Buenaventura (USB) abordan la importancia de la práctica en los procesos de reflexión pedagógica desde su concepción, modos de experimentación y perspectivas epistemológicas en la construcción de conocimiento. En el sexto capítulo, egresados de la UNAE recogen sus experiencias de la práctica pedagógica en escuelas ecuatorianas públicas, en la que relievan la importancia del pensamiento práctico-experimental en la formación inicial docente. En el capítulo siete, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) presentan experiencias de las prácticas como modelo formativo en España y Chile, resaltando la importancia de formar a docentes en contextos reales y auténticos. Así también hacen énfasis en los procesos de acompañamiento que realizan los tutores de la práctica. En el octavo capítulo, egresadas de la UCSC y la UNAE reflexionan sobre los procesos de acompañamiento, seguimiento y evaluación como aspectos importantes a tener en cuenta en la relación prácticas, evaluación y perfil de salida.

² La cooperación internacional en la formación de docentes ha acercado a dos instituciones, la UNED de España y la PUCV de Chile, en torno al rol de la práctica pedagógica en la formación de docentes. Esta contribución es muestra de estos esfuerzos internacionales para mejorar la formación docente. Por ello, fue considerada una contribución importante para el Encuentro.

En el capítulo nueve, estudiantes de la UNAE y del ISFODOSU presentan resultados de una investigación y una experiencia, respectivamente, acerca de los errores en la práctica como dispositivos para la investigación y reflexión pedagógica en la profesión docente. En el capítulo diez, profesoras de la UNAE y del ISFODOSU presentan experiencias de los dos contextos en torno a la importancia de las prácticas preprofesionales para la formación teórica y experimental de docentes de educación inicial, desde la atención a la diversidad. En el capítulo once, un profesor de la UNAE y otro de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) presentan resultados de experiencias de narrativas pedagógicas en torno a la interdisciplinariedad e interculturalidad en la práctica pedagógica. En el capítulo doce, catedráticos del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria (TdeA) y otra de la UNAE presentan resultados de investigación sobre las percepciones de estudiantes en torno a la importancia de la práctica pedagógica en su formación como docentes.

Finalmente, se hace extensivo un agradecimiento a las y los autores de este libro por atreverse a impulsar una reflexión académica cooperada y comparada desde sus experiencias e investigaciones. Sin duda, parafraseando a Freire, la práctica pedagógica es una comunión entre docentes formadores, docentes en formación y docentes en ejercicio. Esa comunión es la que hace posible ampliar el campo teórico-conceptual, pedagógico-formativo y organizativo de las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente.

Gladys Portilla Faicán
María Dolores Pesántez Palacios
María Nelsy Rodríguez Lozano
Jaime Ullauri Ullauri
Coordinadores

**Capítulo 1. Resignificar las claves
teórico-prácticas de la formación de
docentes: identidad, (auto) reflexión
y construcción experiencial de
estudiantes de Educación Básica de la
Universidad Nacional de Educación**



Josue Cale Lituma

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Las contribuciones, a continuación, se centran en experiencias de estudiantes graduados de la carrera de Educación Básica (EB) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en todos sus itinerarios académicos: Pedagogía de la Lengua y Literatura, Pedagogía de la Matemática y de Educación General Básica. La UNAE es una universidad ecuatoriana especializada en la formación del profesorado con capacidades investigativas, críticas y reflexivas. El p^éns^um de estudio de EB está enfocado hacia el diagnóstico, valoración y formación de procesos de diseño, teorización e intervención que puedan contribuir en materia educativa; así como a su mejora y hacia la producción del saber científico. La importancia de analizar las diversas situaciones que han vivido los estudiantes graduados radica en que el proceso de formación preprofesional docente incluye una serie de enfoques que van de lo formativo y teórico a lo práctico-experimental. Las escuelas (re)presentan espacios para experimentar, construir reflexiones y la identidad docente, a partir de las prácticas preprofesionales, que pueden presentar alteridades para edificar nuevos escenarios y metodologías de enseñanza, basados en (auto)reflexión de su quehacer en las escuelas.

Las temáticas presentadas, a continuación, abordan una serie de enfoques que se interrelacionan entre sí, pues cada una plantea un elemento que deriva desde la acción docente con la atención a la diversidad e inclusión con enfoque de género, hasta la valoración y reflexión de la importancia del perfil profesional desde y con la configuración de capacidades y competencias investigativas. La primera contribución se enfoca en cómo la estancia en la universidad desarrolla intereses relacionados a los estudios de género en educación; los que después son analizados desde la praxis escolar, lo que genera participación extracurricular en proyectos/grupos de investigación y vinculación, así como la producción científica en múltiples formatos académicos. Esto con el objetivo de presentar alternativas en torno a cómo se (con)figura lo masculino y femenino en las escuelas y sociedad en general; además de analizar la forma de deconstruir elementos que puedan segregar a las personas como los estereotipos de género, por ejemplo y de esta forma lograr ir más allá de lo binario, tradicional y hegemónico.

La segunda contribución hace énfasis en cómo la praxis preprofesional puede desarrollar capacidades investigativas desde el teorizar la práctica y practicar la teoría en las escuelas, con el propósito de asumir retos y generar procesos de intervención basados en la búsqueda analítica y fundamentada de información que enriquezca el campo educativo en diversos enfoques disciplinares y sociales, para después fundar y consolidar la vocación docente desde la identificación de intereses temáticos e investigativos, para que así se puedan establecer bases epistemológicas de su práctica docente y de intervenir e investigar para mejorar la educación desde la acción basada en la teorización de la práctica educativa en las escuelas. La tercera contribución reflexiona sobre las oportunidades que la práctica preprofesional puede desarrollar para aprender sobre la adecuada atención a la diversidad, con sentido de justicia, acción social y profesionalismo en el quehacer docente; esto, a través de la consideración de las políticas públicas ecuatorianas con relación a la inclusión y el trabajo mancomunado entre escuela-familia-comunidad; utilizando estrategias innovadoras que puedan reconocer y potenciar la agencia de personajes subalternos (como estudiantes), para así generar espacios educativos que respondan a la diversidad, sino que se pueda brindar una educación de calidad y calidez libre de segregación.

Todas las contribuciones parten desde las vivencias obtenidas a lo largo de los nueve ciclos académicos de la carrera de EB en la UNAE, por lo que todos los artículos demuestran lo imprescindible de la práctica preprofesional; además, (re)significan las formas en las que se concibe la teoría y la misma práctica, pues se pueden presentar alternativas en torno a cómo se desarrolla la educación ecuatoriana. Las temáticas se han construido desde una mirada holística, que configuran el conocimiento, y va desde y hacia la mejora no solo de la educación, sino también de los perfiles docentes; que pueden perfeccionar desde la socialización de experiencias y toma en cuenta de la voz de cada una y uno de las y los autores que han colaborado en el presente capítulo.

Género y formación docente: reflexiones desde la práctica preprofesional

 Josue Cale Lituma

josuecale18@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

La formación inicial del profesorado sustenta el devenir de la educación, desde la construcción de perfiles docentes hasta su aplicación en etapas de escolaridad. Existen múltiples elementos que se pueden incluir en los p \acute nssum de estudio, como teorías educativas, pedagógicas, curriculares, entre otras. Los estudios de género también deberían incluirse en las mallas curriculares de las universidades, pues su tratamiento podría contribuir a la mejora de la sociedad, ya que es un área que contempla la disrupción de prácticas hegemónicas de poder. En este sentido, el objetivo de la investigación fue reflexionar sobre cómo se ha desarrollado la formación docente con relación al género en la carrera de Educación Básica en la Universidad Nacional de Educación. Se toma en cuenta las experiencias vividas a lo largo de la vida universitaria, así como de su formación. Los principales resultados indican una serie de acciones y productos que subyacen capacidades investigativas, así como habilidades de comunicación y acción en campos comunitarios y educativos. Se concluye que la temática de género es imprescindible, debido que permite irrumpir prácticas dicotómicas de poder, tanto en la escuela como en la sociedad; esto a través de la formación docente que sustente el respeto virtuoso del género.

Palabras clave: género, educación, docencia, práctica profesional.

Introducción

El género en educación parte de una mirada holística, donde se debería incluir el análisis de lo que engloba la formación del profesorado. Por tal motivo, el objetivo de la presente investigación fue reflexionar sobre cómo se ha desarrollado la formación docente con relación al género en la carrera de Educación Básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), de Ecuador.

Becher (2017), Lawrence y Nagashima (2020) y Lisiêr y Ferreira (2021) indican que la construcción del conocimiento, intervención y experiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de quienes estudian docencia abordan elementos multifactoriales en términos de cómo se desarrollan las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas —que se podrán aplicar en el ejercicio de la profesión docente—.

En el proceso formativo de docentes ecuatorianos se indica que el desarrollo de una clase está sustentado en planificaciones que toman en cuenta el contexto, sociedad, recursos, cultura y demás elementos que están próximos a cada realidad educativa. La educación, por tal, se construye desde sus propias realidades y situaciones. Cuando se habla de género —como categoría social— ocurre algo similar, pues también es una construcción sociocultural que determina, naturaliza y establece, con el tiempo, lo que debe ser considerado como femenino y masculino. La dicotomía que suele estar presente en los estudios de género se mantiene en el

binarismo —masculino y femenino— cuando en realidad hay una gama amplia de posibilidades que pueden estar dentro de lo que es el género.

Referentes conceptuales de los que parte la experiencia

En el campo de los estudios de género y, en el caso de la presente, resulta necesario mencionar a los estereotipos de género, que son elementos que llegan a preestablecerse desde la normalización de acciones, vestimenta y comportamientos, que pueden —o no— determinar lo masculino y femenino (Puelles, 2005; Sczesny *et al.*, 2016; Márquez *et al.*, 2017; Esteves, 2018; Spear y Costa, 2018). Algunos ejemplos de estereotipos de género podrían recaer en cómo debe ser una persona masculina: cabello corto, varonil, fuerte, social, que guste por colores azules o rojos para su vestimenta, de preferencia que quiera ser doctor, abogado o alguna profesión que implique acción en campos sociales, también que juegue fútbol —al menos en el caso de algunos países de Latinoamérica—; en cambio, una persona femenina debería: ser débil, actuar con delicadeza, preferir colores rosa, llevar cabello largo, ser docente —porque se considera una profesión relacionada al cuidado— jugar básquet, entre otros.

Una de las características de los estereotipos de género y de su puesta en escena es que recae en cómo se lo llega a (re)conocer: si desde la dicotomía binaria o si va más allá de lo femenino y masculino. El reconocimiento de más de dos géneros parte de cómo se (con)figura el género en la vida de cada ser humano. En la universidad debería presentarse dentro de los pénsum de estudio, pues el género es inherente al ser humano, debido a que permite identificarse y sentirse dentro del reconocimiento social y ser parte de una cultura que, en teoría, debería prescindir de segregación, discriminación o naturalización de estereotipos.

La docencia presenta algunos aspectos claves que indican el por qué el género debería incorporarse en sus mallas micro y macro curriculares, dado que en el ejercicio de la profesión se pueden presentar algunos casos: a) en la infancia cada estudiante moldea su imaginario con respecto a la sociedad, según lo que se le explica; b) en la escuela se puede naturalizar acciones, como cuáles son las actividades deportivas que una niña o un niño deben practicar; c) entre colegas docentes se pueden presentar comentarios o ideas que recaen en la construcción y naturalización de lo que debería ser femenino o masculino, entre otros.

Llega a ser necesario crear en cada estudiante de pregrado un sentido de conciencia que tome en cuenta lo que sucede a su alrededor, que lo analice y pueda tomar acciones puntuales sustentadas en investigación para la resolución de casos, problemas o situaciones específicas en torno a cómo se percibe el género, desde la colectividad y desde la individualidad de cada ser humano. La formación docente con sentido de lo que es el género permitirá la construcción de aulas de clase con ambientes de aprendizaje y discursos que desnaturalicen estereotipos o comentarios peyorativos sobre cómo actúa una persona; de ahí que la importancia del presente tema recae en el devengar hacia la sociedad, infancias y juventudes espacios con la garantía de derechos de libre expresión y actuación; siempre con respeto y empatía hacia sus semejantes, todo sustentado —mayoritariamente— en investigación y experiencia.

Estrategias metodológicas

La metodología corresponde al enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-narrativo. El método fue la sistematización de experiencias que ordena, clasifica y cataloga la información de experiencias a través de cinco pasos: 1) punto de partida, 2) formular un plan de sistematización, 3) recupe-

ración del proceso vivido, 4) reflexiones de fondo, y 5) puntos de llegada (Jara, 2018). El primer punto toma como base la formación docente vinculada al género. El punto dos analiza cómo se desarrolló la temática del género durante la vida universitaria en la UNAE. Los pasos tres, cuatro y cinco se desarrollan en el siguiente epígrafe.

Resultados, análisis y discusión

Género y vida universitaria

Se consideraron los ciclos académicos en los que se tuvo vínculo con la temática de género para analizar cómo se desarrolló a lo largo de mi formación. La primera aproximación fue en tercer ciclo, con la participación en el Grupo de Investigación educación decolonial y epistemologías del sur (EduSUR). Una de las líneas de EduSur se denomina Familias, Género y Migración en Contextos Educativos desde Perspectivas Subalternas. Esta línea se enfoca en el estudio de los fenómenos relacionados con la diversidad de familias género y migración en los contextos educativos, partiendo de una perspectiva subalterna. Todo el grupo de investigación está orientado a crear espacios de reflexión, diálogo e investigación educativa; con la finalidad de deconstruir hegemonías, a través de la promoción de alternativas que se funden sobre la recuperación divisiones sociales y culturales, convencionalmente denominadas como subalternos.

En tercer ciclo también se participó en el Proyecto de Investigación Vínculos fami (comu) liares: lazos, relaciones y afectos en la educación desde las miradas infantiles, cuyo objetivo se sustenta en la articulación familia-escuela-comunidad. Este proyecto toma en cuenta las diversas miradas epistemológicas y metodológicas que favorezcan los enfoques que van desde la infancia, con la finalidad de brindar alternativas en torno a la articulación mencionada a nivel educativo, político y social. Las acciones del proyecto asimismo vincularon temáticas del género, desde cómo hacer investigación en campos etnográficos amplios hasta la investigación articulada en espacios educativos específicos. En el mismo ciclo académico se inició la participación en el Proyecto de Vinculación Axiomas: La educación sexual y de género como herramienta básica para fomentar una cultura de paz y buenas prácticas. Este proyecto fomenta respeto y reconocimiento de la diversidad, de sexo, género, etnia, color, lengua, o cualquier otra condición. Los tres proyectos permitieron focalizar, reflexionar, cuestionar y definir la temática de estudio: el género en la educación.

En quinto ciclo académico se colaboró en la escritura de artículos de divulgación con temáticas relacionadas a género: “Profesorado masculino en Educación Inicial de Ecuador: análisis del Archivo Maestro de Instituciones Educativas” (Cabrera y Cale Lituma, 2020), la cual analiza cómo es la participación de varones en la Educación Inicial dentro del Ministerio de Educación, enfatizando y señalando los estereotipos de género que se presentan, siendo los principales elementos que forjan barreras hacia la participación de varones con la primera infancia. En séptimo ciclo se colaboró con la escritura del artículo “El derecho a la educación en Ecuador: Análisis de retos y avances a lo largo de las revoluciones Alfarista, Juliana y Ciudadana” (Portilla *et al.*, 2021), la cual, dentro de su análisis toma en cuenta la participación de la mujer en la educación; esto desde el análisis de las constituciones revisadas para la construcción del estudio.

Además, durante el cuarto y sexto ciclo se tuvo la oportunidad de participar en marchas por el 25N y Jornadas Feministas —en sus tres ediciones— como tallerista y organizador. Esto permitió reflexionar en torno a cómo los procesos de intervención parten desde el practicar la

teoría y en el impacto que pueden tener en la comunidad universitaria en estos temas. Y, por lo tanto, se puede brindar espacios para desnaturalizar mitos relacionados a la construcción de la identidad personal, como los estereotipos. Tras la finalización del proyecto Axiomas se decidió dar continuidad a las actividades de investigación relacionadas al género en la educación, llegando a presentar la nueva fase del proyecto, al igual que su nuevo nombre: Proyecto AXIOMAS: La educación sexual y de género. Fase II cuyo objetivo prevalece en el fomento de una cultura de paz y buenas prácticas, desde el respeto, diversidad y reconocimiento del que se presentó en la primera versión del proyecto.

En octavo se colaboró en el libro *Familia, géneros y diversidades: reflexiones para la educación* como autor-colaborador del “Capítulo 5: El binarismo en las escuelas: críticas y retos para la práctica educativa” (Cale Lituma, 2021). Dicha contribución analiza el binarismo dicotómico de hombre-mujer y masculino-femenino, desde una mirada experiencial y con discursos que presentan ejemplos relacionados al género en la práctica escolar, con miradas disidentes y feministas. En este mismo ciclo se desarrolló un artículo con enfoque de género “Estereotipos de género en los libros de texto de Estudios Sociales de Educación General Básica-Media de Ecuador: Análisis del lenguaje escrito y sus efectos en la educación” (Cale Lituma, 2022a). Este estudio analiza la lengua escrita que está preestablecida en los libros de texto y currículos escolares, en los que se puede encontrar omisión/invisibilización de mujeres/hombres en determinados espacios que después pueden recaer en estereotipos de género.

En noveno ciclo se desarrolló la tesis de grado enfocada a género *La (con)figuración del género en textos escolares* —recomendada para publicación— (Cale Lituma, 2022b), la que realiza, por medio del análisis crítico del discurso, una revisión profunda de cómo se presenta la narrativa escrita y visual de los contenidos de recursos escolares y, para analizar su incidencia, ejecuté un proceso de etnografía con docentes de Lengua y Literatura con docentes del subnivel Medio —quinto, sexto y séptimo año escolar—; después se publicó parte de la tesis en una de las revistas de la UNAE, cuyo título fue “La mediación docente en los procesos de (de)construcción del género en la escuela” (Cale Lituma, 2022c), la cual habla de elementos descritos en la tesis previamente mencionada.

Reflexiones de fondo y puntos de llegada

Cada experiencia señalada representa el vínculo del estudiante con las prácticas educativas y cómo se consolidó el interés temático con relación a los estudios de género. Las acciones, productos y participación que fueron señaladas desarrollaron no solo el interés temático, sino también permitieron generar habilidades y capacidades investigativas de manera amplia, desde el discurso teórico que se puede manejar, hasta cómo se puede poner en práctica en las escuelas. Los puntos de llegada pueden establecerse por medio de la siguiente figura:

Figura 1. Puntos de llegada de la experiencia



Fuente: elaboración propia

La vida universitaria, desde las acciones señaladas, derivan en el desarrollo de capacidades investigativas, habilidades para la selección, depuración y selección de información en torno al género y también en torno a más temáticas educativas, sociológicas, antropológicas, psicológicas, entre otras, pues las capacidades investigativas pueden aplicarse en más escenarios, temáticas, medios y espacios, tanto escolares, gubernamentales y centros privados.

Conclusiones

Todos los productos, actividades y experiencias me permiten indicar y afirmar que el género es una temática compleja, pues su concepción/socialización puede presentar tabúes. La importancia en torno al tema me indica que la formación docente debería ser disruptiva de la hegemonía de poder, con la búsqueda de didácticas con alteridades, disidentes, respetuosa y virtuosa del género.

Existen múltiples beneficios que brindan los estudios de género aplicados a la educación. La concepción y vínculo en las mallas curriculares debería ser cuestionada por cada estudiante de acuerdo a su propia práctica, su experiencia vivencial, académica y estudiantil; de manera que permita crear conciencia en torno a cómo se concibe el género desde varias aristas. El vínculo de profesionales de la educación en el campo de actuación docente permite mejorar las situaciones educativas que pueden presentarse, ya sea desde los posibles estereotipos que pueden tener sus estudiantes/colegas hasta la actuación sustentada en investigación y reflexión crítica sobre los cambios que se desean incorporar.

La participación en proyectos institucionales permite mejorar el perfil profesional de cada estudiante. Los procesos sistemáticos que incluye la investigación y vinculación crean un sentido de reflexión crítico; por tal motivo, se configuran visiones en torno a los intereses investigativos que permiten crear e innovar, en este caso: cuestiones de género. Todas las acciones que

incluyen los procesos investigativos también permiten involucrarse en un entorno que sustente las acciones y tópicos que son de interés, a través de cada material y temas que se tratan.

Referencias bibliográficas

- Becher, T. (2017). *Professional Practices. Commitment & Capability in a Changing Environment*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351289689/professional-practices-tony-becher>
- Cabrera, J., y Cale Lituma, J. (2020). Profesorado masculino en Educación Inicial de Ecuador: análisis del Archivo Maestro de Instituciones Educativas. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 4 (3), 17-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7903602>
- Cale Lituma, J. (2021). Capítulo 5: El binarismo en las escuelas: críticas y retos para la práctica educativa. En J. González Díez y V. Gámez Ceruelo (Coord.), *Familias, géneros y diversidades: reflexiones para la educación* (pp. 167-206). Editorial UNAE y Casa Editorial del GAD Cuenca. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2253>
- Cale Lituma, J. (2022a). Estereotipos de género en los libros de texto de Estudios Sociales de Educación General Básica-Media de Ecuador: Análisis del lenguaje escrito y sus efectos en la educación. *International Journal of Roma Studies*, 4 (1), 66-91. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijrs/article/view/9715>
- Cale Lituma, J. (2022b). La (con)figuración del género en textos escolares [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2416>
- Cale Lituma, J. (2022c). La mediación docente en los procesos de (de)construcción del género en la escuela. *Mamakuna*, (18), 75-87. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/728>
- Esteves, M. (2018). Gender Equality in Education: a challenge for policy makers. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4 (2), 893-905. https://www.researchgate.net/publication/325757719_Gender_Equality_in_Education_a_challenge_for_policy_makers_Contemporary_Issues_in_Education
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Lawrence, L. y Nagashima, Y. (2020). The Intersectionality of Gender, Sexuality, Race, and Native-speakerness: Investigating ELT Teacher Identity through Duoethnography. *Journal of Language, Identity & Education*, 19 (1), 42-55. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348458.2019.1672173?journalCode=hlie20>
- Lisiêr, L. y Ferreira, A. (2021). The importance of Teacher education in the face of the perspectives of diversity: in search of an egalitarian society. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2 (1), 1-12. <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/12260>
- Márquez, Y., Gutiérrez, J., y Gómez, N. (2017). Equidad, género y diversidad en la educación. *European Scientific Journal*, 13 (7), 300-320. <https://n9.cl/3hmzb>
- Portilla, G.; Cale Lituma, J. y Dután Criollo, D. (2021). El derecho a la educación en Ecuador: Análisis de retos y avances a lo largo de las revoluciones Alfarista, Juliana y Ciudadana. *NULLIUS: Revista de pensamiento crítico en el ámbito de Derecho*, 2 (1), 15-27. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/revistanullius/article/view/2911>
- Puelles, M. (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Biblioteca Nueva.
- Sczesny, S.; Formanowicz, M. y Moser, F. (2016). Can Gender-Fair Language Reduce Gender Stereotyping and Discrimination? *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00025/full>
- Spear, A. y Costa, R. (2018). Potential for transformation? Two teacher training programs examined through a critical pedagogy framework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 202-209. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16308915>

Capacidades investigativas en la formación docente: reflexión crítica desde las prácticas preprofesionales

 Evelyn Piña Lucero*

evelynjami20@hotmail.com

 Johanna Arízaga Tigre*

johanna_arizaga@yahoo.com

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

Las prácticas preprofesionales (PP) de la carrera de Educación Básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) fueron desarrolladas a lo largo de los nueve ciclos de carrera universitaria en diferentes instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cuenca y Azogues. Se esquematizó las experiencias, con el objetivo de exponer las capacidades investigativas en la formación docente, desde una reflexión crítica. En las indagaciones institucionales (en las que se generó un involucramiento como practicantes) se utilizaron instrumentos como entrevistas semiabiertas, encuestas semiestructuradas y análisis documental (estatal, institucional y teóricos) guiados de la observación participante como medios de intervención (en dependencia del ciclo). De ahí que las experiencias alcanzadas en las prácticas preprofesionales exponen la adquisición de competencias investigativas en sus educandos, puesto que, se genera un intercambio de saberes con el medio social; de ese modo, enriquece el conocimiento acerca del entorno educativo para una posible propuesta de mejora e innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entonces, es evidente la relevancia de las prácticas preprofesionales desde ciclo inferiores, debido a que permitió adquirir/mejorar competencias y concretar/afianzar las habilidades para ponerlas en práctica en las diferentes contextualizaciones.

Palabras clave: investigación, experiencia, educación, práctica.

Introducción

Las prácticas preprofesionales son experiencias imprescindibles en el desarrollo de cualquier profesional, en especial para los docentes quienes trabajan con un grupo humano constantemente. En este tenor, se plantea reflexionar acerca de cómo las PP contribuyen a desarrollar capacidades de investigación en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Es necesario analizar el perfil de egreso de los noveles docentes que la UNAE está proporcionando al sistema educativo ecuatoriano. De esta manera, ratifica las capacidades que este modelo educativo desarrolla durante la formación académica de sus estudiantes establecido mediante el involucramiento en las diferentes realidades educativas desde las PP.

Referentes conceptuales

Es necesario realizar un acercamiento al contexto educativo ecuatoriano en la formación de los docentes. Velásquez y Huatuco (2011), García *et al.* (2016) y Pesántez y Cuenca (2022) mencionan que las prácticas preprofesionales posibilitan a los estudiantes la mejora de habili-

dades, interiorizan conocimientos para enfrentarse a situaciones reales y concretan la vocación docente, que es primordial para ser parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos beneficios son evidentes de acuerdo al tiempo, la calidad e involucramiento en las actividades de las prácticas profesionales; en el caso de la educación, en los distintos espacios escolares (Guibert, 2011).

Las bases conceptuales de esta sistematización de experiencias se establecen desde las categorías, cada uno con sus respectivos autores destacados para cada apartado de análisis. Estos son: 1) Atención a la diversidad: se menciona al Ministerio de Educación (2016) como guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje; 2) Metodologías activas: se resalta a Vilches y Gil (2012) con estrategias didácticas de aprendizaje; 3) Ambientes de aprendizaje presenciales y virtual: en el que se destaca a Padilla (2006) que presenta dimensiones y contextualización de los Ambientes de Aprendizaje; 5) Trabajos de Integración Curricular en matemáticas: se destaca el Ministerio de Educación (2016a) y en Lengua y Literatura a Rodari (1973).

Estrategias metodológicas

La sistematización de experiencias busca ordenar y reconstruir las experiencias para un posterior análisis reflexivo y, de ese modo, obtener aprendizajes críticos; por lo tanto, se plantea exponer las capacidades investigativas adquiridas en las PP como medio de aprendizaje para la mejora del desempeño docente. El eje de sistematización de la experiencia fue el desarrollo de capacidades investigativas a través de fuentes de información: Proyectos Integradores de Saberes (PIENSA) y de los Trabajos de Integración Curricular. En tal sentido, la estrategia metodológica que se utilizó fue: 1) punto de partida; 2) formular un plan de sistematización; 3) recuperación del proceso vivido; 4) reflexiones de fondo; y 5) puntos de llegada (Jara, 2018). Para exponer sus resultados y análisis se consideró categorizar a partir de varios criterios, los cuales estarán sustentados y desarrollados en el siguiente apartado.

Resultados, análisis y discusión

Atención a la diversidad en el aula en Educación General Básica

La metodología utilizada incluye la observación participante y entrevista semiabierta. A partir de la misma se llegó a concluir que la docente tenía una considerable diversidad estudiantil, razón por la cual era autodidacta. Esto se reflejó con sus métodos de trabajo y las diferentes estrategias, tales como: el uso de una doble pizarra, niños monitores y la musicoterapia. Estas estrategias se emplearon para incluir a todos en un mismo ambiente; al mismo tiempo brindar atención a las necesidades educativas de los estudiantes.

El interés y vocación del docente es fundamental, puesto que no todo está prescrito en documentos como la Guía docente y planificaciones planteadas por el Ministerio de Educación (2016b); más bien, el compromiso e investigación convierten las experiencias de un docente en aprendizajes. En efecto, aquellos sistemas estructurales cambian paulatinamente, dado que, el Ministerio de Educación (2022) hace énfasis en las competencias que los estudiantes desarrollarán durante la escolaridad y el docente es el promotor de una educación de calidad y calidez. Ahora bien, al ser docentes noveles no se conocen todas las problemáticas que en la práctica se presentan, pero desde la formación académica y las experiencias adquiridas en la

práctica preprofesional se desarrollan capacidades para dar respuesta a los retos educativos que se puedan presentar.

Metodologías activas percibidas en el proceso de formación docente

En tercero y cuarto ciclo se indaga sobre las metodologías activas que se emplean en la praxis educativa, con el propósito de exponer la motivación de los estudiantes al manejarlas. Se estudió la diversidad didáctica que el Ministerio de Educación (2016) plantea para la praxis docente y referentes teóricos como Maslow (1991). En efecto, es necesario tener presente el discurso de autores que tratan con metodologías activas para el aprendizaje, así como la Caja de Herramientas (Ministerio de Educación, 2016) para la praxis diaria.

Con el estudio de caso se exponen los resultados desde encuestas estructuradas, entrevistas semiabiertas y análisis de documentos institucionales (Documento Individual de Adaptación Curricular y Plan de Unidad Didáctica) sobre el impacto de la implementación de las diferentes metodologías señaladas. Por un lado, los docentes emplean estrategias que captan la atención de los estudiantes, entre ellas están: la técnica de la tortuga como método para el autocontrol (Schneider y Robin, 1990), trabajo cooperativo (Vilches y Gil, 2012), material didáctico y el conductismo (Espinosa *et al.*, 2008). Por otro lado, los estudiantes prefieren las metodologías más significativas como: material concreto-didáctico, trabajo o dinámicas en grupo y experiencias en diferentes ambientes de aprendizaje.

La implementación de varias estrategias y metodologías activas dan paso a una educación motivante, en la que se rompen esquemas rígidos; a saber: el uso único de la pizarra, cuaderno y el texto. A su vez, el estudiante puede aprender desde su tiempo, modo y espacio. De esta manera, la formación académica de la UNAE forja docentes innovadores capaces de investigar las nuevas estrategias para la educación.

Ambientes de aprendizaje en Educación General Básica

En el quinto, sexto y séptimo ciclo fue necesario investigar acerca de los ambientes, procesos y resultados de aprendizaje, con el fin de conocer la pedagogía y sus componentes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de un ambiente de lectoescritura que no se convierta en un distractor. Se realizó una observación participante, entrevista semiestructurada, análisis de fichas didácticas y búsqueda bibliográfica para tomar como referencia los tipos de ambientes, sus dimensiones y cómo aplicarlos de acuerdo a los contextos educativos.

El hecho de trasladar a los estudiantes a diferentes espacios puede mejorar el aprendizaje, pues el docente se convierte en guía y el estudiante en el autor de su propio aprendizaje. El generar diferentes ambientes dentro de áreas áulicas da paso a una mejor calidad educativa, dado que es un material estratégico para fomentar el autoaprendizaje, sin necesidad de forzarlos. Ahora bien, el sistema educativo no predispone con los recursos necesarios para crear espacios de aprendizaje fuera o dentro del aula. Sin embargo, Padilla (2006) menciona que existen alternativas que hacen posible crear ambientes de aprendizaje con materiales de fácil acceso (material reciclado).

Ambientes de aprendizaje virtual postpandemia

Tras la emergencia sanitaria suscitada por COVID-19 (durante sexto y séptimo ciclo) se llevó a cabo un estudio de ambientes de aprendizaje virtuales para conocer los cambios y nuevas

metodologías a implementar; debido a que, a pesar de ser online, se tienen que acoplar estos espacios y aprovechar los recursos tecnológicos que dispone el Internet. Durante la virtualidad los docentes no detuvieron el aprendizaje de los estudiantes, pero se vieron en la necesidad de estudiar nuevas herramientas como: Kahoot y Quizz (recursos evaluativos con preguntas abiertas, cerradas, verdadero y falso, entre otras opciones), Genially (presentaciones y juegos creativos e interactivos), WordWall (recurso virtual para refuerzo o evaluación), entre otros, para emplearlas en este medio.

De ahí que, la pandemia aportó beneficios significativos en la parte didáctica de la educación, pues se constató una predisposición por parte de los educadores y de todo el sistema educativo para la adopción de tecnologías dentro del aula de clase; además, de que se demostró que se pueden implementar cambios y una diversidad de metodologías para aplicar en la virtualidad y en la presencialidad. A la vez, la pandemia forjó docentes en procesos de capacitación, con ideas nuevas y beneficiosas para las instituciones educativas. Estas herramientas motivaron a los estudiantes en PP a ir más allá de lo que se encuentra en el aula de clases, donde construyen pensamientos constructivistas; propósito que los docentes, malla y modelo teórico-práctico de la UNAE pretenden infundir en las nuevas generaciones

Trabajos de Integración Curricular

Los últimos ciclos de la carrera corresponden a la fase de profesionalización, que involucra la realización del Trabajo de Integración Curricular. En el itinerario académico de la Pedagogía de la Matemática se decidió hacer un estudio del desarrollo del razonamiento lógico matemático en estudiantes del 10mo de Educación Básica Superior (Rojas y Arízaga, 2022) con el objetivo de comprender el razonamiento lógico matemático en los estudiantes.

Se inició con el estudio de los objetivos, perfil de salida, inicio y didáctica de la Matemática en el Ministerio de Educación (2016). Desde la observación participante, entrevista semiabierta y encuestas semiestructuradas, se expuso que los estudiantes llevan la matemática y su lógica desde conceptos erróneos, puesto que consideran que no tienen necesidad de emplearlo en su cotidianidad o dudan de su valor práctico. El razonamiento lógico matemático es difícil de alcanzar, pues los estudiantes mantenían la monotonía de un aprendizaje momentáneo y memorístico; por lo tanto, fue primordial desarrollarlo, desde la interiorización y comprensión de cada accionar y proceso de la matemática.

En el itinerario académico de la Pedagogía de la Lengua y Literatura Pesántez y Piña (2022) realizaron una investigación acerca de la didáctica aplicada por los docentes para potenciar la escritura creativa en los estudiantes del subnivel básico medio. A través de la observación participante, análisis de documentos institucionales (Plan Curricular Institucional y Plan de Unidad Didáctica) y la encuesta estructurada se determinó que los docentes estaban desmotivados. Además, desconocían los beneficios y las técnicas para el desarrollo de la escritura creativa. Por lo cual se propuso capacitar a los docentes mediante talleres virtuales.

En los talleres se presentaron técnicas de escritura creativa, tales como binomio fantástico, construcción de *limericks* y fábulas calcadas del autor Giani Rodari (1993). También, los docentes se involucraron en la escritura creativa terapéutica y lúdica mediante experiencias de los docentes invitados Mag. Juan Fernando Auquilla y el Mag. Ángel Cajamarca. Los participantes de los talleres mostraron un cambio de actitud inmediato, reflejado en un pre y post test y en el proceso catártico durante el desarrollo de los talleres.

Conclusiones

Todas las investigaciones demandan el manejo de capacidades investigativas que parten de la búsqueda e identificación de situaciones o de problemáticas sociales educativas que aquejan la educación. La información de las temáticas investigadas fue esquematizada para una posterior categorización, teorización/conceptualización de los datos más relevantes y que se acoplen a temáticas/metodologías específicas; con ello se prosigue a un análisis y reflexión crítica y epistemológicas de la información para dar respuesta a las problemáticas identificadas durante las PP. Hoy en día, aquellas habilidades adquiridas se reflejan en la participación en Proyectos de Vinculación e Investigación, construcción de talleres de aprendizaje de escritura creativa, publicaciones y ponencias en espacios de y para el crecimiento académico en el ámbito educativo.

Las experiencias alcanzadas en las PP, que brinda la UNAE durante los nueve ciclos de formación académica, exponen una alta adquisición de competencias investigativas en sus educandos. Las prácticas preprofesionales permiten asumir retos para estudiarlos y ejecutarlos con las competencias investigativas, como búsqueda, análisis y reflexión crítica de la información. Esto busca generar un intercambio de saberes con el medio social; de ese modo, enriquecer el conocimiento del entorno educativo. Las experiencias derivadas de las PP potencian habilidades docentes, como la fluidez para pronunciar discursos eficazmente, el liderazgo por entender y dar respuesta a necesidades educativas, la (auto)confianza y la capacidad de realizar trabajos de investigación educativa de problemas reales del contexto ecuatoriano.

Todas las investigaciones y la confianza adquirida en los procesos de comunicación oral evidenciaron la importancia de las PP en la formación académica de los docentes; esto desde lo establecido en el Modelo pedagógico de la UNAE (2017). Finalmente, se reflexionó sobre el involucramiento de practicantes en los diferentes procesos didácticos, que dan oportunidad a la universidad ecuatoriana para que les permitan adquirir/mejorar competencias y concretar/afianzar las habilidades que han adquirido durante la formación académica. Por lo mismo, el aprendizaje no solo será autónomo, sino colectivo, debido a que estos estudios pueden ser compartidos entre colegas y demás miembros de la educación, con el objetivo de alcanzar una educación de calidad que se sustente en el compartir experiencias y buenas prácticas docentes.

Referencias bibliográficas


- Espinosa, M.; Sánchez, F. y Porlán, I. (2008). Producción de material didáctico: los objetos de aprendizaje. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11(1), 81-105. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427208004.pdf>
- García, S.; González, R. y Martín, A. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 245-256. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135047100019.pdf>
- Guibert, M. (2011). Perfeccionamiento de la práctica preprofesional pedagógica en la formación del futuro profesional de la educación. *EduSol*, 11 (36), 44-52. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748675004.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Ministerio de Educación. (2016). *Caja de Herramientas para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/09/LIBRO-CAJA-DE-HERRAMIENTAS.pdf>

- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Guía metodológica de uso para docentes*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/guiametodologicadocentes.pdf>
- Padilla, S. (2006). Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo. *Apertura*, 6 (5), 8-21. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800502.pdf>
- Pesántez, M. y Cuenca, P. (2022). Práctica preprofesional en la Universidad Nacional de Educación (UNAE): análisis y reflexiones de la modalidad virtual en tiempos de pandemia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22 (1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.47438>
- Pesántez, P. y Piña, E. (2022). *Didáctica de la Escritura Creativa y uso de herramientas tecnológicas digitales dirigidos a docentes del subnivel medio de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2401>
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Pelisa. <https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiaintrouccionalarartedeinventarhistorias.pdf>
- Rojas, B. y Arízaga, J. (2022). *Estudio del desarrollo del razonamiento lógico matemático en estudiantes del 10mo de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Particular "Corel"*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2455/1/1.%20Trabajo%20de%20Titulaci%c3%b3n.pdf>
- Schneider, M. y Robin, A. (1990). La técnica de la "tortuga": un método para el autocontrol de la conducta impulsiva. En T. Bonet (Comp.), *Problemas psicológicos en la infancia* (pp. 127-164). Stony Brook.
- Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>
- Velásquez, W. y Huatuco, R. (2011). Diagnóstico de las prácticas preprofesionales: caso Facultad de Ingeniería Industrial de la UNMSM. *Industrial Data*, 14 (1), 28-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81622582005>
- Vilches, A. y Gil, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrutilizada. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 41-46.

Prácticas preprofesionales: un escenario para aprender y enseñar en la diversidad

 Nancy Uyaguari Fernández*

nancyn1025i@gmail.com

 Julio Uyaguari Fernández*

u_julio89@hotmail.com

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

El presente trabajo surge de las prácticas preprofesionales (PP) realizadas en escuelas de Cuenca y Azogues a partir de la experiencia recogida como estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Gracias a dichas experiencias, se evidenció la importancia que adquiere en la formación inicial de un docente y el aprender a brindar respuesta a la diversidad de estudiantes que existen en una clase. Dado que todos los participantes son diferentes ya sea en aspectos físicos, psicológicos, culturales, sociales, entre otros. El objetivo del trabajo fue describir la importancia de las PP en la formación docente para brindar atención a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje. La metodología del trabajo corresponde al enfoque cualitativo de tipo descriptivo, en donde se emplea la sistematización de experiencias. Los resultados que se obtuvieron demuestran que, en el escenario de las PP, el practicante comprende la importancia del trabajo del docente, su conocimiento sobre políticas educativas para niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el empleo de diferentes métodos y estrategias y el vínculo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) con los diferentes actores educativos. En conclusión, las PP son un espacio práctico idóneo para aprender a enseñar en la diversidad, en donde el docente en formación puede emplear sus conocimientos y mejorar su metodología.

Palabras clave: práctica pedagógica, educación inclusiva, inclusión social, diversidad.

Introducción

La enseñanza en la diversidad toma gran importancia para el sistema educativo debido a la gran cantidad de estudiantes que asisten a una clase y a sus particularidades. Por lo cual, es imperativo que los docentes estén preparados para responder de manera óptima a las necesidades individuales de sus alumnos. Es aquí donde las PP se convierten en un escenario oportuno para desarrollar las habilidades indispensables que, como docentes, son necesarias para brindar una enseñanza de calidad al grupo de estudiantes con quienes trabaja.

Al reflexionar sobre las PP, llevadas a cabo en diferentes instituciones educativas en las ciudades de Cuenca y Azogues durante nueve ciclos como parte de la malla curricular de la carrera de Educación Básica de la UNAE, se determinó en diversos escenarios dos casos concernientes a la diversidad estudiantil: 1) de buenas prácticas pedagógicas por parte de docentes y 2) donde se presentan dificultades para planificar actividades para la clase capaces de responder a las necesidades de todo el grupo (económicas, culturales, físicas o psicológicas) y determinar las diferencias individuales que presenten. Además, se visualizó el desconocimiento o la falta

de capacitación en la aplicación de técnicas, estrategias y recursos por parte del docente para garantizar una enseñanza de calidad en la diversidad. Por lo cual, el objetivo de la presente es: describir la importancia de las PP en la formación docente para brindar atención a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje

Referentes conceptuales

Prácticas preprofesionales

Las PP por las que cursan los estudiantes universitarios, previo a la culminación de su formación académica, los acerca a la realidad de su profesión. Según Chávez *et al.* (2020) las PP motivan a los estudiantes a desarrollar habilidades de docencia (capacidad de comunicación, creatividad, empatía, entre otros) necesarias en su profesión, ponen en práctica lo aprendido en sus clases y reciben una retroalimentación de su tutor profesional que les impulsa a seguir mejorando.

En esta línea Rodríguez *et al.* (2022) indican que la importancia de las PP radica en impulsar al estudiante a articular el saber, saber hacer y saber ser, lo cual es necesario para obtener éxito en la formación docente. De igual manera, Calle *et al.* (2017) señalan a las PP como el espacio donde se prepara el docente y pule su desempeño, al investigar, analizar y reflexionar sobre sus acciones y metodologías, con la finalidad de mejorarlas para un próximo desarrollo. Es así como las prácticas se convierten en un ambiente de aprendizaje, donde el practicante adquiere y desarrolla las competencias requeridas para en un futuro ser capaz de insertarse al ambiente laboral (Chávez *et al.*, 2019).

Se puede concluir que las PP son un escenario indispensable en la formación del estudiante universitario, pues mediante la reflexión, análisis e investigación pulirá sus habilidades, adquirirá nuevas destrezas y desarrollará competencias; además, el rol de los tutores tanto académico (docente universitario que supervisa sus prácticas), como profesional (docente de la institución y grado donde realiza sus prácticas) se convierten en pilares durante este proceso, pues son quienes brindarán al estudiante una retroalimentación formativa y lo motivarán a seguir perfeccionando sus técnicas y metodologías.

Diversidad en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA)

En el escenario de las PP, el practicante se encontrará con un sin número de realidades y necesidades de los diferentes estudiantes que conforman el grupo a su cargo y observará cómo el docente profesional responde ante estas. Así, comprenderá que la diversidad está siempre presente en el PEA y no solo con alumnos que presenten una discapacidad. Por el contrario, se hace referencia a todas las particularidades que estén latentes en un grupo de personas. Ante esto, las instituciones educativas desarrollan sus procesos formativos empezando desde la diversidad, tratan de disminuir a lo máximo las barreras para que todos los educandos sean partícipes sin importar sus características (físicas, culturales, mentales, sociales, entre otras) (García y González, 2020).

El docente ante la diversidad de estudiantes en un aula de clase

Ante la diversidad se debería promover la formación de un profesional que tenga “sentido de justicia, humanismo y profesionalidad, que garantice la calidad y equidad, comprometido con su obra, como forma de favorecer a la transformación dialéctica de la sociedad en que vive” (García y González, 2020, p. 9).

El profesional debe estar probando continuamente diferentes maneras de hacer educación, ya sea con nuevas herramientas, metodologías o estrategias; además, debe reflexionar para mejorar, transformar las diferencias en fortalezas para el crecimiento profesional y del grupo de estudiantes, y le debe gustar trabajar con sus colegas y con la comunidad educativa (Massani y García, 2020). Esto quiere decir que la preparación continua es una necesidad del docente.

Entre diferentes formas de cómo mejorar la práctica docente ante la diversidad puede ser haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Ortíz *et al.* (2018) comentan que un docente podría llevar a cabo sus clases poniendo en práctica el aprendizaje cooperativo, el Flipped Learning, Learning by Doing (aprender haciendo) o llamado también como enseñanza orientada a la acción, aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de caso y la investigación-acción.

Lozano *et al.* (2015) hablan sobre las medidas ordinarias que consistirían en estrategias y metodologías que ayudan a brindar una atención a la diversidad. Entre ellos estarían: 1) aprendizaje por tareas, 2) autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, 3) aprendizaje por descubrimiento, 4) contrato didáctico, 5) enseñanza multinivel, 6) taller de aprendizaje, 7) organización de contenidos por centros de interés, 8) graduación de actividades, 9) tutoría entre iguales y 10) estrategias metodológicas que fomentan la autodeterminación.

Es necesario considerar ciertos aspectos como los principios de la educación inclusiva. Ortíz *et al.* (2018) se basan en autores como Parrilla (1999), León (1999) y (2011), Ainscow (1994) y (2002), Echeita (2006) y Durán (2011) para detallar los siguientes: a) contextualización, b) integralidad y transversalidad, c) enfoque inclusivo, d) aprendizaje práctico, e) colaboración, f) reflexión e investigación y g) coordinación y continuidad.

Asimismo, Ortíz *et al.* (2018) describen algunas competencias que debe cumplir un docente: a) crear situaciones para anticipar el no aprendizaje; b) gestionar y llevar a cabo diferentes formas de evaluación, así como sus fórmulas; c) ser capaz de promover el trabajo autónomo; d) fomentar el trabajo cooperativo; e) promover la participación de la familia; f) aplicar las TIC como apoyo; g) poner en práctica la ética; y h) actualizarse constantemente y mantenerse formándose.

Además, para realizar intervenciones didácticas pertinentes y significativas, el docente debe manejar conceptos como:

Estrategias didácticas: Hernández *et al.* (2015) señalan que son guías para alcanzar los objetivos de aprendizaje al coordinar las acciones a llevar a cabo.

Recursos didácticos: según Ordoñez *et al.* (2020) facilitan la comprensión de los diferentes temas que se imparten a los estudiantes.

Técnicas e instrumentos de evaluación: Cáceres *et al.* (2018) indican que deben ser adecuadas al tipo de evaluación que se desea llevar a cabo (cuantitativas o cualitativas).

Métodos didácticos: según Serna (1985) es la organización que realiza del docente de los recursos y el procedimiento a seguir para conseguir.

Estrategias metodológicas

El presente trabajo es de enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Se emplea la sistematización de experiencias, ya que este tipo de metodología permite volver sobre la práctica para posteriormente realizar un proceso de análisis y reflexión (Ávila y Cortes, 2017). Respecto a los pasos a seguir en este tipo de investigación, Ávila y Cortés (2017) realiza una combinación entre Jara (2004) y Barnechea y Morgan (2007) por lo que obtiene como resultado que esta metodología sigue los siguientes pasos: 1) planificación de la sistematización, 2) volver sobre la experiencia. 3) proceso de análisis e la información obtenida y 4) socializar los resultados. Durante este proceso, se llevan a cabo las siguientes etapas: punto de partida, planteamiento de preguntas, reconstrucción de la experiencia, proceso de reflexión, punto de llegada, complementación y apertura de conocimiento, finalmente perfeccionar la práctica.

Resultados, análisis y discusión

Para el análisis de las experiencias vividas durante las PP relacionadas a la enseñanza en la diversidad, se realizó una selección de los ciclos académicos, donde se evidenció en mayor medida este hecho. A continuación, se procede a realizar la sistematización de estos:

Tabla 1. Experiencias con relación a la enseñanza en la diversidad ordenadas por ciclos

Ciclo	Experiencia con relación a la diversidad en el aula
Primero	Se realizó las prácticas en octavo año. Se identificó a un estudiante con necesidades educativas especiales (NEE) con quien sus docentes aplicaban diferentes políticas educativas como la adaptación de las pruebas, lo cual desembocó en una mejora su rendimiento académico y aportó en la inclusión del alumno con el grupo.
Segundo	Se trabajó con segundo año. Se observó el caso de un estudiante que no mostraba interés en las clases, molestaba a sus compañeros (quitándoles su cuaderno, llamándoles continuamente, tirándoles del cabello, etc.). Además, no contaba con material solicitado por la docente ni prestaba atención a lo que ella le indicara. La docente trabajó de la mano con el DECE. El departamento entabló una relación con la familia del estudiante y facilitó la comunicación entre docente y representantes.
Cuarto	Las prácticas se llevaron a cabo con tercer año. Se evidenció un gran déficit en el desarrollo de la destreza de la lectoescritura de los estudiantes. Se determinó la presencia de dos grupos. El primero con grandes dificultades y el segundo con una gran destreza. El primer grupo no contaba con el apoyo de sus padres, mientras que el segundo sí.
Quinto	En este ciclo se trabajó con décimo año. Se identificó que, si bien la mayoría contaba con recursos tecnológicos e internet, existía una minoría que no. Por lo que se tuvo que buscar formas de trabajar con el grupo de manera que no se segregue a nadie. En este caso el trabajo en grupo fue clave.
Séptimo	Se trabajó con noveno año. Los estudiantes demostraban desinterés en matemática y no realizaban las tareas. También se evidenció la falta de manejo de la tecnología por parte de la docente, lo cual dificultaba la impartición de las clases. Además, existía un grupo de alumnos que siempre participaba y obtenían excelentes calificaciones. Por el contrario, hubo otro que nunca lo hacía y tenía bajas notas.

Fuente: elaboración propia

Al realizar el análisis de las experiencias se obtiene que: durante las PP el practicante observa la importancia de que el docente conozca y aplique las políticas educativas para niños con necesidades educativas especiales (NEE), considerando que en este grupo no solo se encuentran aquellos con algún tipo de discapacidad, sino con problemas sociofamiliares, entre otros. Asimismo, el practicante entiende que se debe trabajar de la mano con el departamento del DECE y la familia del estudiante. De esta manera se podrá llevar a cabo un trabajo en conjunto para la mejora de los alumnos, tanto en la parte académica como en la emocional, para lo cual debe tener presente que cada niño es diferente.

El practicante comprende que es imperativo que el docente conozca a sus estudiantes (su entorno, sus experiencias, sus culturas, sus necesidades, sus posibilidades y oportunidades, sus intereses, etc.), y, según eso, debe planificar su clase. Naturalmente, las actividades responderán a la diversidad del grupo, evitando la segregación. Además, siempre debe propiciar un ambiente seguro para todos los estudiantes; donde se sientan escuchados y respetados sin temor de preguntar o dar malas respuestas a las interrogantes del docente.

En esta misma línea, y con base en la información revisada de los autores descritos previamente, el practicante puede asimilar que el docente tiene que ser un profesional formado en la educación, comprometido con su profesión desde una práctica humanista, tener competencias necesarias para enseñar a la diversidad, tener conocimiento de los elementos básicos de una planificación didáctica, ser un investigador y estar en constante formación.

Para finalizar, el practicante observará que una de las formas de cómo un docente puede atender a la diversidad fomentando la educación inclusiva es hacer uso de los diferentes métodos o estrategias de aprendizaje como el Flipped Learning, aprendizaje por tareas, aprendizaje autónomo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje entre iguales, etc.

Conclusiones

Se observa la importancia que toman las PP durante el proceso de formación de un docente ya que se convierten en un espacio de enriquecimiento práctico, donde aplica sus conocimientos teóricos en una realidad que le permite desarrollar o adquirir nuevas destrezas y competencias por medio de la reflexión de su quehacer diario. Lo cual le permite mejorar su metodología. En este espacio el practicante cuenta con la posibilidad de experimentar cómo se vive la diversidad en el aula, las diferencias existentes en cada niño, las capacidades que poseen, las necesidades que presentan y las adversidades que cursan. Es en este espacio es donde se comprende la importancia y el trabajo que conlleva la planificación de una clase enfocada en la inclusión.

Entre los principales aprendizajes que obtiene el practicante se encuentran: la relevancia de la aplicación de políticas educativas para niños con NEE en la búsqueda de brindar las mismas oportunidades a todos los alumnos, el vínculo que existe entre el DECE, el docente, el estudiante y su familia (y no solo centrarse en la parte cognitiva sino considerar también lo emocional en sus clases) y planificar las clases con base en las necesidades e intereses del grupo. El practicante comprende la necesidad de que un docente tenga formación en pedagogía, la importancia de conocer y aplicar diferentes métodos y estrategias (Flipped Learning, aprendizaje por tareas, aprendizaje autónomo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje entre iguales, etc.) de acuerdo a las necesidades que se presenten y lo imprescindible que resulta el manejo de las TIC durante el PEA.

Referencias bibliográficas

- Ávila, L. y Cortés, M. (2017). La sistematización de experiencias educativas. Una experiencia con docentes universitarios. *European Scientific Journal*, 13 (4), 138-153. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p137>
- Cáceres, M.; Gómez, L. y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14 (63), 196-207. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-196.pdf>
- Calle, R.; Rodríguez, M. y Calle, J. (2017). Tendencias de la formación inicial docente en Ecuador con énfasis en la práctica preprofesional pedagógica. *Revista Killkana Sociales*, 1(3), 61-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297486>
- Chávez, M.; Chancay, C.; Chávez, Y. y Mendoza, Z. (2019). Las prácticas pre profesionales y su impacto social. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4 (1), 129- 236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047156>
- Chávez, M.; Chancay, C.; Chávez, Y. y Mendoza, Z. (2020). El desarrollo de las habilidades docentes: una visión desde las prácticas pre-profesionales. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8 (1), 80-90. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3216/1982>
- García, X. y González, J. (2020). Formación y superación del docente para la atención a la diversidad. En J, León (Ed.), *Educación Inclusiva. Una escuela para todos* (pp. 6- 12). Universo Sur. <https://elibro.net/es/ereader/bibliounae/131895?page=1>
- Hernández, I.; Recalde, J. y Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: Una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11 (1), 73-94. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4048/3756>
- Lozano, J.; Cerezo, M. y Alcaraz, S. (2015). *Plan de atención a la diversidad*. Alianza Editorial.
- Massani, J. y García, M. (2020). La formación continua del docente y su contribución al desarrollo de las competencias profesionales. En J, León (Ed.), *Educación Inclusiva. Una escuela para todos* (pp. 31-44). Universo Sur. <https://elibro.net/es/ereader/bibliounae/131895?page=1>
- Ordoñez, J.; Coraisaca, E. y Espinoza, E. (2020). ¿Se emplean recursos didácticos en la enseñanza de matemáticas en la educación básica elemental? Un estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 48-55. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/309/333>
- Ortiz, L.; López, E.; Figueredo, V. y Martín, A. (2018). *Diversidad e inclusión educativa: Respuestas innovadoras con apoyo en las TIC*. OCTAEDRO.
- Rodríguez, J.; Cabrera, J. y Muñoz, A. (2022). El éxito de las prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(2), 1-8. <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v21n2/1729-519X-rhcm-21-02-e4151.pdf>
- Serna, A. (1985). El método didáctico. *Educación Física y Deporte*, 7(1), 42-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4679/4112>

**Capítulo 2. “No es un decir: es un hacer
que es un decir”. Prácticas pedagógicas:
una experiencia analítica**



Hilda Rodríguez Gómez
Universidad de Antioquia, UdeA

La práctica pedagógica, sea concebida como *continuum* de la relación teoría práctica, puesta en práctica de los principios y conceptos de la formación profesional, escenario de luchas y tensiones, campo de validación de las teorías y espacio de prueba profesional, se concibe como un lugar de formación que vincula saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos. A partir de una experiencia docente de las participantes, se desea explorar tres elementos (complementarios) en la práctica pedagógica como curso de los programas de formación de maestros y maestras. Con base en preguntas que buscan recoger una experiencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se desarrollan tres ideas centrales:

- La práctica como escenario de reflexión sistemática sobre el oficio de maestros y maestras, mediante la revisión de la acción en los espacios escolares.
- La escritura de sí (mediante los relatos pedagógicos, las memorias escolares, diarios pedagógicos) como eje de análisis y reflexión de lo que ocurre en las escuelas y cómo los modos de actuación docente configuran o prefiguran ideas sobre la innovación en educación y sus tensiones con la tradición.
- El rol docente (léase de la estudiante en formación) como etnógrafo escolar que interpreta las señales del contexto, las características de las aulas y define su posición como acompañante de la vida escolar. Esto es, deja su lugar como *flâneur* para convertirse en un sujeto activo que interpreta las claves de una cotidianidad escolar multiforme, simultánea y (a)sistemática.
- La mirada y la posición del oficio desde la perspectiva del género para comprender cómo la labor de la enseñanza está cruzada por determinaciones pedagógicas referidas a las políticas del cuidado y al cuidado como política, en el marco de una comprensión de lo que significa la autoridad en sentido arendtiano.

La pretensión es mostrar cómo los asuntos abordados (la escritura de sí como práctica reflexiva, el espacio socioeducativo como marco de interpretación y acción del oficio de la enseñanza y el cuidado como práctica política de formación) posibilitan la revisión sobre algunos supuestos:

- Administrativos: número de horas, nivel en el que se ubica la práctica, relaciones con las instituciones educativas.
- Profesionales, como aquellos que destacan que la práctica es una emulación de la futura vida laboral.

Lo anterior no ubica en una perspectiva pedagógica de la práctica referida a la encarnación de un saber (pedagógico), a la necesidad de considerar las *competencias* (Perrenoud, 2007) para enseñar, a la escuela y el oficio de la enseñanza como centros de la acción/reflexión de la vida docente. Con estos elementos se desea aportar a una reflexión sobre la práctica en los siguientes sentidos:


- La figura de la practicante como algo más que animadora de la vida escolar o como examinadora de las conductas; en su lugar, proponemos esta figura como la de una persona que busca su identidad profesional, su experticia práctica, el conocimiento institucional necesario para convertir su (futura) labor docente en un ejercicio crítico de la realidad.

- El saber de la práctica como un saber que combina la intuición (Claxton y Atkinson, 2002), la historia del oficio (Echeverri, 1984; Zuluaga, 1999; Saldarriaga, 2003), las disciplinas escolares y su constitución como saberes emancipadores (Meirieu, 2013); lo que confiere autoridad (Arendt, 1996).

Género, generización y estereotipos: las prácticas pedagógicas como ecos de una pedagogía feminista

 Julieth Taborda Oquendo*

julieth.taborda@udea.edu.co

 Hilda Rodríguez Gómez*

hilda.rodriguez@udea.edu.co

*Universidad de Antioquia, UdeA

Resumen

A partir de nuestra experiencia como asesoras de práctica y en el marco de algunas reflexiones sobre pedagogías feministas, nos interesa interrogar las razones por las cuales las perspectivas de género están ausentes del proceso de formación de maestras y las posibilidades de su inclusión en un seminario de práctica que recoge discusiones y debates sobre la generización de la educación. A lo largo del texto presentamos una aproximación a la práctica pedagógica que, desde dos perspectivas, nos permite señalar el horizonte del género como concepto, reflexión, campo en disputa, dispositivo y, en nuestro caso, concepto para cambiar la historia de la formación y de la escuela. Además, consideramos que estos temas como parte constitutiva de una formación que tiene como base el cuidado y una concepción de educación como trasgresión de cánones.

Palabras clave: género, formación de maestros y maestras, práctica pedagógica, pedagogía feminista.

Introducción

Las prácticas pedagógicas son, en los programas de formación de maestros y maestras, una parte importante de su plan de estudios (Resolución 2041 de 2016), una forma de preparación para la vida en las aulas, una artesanía del oficio (Alliaud, 2017), una simulación de la vida laboral, una práctica reflexiva (Perrenoud, 2007). Es, en otras palabras, un espacio configurado para aprender el oficio, comprender las tareas de la escuela, asumir el rol político y ético de la maestría (Steiner, 2007), develar el peso burocrático de la enseñanza de aquellas tareas que se resuelven mediante los formatos, las actas, los informes. Además, la práctica es un escenario de múltiples contradicciones en la profesión: el amor al saber, el amor a los estudiantes (Meirieu, 2005), la calidez de la enseñanza y la calidad de la educación, entre la confianza que tienen en la escuela para (re)componer la sociedad y la crisis que esta experimenta por su anacronismo, falta de respuesta a las competencias del siglo XXI o limitaciones para formar para el mundo futuro. La práctica es, pues, una tensión constante entre el hacer y el pensar, el decir y el mirar, entre el deber ser y el tener que. Un cúmulo de, aparentes, contradicciones que ponen de presente que la práctica es móvil, fluida, abierta a la incertidumbre.

El lugar de nuestra palabra

En nuestra experiencia como asesoras de práctica pedagógica en la Universidad de Antioquia, y desde un lugar de pensamiento y acción como las pedagogías feministas (Gore, 1996; Amorós,

2007; Mohanty, 2008), encontramos que la reflexión sobre el género en las prácticas es insuficiente; debido a que no se asume como una categoría analítica para comprender lo que pasa en las aulas. Así, encontramos que a la práctica escapan a veces conocimientos, miradas, realidades y perspectivas del mundo escolar, como los asuntos del género, ya sean como una tecnología (De Lauretis, 1989), como un dispositivo pedagógico³ (García, 2004), como una categoría útil para el análisis histórico (Scott, 2008) y para la reflexión pedagógica; pues, este es parte de un debate lingüístico de bordes difusos que acoge disputas (académicas y políticas) y que se usa de manera indistinta para asuntos de órdenes disímiles. Dice Scott (2008):

(...) el término género denota unas determinadas “construcciones culturales”, toda la creación social de las ideas acerca de los roles apropiados para las mujeres y para los hombres. Es una forma de referirse exclusivamente a los orígenes sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Según esta definición, el género es una categoría social impuesta a un cuerpo sexuado. (...) Aunque este uso del género afirme que las relaciones entre los sexos son de carácter social, no dice nada acerca del por qué estas relaciones se han construido así, ni cómo funcionan o como podrían cambiar. Así, el género, en su uso descriptivo, es un concepto asociado con el estudio de las cosas relacionadas con las mujeres. (pp. 53-55)

En la formación de maestros y maestras, son escasos los espacios de reflexión, toma de conciencia, análisis y discusión sobre lo que significan conceptos como género, sexismo, feminismo, patriarcado, coeducación. Adicionalmente, y tal como lo han señalado teóricas feministas (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Amorós, 2007; Lagarde, 2012), el tipo de socialización que se ofrece en diversas instituciones, entre ellas la escuela, transmite unos códigos, roles y estereotipos de género que, asumidos de manera acrítica en la formación de maestras, resulta en un mandato que perpetúa desigualdades, establece jerarquías en las que lo masculino es superior a lo femenino (Segato, 2016).

Resultados. La práctica pedagógica

A partir de esto, consideramos que la práctica es, también, el espacio de reflexión de nuestras propias concepciones sobre el aprendizaje, el conocimiento, el género, la diversidad; entre muchos otros temas que se convierten en escenarios de acción e interacción en las aulas de clase. Y esto lo hacemos también con base en nuestra consideración de que la práctica es, como lo plantea Saldarriaga (2016):

una condensación de lo macrosocial y lo microsocia, de lo macropolítico y lo micropolítico. Esto permite reconocer la práctica pedagógica no solo como una habilidad técnica, sino como saber, un espacio de debate –y producción– sobre las relaciones complejas de la enseñanza con la infancia y la juventud, las ciencias, la ética, la cultura, la economía y la política. (p. 46)

³ “Por dispositivo pedagógico de género definimos cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad. Por ello, dichos dispositivos corresponden a muy variados escenarios, dinámicas y acciones sociales; prácticamente involucran el conjunto de la vida cotidiana, pero se hacen enfáticos en instituciones que, como la escuela, tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado del aprendizaje de contenidos específicos”. (García, 2004, p. 15)

De esta forma, queremos indicar que cuando decimos práctica estamos nombrando un saber, un discurso, unas formas de hacer, unas formas de relación con los saberes y la institución, la escuela, y entre los sujetos que constituyen una relación pedagógica.

Así, y de la mano de diferentes reflexiones teóricas (Zuluaga, 1987 y 1997; Saldarriaga, 2016; Ríos, 2018), pensamos que la práctica es, asimismo, escenario de construcción de la identidad profesional (Esteve, 1989; Day, 2005 y 2006; Cantón y Tardiff, 2018), una experiencia reflexiva (Rodríguez, 2005), un lugar propicio para revisar supuestos sobre la educación y considerar que ella es opción, búsqueda, herramienta, estrategia, hallazgo y posibilidad de transformación y construcción de otra sociedad, otros modos de estar en el mundo, otras maneras de relacionarnos.

Aquí decimos práctica en un doble sentido. De un lado, como parte de los planes de formación en las facultades de educación, en la que se enmarca la idea de *un seminario de práctica*, como conversación constante sobre lo que significa el descubrimiento de la vida escolar desde la perspectiva docente que, como señaló Jackson (2010), está llena de incertidumbres, por ello acuñó esa famosa expresión en la que destaca esta característica: “. . . el trascurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (p. 197). De otro lado, decimos práctica como campo de acción y pensamiento que permite la reconstrucción del conocimiento escolar y la producción de saber pedagógico.

A este respecto, y para el tema que nos ocupa, resulta ilustrativo lo que propone Gore (2000) al establecer una relación entre el poder y los espacios escolares y las normas y reglas mediante las cuales se regulan los cuerpos, las relaciones, los saberes y los movimientos. Pues, es aquí donde inscribimos parte de la pregunta por ¿qué hacemos con el sexismo escolar?

Estrategias metodológicas. Género en la práctica pedagógica

Poner en los espacios de práctica (en los seminarios de formación), las discusiones sobre sexo/género, los mandatos culturales, las pautas de crianza o las acciones y gestos en las aulas de clase que, como parte de esos patrones aprendidos, reproducen esquemas y estereotipos de comportamiento, de inteligencia; es una vía para movilizar el pensamiento y evitar la enunciación desde un lugar fijo (el de la no interrogación, tal vez el de la negación, o el de la ignorancia) (Gore, 1996) que mantiene regímenes de poder que van en contravía de lo que debe ser las pedagogías libertarias, las prácticas reflexivas y de concienciación.

Esa pregunta por el sexismo en la escuela, presente en las miradas, las formas de nombrar, las autorizaciones para realizar algunas actividades, el canon establecido para aprender y conocer hechos y acontecimientos, el uso de los espacios escolares como el patio de recreo, entre muchas otras manifestaciones, es lo que nos impulsa a promover el saber/conocer desde la diferencia sexual (Pérez de Lara, 2010), para, al menos, dos asuntos. El primero referido al valor que le concedemos a la educación como práctica transformadora; a esa confianza en que a través de la educación podremos ser mejores. En segundo lugar, como acción que convoca a la juntanza, al trabajo colectivo y colegiado para, entre todas, ver más allá, develar lo que parece natural/naturalizado; lo que se ejecuta por inercia cultural. En este caso ese saber que proponemos es una manera de ampliar el espectro del saber, una apertura al pensamiento, a un saber que tiene incidencia en lo que somos como maestras (Contreras, 2010).

La escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015) en su famoso discurso *Todos deberíamos ser feministas* señala algo que sirve como llamado de atención a nuestro trabajo como asesoras de práctica:

Las niñas aprenden a encogerse, a hacerse pequeñas, a esperar un hombre salvador, a cuidar y a ser emocionales. Las mujeres podemos tener ambición, pero no demasiada; tener éxito, pero no demasiado. . . . Educamos a las mujeres a ser competidoras por el amor de los hombres. No por puestos de trabajo o logros personales. Enseñamos a las chicas que no pueden ser seres sexuales de la misma manera que los chicos. A ellas las elogiamos por su maternidad, a ellos no. Enseñamos a las chicas a tener vergüenza. A sentir culpa sólo por haber nacido mujeres. Mujeres que crecen silenciándose de sí mismas. Que no pueden sentir deseo o decir lo que piensan. (Adichie, 2015, p. 41)

Por ello, consideramos que una reflexión propia sobre nuestro lugar como mujer, un reconocimiento de nuestro lugar en los espacios académicos, una develación de la trama cultural que nos envuelve y, a veces, nos paraliza o excluye, en los espacios de formación tiene un efecto en la figura de la maestra y, por supuesto, en sus acciones en un espacio educativo; pues, aquello que hace parte de nuestras formas más particulares de relacionamiento, las cuestiona y nos permite establecer diálogos para construir unas nuevas prácticas de habitar el mundo o en otros términos:

Lo más importante [en la pedagogía feminista] es que introduce a los estudiantes, tanto varones como mujeres, en un proceso de aprendizaje que, a ellos y a los objetos de su estudio, les da unas vidas reales, vividas en cuanto hombres y mujeres en las esferas públicas y en las privadas. . . . La pedagogía feminista está “para ayudar a los alumnos y a nosotros mismos a prestar atención a nuestras diferencias y a las múltiples capacidades y responsabilidades sociales que tenemos, aceptándolas”. (Gore, 1996, p. 192)

Una pedagogía feminista en las prácticas pedagógicas podría contribuir a: 1) incluir un enfoque de género en los asuntos educativos: planes de estudio, modelos de gestión, prácticas de enseñanza, perspectivas didácticas; 2) esto, a su vez, tiene impacto en una idea de la práctica como gestión de la vida escolar que contextualiza las vivencias desde la perspectiva de la coeducación; 3) romper a través del conocimiento de teorías y experiencias eso que Marcela Lagarde (2012) llama “el velo de la igualdad”; para adentrarnos en prácticas educativas desde una perspectiva feminista.

Conclusiones. Anclajes para continuar

Educar como práctica de libertad es una manera de educar que cualquiera puede aprender. (...) Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas.
bell hooks⁴, 2021, p. 35

La inclusión de temas relacionados con el género en un seminario de práctica guarda una cercana relación con la perspectiva de la pedagogía feminista, a saber: prácticas de sí, configuración de diálogos y puentes con otras pedagogías, conciencia entre la relación poder-saber, la

⁴ El nombre *bell hooks* se escribe en minúsculas por decisión de la autora. Resolvió escribirlo de esa forma para diferenciarse de su abuela materna, de quién tomó el nombre. Aunque existe también otra razón: para evitar la egolatría de un nombre en letra capital. La frase “lo más importante es lo que digo en mis libros, no quién soy” condensa esta postura.

práctica política y la sororidad. Se trata de cuidar la práctica y la reflexión docente, a través del conocimiento propio, la confrontación con otras perspectivas teóricas, sociales, comunitarias y locales, del ejercicio político de la pedagogía, en tanto compromiso y voluntad de cambio y búsqueda de la justicia social, de la necesidad de concebir la ubicación geoespacial del conocimiento para descentrar la mirada y la episteme, además de permitir y articular las acciones a redes para compartir visiones e ideales.

Las pedagogías feministas entonces, se preocupan por el quehacer cotidiano de maestras y maestros, por habitar los bordes de la propia práctica para no caer en generalidades del propio contexto. Podemos decir con Haraway (1995) que “no buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión amplia es estar en algún sitio en particular.” (p. 339). No es la ubicación en la orilla de lo femenino (solo) desde nuestra condición de mujer-maestra; también lo hacemos porque desde esta orilla se abre otra dimensión, la introspección hacia la propia vida; es algo así como amalgamar la vida (la propia) y exponerla para verla de cerca, para hacer una visión de sí por fuera de sí, en el relato. Lo que nos lleva a una consideración sobre el cuidado, a entenderlo como una preocupación:

una manera particular de relacionarse con el futuro, entendido como aquello marcado por las contingencias propias de la cotidianidad, esas que constriñen el trabajo cuidadoso. . . . La reparación, la transformación social, las búsquedas de pensar con cuidado, de modo que podamos contribuir a entretrejer una compleja red que sostenga lo vital. (Pérez-Bustos, 2010, p. 60)


Lo anterior guarda una estrecha relación con los principios que se establecen desde las pedagogías feministas: la experiencia, la voz, la autoafirmación, en suma, el cuidado como la definición de las pedagogías feministas son un cúmulo de gestos que denuncian los distintos sesgos que existen en nuestro contexto. O como lo define Maceira (2008) “Las pedagogías feministas trascienden el mero análisis de género y contempla otras posibilidades políticas, sociales y económicas que involucran tanto a hombres como mujeres y que inciden en su manera de relacionarse y estar en el mundo” (p. 153), en la escuela y hacer desde esta una labor de formación humana que la convierta en un taller de humanidad.

Referencias bibliográficas

- Adichie, Ch. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Penguin Random House.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Amorós, C. (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. Minerva Ediciones.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación. En M. Belausteguigoitia, M. y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 13-54). Paidós.
- Cantón, I. y Tardiff, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Morata.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea
- De Laurentis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction, London*. Macmillan Press.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.

- García, C. (2004). (editor). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Siglo del Hombre Editores. Universidad Central-DIUC.
- Gore, J. (1996). *Controversia entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Morata.
- Gore, L. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En Popkewitz, T. y Brennan, M (Comps.), *El desafío de Foucault discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-248). Octaedro.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Jackson, P. (2010). *La vida en las aulas*. Morata.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía*. Instituto de las mujeres de Ciudad de México.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta*. El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos.
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor*. Graó.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suárez y A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Cátedra.
- Pérez-Bustos, T. (2010). La feminización cultural de las prácticas educativas: etnografías de la popularización de la ciencia y de la tecnología en dos países del Sur. *Revista CS*, (6), 159-191. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n6/n6a07.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Resolución 2041 de 2016 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. 3 de febrero de 2016. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf>
- Rodríguez, H. (2005). Práctica pedagógica: una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y saberes*, (24), 19-25. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6769/5529>
- Saldarriaga, O. (2016). ¿Práctica Pedagógica o Saber-Hacer? Entre Foucault y De Certeau. *Revista Internacional del Magisterio*, (78), 44-48.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. FCE-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Segato, L. (2016). La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. En K. Bidaseca, *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (pp. 31-64). CLACSO.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. FCE.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (1997). *Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía*. IDEP.

Formación de maestros, un encuentro *entre dos* en la práctica pedagógica

 Alberto Echeverri Sánchez*

jesus.echeverri@udea.edu.co

 Yólida Ramírez Osorio*

yolida.ramirez@udea.edu.co

*Universidad de Antioquia, UdeA

Resumen

Este texto se construye con la finalidad de propiciar una reflexión alrededor de la práctica pedagógica de maestros y maestras en formación en consonancia con la posibilidad de un encuentro *entre dos*, el maestro y su maestro, donde surgen preguntas por aquello que decimos, hacemos y provocamos en y desde el oficio docente, por lo que queremos ser. Una reflexión que atraviesa la experiencia in situ en el contexto de la escuela y que nos permite tejidos propios y con otros dónde nos convertimos en interlocutores, oyentes y participantes en recuperación de la memoria colectiva y del saber pedagógico, aquello que nos deja visualizar trayectorias personales y profesionales; en suma, un acercamiento que requiere la mirada del otro, maestros y maestras, en tanto el reconocimiento de unos y otros en la tarea de educar.

Palabras clave: practica pedagógica, maestro en formación, escuela.

Introducción

El enseñar, para mí es un arte no una ciencia. Se trata de esculpir almas, diseñar caracteres, poner en movimiento ideas y conceptos. El conocimiento no se transmite. Se transmite pasión, se despierta en el joven el amor por el conocimiento. Esto es lo esencial, lo que dura toda la vida.
Jorge Naranjo

Durante tres años hemos acompañado cursos de práctica pedagógica para maestros en formación de diferentes programas. En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia hemos puesto en escena una cierta sensibilidad para leer el mundo (Freire, 2006), porque como dice Bohm (1997) “la sensibilidad nos permite advertir lo que está sucediendo, darnos cuenta de nuestras propias respuestas, del modo en que responden los demás, de las diferencias y las similitudes sutiles” (p. 73). A este proceso sigue el de la escritura, como acción poética de nombrar el mundo (Bárcena, 2004, p. 20), la de cartografiar la escuela para identificar esos lugares en que la vida, la palabra, el silencio, el saber, el dolor, la ausencia y la alegría se encuentran y aparecen, a veces, como fugaces acontecimientos. Para usar este mapa traemos al contexto académico y a la discusión, teorías pedagógicas, preguntas disciplinares, datos estadísticos sobre la vida en la ciudad, sobre lo que pasa en la escuela: fenómenos, situaciones y problemáticas que surgen, además, en los espacios sociales, culturales y educativos; también nos valemos de relatos: los

propios, los de las personas que habitan la escuela, los de los maestros en formación, los de las noticias y los de la guía administrativa que se cierne sobre la cotidianidad escolar.

Por ello, recurrimos a nuestra propia escritura para darle sentido a ese mapa, para comprender esas señales y para, especialmente, hacer coincidir esa escuela con lo que nos han enseñado las aulas de la facultad. Nos permitimos reflexiones en encuentros *entre dos* como la posibilidad de disponer de espacios para que algo allí suceda; para este caso, entre maestros y maestros en formación; tal y como señala Freire (2006) “mi presencia *en* el mundo, *con* el mundo y *con* los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo” (p. 80); un otro en el lugar, también de interlocutor, oyente, participante, posiblemente adversario, contrario, opuesto en interacciones donde el lenguaje en todas sus manifestaciones pretende enseñar; enseñar a partir de historias y relatos: condiciones de posibilidad para reconocer en la comprensión de la realidad la diferencia, puesto que, somos esencialmente diferentes por las historias que portamos y los sentidos que le damos a dichas historias, y en tanto que “cuanto mejor me conozca en esta entereza, tanto mayores posibilidades tendré haciendo historia, de, saberme rehecho por ella” (Freire, 2010, p. 81).

Antecedentes

Encuentros donde surge la pregunta por la formación de maestros, por aquellos que la escuela necesita hoy; por tanto, apostamos a pensar la práctica pedagógica a partir de posturas reflexivas que fomentan la capacidad de leer los contextos que se habitan y, de manera intencionada, que promuevan acciones para dar respuesta a las situaciones y las emergencias de la sociedad actual. Todo esto para ser conscientes de la responsabilidad que implica y significa estar al lado de otros, enseñando, actuando o vivenciando acciones que ocurren única y necesariamente a través del encuentro, el contacto, la presencia, el vínculo, el tacto; ese señalado por Van Manen (1998) como “la expresión de una solicitud o reflexión que implica al ser completo, una sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro, por lo que tiene de única y especial la otra persona” (p. 156) en correspondencia a un acercamiento que requiere la mirada del otro, de maestros y maestras, en tanto el reconocimiento de unos y otros en la tarea de educar.

Esta práctica reflexiva se fundamenta en enfoques investigativos donde el maestro en formación asume el rol de etnógrafo escolar en la interpretación de señales que, en doble vía, generan diálogos entre la teoría, la práctica, el saber y las nuevas lógicas de la educación. Donde, asimismo, nos cruzamos con otros para, desde allí, configurar unas trayectorias propias influenciadas por múltiples pensamientos, divergencias y singularidades: un tejido puesto en conceptos articuladores, teorías y experiencias, en palabras propias, de campos de saber:

En el campo se cruzan las crisis, los cinco conceptos articuladores, diversos campos de saber y su funcionamiento a cuatro niveles. Las diferentes combinatorias que se dan entre ellos dibujan el heterogéneo relieve del campo pedagógico. Al interior de este campo se reordenan permanentemente los conceptos, los saberes, las teorías, las experiencias o las experimentaciones, en ocasiones como dispersión y en otras como agrupamiento. Esta disposición del campo no significa que carezca de principios de inteligibilidad y de orden, ni que sus conceptos estén privados de vida propia. (Echeverri, 1997, p. 13)

Estrategias metodológicas

Bajo esta perspectiva, pensamos que la mirada puesta en la investigación escolar ha de ser un complemento a la formación de maestros, puesto que, de un lado, se hacen lecturas in situ de las demandas que la sociedad le hace a la escuela para, en colectivo, indagar por caminos y soluciones que medien en esas problemáticas que obstruyen el cotidiano ambiente escolar de comunidades educativas en pleno; y de otro, se invita a maestros en formación a promover de manera crítica un quehacer docente centrado en las realidades del contexto. Esta perspectiva del maestro como etnógrafo supone la capacidad de mirar y escuchar atentamente aquello que ocurre en la vida escolar: lo celebrado y lo inadvertido; eso que susurra en la superficie de las relaciones, los saberes, las gestas pedagógicas, las vicisitudes del oficio, la inmediatez de las demandas burocráticas y los horizontes pedagógicos de la formación bajo un sistema de significados y sentidos pedagógicos en relaciones que deconstruyen prácticas pedagógicas anquilosadas y tradicionales, apuestas señaladas desde la Ley General de Educación de 1994 en tanto señala el propósito de la formación de educadores:

formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Congreso de la República de Colombia, 1994)

En este sentido la investigación debe ser uno de los recursos de los que el maestro ha de ocuparse para, y en colectivo, encontrar soluciones alternativas y creativas a las distintas y múltiples situaciones problemáticas que presenta el quehacer cotidiano; una posibilidad fundamental en la formación integral de maestros y maestras para que el pensamiento crítico haga parte de su repertorio y con él contribuya al desarrollo de potencialidades y destrezas académicas, teóricas e investigativas; éstas como punto de partida en la configuración de diversos campos del saber y la pedagogía como ejercicios constituyentes del lugar político del maestro en la sociedad. Así como lo señala Martínez (2008) nos arriesgamos a pensar en el maestro más allá de ser un actor de cambio o sujeto productor de cultura y saber pedagógico. Más bien, instamos en pensarlo, configurarlo y resignificarlo como:

sujeto de acción política capaz de actuar instancias de definición de la política educativa y de ejercer con mayor fuerza la dimensión política que se le reclama a la educación y que se convierte en acción inherente a su profesión. (Martínez, 2008, p. 18).

Análisis y discusión

Una mirada etnográfica del maestro en formación que propicia condiciones para que, en el oficio y a través de una práctica reflexiva, se aprehendan competencias. No solo investigativas sino epistemológicas y ontológicas, en tanto el reconocimiento de procesos educativos cada vez más conscientes articulados a desarrollar habilidades que les permitan indagar y preguntar por las realidades sociales e individuales. En suma, una formación investigativa a partir de reconocer la existencia de los objetos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el conocimiento. Requisitos que permiten a maestros en formación, y a nosotros como orientadores, comprensiones apro-

piadas y críticas de las rutinas, los rituales y las múltiples cosas que acontecen en la escuela como escenarios escolares que indican cómo funciona el mundo y cómo es que debemos vivirlo hoy.

Así entonces, hemos sentido, vivenciado y experimentado cómo la escuela que nos acoge y recibe no es la misma, no es la que está descrita en estudios e investigaciones, tampoco es la misma que aparece en la legislación o la que se enjuicia y critica en los medios. Es una escuela que nos ve y que vemos; una escuela que muestra que enseñar no necesariamente es la traducción de conocimientos, sino, más bien, abre la posibilidad del encuentro: relacionado necesariamente con la educación, asociado al aprendizaje, a los métodos, los vínculos, la enseñanza, la organización y la planeación de acciones. En palabras de Duschazky (2008):

un encuentro implica tropezarse con experiencias y recorridos subjetivos, con ideas, movimientos, pensares, y a partir de allí, inaugurar otro recorrido, una historia, una transformación el estado de las cosas y desde donde ya nada es lo mismo. No es a partir de una teoría sobre el encuentro, sino a través de testimonios y registros desde donde problematizar la vida en las escuelas. (p. 48)

Lo que pretendemos señalar en este texto es precisamente la importancia que tiene la transformación que ha de tener la formación de maestros y maestras, centrada en las prácticas pedagógicas como punto de partida para abrir campos de investigación y reconocimiento a problemáticas que se vinculan directa y necesariamente con la identidad de ser maestro. Este ejercicio es una estrategia para problematizar la identidad y situarse en la diferencia. Todo con el objetivo de reconocer la singularidad que tiene el maestro en sus procesos de formación y en su relación con la historia, el saber, la cultura, las ciencias, las artes, la técnica, la vida cotidiana, distanciándolo de los universalismos y repeticiones, sobre todo, de la instrumentalización que limita la creación. En palabras de Echeverri (2021) significa:

ir afuera de nosotros; lo que implica abandonar los lugares comunes, ensayar nuevos lenguajes que construyan nuevas sensibilidades magisteriales y permitan construir una mirada que nos acerque al afuera y a la invención, que nos lleven a desprendernos de las caducas prácticas educativas y pedagógicas, y, por lo tanto, nos permitan pensar tanto al maestro como a la escuela desde la diferencia, el afuera, la invención y la pluralidad. (p. 7)

Pensamientos que, en relación con el desarrollo profesional, reconocen las transformaciones que en la actualidad se dan en tanto indican que la formación por sí misma no sería suficiente, y que en consecuencia es necesario poner énfasis en las condiciones propias del oficio docente. Estas, naturalmente, acompañadas de los cambios y las reformas del sistema educativo escolar, así como el papel que juegan las instituciones formadoras de maestros y maestras: situaciones que corroboran y visionan tensiones alrededor de la formación inicial, estas señaladas ya por Álvarez (2015):

a) una orientación centrada en el sistema educativo y la evaluación de su eficacia/eficiencia en los logros de las políticas educativas estatales y transnacionales, y b) una orientación centrada en la educación de los individuos (que, según el paradigma, se declina en semánticas diversas como agentes, sujetos, personas, subjetividades, etc.). (p. 15)

Tensiones que se acompañan de las señaladas en el Estatuto docente reglamentado por el Decreto 1278 del 2002, en tanto que, de un lado, contribuye en la estabilidad y consolidación de

una carrera docente con posibilidades de movilizar, participar, actualizar e incidir en las reformas educativas; pero, de otro, otorga a las políticas educativas actuales la desprofesionalización o despedagogización de la profesión. Además de las que se manifiestan en la cotidianidad como resultado de las demandas sociales, políticas y educativas demarcadas y directrices, normativas y lineamientos que le dicen al maestro como ser y cómo estructurar su práctica pedagógica.

En suma, no se pretende dar una respuesta definitiva a las inquietudes que nos asaltan con relación a la formación de maestros y maestras para que la práctica pedagógica sea una de las posibilidades que se tienen en la reflexión y la transformación de la enseñanza y la escuela. Lo que queremos resaltar es la importancia que tiene el encuentro entre Universidad y escuela en tanto que se convierten en el contexto primordial para el ejercicio de maestros y maestras que preguntan por el saber y la formación, por la incidencia en la práctica misma, por las formas en las que es necesario intervenirla, transformarla y contextualizarla.

Conclusiones

Queda abierta la posibilidad para pensar en la práctica pedagógica y la formación de maestros y maestras, de volver sobre la vida, la trayectoria y las experiencias vitales: aquellas que nos convocan y evidencian las razones por las que nos hicimos maestros. Esta reflexión señala la emergencia de transformar para sí mismo y para otros la estancia en la escuela. Como lo afirma Freire (1979): “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p. 72). Es decir: una educación en el reconocimiento de realidades humanas, prácticas sociales y culturales de los sujetos, su historia, saberes y trayectorias, como posibilidad de transformación y cualificación profesional del docente en formación y en ejercicio.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2015). *Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa*. Pedagógica Nacional.
- Bárcena, G. (2004). *El delirio de las palabras*. Herder.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Kairós.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- Echeverri, J. (1997). *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes*. Universidad de Antioquia-Centro de Investigaciones Educativas.
- Martínez, M. (2008) *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Magisterio Editorial.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). Primera carta. Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra. En P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 28-42). Siglo XXI.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

La reflexión en/desde la práctica pedagógica: la escritura como posibilidad

 **Luisa Acosta Castrillón***

fernanda.acosta@udea.edu.co

 **Ana María Cadavid Rojas***

maria.cadavid@udea.edu.co

*Universidad de Antioquia, UdeA

Resumen

La pregunta por la formación de docentes conlleva a la indagación y análisis de la práctica pedagógica como espacio privilegiado para la profesión docente. Por ello, en los últimos años se ha centrado la mirada en mejorar las propuestas de formación inicial de maestros desde concepciones de práctica pedagógica que posibiliten la reflexión, el acercamiento con las problemáticas escolares y los análisis del ejercicio de la enseñanza. En este sentido, la escritura se constituye en un ejercicio del pensamiento para que el maestro en formación desde el diálogo con la tradición pedagógica y la cotidianidad escolar genere conocimiento pedagógico y didáctico.

Palabras clave: práctica pedagógica, formación de maestros, dispositivos de formación.

Introducción

Desde los planteamientos de Fardella y Carvajal (2019), en clave fenomenológica, se presentan las prácticas como formas de estructuración de la acción y se analizan en relación al mundo de la vida de los sujetos. Con esto, el análisis de las prácticas no se reduce a describir aquello que se hace; el giro de esta mirada está en la “comprensión de flujos de prácticas, en tanto instancias de creación de significado, productores y reproductores de órdenes sociales, a la vez que conformadoras de lo humano” (Fardella y Carvajal, 2019, p. 2). A partir de lo anterior, las prácticas pedagógicas no se reducen al hacer del maestro en el aula, más bien pueden ser comprendidas desde su complejidad y desde los componentes que hacen del oficio del maestro un asunto que es reflexionado desde diversas disciplinas.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica o práctica docente (como es nominada en algunos contextos) como categoría de análisis no se reduce al acto de enseñanza propiamente dicho o a la interacción maestro-alumno. Más bien, desde lo situado en los estudios etnográficos de Rockwell y Ezpeleta (1986) este concepto enmarca todas aquellas actividades propias del maestro en el espacio y tiempo escolar, y aquellas que posibilitan la gestión en el aula.

Vale pues, proponer dentro de este asunto complejo una reflexión que involucre el panorama de formación de maestros frente a la práctica pedagógica, así como aquellos dispositivos de formación que han sido visibles e integrados a algunas experiencias tanto en facultades de educación como en escuelas normales en el territorio colombiano. Seguidamente, se proponen algunas ideas de las implicaciones de la praxis reflexiva, la experiencia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en clave de las narrativas autobiográficas y el relato de sí en el diario pedagógico. Finalmente, se concluye señalando cómo la escritura se convierte en posibilidad de registro al cual volver para identificar los incidentes críticos y aporéticos que

se sitúan como coyuntura; y, a su vez, proponen intersticios en los cuales el maestro reflexivo configura su identidad y posibilidad frente al quehacer. En este tenor, se impele una inquietud: ¿cómo se enseña algo para ser aprendido?

Referentes conceptuales de los que parte la experiencia: dispositivos de formación de maestros en la práctica pedagógica

En el marco de las estrategias que se han derivado por el interés en la formación de maestros con relación a la práctica pedagógica, se rastrean varias alternativas por las que se han optado en las últimas décadas, tanto en las escuelas normales como en las facultades de educación. Estas posibilidades se han configurado en dispositivos de formación que movilizan tanto las orientaciones teóricas como la mirada y ruta para el devenir, frente a lo que implica el oficio de enseñante.

Es así como se encuentra el portafolio, el estudio de clase, la *videoscopia*, el ateneo didáctico, las biografías, los talleres reflexivos, los estudios de clase, el análisis de la literatura, entre otras propuestas; donde la fuerza organizativa para detonar la mirada en las situaciones aporéticas se convierten en asuntos que posibilitan reflexionar sobre aquellos asuntos que el maestro sostiene como posibilidades formativas. Se encuentra así que el punto en común de estos dispositivos es la posibilidad de registro y de narración para volver sobre lo acontecido para la revisión posterior y la identificación analítica de acontecimientos que se puedan interrogar.

Por su parte, para el caso del contexto colombiano, históricamente en las escuelas normales superiores se ha visibilizado el Dispositivo Formativo Comprensivo como otra manera de disponer los esfuerzos de las comunidades educativas para convertir estos espacios en unos laboratorios de formación. Desde el proyecto Apropiación del campo conceptual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes (ACIFORMA), Jesús Alberto Echeverri (2010) propone algunas reflexiones en las que los dispositivos de producción de conocimiento y subjetividades pedagógicas y didácticas capitalicen la historia de los maestros en los contextos nacionales.

Con lo anterior, la fortaleza de los dispositivos de formación tiene unas implicaciones de organización de las dinámicas institucionales, de disposición de los tiempos y los espacios. Con ello se van marcando rutas de interacción y estructuración de los *habitus* de los maestros, los cuales se van interiorizando y capitalizando en la cotidianidad. En este sentido, el Dispositivo formativo comprensivo se eleva como propuesta porque enfatiza la necesidad de considerar a la práctica pedagógica como eje de la formación de maestros; esto gracias a que reflexiona sobre la escuela, la educación y el aprendizaje. A partir de dicha reflexión se reconoce la tradición pedagógica como vía para meditar el presente de forma que los aportes y las experiencias dialoguen con la memoria activa del saber pedagógico y generen conceptualizaciones y acciones en la formación de maestros (Echeverri, 1996).

Formación de maestros y práctica pedagógica

Se difunde regularmente que la formación de maestros y maestras se ha constituido en un tema de debate en el marco de la necesidad de mejora del sistema educativo. En la última década, desde distintas voces, es común encontrar señalamientos y demandas para mejorar las propuestas de formación inicial de maestros y maestras; centrando la atención en la práctica pedagógica como el eje de dichas transformaciones, las cuales están en procura de mejorar la calidad de la educación.

Las apuestas para la formación de docentes en Colombia se centran en ubicar la práctica como el eje principal de los distintos programas de licenciaturas en educación desde su articulación con la investigación. Esto en aras de formar maestros que reflexionen e interroguen los problemas de la formación y de la enseñanza. Con el objetivo de entender a los maestros como intelectuales de la educación.

Esta perspectiva se ha construido desde un debate educativo de interés para los investigadores y formadores, en el que se hace referencia a la práctica como el eje central en la formación de maestros. Al respecto, la presencia de la práctica pedagógica desde los primeros semestres de la formación inicial de maestros ayudará a mejorar la calidad educativa de las instituciones desde el acercamiento que tendrán los maestros en formación a las escuelas, bajo el acompañamiento de unos maestros expertos que acompañan para tejer la relación pedagógica desde la práctica.

La segunda vía desde la cual se ha asumido la presencia de la práctica pedagógica en la formación inicial de educadores se relaciona con la necesidad para que, desde ella, se establezca la relación con las teorías del saber disciplinario y pedagógico. Como resultado se obtiene una idea de la práctica como una aplicación de distintos supuestos teóricos a los escenarios escolares en los que la planeación es fundamental como actividad de los maestros.

En la tercera y última perspectiva encontramos la reflexión de la práctica pedagógica como apuesta de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en los últimos diez años, desde la cual se propone la investigación de la práctica en articulación con los componentes pedagógico, didáctico y disciplinar presentes en los programas de formación. La investigación en relación con la práctica pedagógica posibilita la reflexión sobre la enseñanza, la problematización de la cotidianidad escolar y la resignificación de las experiencias escolares.

Por ello, las propuestas de formación de maestros han considerado la reflexión en la práctica pedagógica como una reconstrucción del propio oficio del maestro, y como la posibilidad de interrogar las tradiciones que han estado presentes en la configuración de la docencia. En dicho ejercicio del pensamiento se encuentra la escritura: el relato de sí como ruta de análisis y de construcción pedagógica.

Es así como el enfoque de la práctica reflexiva para la formación de maestros permite la comprensión de la práctica pedagógica desde la toma de distancia de miradas técnicas-instrumentales que consideran los procesos de formación docente como aplicaciones de teorías y métodos, que se obtienen desde el seguimiento de dichos elementos preconfigurados, anteriores a la experiencia docente.

El enfoque reflexivo en las propuestas de formación de docentes concibe cuatro asuntos importantes que se quieren destacar: 1) la reflexión permite a los docentes centrar la mirada en su propio ejercicio, 2) posibilita la comprensión de la práctica en relación con las condiciones sociales y culturales, 3) se constituye en un espacio para la relación teoría/práctica investigación/docencia y 4) sitúa la pregunta por las implicaciones de la enseñanza.

Estrategias metodológicas

En específico, la escritura (por ejemplo: de diarios pedagógicos como estrategia de formación en la práctica pedagógica) se refiere a presentar, desde la experiencia y lo singular, los modos en los que se siente, se piensa, se explica, se construye el ser maestro. Con esta propuesta se propicia el narrar historias de manera colectiva y/o individual para así construir significados alrededor de la práctica pedagógica, dotando de sentido las experiencias desde la producción de saberes (Rodríguez y Echeverri, 2015).

Estas construcciones, en palabras de Edelstein (2015), se componen con base en la memoria del saber que resulta de la experiencia; la que enfatiza la presencia insoslayable de la subjetividad. Se trata de proponer a la escritura como el escenario para situar en lo colectivo lo que se construye en lo singular. Así mismo, el compromiso con la escritura, como parte fundamental de la práctica pedagógica en la formación inicial y continuada de maestros, lleva a la posibilidad de la comprensión de las prácticas entendidas como un dispositivo narrativo que contribuye a la identidad profesional, ayuda a interpretar los acontecimientos, a volver sobre concepciones instaladas para replantearlas y/o entender sus propias acciones para próximas decisiones (Anijovic *et al.*, 2009).

Es así que la práctica pedagógica requiere la escritura para que el *continuum* (que se presenta en la construcción constante de la realidad) permita la reconstrucción del conocimiento pedagógico desde la experiencia docente. Es decir, la conciencia de aquello que se pone en juego en el encuentro educativo permite situar la formación, la enseñanza y las relaciones intersubjetivas entre el maestro y el alumno como asuntos que atañen al maestro como formas del cuidado del vínculo.

Ahora bien, un asunto que interesa situar es la posibilidad que genera la escritura sobre la enseñanza que la coloca más allá del saber disciplinar y didáctico y permite interrogar por los modos en los que el maestro teje su saber con los alumnos para así reconocer ¿cómo enseñar algo para ser aprendido? Asunto que sobrepasa las lecciones universitarias y se carga de sentido en la reflexión sobre la práctica.

Análisis. La escritura del diario pedagógico como posibilidad de reflexión

Ampliar los componentes de la posibilidad escritural a la luz de pensar el diario pedagógico como un espacio de reflexión válida en sí misma y como el ejercicio de plasmar y volver sobre lo escrito. Se identifica así que aquellos registros del diario pueden ser analizados mediante la identificación de incidentes críticos, los cuales son formulados por Bolívar *et al.* (2001), citando a Kelchtermans (1993), como los eventos que acontecen de manera individual “que marcaron particulares direcciones o rumbos. Así, a lo largo de la trayectoria profesional individual hay momentos que acentúan determinados cambios de rumbo, acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital” (p. 172).

En este sentido, la escritura del diario se convierte en la posibilidad para el encuentro de hitos que permiten situar las descripciones de experiencias que aborden aquellas situaciones que permiten el fortalecimiento de aspectos referentes a la formación, la enseñanza y las relaciones intersubjetivas entre el maestro y el alumno. Pues este es un dispositivo que se abre a la reflexión a los ejercicios de enseñanza y la conciencia individual que sitúa más allá del saber disciplinar y didáctico los modos de relación que el maestro teje con su saber y los alumnos para así reconocerse.

Específicamente, una de las preguntas que podrían situar el rastreo de incidentes críticos, como acciones en la formación de maestros, tiene que ver con los sucesos claves en la experiencia docente frente a la pregunta ¿cómo se necesita algo ser enseñado para ser aprendido? Asunto que sobrepasa las lecciones universitarias y se carga de sentido en la reflexión sobre la práctica y la cotidianidad del maestro.

A su vez, la historia de vida que se va trazando mediante esta escritura de la práctica cotidiana posibilita trazar, en diversos momentos de la experiencia docente, aquellas transfor-

maciones frente a la enseñanza; y esas mismas implicaciones que hace que la formación del maestro no se agote en la finalización de la formación como normalista o licenciado. Incluye, además, la implementación, habituación e incorporación de algunos dispositivos y estrategias que trascienden la descripción de los acontecimientos y la cronología de acciones en el marco de las prácticas pedagógicas.

Conclusiones

Desde las posibilidades de reflexión, sobre y desde la práctica pedagógica, se encuentra que son distintos los dispositivos de formación que abren el campo de elección tanto para las facultades de educación, las escuelas normales y los maestros en ejercicio. Así, considerando los objetivos que se hayan trazado en la sistematización y acciones de intervención en el acto de enseñanza que se identifique, el abanico que se ha venido gestando en los últimos años no subordina estas posibilidades.

Con ello el diario pedagógico como un dispositivo de escritura, que se ha considerado como parte de la historia de la formación de maestros en Colombia, se resignifica hasta convertirse en posibilidad de registro al cuál se puede regresar para la identificación de incidentes críticos que se convierten en objeto de estudio por parte del maestro e investigadores de la educación.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Tilde Editora.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Aula abierta. Editorial Muralla.
- Edelstien, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 71-105.
- Echeverri, J. (2010). ¿Es posible una pedagogía de lo místico? *Itinerario Educativo*, 24(55), 121-144.
- Fardella, C. y Carvajal, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 17(1), 1-12.
- Rodríguez, H. y Echeverri, J. (2015). Práctica y diario pedagógico sobre la estructura de la memoria [SlideShare]. Slideshare. <https://es.slideshare.net/MateoMonsalve1/practica-y-diario-pedaggico>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La Escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12), 1-14. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>

Capítulo 3. Tensiones entre la formación entre los saberes de la formación y las demandas del contexto



Rosa María Bolívar Osorio
Universidad de Antioquia, UdeA

Este aporte reúne tres investigaciones distintas que comparten el interés por la formación inicial de maestros. Se analizan archivos documentales desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. Si bien sus investigaciones son ricas en matices y profundizan en diversos elementos, en esta contribución se conversa a partir de los hallazgos que exponen las tensiones que atraviesan la formación inicial de maestros en Colombia en los últimos veinte años.

En primer lugar, el trabajo de la Dra. Lorena Rodríguez interroga la tensión presente en los planes de formación entre los saberes específicos y el saber pedagógico; un asunto que se evidencia principalmente en los procesos de formación en la práctica. Es importante mencionar que esta contribución evidencia que las comunidades de los saberes específicos también se han apropiado de la pregunta por las finalidades de la formación, descentrando la discusión de los teóricos de la pedagogía.

En segundo lugar, se presenta la contribución de la Profesora Isabel Calderón. En su trabajo demuestra cómo se ha transitado de la formación en el saber y la actualización en contenidos de los saberes a enseñar a un saber hacer; lo que implica no solo el dominio de la ciencia. De allí la demanda por un maestro investigador y apropiado del contexto cobra relevancia.

Cierra el capítulo con el trabajo de la Dra. Rosa María Bolívar. En este trabajo se analiza cómo los discursos de la calidad educativa han apropiado la práctica reflexiva para insertar a los maestros en una espiral de mejoramiento continuo; esto con el objetivo de enfrentar a los formadores a los interrogantes por la finalidad de la formación y la potencia de los dispositivos de escritura y narración que se vienen usando para tales fines.

En estas investigaciones se muestra la tensión que hay entre los propósitos de formación que agencian las instituciones de formación inicial de maestros, las realidades de los contextos escolares y las demandas de las políticas educativas. Lo que se traduce en contenidos y estrategias que fragmentan al maestro entre lo que se exige desde la exterioridad y lo que cada uno quiere realizar en el marco de su proceso de preparación profesional. Interrogar estas tensiones es una tarea del investigador interesado en los procesos de formación inicial de maestros, en las que se pueden hallar posibilidades de articular o activar elementos aparentemente opuestos, pero que se ponen en juego en la práctica pedagógica como instancia no de simulación, sino de experimentación del oficio de maestro.

Es así como la práctica pedagógica debe hacer suyas estas tensiones para pensarlas en la preparación del maestro y acercar la realidad de la escuela a la Universidad y, asimismo, permitir que las preocupaciones académicas permeen las escuelas y centros de práctica, como alternativas para generar diálogos entre escuela, sociedad, investigación pedagógica y formación de maestros.

Finalmente, la investigación documental con perspectiva histórica, que estas tres investigaciones describen, permite resaltar las transformaciones y regularidades en los procesos de formación de maestros. Esto aporta a la comprensión del presente y favorece la formulación de políticas, estrategias y propuestas de formación para que acojan la tradición, y, a su vez, que se abran a las demandas del futuro; apertura que está en beneficio de la escuela, del maestro y de la pedagogía como campo de saber en permanente construcción.

En su conjunto, este grupo de contribuciones aporta a las discusiones del eje uno al analizar las tensiones que se derivan de aquellos saberes que se enuncian como fundamentales en la formación de maestros en el presente, el saber específico o dominio de la ciencia, la investi-

gación, el conocimiento del contexto, la reflexión y la calidad; todas estas categorías presentes en los discursos de la formación, no solo en Colombia, sino en todo Latinoamérica. Gracias a sus investigaciones, las autoras invitan a desnaturalizar estos llamados y convocan a volver a la pregunta por la finalidad de tales demandas.

Formación de maestros y práctica pedagógica. El profesor de Matemáticas. Entre el saber disciplinar y saber pedagógico: aproximaciones a una nueva relación

 **Lorena Rodríguez Rave**

lorena.rodriguez@udea.edu.co

Universidad de Antioquia, UdeA

Resumen

Esta contribución presenta los resultados de una investigación doctoral que indagó por los fundamentos que estructuran y sustentan los programas de formación inicial de profesores de matemáticas. El énfasis se coloca en algunas condiciones de articulación entre los campos didáctico, pedagógico y disciplinar en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia. La perspectiva teórica y metodológica del estudio está enmarcada en la historia del presente y sus análisis se desarrollaron con herramientas de tipo arqueológico. Los hallazgos se describen a partir de los fines de la articulación entre campos, transformaciones y perspectivas de ampliación y tensiones que coexisten en la formación inicial los futuros profesionales. Estas se encuentran presentes en diferentes momentos del trayecto formativo y coexisten en medio de las fuerzas que atraviesan la formación inicial. Los espacios de articulación se han multiplicado en diferentes momentos del programa, a partir de procesos internos y externos, con base en diálogos pluri-referenciales producto de las investigaciones de diversos grupos que soportan el programa de formación.

Palabras clave: Programas de formación, prácticas profesionales, formación de maestros, Matemáticas.

Introducción

Esta contribución presenta resultados de un análisis histórico que indagó por las condiciones de articulación entre los campos didáctico, pedagógico y disciplinar presentes en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas (FIPM) en Colombia. Con especial énfasis se analizan los procesos de práctica. Al analizar históricamente los fundamentos que estructuran y sustentan la FIPM en el periodo 1998-2018, se pudo identificar y describir un conjunto de discursos provenientes de la pedagogía, la didáctica y las perspectivas de la Educación Matemática; discursos que se hacían presentes en diferentes espacios de formación del programa. La investigación adoptó una perspectiva teórica denominada historia del presente y se desarrolló metodológicamente con algunos elementos del análisis arqueológico.

En primer lugar, se sintetizan algunos antecedentes y procedimientos metodológicos utilizados en el estudio. En segundo lugar, se describe la apuesta formativa del programa analizado, los aspectos claves relacionados con la concepción de la práctica pedagógica profesional y su lugar en el programa de formación de futuros educadores para la educación básica primaria y media

en Colombia. Finalmente, se presentan algunos análisis sobre la formación inicial con miras a una nueva relación entre el saber disciplinar y el saber pedagógico.

Formación inicial de maestros y profesores de Matemáticas: algunos antecedentes

Desde hace décadas se investiga, reflexiona y debate sobre la formación matemática de niños, niñas y adolescentes, y, en ese marco, la Educación Matemática se ha constituido como un campo científico. Además, la formación inicial y continuada de profesores es una de sus líneas de investigación. Esta última se ocupa, en primer lugar, de cualificar la formación y el desarrollo profesional como vías para el mejoramiento del sistema educativo y el desempeño de los estudiantes; en segundo lugar, se enfoca en buscar información que aporte a la toma de decisiones sobre la formación de profesores en relación con las tareas profesionales y competencias que definan la práctica de enseñar matemáticas como organizadores de los programas (Llinares, 2007).

Desde la década de 1980, el profesor y su formación son temas centrales en reformas curriculares, pues se reconoce el lugar de importancia que ocupan al momento de materializar cada reforma en las aulas de clase (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013). En gran medida, los cambios curriculares acontecen si las concepciones y conocimientos que los profesores poseen sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas son transformadas a través de experiencias de formación, y ello implica diseñar y ejecutar programas que tengan en consideración una gran variedad de elementos. Entre ellos:

- Modelos, teorías e historicidad sobre la formación de educadores.
- Normatividad y sistema de formación de educadores.
- Prácticas pedagógicas y realidades institucionales.
- Luchas ideológicas y políticas en procesos de formación.
- Propuestas para orientar la formación.
- Necesidades de formación de los estudiantes para profesor.

En diferentes países se busca contribuir con metas educativas y de desarrollo del pensamiento científico y tecnológico. En esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas cobra un sentido de urgencia con el surgimiento de una nueva visión sobre las mismas. En el siglo XXI se consolida una visión sobre las matemáticas que deja atrás la idea de un cuerpo estable e infalible de verdades absolutas, donde sólo se requería estudiar, ejercitar y memorizar un listado de contenidos para formar a los estudiantes en el razonamiento lógico, y en los conocimientos matemáticos. La nueva visión de las matemáticas muestra que el pensamiento lógico y la preparación para el desarrollo de la ciencia y la tecnología no es posible solo a partir de las matemáticas; esta, más bien, necesita de otros saberes que están presentes en la educación básica primaria y media.

Por tal condición, se reconocen diferentes desafíos para que las matemáticas, en conjunto con otras áreas, logren sus objetivos; entre ellos, ofrecer una formación que transforme el conocimiento matemático en una herramienta para habitar y leer el contexto de cada estudiante. De igual manera, se le desafía a atender la diversidad y la interculturalidad, mientras forma ciudadanos y ciudadanas con competencias para el ejercicio de sus derechos y deberes democráticos en el marco de una educación matemática crítica (Skovsmose y Valero, 2012).

Las licenciaturas actualmente están organizadas a partir de tres campos de saber: disciplinar, didáctico y pedagógico. Estos campos deben dar una respuesta para que los futuros maestros y maestras puedan desempeñarse profesionalmente. La práctica pedagógica es uno

de los escenarios donde se manifiesta con más detalle esta tensión. De acuerdo con las visiones institucionales, la práctica pedagógica es el espacio de formación personal, académica, docente e investigativa que demandará el compromiso de todos los sujetos que participan en ella. Es una construcción colectiva de una mirada sobre los sujetos que aprenden matemáticas y quienes se preparan para enseñarla. Esto significa: propiciar integración de conocimientos teóricos y prácticos de los distintos campos de saber, potenciar la reflexión sobre la práctica y fortalecer el rol de la investigación en su proceso de formación.

Para atender estos múltiples propósitos es necesario que los profesionales en formación se preparen más allá de incluir en el aula de clases aspectos de lenguajes o creencias de los sujetos que aprenden. Es pertinente ampliar dichos propósitos a sus relaciones familiares, pueblos (Jaramillo, 2021) y experiencias en sus entornos (Fuentes *et al.*, 2016). Con base en esto se logra reconocer las superficies de emergencia de la tensión entre el saber disciplinar y pedagógico, no para dar una respuesta final, sino para aproximarnos a diversas alternativas que permitan comprenderlas y plantear otras posibilidades.

Algunas ideas identifican, en las prácticas profesionales, la necesidad de entender que las matemáticas son un instrumento para profundizar las diferencias entre los estudiantes o para potenciar las mismas, en beneficio de una educación con justicia social (Torres y Prieto, 2016). Este reconocimiento y la búsqueda de una educación diferente puede disminuir la exclusión en el aprendizaje que se encuentra en estrecha relación con la exclusión social en la clase de matemáticas (García, 2014).

Elementos metodológicos

Para el análisis del programa se examinaron acontecimientos y condiciones de existencia para la articulación de los campos didáctico, pedagógico y disciplinar. Se constituyó un conjunto de registros sobre lo dicho y escrito acerca de la FIPM en la Universidad de Antioquia. Después se realizó la prelectura de éstos. Esta acción permitió determinar los registros en profundidad. Los documentos seleccionados corresponden a: componentes de la formación, campos de formación o núcleos curriculares y relaciones entre la pedagogía, la didáctica y las matemáticas.

Se procedió a fraccionar el contenido del documento en temáticas, a manera de un “análisis de contenido” (Zuluaga, 1999, p. 184) y se agruparon a partir de relaciones con el objeto de estudio. Se rompió la unidad global del texto y se identificaron las formas en que se nombraban las relaciones entre el saber disciplinar, pedagógico y didáctico en los registros. Las relaciones establecidas entre sujetos, instituciones y discursos se extrajeron de lo expresado en los documentos, anexos y evidencias de sucesos del período analizado. A partir de la tematización se identificó “la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes” (Sayago, 2014, p. 3).

La práctica pedagógica en la licenciatura en Matemática: apuestas formativas

La licenciatura en Matemáticas se abrió en el 2000 bajo la denominación Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas [LEBEM]. En Colombia, a diferencia de otros países, las licenciaturas solo se expiden en Educación; y, en este marco, el programa heredó la tradición de la licenciatura en Educación Primaria, una de las más antiguas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Durante dieciséis años, la práctica profesional se localizó en los últimos cuatro semestres del programa, denominados seminarios de práctica. Estos espacios constaban de formulación, despliegue, análisis de un proyecto y escritura de un informe final como trabajo de grado para obtener el título profesional. En estos semestres, la práctica profesional se entendía como el lugar para desplegar y articular los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares adquiridos durante el trayecto formativo.

El programa debía responder a una doble orientación; a saber: aspectos disciplinares y pedagógicos. Con ello se buscaba dotar al futuro profesional de suficiencia disciplinar y dominio de competencias pedagógicas. Además, se pretendía formar un profesional reflexivo y crítico de su práctica (Departamento de Educación Infantil-DEI, 1999). Sin embargo, en el desarrollo del programa coexistían dos posturas. Por un lado, se argumentaba que un conocimiento disciplinar sólido garantizaba un desempeño profesional con buenos resultados; por otro lado, se argumentaba que además de conocimiento disciplinar sólido, era necesario un conocimiento pedagógico y didáctico permanente para un mejor desempeño de la labor de enseñar.

Actualmente, la Facultad de Educación en su Acuerdo 284 de 2012, artículo 2, describe la práctica pedagógica como “un espacio de formación personal, académico, docente e investigativa”, “espacio para la producción de saber pedagógico mediante la reflexión, la investigación y la sistematización de las experiencias de práctica” y un lugar para “propiciar la integración entre los aspectos teóricos y prácticos de los distintos campos de conocimiento articulados al saber pedagógico y didáctico para la generación de conocimiento” (p. 3). Nótese que estas orientaciones hacen uso de un lenguaje general e intenta centrar la práctica en la investigación y procesos de articulación de diferentes tipos de conocimiento que se ofrece al futuro profesional.

Específicamente, la licenciatura en Matemáticas, a partir, de la normativa expedida entre 2016 y 2017, asumió la práctica pedagógica como “el conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en contextos diversos” (Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes [DECA], 2016). Esta relación sugirió nuevos retos en la formación, como relaciones que van más allá de una simple integración de conocimientos. En este marco se plantearon prácticas tempranas para transitar hacia una formación inicial con enfoque en la investigación y autonomía profesional (DECA, 2016). Con este enfoque, además, la práctica pedagógica se asumió como un eje transversal articulador desde primero hasta décimo semestre.

Conclusión: orientaciones para una nueva relación

En la experiencia pedagógica se establece una mirada sobre las relaciones teoría-práctica, centradas en la formación en el oficio; dando lugar a la experiencia como el espacio donde se construye saber. En este sentido, se estableció un relacionamiento horizontal; es decir, la conexión que se pretende entre ellas no es de subordinación, puesto que ambas intervienen en la construcción de saberes en el aula y fuera de ella. En otros términos, una formación situada en los contextos de actuación. Esta mirada amplía los campos de acción para la enseñanza de las matemáticas y ubica a los profesionales en contextos escolares y no escolares. De esta manera, la apuesta formativa es un desarrollo de la subjetividad en contextos de actuación y la construcción de una experiencia investigativa (DECA, 2016).

Igualmente, se han constituido tres trayectos formativos: un trayecto inicial que responde a prácticas centradas en preguntas por la subjetividad, la historicidad de la profesión, la observación y las distintas formas de memoria. En esta práctica se vinculan los procesos de formación

con la historicidad de la profesión y algunas condiciones de existencia. Entre ellas el reconocimiento de la tradición, las políticas públicas y la constitución de una comunidad académica. Este trayecto, aborda acontecimientos relacionados con instituciones, saberes, prácticas y la constitución del maestro que enseña matemáticas.

El trayecto inicial aborda una especie de *habitus*, donde la experiencia se reflexiona a la luz del saber y la construcción social del mismo y de los regímenes de verdad a propósito de la enseñanza de las matemáticas. De manera especial, este trayecto muestra como el discurso normativo instaló otra manera de articulación de los conocimientos presentes en los programas de formación (DECA, 2016).

El segundo trayecto aborda aspectos epistemológicos de la disciplina como un lugar de comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. De esta manera, la práctica es un escenario para indagar, problematizar y poner en tensiones el saber disciplinar. Además de confrontar las construcciones teóricas y la actividad matemática en distintos sistemas de prácticas (DECA, 2016). Este cambio hace que la formación de los profesionales tenga un encuentro con la complejidad de los contextos, especialmente en prácticas sociales donde el conocimiento matemático no es visto como formal y escolarizado. Este trayecto permite distanciarse de la formación disciplinar (asignatura o contenidos) y cuestionar los discursos instalados como objetos matemáticos a enseñar.

Este trayecto relaciona al profesional en formación con diversos aspectos de la enseñanza donde se imbrica el conocimiento pedagógico, didáctico, curricular y disciplinar. Una de las apuestas es relacionar aspectos históricos, filosóficos, políticos y de cultura escolar con conocimientos para leer críticamente el aula y las experiencias que allí se desarrollan. Bajo esta orientación sistematizan las experiencias y se evita la repetición y el acumulado de rutinas asociadas a las prácticas de enseñanza. También se posibilita la construcción del conocimiento sobre la naturaleza de las matemáticas y se transforma lo que el futuro profesional conoce, comprende; asimismo, se construyen sentidos de mundo, a partir de la inmersión en varios aspectos del conocimiento disciplinar en diferentes escenarios educativos.

El tercer trayecto, denominado prácticas profesionales finales, es definido como el espacio de consolidación de procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la investigación. Este último trayecto es el espacio de producción del saber. Este trayecto tiene una delimitación clara para producir conocimiento, pues se basa en las lógicas y dinámicas de la producción de conocimiento de los grupos de investigación que soportan la licenciatura en Matemáticas. Bajo esta comprensión, la investigación se asume como una formación que se desarrolla a lo largo de los diferentes trayectos académicos a través de la reflexión teórica en los Campos del saber pedagógico y disciplinar (DECA, 2016). Esta reflexión se materializa en los Seminarios sobre Didáctica, espacios donde se:

busca que el estudiante asuma una actitud de constante indagación sistemática y autocrítica, con relación a su papel como futuro maestro de matemáticas”, “a través de la lectura de la realidad, se construyan alternativas de solución a problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. (2016, s./p.)

Bajo estos presupuestos, el trayecto final, siguiendo a De Tezanos (2006), es un escenario de producción de saber; en específico: de saber pedagógico. En este espacio el futuro profesional piensa, conceptualiza, sistematiza su experiencia; es una reflexión sistemática sobre el

oficio, donde vincula de manera crítica diversas estructuras que ha acumulado y constituyen su profesión.

Referencias bibliográficas

- Colombo, A. (2021). Un mundo feliz: enseñanza de la matemática para la justicia social en la formación de profesores. *Reloj de agua*, 1(24), 5-14.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Departamento de Educación Infantil [DEI]. (1999). Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas [LEBEM]. UdeA. Proyecto educativo de programa (Documento institucional). Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes [DECA]. (2016). Licenciatura en Matemáticas. UdeA. Documento maestro (Documento institucional). Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Fuentes, C.; Acero, A.; Casallas, L.; Díaz, L. y Acosta, C. (2016). ¿Cómo abordar la diversidad en el aula de matemáticas? Algunas necesidades de formación de un grupo de docentes del distrito capital, en Colombia. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (46), 125-138.
- García, G.; Valero, P.; Salazar Amaya, C.; Mancera Ortiz, G.; Camelo Bustos, F. y Romero, J. (2013). *Procesos de inclusión/exclusión: Subjetividades en educación matemática*. (1 ed.) Universidad Pedagógica de Colombia-Fondo Editorial. <http://editorial.pedagogica.edu.co/verpub.php?pubid=319&catId=3>
- Jaramillo, D. (21 al 23 de agosto de 2014). *Educación Matemática, Diversidad y Cultura: un ejemplo desde las prácticas sociales y las prácticas escolares en una escuela indígena*. [Ponencia central]. Coloquio Nacional sobre problemas y tendencias en Educación Matemática, Universidad Santo Tomás. Bogotá D.C., Colombia. <https://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/Coloquio/MemoriasColoquio/Presentaciones/INTERCULTURALIDAD/Presentaci%F3n%20Mesa%20Discusi%F3n%20-%20Diana%20Jaramillo.pdf>
- Llinares, S. (2013). El desarrollo de la competencia docente “mirar profesionalmente” la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Educación em Revista*, (50), 117-133.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Ministerio de Educación Nacional.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, (49), 1-10.
- Skovsmose, O. y Valero, P. (2012). Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la educación matemática con la democracia. En O. Skovsmose y P. Valero, *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 1-23). Una empresa docente.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La enseñanza un objeto de saber*. Anthropos.

El maestro en formación: entre la investigación, la producción académica y las exigencias del contexto de la práctica

 Isabel Calderón Palacio

cristinaeco@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, UPN

Resumen

Este artículo de investigación presenta un estudio sobre la formación de maestros en servicio desde la década de 1980, los cuales han transitado por diferentes estrategias que van desde la capacitación, el perfeccionamiento, la investigación y la preparación in situ. Se logran tematizar diferentes registros a través de un estudio de carácter documental. Los hallazgos del estudio muestran cómo se ha transitado de la formación en el saber y la actualización en contenidos de los saberes a enseñar, a un saber hacer, que implica no solo el dominio de la ciencia, sino de las metodologías en las que los resultados de los estudiantes es el medidor de la eficacia metodológica del maestro. Finalmente, se evidencia la tensión entre las demandas de la escuela y las del centro escolar, y las exigencias de la formación académica que se plantean desde la institución formadora de maestros, donde se presentan una serie de paradojas que es necesario estudiar y visibilizar para comprender el presente de la formación de maestros y de la política educativa.

Palabras clave: docencia, formación inicial de docentes, formación profesional, investigación pedagógica.

Introducción

Este artículo es el resultado de la investigación sobre la formación de maestros en Colombia. Se aborda la preparación intelectual, emocional y las prácticas de bienestar. Parte de la problematización se hace al maestro al definirlo como factor de la calidad de la educación. Este interés ha generado múltiples alternativas de formación que tienen como finalidad contribuir al mejoramiento profesional y personal de los educadores, y, con ello, perfeccionar su práctica y el sistema socioeducativo. De ahí, el interés por entender los procesos de formación de maestros; específicamente de la formación permanente o formación de los profesores en ejercicio.

Desde la década del 70, del siglo XX, se viene poniendo un énfasis importante a la formación de los maestros en la práctica. Este acento se caracteriza por darle un lugar importante al centro de práctica; lo que implicó generar políticas y estrategias para otorgar más horas a los maestros en formación para la práctica pedagógica. Con el fin de que puedan realizar proyectos situados que permitan resolver las necesidades de los contextos y, a su vez, preparen al maestro para los desafíos de una profesión intelectual, como es la profesión docente. En este contexto, la presente investigación muestra la trayectoria sobre la formación en la práctica, los fines que se ponen en juego y recoge una serie de experiencias que se han dado en Latinoamérica donde se intenta dar lugar a esta demanda. Posterior a aquello se describirá, desde un análisis documental, cómo se ha transformado la formación de maestros y los propósitos de la práctica pedagógica.

Marco teórico

Políticas educativas que han puesto su enfoque en la formación de maestros en ejercicio

De acuerdo con Martínez (2004) en ningún otro ámbito de la política social, medioambiental o económica existe tanta estandarización global e incidencia del discurso de la reforma, como en la política educativa y en la investigación educativa; lo que se constata la marcada influencia de estas políticas estandarizadas en los planes, proyectos y estrategias que se emprenden en el sistema educativo. Donde, a su vez, se recurre a las directrices ofrecidas por los informes y documentos de organismos internacionales que marcan el trayecto de las políticas locales; de tal forma que es fácilmente reconocible la retórica que se replica en cada una de las acciones que se emprenden. Es por esto que el actual apartado, inicia del reconocimiento de las políticas e informes de las entidades transnacionales sobre la formación de maestros en ejercicio, dándole predominancia a este tipo de documentación que va a dar la pauta a las investigaciones, producciones de los maestros, programas y proyectos que se inscribe en los discursos más globales y estandarizados ostentando por estas entidades que delinear la política.

En el marco de las reformas educativas del siglo XXI se logra ver el debilitamiento del Estado institucional y, en cambio, se puede observar cómo toman lugar otros actores. Es así como la empresa privada y las organizaciones no gubernamentales asumen la responsabilidad en la creación de estas políticas y en su concretización. Por tal razón, pensar la formación de maestros, sus estrategias y sus características implica entender la reforma educativa como una gesta que va más allá de los Estados. De hecho, se debe reflexionar desde una perspectiva transnacional, intercomunicada, participativa y multisectorial; y, desde ese lugar, es que se planean las metas educativas y las vías para lograrlas.

De esta manera, la política educativa que guía la reforma se comprende más allá de lo normativo y dirige la atención hacia estrategias concretas que se sitúan en los espacios micro sociales, en los grupos minoritarios o en los diferentes documentos nacionales y transnacionales que proponen elementos para el gobierno de la población. En el caso de la presente problematización, la política pública es una de las superficies donde se hacen visibles enunciados donde se concreta el gobierno de la población, la cual se rastrea en la superficie de la formación de maestros en su desarrollo profesional.

Esto se explica desde tres elementos importantes que conviene resaltar. 1) La política de la vida. Desde el siglo XVII, en el marco del surgimiento del liberalismo, asume la preocupación por la vida y el bienestar de la población que se hace objeto del gobierno de la población. En consecuencia, la vida se convierte en un valor. Lo que implica su cuidado y su protección. Esto significa, asimismo, un despliegue de estrategias que van desde la educación, hasta la regulación del trabajo, el descanso, la vida privada. Sin embargo, el proceso para que esto se constituyera en un régimen, en las sociedades, ha sido paulatino. Naturalmente, ha ido ligado a una conversión de la concepción de humano como un ser bueno, susceptible de mejorar. 2) La política social. En el marco de lo que se viene exponiendo, las instituciones, a partir de la preocupación por la vida y su cuidado, empiezan a tener como objeto lo social lo que se concreta en estrategias como la asistencia alimentaria, la educación, la disminución de índices de mortalidad (Pinker, 2018), y poco a poco se convierten en un indicador de progreso de las naciones. Lo que ha promovido que los mismos se constituyan en objeto de medición bajo los modelos del desarrollo humano, de sus distintos paradigmas

En suma, lo estatal se toma como referencia donde se evidencia la concretización de la reforma, pero no se entiende como la fuente de la política, a pesar de que lo atraviesa. La política va más allá. Se la debe comprender como un escenario que visibiliza el movimiento de lo social, lo histórico y las relaciones de poder. En este sentido, conviene advertir que los problemas de las naciones no son exclusivamente de éstas y, por tanto, se los debe responder de manera conjunta; razón por la cual los organismos internacionales, constituidos por varias naciones, intentan responder de manera cohesionada a los problemas y situaciones que los afectan.

Reflexiones metodológicas

El presente estudio tiene un carácter cualitativo, con una perspectiva documental, que se inspira en algunos rasgos arqueo-genealógicos (Castro, 2015). En este sentido, hace énfasis en una amplia masa documental relacionadas sobre políticas de formación de maestros, propuestas de formación e informes producidas por las entidades multilaterales (quienes presentan orientaciones para las políticas educativas) y, específicamente, las de formación de maestros (donde se explora en los registros las relaciones que emergen y que permiten hallar regularidades y discontinuidades en los planteamientos teóricos y prácticos). El campo documental del estudio se sitúa en las producciones de intelectuales, maestros y expertos en educación. Todo lo recolectado ha sido publicado en las bases de datos de las organizaciones de carácter internacional como la Conferencia Latinoamericana de Política Educativa (Cepal), la Unesco, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En estas bases de datos se hallan informes, investigaciones, experiencias, que, potencialmente, pueden dar paso al diseño de políticas en las naciones y que se constituyen como una fuente rica de datos para entender los procesos de transformación de la educación; en este caso: la formación de maestros. La periodización se hace desde la década del 80 del siglo XX, cuando el fenómeno educativo deja de ser un problema nacional y se constituyen en un tema transnacional que hay que afrontar como región (Martínez, 2003).

En total se analizaron cincuenta y ocho documentos, los cuales se clasificaron en las siguientes categorías:

Tabla 1. Síntesis de la revisión documental

Tipo de registro	N.º de registros	Temática
Libros derivados de investigación	33	Desarrollo profesional docente.
		Competencias y habilidades de los docentes y formación permanente.
Artículos académicos	20	Análisis de las reformas educativas.
		Balance de los procesos de formación y su relación con el mejoramiento del rendimiento escolar en América Latina.
Informes y documentos	5	Bienestar y desarrollo profesional.
		Análisis y propuestas para la reforma educativa.
		Balance de los procesos de formación y su relación con el mejoramiento del rendimiento escolar en América Latina.

Fuente: elaboración propia

La tabla anterior ofrece una clasificación esquemática de los registros. Sin embargo, es necesario profundizar en los hallazgos que arroja el abordaje cuidadoso de estos. En un primer momento se encuentran documentos, artículos o libros que ofrecen un balance, revisión o comparación de las tendencias de las políticas educativas emprendidas en los procesos de formación de los profesores. Se localizan, en esta primera categorización, libros de la OCDE que, a partir de análisis de correlación, retoman datos de cada una de las naciones participantes en los estudios. Con el objetivo de ofrecer datos comparativos y, con base en ello, derivar un análisis que permita ayudar a los países a aprender de otros y a elegir las mejores rutas para emprender las reformas educativas. En este contexto se localizan trabajos relacionados con balances de política educativa, comparaciones sobre la implementación de las reformas educativas y su influencia en la profesión docente, estudios sobre enseñanza y aprendizaje, entre otros, que se reseñan en las referencias bibliográficas y que sirven de base para esta investigación.

Por otro lado, se ubican trabajos prescriptivos o de recomendaciones. Varios de los mencionados proceden de los balances antes citados. Algunos de los resultados alimentan los procesos de reformas educativas y de construcción de estrategias regionales para la formación continua de los maestros. Otros dan cuenta de análisis que permiten comprender los mecanismos de formación que cobran relevancia en el presente. En términos generales, los hallazgos en este tipo de documentos abordan temáticas relacionadas con la influencia del profesorado en los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Ainscow *et al.*, 2001; Klassen y Chiu, 2010) para todos, en las instituciones educativas. Este manual, basado en un Proyecto de mejora de la calidad de la educación para todos, IQEA (Improving the Quality of Education for All, el mejoramiento del clima y el ambiente de las escuelas (Collie *et al.*, 2012), la relación entre el bienestar docente y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, el mejoramiento de la satisfacción en el trabajo y, por ende, la disminución del estrés en el trabajo de los docentes (Weare, 2000; Thomas *et al.*, 2003; Borman y Dawling, 2017), el desarrollo profesional y la formación permanente de los profesores (González *et al.*, 2016; Shulman, 2005) y la evaluación docente como factor determinante en el mejoramiento de la profesión entre otros (Cordero y González, 2016; Taylor y Tyler, 2012).

Finalmente, se halla un tercer grupo donde se localizan aquellos trabajos que plantean estudios etnográficos, cualitativos, estudios de caso. Estos presentan, de manera puntual, la situación del profesorado en su ambiente cotidiano y los procesos de formación e incentivos que se han creado para fortalecer el desarrollo profesional y la calidad de la educación (Duque *et al.*, 2014; González *et al.*, 2016; Hargreaves, 2000).

En todos los casos es posible identificar que los expertos, en los temas reseñados, se ubican en cualquiera de los tres grupos; lo que permite concluir que sus producciones no están inscritas únicamente en las posturas de las instituciones, sino que estas se mueven y permean diferentes instancias del saber-poder; tal como lo muestra la OCDE o la Unesco que se apoyan en los informes de expertos para emitir sus comunicaciones, estudios y dar sugerencias relacionadas con la política educativa y, en específico, en el desarrollo profesional de los maestros.

Si bien los organismos internacionales insisten en dar lineamientos para guiar los procesos de reforma educativa y su implementación, es notable la marcada influencia que se observa en países como Colombia. Pues estos países tienden cada vez más a ajustar sus directrices a las indicaciones de estos organismos para poder ocupar un lugar en estos. Lo anterior se constata en la fuerza que, a partir del 2010, se empieza a dar a los enfoques que la OCDE declara como destacables para favorecer al desarrollo de las personas y el crecimiento económico de las naciones. Uno de estos es la formación del profesorado donde se hace énfasis en atraer, retener y promover a los mejores profesionales para mejorar la enseñanza. Con ello, asimismo, se favorece el creci-

miento de la economía (OCDE, 2009). En el 2014 Colombia declara a la educación como pilar de su plan de desarrollo y como referente de acción, como se observa:

El plan señala, expresamente, que la “educación es el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. (Congreso de la República, 2015)⁵

Para garantizar este propósito, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) propone diecinueve líneas estratégicas; dentro de las cuales seis están destinadas a los docentes a través de estrategias de evaluación, incentivos, formación continua y desarrollo profesional. Esto permite constatar la importancia que tendrán los docentes en la visión del país para los siguientes diez años.

Una vez seleccionada la información, a partir de una prelectura de los registros donde se delimita la temática a la formación de maestros, se pasa a una lectura temática (Zuluaga, 1999) que permite descomponer los enunciados a través de relaciones discursivas, temáticas relacionadas, regularidades de los discursos y discontinuidades que marcan nuevos destinos de la política o de las propuestas de formación de maestros. Posterior a este ejercicio se pasa a la escritura del informe final donde se da cuenta de los hallazgos de la tematización; es decir, de estos elementos que permiten entender las tensiones de la formación de los maestros en el presente.

Conclusiones

Los hallazgos del estudio muestran cómo se ha transitado de la formación en el saber y la actualización en contenidos de los saberes a enseñar, a un saber hacer, que implica no solo el dominio de la ciencia, sino de las metodologías, en las que los resultados de los estudiantes es el medidor de la eficacia metodológica del maestro. Este tránsito no ha dejado atrás la aspiración de la preparación intelectual, sino que la va sumando a las pretensiones que se atribuyen a un buen proceso de formación profesional del maestro. Finalmente, la tensión entre las demandas de la escuela y las del centro escolar, con las exigencias de la formación académica que se plantean desde la institución formadora de maestros presenta una serie de paradojas que es necesario estudiar y analizar. El estudio, muestra que esta tensión genera malestar en los docentes, una preocupación constante por la eficacia y por los resultados que posteriormente se evalúa. Así mismo, el maestro en formación se enfrenta con una realidad escolar en la que no logra llevar a cabo las propuestas investigativas que formula y con la necesidad de intentar dar respuesta a las condiciones cotidianas donde realiza su práctica.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, Mel; Hopkins, D; West, M. y Southworth, G. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea Ediciones.
- Borman, G. y Dowling, M. (2017). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.

⁵ Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por un nuevo país (2015).

- Castro, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Villarraga, J.; Pulido, O.; Peñuela, D. y Rodríguez, V. (2007). *Maestro: Condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Clarke, M. (2013). Terror/enjoyment: Performativity, resistance and the teacher's psyche. *London Review of Education*, 11(3), 229-238.
- Collie, R.; Shapcka, J. y Perry, N. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Cordero, G. y González, G. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(64), 22-46.
- Duque, M.; Celis, J. y Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista colombiana de educación*, 67, 107-124.
- González, M.; Barrantes, R. y Lache, M. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Klassen, R. y Chiu, M. (2010). Efectos sobre la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes: género del docente, años de experiencia y estrés laboral. *Revista de Psicología Educativa*, 102(3), 741-755.
- Mineduc. (1994). *Ley general de educación, 115 Ley 50 (1994)*. Mineduc. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Martínez, A. (2003). La educación en América Latina. De políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista colombiana de educación*, (44), 1-19.
- Martínez, A. (2003). *De la escuela expansiva y de la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Antrhopos.
- OCDE. (2009). *Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS)*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm>
- OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Unesco-UIS. https://www.oecd-ilibrary.org/education/habilidades-para-el-progreso-social_9789264253292-es
- OECD. (2020). *The teachers' well-being conceptual framework: Contributions from TALIS 2018*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://doi.org/10.1787/86d1635c-en>
- Pinker, S. (2018). *Los ángeles que llevamos dentro*. Paidós.
- Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, 1753 Ley (2015). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61933>
- Radinger, T.; Echazarra, A.; Guerrero, G. y Valenzuela, J. (2018). *OECD Reviews of school resources: Colombia 2018*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://doi.org/10.1787/9789264303751-9-en>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma: Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(2), 194-196.
- Taylor, E. y Tyler, J. (2012). El efecto de la evaluación en el desempeño docente. *Revisión económica estadounidense*, 102(7), 36-51.
- Unesco. (2015). *Proyecto de documento final para la cumbre de las naciones unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. Unesco. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 911-937. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a14.pdf>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.

Formar maestros reflexivos en las prácticas pedagógicas, calidad educativa y demanda por el mejoramiento continuo

 Rosa María Bolívar Osorio

rosa.bolivar@udea.edu.co

Universidad de Antioquia, UdeA

Resumen

Este trabajo expone parte de los hallazgos de la investigación *El discurso sobre la práctica reflexiva en la formación inicial de maestros en Colombia*. Una lectura en clave de diagrama. Concretamente, se presenta en este trabajo lo relacionado con las demandas que se le presentan a la formación de maestros cuando la reflexión entra en la serie de la calidad de la educación-evaluación y el mejoramiento de la práctica, agenciada por la racionalidad neoliberal e implementada mediante la descentralización educativa. Se menciona que este trabajo es producto del análisis de un archivo compuesto por más de 400 documentos. Los cuales, luego de realizar una lectura temática desde la perspectiva postestructuralista, presentan los hallazgos en cuatro líneas: 1) la calidad igual a mejoramiento de la práctica, 2) la reflexión como práctica de sí, 3) la reflexividad y 4) reflexión, práctica e investigación. Las conclusiones argumentan la manera cómo se está usando la reflexión en la formación. Lo que busca es la modulación de la conducta de los sujetos, para sostener, finalmente, la tesis de que la práctica reflexiva se ha convertido en una estrategia de fabricación del maestro.

Palabras clave: formación de docentes, práctica pedagógica, calidad de la educación, reflexión.

Introducción

En Colombia, el debate educativo actual se fundamenta en la premisa de que la calidad de la educación está directamente relacionada con la calidad de la formación de los maestros. De allí se deriva la creencia de que, entre mayor y mejor sea la formación de maestros, mejor será la calidad de la educación. Este trabajo hace parte de la investigación *El discurso sobre la práctica reflexiva en la formación inicial de maestros en Colombia*. Una lectura en clave de diagrama que analizó los saberes, prácticas y relaciones de poder que han configurado el discurso de la práctica reflexiva en Colombia, y que se han incorporado en las prácticas pedagógicas dentro de los programas de formación de maestros. Su objetivo era proporcionar una lectura analítica que posibilite identificar las formas de la apropiación de los discursos de la práctica reflexiva en Colombia, reconocer las tensiones y luchas que se dieron por el posicionamiento del discurso sobre la práctica reflexiva en la formación inicial de maestros e identificar los dispositivos a través de los cuales se ha materializado, en la formación de maestros, el discurso de la práctica reflexiva.

El estado del arte realizado (Bolívar, 2019) evidencia el posicionamiento de la práctica pedagógica como un objeto destacado de las preocupaciones de los formadores de maestros; donde la inquietud por la efectividad o los efectos de las prácticas en los maestros en formación podría considerarse una pregunta global, y de la agenda presente de los formadores de maestros.

Se visibiliza cómo el discurso de la práctica reflexiva es el soporte de la mayoría de las investigaciones sobre la práctica pedagógica (independientemente de su enfoque metodológico). Con él se sostienen estudios experimentales, comunidades de saber, políticas públicas, entre otros; todo esto sin preguntarse por la pertinencia de este discurso y por el rol que, desde allí, se otorga a los maestros en formación y a los maestros formadores.

En Colombia, la política educativa de hoy hace un llamado a las instituciones formadoras para aumentar las prácticas en los programas de formación. Incluso plantea que el cambio a implementar debe orientarse desde la práctica reflexiva. Sin embargo, hasta ahora este no es el tema de debate en las investigaciones en el país. Se hace necesario, entonces, emprender estudios más globales sobre el problema de la práctica y los desafíos que se presentan para su implementación; tanto los que son de orden académico y pedagógico como aquellos de orden administrativo.

Marco teórico

En su construcción y análisis, este trabajo incorpora varias y nociones. La primera de ellas es el saber. Como noción estratégica permite la liberación de la pregunta epistemológica. En su sentido más general, es el modo de ser de los enunciados que rigen junto al poder; una práctica en medio de procesos de subjetivación:

El saber lo rastreamos en lo que se dice, en los archivos, en general en todo lo que se ve, lo que se nombra y se va recortando hasta descifrar los enunciados que rigen el discurso de una época en relación con un acontecimiento que se quiere investigar. El saber así entendido no le pertenece al sujeto. El saber, como práctica se relaciona con una institucionalidad y unas subjetividades, es anónimo. (Álvarez, 2019, p. 57)

Se hace uso también de la noción de discurso. Para Foucault (2001) el discurso es “un conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (p. 141). El sistema de formación es un complejo de relaciones que funcionan como reglas. El discurso se constituye en las formaciones discursivas y cobra poder en el sujeto que lo hace objeto de deseo.

Método

Metodológicamente, el trabajo se desarrolla desde la perspectiva postestructuralista. Desde allí se propone incorporar las herramientas analíticas, teóricas y metodológicas de Foucault (2001) en lo referente a la lectura de los discursos.

Esta investigación conformó un archivo derivado de 312 registros en el contexto nacional y 136 en el contexto internacional. Se organizó en cinco campos documentales: académico, divulgativo, institucional, normativo y personal. De esta manera se pudo dar cuenta de la dispersión de los enunciados necesarios en este tipo de estudios.

Para la configuración del archivo del problema se utilizó la lectura temática, como una estrategia de lectura de fuentes primarias. Esta forma de lectura, propuesta originalmente por Zuluaga (1999), tiene como objetivo seguir las nociones y los conceptos como claves para definir la práctica reflexiva en el contexto colombiano.

Resultados

Calidad igual a mejoramiento de la práctica

Desde 1994 se plantea el reto de diseñar un sistema colombiano de formación de maestros; necesidad que se fue posicionando con el tiempo y para la cual se adelantaron varias iniciativas. En el año 1998, el MEN publica el documento de Hacia un sistema de formación docente. A partir de este documento se reconoce que la variable *maestro* es determinante en la educación, puesto que cambia la ecuación y posibilita la argumentación de que una educación de calidad necesita un maestro de calidad. Desde este momento se establecen dos variables a trabajar. De un lado, los programas de formación y, de otro, la constitución de una nueva forma de ser maestro; o, lo que es lo mismo, una nueva subjetividad de maestro. Se cuestiona el desdoblamiento teoría-práctica, y se propone que la experiencia sea objeto de reflexión a la luz de la teoría (Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas normales Superiores, 2000, p. 18).

Los documentos sucesivos contienen múltiples referencias a la práctica y la reflexión como vía del mejoramiento de la calidad. Ejemplo de ello es cómo de manera concreta termina estableciéndose como uno de los objetivos del subsistema de formación inicial “Incentivar la práctica educativa reflexiva para generar una cultura de la investigación que impulse el avance del conocimiento pedagógico y didáctico” (Ministerio de Educación Nacional, 2013b, p. 111) y de esta manera se asume la práctica reflexiva como una competencia.

Desde entonces, los documentos de política pública y de agencias internacionales coinciden en posicionar la importancia de la formación en las prácticas que deben recibir los maestros como un factor que afecta directamente la calidad de la educación.

La reflexión como práctica de sí

Instalada por la calidad, la reflexión sobre la práctica es nombrada como un imperativo. Al reconocer que la práctica docente exige una permanente toma de decisiones en las que se ven involucrados estudiantes y maestros, se entiende que ambos se transforman en esa relación, puesto que se amplía la perspectiva de la práctica como determinante en el proceso de subjetivación de los participantes:

En esta perspectiva, la práctica docente, por ser docente y por ser práctica, lleva intrínseca una doble exigencia de reflexión. Exige imperativamente de tiempos y procesos dedicados a “reflexionar”, a plegarnos, a doblarnos sobre nosotros mismos, a volver sobre lo mismo, pero de manera diferente y con mayor insistencia, como nos lo señala el prefijo “re”. Implica sentir y pensar en nuestras acciones para comprender mejor su sentido y permitir posibilitar su transformación. (Restrepo y Campo, 2002, p. 68)

La mayúscula de esta cita es de la fuente original y es la clave del postulado, porque pone de relieve el imperativo de la reflexión asociada con la idea de pliegue que, desde la perspectiva foucaultiana, muestra las implicaciones que tiene en el orden de la producción de las subjetividades. Estos autores no entienden la reflexión sin la transformación. Sin embargo, para ellos, la reflexión entrega la base del autorreconocimiento del sí mismo.

Lo descollante de esta perspectiva es que plantea el uso de los dispositivos autobiográficos que luego se van a popularizar en la formación de maestros. Aunque el sentido de pliegue como un acto de salir del sistema establecido no es retomado.

La reflexividad

Cuando la reflexión se inserta en el discurso de la calidad, el conocimiento del profesor va más allá de la disciplina y por ello se empieza a hacer un llamado por el desarrollo profesional que implica pensar la práctica reflexiva en torno a dicho proceso (Silva, 2013, p. 253). Con esta finalidad, algunos autores han empezado a usar el término reflexividad para hacer alusión a este proceso de análisis sobre la reflexión, que se desarrolla en espiral; en el cual formarse como practicante reflexivo es dominar la propia trayectoria, construir saberes y competencias nuevas a partir de la experiencia (Perrenoud, 2004, p. 10).

Se demanda una práctica constructiva que va en una fuerte espiral de mejoramiento al servicio de la calidad. Se encuentran autores para los cuales la reflexividad lleva a la autonomía profesional fundamentados en la lectura de la noción de campo en Bourdieu (1995). Desde la reflexividad se llama a la “constitución de sí mismo como objeto de investigación y análisis para asumir el estudio crítico reflexivo de las propias huellas” (Herrera y Basto, 2005, p. 75) y es que según estas autoras:

El concepto de reflexividad puede ser reconceptualizado por el campo pedagógico con el fin de potenciar su capacidad de investigar, cuestionar y construir sobre sí mismo, tomando los conceptos, teorías y relaciones como ejes de su propia dinámica reflexiva. La reflexividad le permite a la pedagogía analizar los procesos de apropiación y hacer visibles las representaciones hegemónicas que otras disciplinas y políticas —por ejemplo, la psicología, la tecnología educativa— y la administración educativa han gestado en la práctica pedagógica. (p. 77)

Desde esta lectura, a partir del concepto de campo, la reflexividad podría constituirse en una forma de diferenciarse de la reflexión; la misma que ha sido cooptada por la red de conceptos de la calidad de la educación.

Reflexión, práctica e investigación

Desde el 2012 los documentos de política de formación de maestros en Colombia han hecho un llamado por la articulación entre la práctica y la investigación. Lo interesante es que el enunciado que aquí se utiliza, para introducir el imperativo de la reflexión, procede de la perspectiva técnica de la formación de maestros según la cual: es la teoría la que dirige la práctica.

Lo anterior no quiere decir que se desaparezca la escisión teoría práctica. Por el contrario, la reflexión se convierte en el medio a través del cual la teoría informa a la práctica. Y este planteamiento es opuesto a la perspectiva de Schön (1983) que consideraba que es posible producir teoría a partir de la reflexión sobre la acción.

Se articula la práctica a la investigación como posibilidad de desarrollar la actitud reflexiva. Se parte de que las estructuras conceptuales son necesarias para la formación del educador como intelectual y productor de conocimiento académico, junto con la experiencia para afianzar el conocimiento. Es por eso que se le ve también como una alternativa didáctica para el desarrollo de la práctica pedagógica. En el mismo sentido, se asume que “los docentes que reflexionan en

la acción, vuelven a pensar en lo que se hacen en el momento en que se están haciendo, es decir, investigan en el contexto de su propia práctica” (Ministerio de Educación Nacional, 2012a, p. 141). A partir de este postulado, se construyen nuevos esquemas de actuación y mejoran su capacidad para solucionar problemas.

Esa comprensión de la construcción del conocimiento profesional del maestro ha llevado a la idea del profesor como investigador. Se plantea que el profesor deviene investigador cuando reflexiona y piensa acerca de su labor docente (Silva, 2013). Por lo mismo, queda abierta la pregunta sobre cómo se produce este proceso y cómo deviene, el enseñante, en ser investigador.

Conclusiones

Se puede concluir que cuando se dice “se aprende a ser docente a través de la propia práctica” se ve un enunciado reconceptualizado⁶, que, al entrar en el haz de relaciones de la calidad, el mejoramiento continuo, el desarrollo profesional, el estándar y el desempeño la propia práctica, se convierte en el espacio reducido, individualizado en el que el maestro es atrapado en el aula como objeto de mejoramiento. Este efecto reconceptualizador de la apropiación de las teorías de la práctica reflexiva, llevaron a que la teoría creada por Schön (1983) articulada a la idea de experiencia de John Dewey haya entrado en las coordenadas de la reactualizada tecnología educativa en Colombia, y ahora se hable de un maestro reflexivo que fue sacado de su matriz teórica para hablar de un maestro reflexivo que no hace más que verbalizar su práctica, informarla al experto, al externo, a la comunidad para mostrar que se está inserto en la espiral del mejoramiento continuo, en la espiral de la reflexión sobre la reflexión.

Instalada la práctica reflexiva, como un régimen de verdad sobre la formación del maestro, se ha convertido casi en “sentido común”; cuando la sociedad ha dado por sentado al maestro como un agente de cambio y lo ha hecho el responsable principal del mejoramiento de las escuelas. Gobernar al maestro es, finalmente, gobernar la transformación social, y al exigirle (a través de planeadores, portafolios de evidencias, diarios, videos) que hable de su práctica para mejorarla, realmente se aísla, se individualiza y, de esta forma, el poder termina entrando en la interioridad de su vida.

La formación inicial todavía conserva el uso de la reflexión en tanto potencia transformadora que produce la subjetividad deseada de maestro reflexivo, innovador o investigador. Allí, la reflexión se enfrenta a la acción estratégica de los estudiantes que, para lograr buenas calificaciones, viven en el simulacro y denotan prácticas (como llevar el diario pedagógico o el portafolio) que tal vez en su vida profesional no vuelvan a asumir. Es bien sabido que estas definiciones de mejora varían en diferentes contextos y tiempos, y pueden referirse a uno o varios aspectos relacionados. Por ejemplo, con la eficiencia, la eficacia, la inclusión social o el bienestar. Independientemente de dicha variación, la retórica de la reforma educativa sugiere con mayor frecuencia que los maestros, asumidos como los investigadores, los solucionadores de problemas, los pensadores críticos y reflexivos, o los aprendices de por vida (Sitomaniemi-San, 2015) producirán cambios si “están capacitados, equipados e instruidos de la manera correcta” (p. 12). Lo que se busca, finalmente, es la modulación de la conducta de los sujetos (Castro-

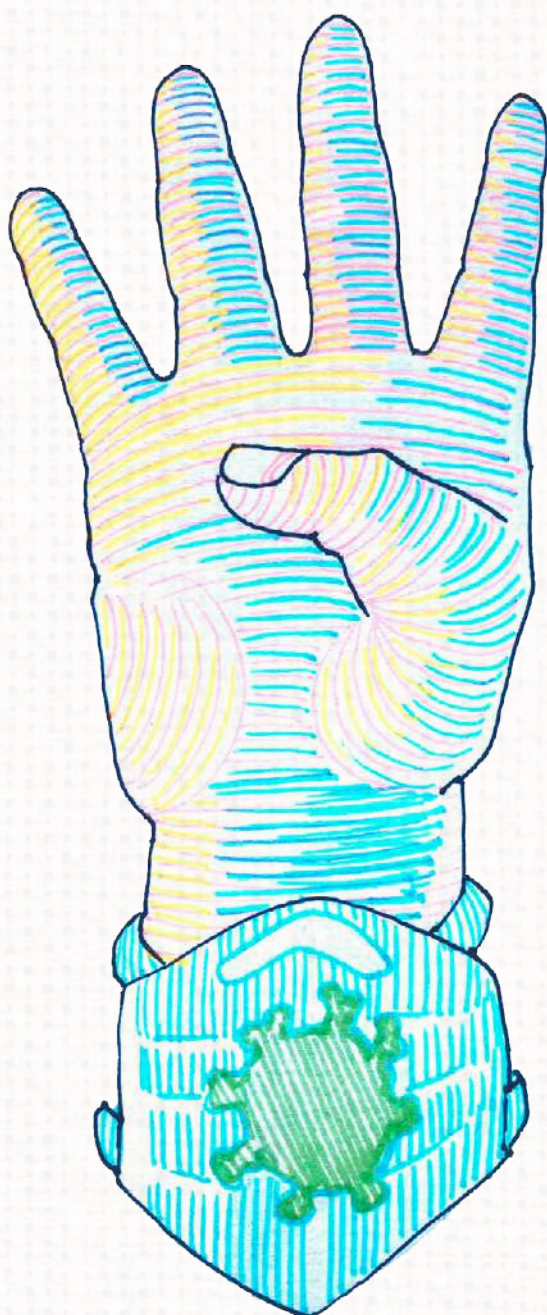
⁶ Para ampliar este concepto Zuluaga y Echeverri (1990) indican que un saber se consolida y avanza cuando es capaz de asimilar cambios, es decir, de reformular unos objetos de saber y de incorporar en sus dominios nuevos métodos y conceptos. En suma, un saber avanza cuando es capaz de reconceptualizar, y para ello es necesario investigar permanentemente con estos fines (p. 101).

Gómez, 2010). Por lo dicho es que se puede sostener la tesis de que la práctica reflexiva se ha convertido en una estrategia de fabricación del maestro.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2019). Los saberes escolares como línea de investigación: pertinencia conceptual, histórica y política. *Genealogías de la Pedagogía*, 53-86.
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2881/7355>
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores. (2000). *Formación de maestros. Elementos para el debate*. Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores.
- Foucault, M. (2001). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Herrera, G. y Basto, C. (2005). Los relatos autobiográficos de los maestros. Una posibilidad de construcción de la enseñanza y de saber pedagógico. *a(u)las*, (2), 75-91.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Enlace Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012a). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación Nacional. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf %5Cn<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312233.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Ministerio de Educación Nacional.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Sitomaniemi-San, J. (2015). *Fabricating the teacher as researcher: a genealogy of academic teacher education in Finland*. Universidad de Oulu. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526209937.pdf>
- Silva, W. (2013). Investigación y práctica reflexiva como categorías epistemológicas del desarrollo profesional docente. *Itinerario Educativo*, (62), 241-254. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=94059359&site=ehost-live&scope=site->
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Anthropos.
- Zuluaga, O. y Echeverri, J. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. M. Díaz y J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía Discurso y Poder* (pp. 175-201). CORPRODIC.

Capítulo 4. Retos en la práctica docente durante los tiempos pandémicos



David Cruz Rojas

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, (BENM)

Las contribuciones presentadas aquí tienen el propósito de dar a conocer la voz de los docentes en formación en torno a sus prácticas pedagógicas en tiempos pandémicos, las cuales representan la intencionalidad del actuar del docente en su trabajo cotidiano. Conocer cómo desarrollan sus prácticas permite saber cuáles son las necesidades formativas de los sujetos, sus emociones, representaciones, creencias, sueños, miedos e imaginarios; es decir, su subjetividad.

La pandemia mostró que, de los docentes en formación, se puede aprender en términos educativos, pues ellos son los que enfrentan la realidad escolar en su día a día. Los autores glosados aquí son cuatro maestros recién egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Dichos actantes relatan sobre su último año de estudios como docentes en formación durante el ciclo escolar 2021-2022. De allí que sea esta la acepción que se utilice para referirse a ellos.

Los participantes de este apartado abordan el trabajo de sus prácticas pedagógicas a través de distintas temáticas: emociones, tecnologías de la información y comunicación y la inclusión educativa. A pesar de encontrarse en un contexto similar, como fue la pandemia, cada autor muestra el interés por dar a conocer sus experiencias e investigación de su objeto de estudio de una forma distinta. Por un lado, tres de los docentes en formación escriben dos experiencias que los muestran como protagonistas de su proceso formativo. La primera a través del desarrollo de relatos pedagógicos como una forma de compartir las vivencias, tanto positivas y negativas que enfrentaron en las prácticas en la escuela primaria, y la motivación que encontraron en sus estudiantes para dar continuidad a su tarea educativa a manera de resiliencia para no rendirse en el intento. La segunda, por medio de la investigación-acción como marco interpretativo, muestra cómo el docente realiza el diseño de una intervención sobre el planteamiento de estrategias didácticas para favorecer la inclusión en el aula. Por otro lado, el tercer texto corresponde a un estudio de caso realizado con docentes en formación de séptimo y octavo semestre, cuya intención es develar cómo estas percibieron el desarrollo de competencias tecnológicas durante el trabajo en tiempos pandémicos.

En las tres contribuciones, el punto nodal se concentra en la forma que los docentes vivieron las prácticas pedagógicas en los diferentes contextos. Para ello, encuentran sustento teórico que les permite reflexionarlas. Cobra relevancia, además, la manera en que cada autor percibió la forma de dar respuestas a las necesidades de su propia práctica en el último año de formación académica; así como también fue relevante atender a los intereses implicados en cada temática. Como la parte social de las prácticas se encuentra imbricada en ellas, pues los estudiantes nunca realizan su trabajo en solitario, la comunidad escolar siempre está presente, permitiéndoles construirse como sujetos integrales.

El aspecto pedagógico, trabajado por los autores de las experiencias, resaltó la manera en que buscaron alternativas para brindar el apoyo a los alumnos de la primaria, y en la investigación sucedió lo mismo, pero en la visión de terceros. Los aportes de estos trabajos tienen su riqueza en la reflexión del papel del docente en situaciones adversas y de adaptación en los contextos escolares, dado que el docente se forma en la práctica pedagógica diaria.

Emociones de los docentes en formación en torno al regreso a clases en tiempos pandémicos

Zaira López Arteaga*

zai.lopa240@aefcm.nuevaescuela.mx

David Cruz Rojas*

dava.czur232@aefcm.nuevaescuela.mx

*Benemérita Escuela Nacional de Maestros, BENM

Resumen

El presente texto relata las vivencias como docentes en formación inicial de la licenciatura en Educación Primaria en torno al regreso a clases en tiempos pandémicos. Como parte del cierre de la formación docente dentro de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, los estudiantes realizamos prácticas pedagógicas a manera de servicio social, atendiendo a un grupo de alumnos de primaria durante veinticuatro semanas. Durante esas prácticas pedagógicas, como estudiantes normalistas, realizamos tareas de observación, ayudantía, apoyo y, sobre todo, la impartición de clases. Sin embargo, a diferencia de otras generaciones, en esta ocasión nos insertamos en una dinámica distinta, pues, la pandemia nos llevó a desarrollar la labor docente de una forma distinta: combinando la modalidad presencial con el trabajo en línea y también el formato híbrido. Sin lugar a dudas, compartir la experiencia vivida como sujetos de primer orden brinda la posibilidad de reconocer cuáles fueron las emociones que se detonaron en el ejercicio docente, los obstáculos enfrentados y los aprendizajes que se obtuvieron en el desarrollo de las prácticas; cuestión que vuelve pertinente y relevante este estudio porque permite conocer, de primera mano, la realidad que viven los alumnos normalistas involucrados.

Palabras clave: formación inicial, emociones docentes, prácticas pedagógicas, relatos.

Introducción

Las prácticas pedagógicas del último grado de estudios representan el cierre de la formación inicial como docentes de Educación Primaria. Como alumnos de octavo semestre, además de la atención de grupo, desarrollamos otras tareas que son concernientes a la labor docente. La preparación que recibimos a lo largo de la carrera sentó las bases para realizar un trabajo acorde a las necesidades de la población infantil que se atenderán en el ejercicio profesional.

Desde el primer semestre de la licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se realizaron acercamientos a las escuelas primarias. Como parte del trayecto de la práctica profesional (DOF, 2012) llevamos a cabo jornadas de observación y ayudantía. De esta manera nos involucramos en las actividades que hace un maestro y en la cultura escolar. Durante los siguientes semestres, en jornadas de trabajo intensivo, diseñamos planeaciones didácticas, las cuales implementamos con grupos de alumnos de primero a sexto grado de primaria, con el acompañamiento de un docente titular. Hasta llegar al último año de la carrera, donde el trabajo en condiciones reales nos conduce al cierre de un ciclo formativo.

No obstante, a pesar de que la dinámica de acercamiento a las prácticas pedagógicas es progresiva y que, como docentes en formación tenemos claridad de cuál es la función que

deberemos cumplir en el aula, este año las cosas cambiaron. Por lo tanto, la forma de trabajo (el cómo atender a los alumnos y el cómo convivir y hacer escuela) fue diferente. Derivado de la pandemia causada por el COVID-19, el regreso a clases fue paulatino. Las condiciones de las instituciones escolares obligaron a diversificar la manera de atender a los alumnos. En algunas ocasiones, el trabajo se desarrolló vía internet con sesiones en línea; otras de manera presencial con la mitad de grupo un día y la otra mitad otro día. En ocasiones se trabajó utilizando una forma híbrida. Todo ello exigió establecer una especie de trabajo a la carta para sacar el trabajo adelante.

Esta situación condujo, asimismo, a experimentar distintas emociones. En ocasiones acontecía el enojo por no poder hacer las cosas como estaban planeadas; otras veces surgía el miedo por creer que no era posible cumplir con las expectativas que demandó en nosotros la comunidad escolar y por el peso que implica ser parte de una institución tan emblemática en la formación de maestros en México. De la misma forma, se experimentó alegría, pues, de todas las situaciones se aprende. De allí la necesidad de compartir nuestra experiencia con los lectores y dar voz a quienes se les ha negado la posibilidad de comunicar las experiencias obtenidas en las prácticas preprofesionales por privilegiar la de los expertos, que, si bien pueden estudiar el tema, los docentes al ser sujetos de primer orden conocen la realidad de primera mano.

La estructura de este documento es la siguiente. En primer lugar, se presentan los referentes conceptuales de los que parte la experiencia. Para ello se recuperan las aportaciones de Goleman (2002), Extremera y Fernández (2004) y Casimiro *et al.* (2014). En segundo lugar, se enuncia la estrategia metodológica, que es el relato pedagógico, basado en las aportaciones de Barthes (1977) y Bruner (2003). En tercer lugar, como resultados de la experiencia, se presenta los dos extractos de relato. Por último, en cuarto lugar, se comparten las conclusiones a las que llegamos con esta experiencia en las prácticas pedagógicas. Como soporte a los argumentos, al final, se coloca la lista de referencias bibliográficas.

Referentes conceptuales

Existen varios autores (Goleman, 2002; Ekman, 2007; Bisquerra, 2008; entre otros) que conceptualizan las emociones. Retomarlos cobra sentido. No obstante, se decidió delimitar este apartado en las emociones docentes, pues, son los sujetos de primer orden en este estudio. Hoy día, el docente (en servicio y en formación) se encuentra frente a diversos desafíos para poder ejercer de manera adecuada su trabajo; por un lado, su vida personal y por otro, sus condiciones laborales.

Se suele creer que la docencia es una tarea sencilla, que solo se limita a la enseñanza, y que los niños asisten a la escuela a realizar las actividades que el maestro indica para aprender. Sin embargo, las actividades académicas implican diversas interacciones emotivas entre docente-alumno y viceversa. Según Casimiro *et al.* (2014):

Los maestros que perduran en la memoria de las personas, incluso hasta la vejez, no son aquellos que únicamente les enseñaron cómo hacer una división o un análisis de texto. Tanto para bien como para mal, los maestros que no se olvidan son los que dejaron una marca en el mundo emocional de aquel niño o niña que ahora es adulto. (p. 339)

Por tanto, ser maestro exige una enorme responsabilidad por su gran influencia sobre la experiencia vital de los niños. Es decir, influye en la determinación de su identidad, estilo de vida,

sus intereses y rutinas. Así pues, los profesores deberían tener una sólida formación en inteligencia emocional y, lo que es más importante, deberían poseer habilidades sociales y competencias emocionales que les permitan manejar y relacionarse con los demás (Goleman, 2002, p.14).

Es necesario que, durante la formación del docente, se incluya el trabajo con las emociones, porque no solo le sirve de complemento para él, sino también para que el alumno aprenda y desarrolle aspectos sociales y emocionales para su vida personal y laboral. La inteligencia emocional es parte del campo de la psicología. Las competencias emocionales enfatizan en la interacción entre persona y ambiente; en consecuencia, otorgan más importancia al aprendizaje y desarrollo en el ámbito educativo.

Tal como lo mencionan Extremera y Fernández (2004) el docente debe “poseer ciertas habilidades emocionales, tiene un marcado cariz altruista, es decir, se caracterizan por ser aquel sujeto que ayuda a los demás sin esperar algo a cambio, y una finalidad claramente educativa” (p. 1). Por lo tanto, para que el alumno aprenda y desarrolle habilidades emocionales y afectivas relacionados con el uso inteligente de sus emociones es necesario tener un educador con las mismas habilidades.

La figura del maestro genera un impacto en los adultos: es un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto el conocimiento que posee, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. De acuerdo con Extremera y Fernández (2004), el profesor:

Llega a asumir para el alumno el rol de padre/madre y será un modelo de inteligencia emocional insustituible. Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos, de modo que al profesor le corresponde otra faceta igual de importante: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. (p. 2)

Se puede entender, entonces, que las emociones del docente influyen de manera positiva o negativa en su trabajo en el aula. Por tanto, es importante que las pueda reconocer y controlar, porque no siempre puede llegar al aula feliz. Recuérdese que antes de ser profesor es persona.

Estrategia metodológica

Para el desarrollo de este trabajo se considera el uso del relato pedagógico. Según Imbernon (2005) el docente posee conocimiento que corre el riesgo de quedar en el olvido, pues, solo es aprovechado en el mejor de los casos por sus alumnos. No obstante, todo eso que el maestro sabe puede ser aprovechado por otros, incluso para la toma de decisiones a gran escala. Para no correr ese riesgo recurrimos al relato de experiencias en torno a nuestras emociones. En el relato se presentifica nuestra subjetividad al permitir ser protagonistas de nuestras propias prácticas pedagógicas. De acuerdo con Barthes (1977)

El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa . . . internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida. (p. 65)

Para la elaboración de los relatos se recurrió a un guion que permitiera establecer puntos clave en las vivencias de cada uno. De esta manera se partió de un esquema con la cualidad de

dar pauta a referir las particularidades de nuestras vivencias. Según Bruner (2003) en el relato “lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (p. 31).

Resultados

En este apartado se presentan los dos extractos de los relatos de las experiencias de nuestras prácticas pedagógicas, cuyo valor más importante es rescatar nuestras emociones durante el proceso de formación. Como se indica: solo son extractos, pues tuvimos que ajustarnos a los requerimientos de las normas editoriales. No obstante, en la brevedad del texto se concentra la subjetividad como punto nodal para mostrar quienes somos como docentes. El primer relato se titula “Notas del recuerdo” y pertenece a Zaira López Arteaga. El segundo, “Trabajar en la incertidumbre”, corresponde a David Cruz Rojas.

Relato 1: notas del recuerdo

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) fue la institución que me formó durante cuatro años. Dos de ellos fueron en una modalidad presencial y los dos últimos en virtual. Esta última derivada de la pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19); situación que cambió a la sociedad en múltiples aspectos: la educación no fue la excepción. A petición de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las clases presenciales fueron suspendidas e inició una transición. Primero de clases por televisión con un programa emergente llamado *Aprende en casa*, hasta llegar a clases virtuales por medio de diferentes plataformas.

De tal manera que, al integrarme al último año de la carrera para desarrollar mis prácticas profesionales, tuve que enfrentarme a una nueva y desconocida forma de trabajo, a la que no estaba acostumbrada. Los principales retos fueron: la falta de conexión a internet y el desconocimiento para el uso de tipo educativo de las herramientas digitales que normalmente las usaba por entretenimiento.

Fueron situaciones que experimenté con entusiasmo, pero también llena de inseguridad al desconocer por completo cómo actuar. No obstante, conforme iba pasando el tiempo, me sentía con más conocimiento en cuanto a estrategias de enseñanza y plataformas digitales para afrontar lo mejor posible mi desempeño y el de mis alumnos. Sin embargo, hubo algunos momentos de desilusión que generaron desmotivación en mí. Por ejemplo, la profesora titular de grupo se mostró renuente a que participara con ella en las clases. Esto generó conflictos, los cuales logré mediar.

Mis alumnos fueron clave para continuar con mi formación y no abandonar la carrera. Ellos merecían lo mejor de mí. Aunque, siendo sincera, fue un tanto complejo realizar mis prácticas durante mi estancia en aquella primaria estando desmotivada. Acepté regresar a clases presenciales cuando se nos dio la indicación, pues, lo consideré necesario tanto para los maestros como para los alumnos, porque la situación educativa que se vivía era desgastante. Además, las condiciones ya no eran óptimas. Se percibía un aumento de faltas de los estudiantes, la atención hacia los educandos era más difícil; se notó cansancio físico y una necesidad imperante de socializar con los demás. Por lo que, una vez dadas las condiciones, preparé todo para el regreso a clases presenciales. Solicité a los padres material sanitizante para el uso dentro del salón e indiqué las normas de bioseguridad para dentro y fuera del salón.

A pesar de las adversidades para el regreso a clases, hubo también cosas positivas. Por ejemplo, la convivencia con los alumnos fue gratificante: conocerlos, el poder convivir de cerca con ellos fue para mí de gran relevancia. Aquello permitió aprender sobre sus gustos e intereses y de lo lindas personas que son. Recibí del alumnado un trato y compromiso sin igual. Asimismo, percibí apoyo por parte de varias personas, en especial durante este último año.

Las necesidades de los estudiantes y las mías me permitieron darme cuenta de que carecía de herramientas y conocimiento para afrontar diversas circunstancias; contingencias que durante mi formación inicial, es decir, desde la teoría, no se habían contemplado. Sin embargo, reflexionar sobre mi actuar docente como acto formativo me llevó a crecer como docente. Ahora estoy segura que enseñar es un trabajo al que quiero dedicarle mi vida.

Relato 2: trabajar en la incertidumbre

Al inicio del cuarto grado de la licenciatura se hicieron presentes los sentimientos de nervios, preocupación e incertidumbre. Una cosa es que te digan que, por la pandemia, las escuelas van a cerrar y que el trabajo se realizará a distancia (cuestión que no alcancé a dimensionar en su momento); otra muy distinta es estar frente a un monitor de no más de veintidós pulgadas, donde tenía que hacer desde mis planeaciones, hasta material didáctico y audiovisual, contactar a los padres de familia y profesores y acudir a clases como estudiante normalista. La computadora se convirtió en mi salón de clases (espacio reducido a una pantalla), donde no se alcanzaba a ver a mis alumnos.

El trabajo escolar durante la pandemia puso en evidencia muchas situaciones para las que no estaba preparado. Fue agotador y extenuante pasar tanto tiempo frente a la pantalla de una computadora y estar sentado durante horas. Considero que hubo bastantes estragos físicos, pero también psicológicos, al grado de no querer seguir en contacto con los dispositivos electrónicos. Además, de tener ansiedad por ver una notificación de Gmail, Meet, Zoom o Classroom. En ese mismo tenor, se hizo presente la extraña sensación de insatisfacción y frustración por no poder alcanzar algunos logros académicos que dentro del aula presencial sí podía sentir.

En un principio, al inicio de la pandemia, tuve cierta renuencia del trabajo virtual y a las clases a distancia. Pero con el paso del tiempo, hubo un momento en el que creí que era más sencillo estar trabajando desde casa. Me acostumbré: le había agarrado el modo. Además, me ahorraba mucho tiempo al no asistir presencialmente a la escuela. Incluso, por la misma razón, hubo un ahorro económico. Regresar a clases presenciales significaba dejar todo eso, por lo que yo no tenía muchas ganas de volver. Aunque, menciono que sí extrañaba el contacto con los alumnos: regresar al salón de clases era mi único consuelo.

Dos cosas que me ayudaron a continuar con el trabajo y eran la fuente de energía para seguir la tarea docente. Por un lado, lo que yo creo que la mayoría de los maestros consideramos como uno de los factores más importantes por el que elegimos esta carrera: el trabajo con los niños. Por otro lado, mi familia, dado que deseaba demostrarles que, a pesar de las circunstancias, era mi deber mantener mi integridad y asumir profesionalmente mis responsabilidades. Pero existía la preocupación por el contagio. No obstante, era momento de hacer algo, de formar parte del cambio que la pandemia necesitaba.

Conclusiones

El trabajo con nuestras prácticas profesionales cambió durante la pandemia; la forma de atender y comunicarse con los estudiantes también. Las emociones expresadas en los relatos llevan a entender que existía incertidumbre por una nueva forma de trabajo, que, al final, posibilitó a una adaptación. Incluso ayudó a reconocer las bondades de la virtualidad. Sin embargo, el deseo de regresar era inminente. Existe una constante en nuestras vivencias: los niños se volvieron una motivación, estar con los alumnos frente a frente, cara a cara hizo que deseemos regresar a dar clases.

Las emociones experimentadas son distintas. En ocasiones se contraponen. Pueden pasar del enojo y miedo a la alegría. Como docentes entendemos que nuestras prácticas pedagógicas estarán matizadas por distintos factores y que estos pueden ser oscilantes, pero que nuestra formación nos respalda para salir adelante aun de las situaciones más complejas.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Niccolini (Comp.), *El análisis estructural*. Centro Editor de América Latina.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Casimiro, A.; Espinoza, R.; Sánchez, C. y Sande, J. (2014). El maestro de educación física. Educando emociones en un centro marginal. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 83-94. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8028/El_maestro_de_educacion_fisica.pdf?sequence=2
- DOF. (2012). *Acuerdo Número 649 por el que se establece el plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Primaria*. Poder Ejecutivo, Secretaría de Educación Pública.
- Ekman, P. (2007). *El rostro de las emociones*. RBA Bolsillo.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4005/4100>
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. Ediciones Vergara.
- Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras*. GRAO.

Estrategias didácticas de aprendizaje para el fortalecimiento de la Educación Inclusiva

Julio González Ramírez

jula.gonr211@aefcm.nuevaescuela.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, BENM

Resumen

Durante el último año de la licenciatura en Educación Primaria, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, realizamos prácticas profesionales en las escuelas primarias de la ciudad de México. Con base en las características del grupo de sexto grado que me fue asignado, decidí implementar estrategias didácticas para fortalecer la educación inclusiva. Esto, debido a que, como alumno, viví algunas situaciones de exclusión en la escuela. Considero que la educación inclusiva puede fomentar al establecimiento una convivencia armónica. La escuela ofrece las herramientas necesarias de acuerdo a las características particulares de los niños. De manera que todos se sientan seguros, acogidos y convencidos de que, poco a poco, lograrán sus metas. En este escrito muestro mi experiencia en la práctica pedagógica relacionada con la inclusión educativa en el contexto de regreso a clases presenciales posterior a la cuarentena por el COVID-19. Abordar las estrategias didácticas me permitió comprender que son un elemento clave para fomentar una actitud de respeto, tolerancia, conocimiento y aceptación de la diversidad de los alumnos. En este texto planteo, asimismo, cómo fui enfrentando la transición de los alumnos para reconocerse como personas diferentes y, de esta forma, tuvieran un aprendizaje basado en la diversidad de las personalidades de sus compañeros.

Palabras clave: educación inclusiva, aprendizaje, práctica pedagógica.

Introducción

La exclusión en la sociedad y en la educación es un problema que se ha visto por generaciones y que afecta en el desarrollo integral y socioemocional de los alumnos de educación básica. Se estima que el 58.9 % (435 mil) de la población de 3 a 29 años, durante el periodo 2019-2020, no concluyó el ciclo escolar, esto según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) del 2020. Esta información permite interpelar sobre las diversas barreras al aprendizaje y participación que enfrentan los niños, niñas y jóvenes en su atención dentro de las escuelas. La escasa visualización de los cambios en las aulas, sobre la inclusión educativa, ha causado que diferentes programas y proyectos que se han lanzado a favor de la inclusión sean insuficientes.

Ante la compleja situación que se vivió por la pandemia a causa del COVID-19, la diversidad de los alumnos fue visibilizada en mayor medida, tanto en el aislamiento vivido en sus hogares, como durante el regreso a clases. Estos fueron elementos que tuvieron un fuerte impacto en las interacciones sociales y educativas al estar en las aulas. La necesidad de relacionarse, de convivir, pero también tener las limitantes del uso del cubre-bocas y de la sana distancia, llevaron, a docentes y alumnos, a estar nuevamente restringidos en las formas de relacionarnos y convivir. Guédez (2005) mencionó que “la diversidad es diversidad en tanto que admite la inclusión y, de manera semejante, la inclusión es inclusión en tanto que acepta un compendio estructurado a

partir de la diversidad” (p. 45). Sin embargo, ¿cómo lograr que se admita, comprenda y acepte la diversidad?, cuando tenemos límites para poder hablar con un tapabocas o tenemos una limitación para reconocer con quién nos comunicamos.

Para trabajar de forma escalonada con los grupos, es decir, al inicio del ciclo escolar 2021-2022, la mitad del grupo asistió lunes y miércoles. La otra mitad, martes y jueves. Los viernes asistían los alumnos que tenían dificultades en su aprendizaje. Después, en el mes de marzo del presente año (2022), se autorizó que todos asistieran de forma simultánea. Ahí se observó, nuevamente, cambios en las formas de convivencia y aceptación de la diversidad. Por esta razón, se decidió trabajar en el aprendizaje a través de las estrategias didácticas. Estas estrategias fueron aplicadas en mi último año de formación docente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con el objetivo de fortalecer la educación inclusiva en un grupo de sexto grado de la escuela primaria Mtro. Manuel C. Tello. De esta forma, se pretendía generar una mayor participación de los integrantes del grupo para evitar situaciones de exclusión en el salón de clase. Es relevante mencionar que este trabajo tuvo la intención de perfeccionar mi práctica pedagógica, en cuanto a la perspectiva que se aplicaba sobre la inclusión educativa dentro del aula.

Referentes conceptuales

Con el fin de poder abordar las estrategias didácticas encaminadas a la inclusión en el salón de clase, se tuvo que exponer el desarrollo de mi práctica pedagógica. En primer lugar, se presentó la realización de un diagnóstico del grupo, en concomitancia con las formas de relacionarse. Para ello se aplicó un sociograma, dado que esta es una herramienta que permite obtener un análisis detallado acerca de las relaciones que se dan dentro del mismo. En general, el grupo se mostraba cooperativo y atraído por las actividades, aunque se observaban problemas de conducta; les costaba trabajo respetar las participaciones de sus demás compañeros, mostraban actitudes un poco violentas al punto de empujarse e intercambiar insultos.

Para el apartado teórico, sobre estrategias, se abordaron las siguientes perspectivas. Díaz Barriga (2010) planteó que estas son “procedimientos que se utilizan en forma reflexible y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos” (p. 141). Por otra parte, Monereo (1994) define las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones de manera consciente e intencional que permite que el estudiante elija y recupere, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para llevar a cabo un propósito. La estrategia lleva consigo señalar la actividad del profesor, la actividad de los estudiantes, la organización del trabajo, el espacio, los materiales, el tiempo de desarrollo, por tanto, la estrategia didáctica es una ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenido, que, al ponerlos en práctica, desencadenan una actividad en los estudiantes. Sarlé (citado por DEI y DGEP, 2010) menciona que la educación básica constituye un hito en la vida de los sujetos, constituye, la transición del niño al territorio público y la experiencia de encuentro con otros adultos y niños. Por tanto, en esta etapa, el docente es fundamental para el desarrollo de la participación social de los alumnos y de sus actitudes de inclusión.

De acuerdo a las actitudes de inclusión, Sales (2001) sostiene que uno de los elementos que muestra mayor injerencia en el progreso de patrones inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas de básica regular es el de las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente, cómo se actúa ante ella. Centrándose en la figura del profesorado, estas tres dimensiones se ven mostradas en las atenciones que exponen los maestros ante los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y en el dominio que

tienen para mediar positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado. En contraparte, Subirats (2003) define a las actitudes de exclusión como “la imposibilidad o dificultad notable en el acceso a mecanismos de desarrollo personal, de integración social y comunitaria y de participación en los sistemas preestablecidos de protección” (p. 19), lo que supone que es cualquier tipo de privación del pleno desarrollo humano.

Estrategia metodológica

Esta intervención se basó en la metodología de investigación-acción. Carr y Kemmis (1988) mencionan que este es un proceso de transformación de las prácticas y situaciones, al igual que tiene un sentido de correspondencia entre las prácticas y las situaciones (p. 193). Fue a través de la fase de la espiral de investigación-acción del modelo de Kemmis y McTaggart (1989) que se consideró dos ciclos. Respectivamente, corresponden al séptimo y octavo semestre. En los dos ciclos se abordaron diferentes estrategias didácticas encaminadas a favorecer la inclusión en el aula.

En la primera fase de planeación de cada ciclo se llevó a cabo el diseño de las estrategias y su relación con los contenidos curriculares de sexto grado de primaria. En la fase de acción, se implementaron las estrategias planeadas. En la fase de observación y evaluación se trabajó en el registro de las sesiones. Este registro permitió llevar a cabo la evaluación de las mismas. Por último, en la fase de reflexión se identificó las actitudes de inclusión y exclusión que fueron propiciados por la dinámica llevada en la realización de las estrategias.

Resultados

En este rubro, a manera de resultados, se exponen los aspectos observados en el salón de clase para identificar actos de inclusión y exclusión.

- Al formar los equipos, cinco alumnos hicieron comentarios como: “no quiero trabajar con ellos”, “no me gusta estar con ellos”. Por lo que se solicitó que se dieran la oportunidad de trabajar con ese equipo o, en dado caso, hacer el trabajo individualmente. Se advirtió que sería un poco más pesado hacerlo solo.
- Dentro del grupo hay un alumno al que se le dificulta la pronunciación de la letra /r/. Este mismo alumno, al terminar de ingerir los alimentos ofrecidos, solicitó un poco más. Unos compañeros comenzaron a burlarse por la forma de pronunciación de Yusef. Por lo que les solicite a estos alumnos que mantuvieran la calma y respetaran a su compañero. Asimismo, pedí que no volvieran a hacer este tipo de comentarios a ninguno de sus compañeros o los llevaría a dirección.
- Cuando algunos niños compartían y trataban de leer el poema que llevaron existió burlas, dado que era primera vez que leían en alguna lengua indígena. Entonces, se procedió a detener la actividad. Posteriormente, se hizo mención y se recordó que estábamos en un lugar seguro para aprender y que las faltas de respeto no iban a ser toleradas dentro de la clase. Al mismo tiempo retomé la frase “respetar para que te respeten”
- En un momento, ciertos alumnos comenzaron a distraerse, hablar, jugar entre ellos; tampoco respetaban la participación de sus demás compañeros. Se detuvo la actividad hasta que los alumnos que estaban poniendo desorden en el aula guardaran silencio. Una vez hecho esto les pregunte lo que había mencionado el compañero que estaba participando. Al no tener una respuesta deshice ese equipo y los integré en otros.

- A partir de la separación de estos dos compañeros se evidenció la molestia del grupo. Quienes, al momento de ser evaluados, querían una ayuda para tener una calificación mejor. Por lo que les expliqué que la ayuda que se les brinda es la misma que a ellos; es decir: cuando tienen dudas en alguna pregunta se les da una aclaración adicional; con la diferencia de que a ellos se les explican todas las preguntas de manera muy detallada.
- En ocasiones, los alumnos que terminan primero dan comentarios como “ya borré, ya terminé” o “no tengo la culpa que no sepan y no se apuren”. Esto provoca que los alumnos que necesitan más tiempo se sientan mal. Por lo que les solicité, a quienes acabaron primero, que mantengan la calma en lo que sus demás compañeros terminan. Asimismo, les asigné un poco más de trabajo.
- Debido a que fue un juego competitivo, hubo comentarios de los alumnos que no ganaron. Se escuchó: “hicieron trampa porque son bien tramposos”, “ya no quiero jugar”, entre otras cosas. Por esto, les hice las siguientes preguntas: ¿cómo sabes que están haciendo trampa?, ¿si no hubiera un ganador te sentirías mejor? Los escuché y, posteriormente, continuaron con la actividad.
- Al inicio hubo burlas por la manera en que se decidió representar cada una de las figuras. Se decidió detener un momento la actividad. Se recordó las reglas de convivencia que armaron al iniciar las clases. Se enfatizó, sobre todo, al respeto a los compañeros.
- Al finalizar la actividad algunos alumnos se sintieron mal porque veían y/o escuchaban el guion de los demás compañeros y decían “les quedo mejor que a nosotros”. Se les comentó que cada equipo, al ser heterogéneo, realizaría diferentes cosas a partir de su estilo, pero que, en general, el trabajo de todos estaba perfecto y cumplía con la premisa.
- En ocasiones hacían comentarios como “no puedo”, “no me queda”, “me está saliendo feo” o “le quedó más bonito”. Por lo que estuve motivando a cada alumno con comentarios de la siguiente índole: “te está quedando muy bonito”, “tú puedes hacerlo”, “cree en ti” y “si yo puedo tú también”.
- Para los alumnos fue de gran importancia que se tocara este tema; todavía mejor con la dinámica que se presentó, puesto que hubo comentarios como “tenía pena de preguntar, pero gracias a usted pude hacerlo” o “¿cuándo volveremos a hablar así?”.
- Algunos alumnos, a la hora de plasmar su definición de libertad en el mural, hacían comentarios como “no sé qué escribir” o “no sé qué signifique”. A continuación, se les apoyó dándoles algunos ejemplos de lo que podría ser libertad; tales como: ¿cómo te gusta vestir más? y ¿puedes dar comentarios respecto a la clase?
- En un momento, un alumno comenzó a burlarse de la respuesta que dio una compañera al ser esta una respuesta incorrecta. La compañera ya no quiso participar nuevamente. Pedí al alumno que me dijera la razón por la cual se burló de su compañera. Al no tener una respuesta, di la indicación a todo el grupo de que no se iban a tolerar las faltas de respeto hacia ninguno de los compañeros y compañeras del grupo. También mencioné que a la próxima se irían directamente a la oficina del director a trabajar. En cuanto a la compañera, le dije que no se preocupara que no iba a volver a suceder y la alenté a que nuevamente participara en la siguiente pregunta. Por lo que se mostró más segura y volvió a participar.

En general, cada equipo trabajó de forma constante: opinaban, retroalimentaban el trabajo de sus compañeros y compartían opiniones. Sin embargo, dos personas se observaron indispuestos al trabajo en equipo. Al inicio se mantuvieron atentos a las indicaciones y, hasta cierto punto, motivados por la actividad. Se considera que el trabajo continuo mejora los comportamientos.

Con esto se hace referencia a que en el grupo se disminuyó de gran manera las faltas de respeto y actitudes de exclusión hacia algunos compañeros.

Durante el período de evaluación, no se priorizan los contenidos conceptuales y procedimentales, pero, en esta ocasión, la parte actitudinal llevó mayor peso. Por tal motivo, se evaluó el respeto hacia los demás, a los comentarios y los diferentes puntos de vista sobre la diversidad y sobre uno mismo. También se evaluó la convivencia y los valores fundamentales que guían a la sociedad, como la solidaridad, la empatía y la responsabilidad. Los tipos de evaluación y distintos instrumentos (rúbrica de evaluación, lista de cotejo y escala de rangos) fueron los que ayudaron a dar un seguimiento al trabajo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolló en mis últimos meses en la primaria.

Conclusiones

La exclusión en la sociedad y en la educación es un problema que se ha visto por generaciones y que afecta en el desarrollo integral y socioemocional de los alumnos de educación básica. Es por eso que es necesario que la práctica docente de un giro significativo y se transforme en prácticas inclusivas. En concomitancia, los centros educativos asumen un gran reto para la formación de los estudiantes. Es así que la educación que reciben los docentes en formación debe ser enmarcada dentro de un aprendizaje significativo; orientado hacia los derechos, inclusión y respeto por la diversidad; al mismo tiempo, debe dar respuestas a las demandas del sistema social en el que vivimos hoy en día.

Durante mi paso como estudiante en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y como practicante en la escuela primaria Manuel C. Tello, cambié mi percepción acerca de lo que es la inclusión educativa. Pasar de la simple inserción de los estudiantes al salón de clases, a considerarlos como personas que, de acuerdo a sus características, necesidades e intereses, requieren de una atención diferenciada y equitativa. Cada niño es distinto y como docentes, tenemos que estar abiertos para atender a la diversidad, transformando nuestra práctica docente.

La educación inclusiva no es más que conocernos nosotros mismos y a nuestros alumnos: es salir de nuestra zona de confort, es innovar, es una práctica lúdica, es un aprendizaje significativo, es un aprendizaje de vida. Supe, durante mi estancia en la escuela, que nuestros alumnos y nosotros vamos adaptándonos a una nueva normalidad. Pues, que esa nueva normalidad sea la inclusión; una respuesta al no ver un cambio pertinente dentro de las aulas y que, a partir de ese cambio, se posibilite el fortalecimiento de aquellos programas y proyectos que se han lanzado a favor de la inclusión.

En un principio, dentro de la Escuela Primaria Mtro. Manuel C. Tello, la inclusión se percibía como una utopía, pero que eventualmente debía convertirse en nuestra realidad. Las estrategias propuestas, las actitudes de los directivos, el apoyo de mi maestra titular, el compromiso por mis prácticas y la paciencia y disposición del grupo sexto B hizo realidad ese sueño de una educación inclusiva.

Pero la complejidad de la práctica educativa hace que esa adecuada combinación presente variadas soluciones. Aquellas dependen no solo de nosotros como docentes en formación y las decisiones que tomamos, sino también de los modelos que observan los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). La Investigación-acción como ciencia educativa crítica. En W. Carr y S. Kemmis (Eds.), *Teoría crítica de la enseñanza la Investigación-acción en la formación del profesorado* (pp. 190-218). Ediciones Martínez Roca.
- DEI y DGEP. (2010). Hacer visible la inclusión en el Nivel Inicial. En *Inclusión Educativa: El Desafío de enseñar y aprender diversidad*. Consejo General de Educación Gobierno de Entre Ríos.
- Díaz Barriga, A. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- Guédez, V. (2005). *La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación*. Sapiens.
- Inegi. (28 de abril del 2020). Estadísticas a propósito del día del Nilo. Datos nacionales. *Comunicado de prensa No. 164/20*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Nino.pdf
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Sales, A.; Moliner García, O. y Sanchiz Ruiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2),1-7.

El desarrollo de las competencias profesionales en la práctica pedagógica, relacionadas con las TIC en la formación docente

Francisco Vega Servín

fcojvegaservin@gmail.com

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, BENM

Resumen

La pandemia acaecida por el COVID-19 trajo grandes retos en el ámbito educativo. En el caso de los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres de la licenciatura en Educación Primaria, el mayor reto fue voltear la mirada a la importancia que tiene el desarrollo de las competencias profesionales relacionadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), desde su Formación Docente Inicial para poder aplicarlas con un sentido pedagógico. Los docentes en formación estuvieron en medio de un contexto histórico social complejo, matizado por el cambio de planes de estudio y por una estrategia de equivalencias de las asignaturas de las TIC en la Educación y La Tecnología Informática Aplicada a los centros escolares, eventos que influyeron en sus percepciones y en el desarrollo de sus competencias profesionales. Este estudio tiene por objetivo general analizar la percepción que tienen las docentes en formación de la generación 2018-2022 sobre el desarrollo de sus competencias profesionales relacionadas con las TIC durante su Formación Docente Inicial antes y durante la pandemia de la COVID-19.

Palabra clave: formación inicial, competencias profesionales, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), prácticas pedagógicas.

Introducción

La generación de estudiantes 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) vivió diversos acontecimientos históricos que marcaron el rumbo de su formación inicial e influyeron en desarrollo de sus competencias profesionales, específicamente en el uso de las TIC en la educación. En este contexto, dicha generación comenzó su proceso formativo con un plan de estudios que no contemplaba un curso que abordara el uso de las TIC, pues éste señalaba que, en cada trayecto formativo, estas se potenciarían de manera transversal.

A partir del cuarto semestre, en el mes de marzo del 2020, derivado de la pandemia de la COVID-19, los estudiantes normalistas comenzaron a percatarse de la importancia que tiene el desarrollo de competencias profesionales en el uso de las TIC. Cuando fue declarada la pandemia del virus SARS-CoV-2 que provoca la enfermedad de la COVID-19, el 11 de marzo por la Organización Mundial de la Salud (OMS), derivó en el cierre de clases presenciales de la BENM, por lo que las autoridades educativas comenzaron a organizar a manera de urgencia una educación a distancia mediada por el uso de la tecnología para dar continuidad al cuarto semestre.

Durante el periodo de las prácticas profesionales y el servicio social para los últimos dos años de la formación docente (2020-2022), se comenzó a valorar la importancia en el desarrollo de las competencias relacionadas con las TIC. Las docentes en formación se percataron de que no estaban preparadas para las prácticas profesionales que se llevarían cabo a través de esta educación a distancia. Algunos docentes formadores de docentes recurrentemente mencionaban en las sesiones de clase, a través de Google Meet, que ellos tampoco lo estaban.

Con el objetivo de indagar acerca de la percepción que tienen las docentes en formación sobre el desarrollo de sus competencias profesionales relacionadas con las TIC es que se presenta este texto, el cual tiene la siguiente estructura: en primer lugar, se presenta el marco teórico en el que se recuperan algunos autores como Brun (2012), Chapa (2015), Colmenero y Gutiérrez (2015), Esteve-Mon *et al.* (2016), Amelii *et al.* (2017) y Torres (2020). Todos ellos aportan elementos teóricos en torno a la formación inicial y a las competencias profesionales. En segundo lugar, se aborda la metodología desde perspectiva cualitativa (Ballesteros y Mata, 2014), tomando como base el modelo de estudio de caso de Stake (2007). En tercer lugar, se describen los resultados que se han analizado sobre la experiencia en la formación docente inicial de las docentes entorno a la percepción que tienen sobre el desarrollo de sus competencias profesionales relacionadas con las TIC. En cuarto lugar, finalmente, se comparten las conclusiones a las que se llegaron al realizar la presente investigación. Se comparte las referencias bibliográficas que dan sustento al estudio de caso de la presente investigación.

Marco teórico

La Formación Inicial Docente (FID), según Ríos (citado en Amelii *et al.*, 2017), es aquella fase de estudios que se realizan con miras a desempeñarse formal y profesionalmente en la docencia. Entonces, lo que hacen los estudiantes normalistas durante su carrera es una preparación teórico-práctica para un futuro desempeño en las escuelas primarias, que es el lugar donde ejercerán su profesión en el futuro. En México, la formación inicial corresponde principalmente a las escuelas Normales.

Por otro lado, en el estudio de Gisbert *et al.* (2016), se menciona que la competencia digital docente hace referencia al “conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades para el uso de las TIC como elementos integrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 75). En este sentido, Brun (2012) (citado en Chapa, 2015) encontró, al analizar el uso de las TIC en la Formación Docente Inicial, que los docentes usan las TIC en sus prácticas pedagógicas con frecuencia moderada a baja. Los recursos más utilizados, de acuerdo con el mismo autor, son las computadoras, los sistemas de proyección y distintos tipos de *software* (más no educativo); reporta también un bajo impacto de las TIC en las prácticas pedagógicas, las cuales se asocian a la preparación de las clases y su uso como herramientas de gestión.

Con relación a las percepciones sobre el desarrollo de competencias, Roblizo y Cózar (2015) sugieren que, al analizar las actitudes y percepciones que muestran los alumnos de cuarto curso de los Grados de Maestro en Educación Infantil y de Maestro en Educación Primaria hacia la competencia digital, se constata la conveniencia de acentuar el esfuerzo de cara a la formación de los futuros maestros en estas habilidades tecnológicas básicas, tanto en los estudios de grado como en los más especializados de posgrado. Esteve-Mon *et al.* (2016), dentro de sus hipótesis de investigación, mencionan que los docentes necesitan disponer, no solo de una alfabetización digital básica, sino también ser capaces de integrarlas en sus prácticas didácticas, y, para ello, su formación inicial resulta fundamental.

Metodología

La presente investigación está sustentada desde la perspectiva cualitativa (Ballesteros y Mata, 2014) porque permite conocer la realidad social, y, al mismo tiempo, comprender cómo es que cada uno de los sujetos participantes comprometen su subjetividad en la creación de la misma, al verse envueltos en una serie de acontecimientos que les motiva a desarrollar las competencias profesionales relacionadas con las TIC para hacer frente al periodo de sus prácticas profesionales en un contexto de Educación Remota de Emergencia.

Sampieri *et al.* (2014) señalan que, para el enfoque cualitativo, la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales cotidianos de los participantes o unidades de análisis, en su vida diaria; también mencionan que el instrumento de recolección de los datos, en el proceso cualitativo, es el propio investigador; sí, el investigador es quien, mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información.

En este sentido, se aborda la problemática a través de un estudio de caso de siete docentes en formación. Stake (2007) menciona que “el estudio de casos es el estudio de lo particular y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). El mismo Stake (2007), refiere que “el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (p. 23).

Durante la presente investigación se han recolectado esencialmente tres tipos de datos, por medio de distintos instrumentos: 1) escritos, obtenidos por medio de los diarios del profesor alojados en el muro Padlet y por medio del formulario de Google Forms con respuestas abiertas de tipo cualitativo; 2) observables, a través de la observación y seguimiento en el espacio virtual del muro Padlet; y 3) imágenes o capturas de pantalla por medio de los trabajos seleccionados y realizados por las docentes del presente estudio como parte del plan de equivalencias 2018-2012.

Resultados y discusión del desarrollo de la temática

Para el análisis de los datos, de la presente investigación, se eligió la interpretación directa y la suma categórica que se aplica en el estudio de casos. Stake (2007) explica que, en un estudio de casos, “el investigador secuencia la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva” (p. 11); explicando que esta búsqueda se realiza a través de las relaciones que se observan en diferentes situaciones, interpretándolas mediante una clasificación en el proceso de observación, o a partir de una clasificación de notas; también se puede lograr a través de una interpretación directa o una clasificación preestablecida.

Mediante la interpretación de los distintos instrumentos se pudo detectar lo siguiente:

- Durante el primer año de su formación docente, las estudiantes normalistas del presente estudio perciben que el desarrollo de sus competencias profesionales ha sido mínimo y que solo usaban las TIC para un uso básico; además, perciben que el plan de estudios 2018 no les ha proporcionado las herramientas necesarias para el desarrollo de su formación. Al respecto, resulta importante retomar a Wade *et al.* (2019) cuando destacan que la reforma de los planes 1984 y 1997 no era suficiente para cumplir las demandas y exigencias que el mundo cambiante requería en un profesor, y es así como surge la necesidad de reformar los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. Uno de los cambios más significativos, que se pueden observar en el Plan de Estudios

2012, es que se reincorpora en el primer y segundo semestre materias relacionadas con la tecnología y computación.

- Con relación a su percepción sobre el uso básico de las TIC, mencionan que utilizaban principalmente Microsoft Office para planificar sus clases (PowerPoint y Word) y el proyector. En este sentido Flores y Roig (2016) revelan que la mayoría de los estudiantes consideran que no se sienten lo suficientemente preparados para usar las herramientas tecnológicas y digitales como recurso didáctico, porque manifiestan que sus conocimientos son básicos y que estos se enfocan en el uso de *software* tradicional como Word, PowerPoint y Excel.
- No obstante, también hubo maestras que indicaron que, a lo largo del desarrollo de las exposiciones de sus clases, durante su formación docente en medio de la Educación Remota de Emergencia, mostraron interés por utilizar distintas aplicaciones educativas además de la tradicional presentación en PowerPoint. Esto, de igual manera, para ponerlas en práctica y poder utilizar algunas de estas herramientas digitales durante sus prácticas profesionales y su servicio social en el último año de su formación docente. Por ejemplo, utilizaron herramientas como: Nearpod, Kahoot!, Quizziz, Puzzle, Flippiti, entre otras.
- Las docentes en formación han tenido que aprender por cuenta propia o entre pares el uso y aplicación de las TIC en el ámbito educativo. En este sentido, se menciona que: “no he tomado cursos ni como tal capacitación, he aprendido de mis maestros compañeros y de familiares”. Chapa (2015) indica que los profesores en formación utilizan las TIC, pero principalmente como medios para la preparación de materiales y búsqueda de información y no tanto como herramienta para el aprendizaje. Sin embargo, se detecta un avance. Esta generación de futuros profesores no teme a la tecnología y, junto con sus docentes, está aprendiendo a emplear las TIC a su favor para enfrentar los desafíos que presentan las perspectivas tecnológicas actuales en constante evolución.
- Los docentes en formación se vieron obligados y motivados, en el marco de Educación Remota de Emergencia, a buscar de manera autónoma el desarrollo de competencias. Al respecto, Amelii *et al.* (2017) mencionan que la realidad, en cuanto al uso de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje en América Latina, presenta algunos aspectos que alertan sobre la importancia de revisar y actualizar las políticas, el currículo y los planes de estudios; sugeridos para la formación docente con miras a integrar de forma pertinente y adecuada dichas tecnologías.
- Las docentes mencionan que, a raíz de la pandemia de la COVID-19, se vieron forzadas e impulsadas a aprender a usar las TIC. El contexto demandó el uso de estas para continuar con la escuela abierta. Se tuvo que aprender sobre la marcha a diseñar planes de clase, fomentando la inclusión, la flexibilidad curricular y el uso e implementación de herramientas digitales educativas. Se trata de usar las TIC de forma correcta en el aula; es decir, hacia un uso con sentido pedagógico que coadyuve al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de primaria, en donde el rol del docente se convierte en un guía en la construcción y reconstrucción del conocimiento. En este sentido Swig (2015), en Ferrada *et al.* (2021), plantea que las TIC no se han priorizado en Latinoamérica, señalando que existe una subutilización de estas tecnologías en la región, especialmente dentro del aula. Aunque hay muchas razones que contribuyen a esta tendencia, la más significativa es que los docentes no poseen una buena formación en el uso de las TIC.

Conclusiones

La educación a distancia, mediada por el uso de las TIC, permitió hacer frente a esta educación remota de emergencia y, al mismo tiempo, dejó un aprendizaje en el uso y aplicación de las (TIC), que se consolidará con la experiencia. En este sentido, Careaga y Veloso (2016) señalan que la irrupción de las TIC en Educación está planteando nuevas demandas de definición curricular. Chapa (2015) hace referencia a que, en Latinoamérica, la formación inicial docente está en una etapa de crisis y transformación.

En este orden de ideas, Brito *et al.* (2020) señalan que, a pesar de la preeminente percepción adversa de la educación a distancia de emergencia, una cuarta parte de los estudiantes indican que la experiencia de trabajo a distancia les representó oportunidad para su crecimiento personal y profesional; de fortalecimiento para el trabajo autónomo y el desarrollo de habilidades para el uso de TIC y es que, justamente, la formación inicial representa un escenario en que se construyen y ponen en juego saberes para el futuro ejercicio profesional.

Las docentes en formación de la presente investigación perciben que, sin duda, a raíz de esta experiencia durante sus jornadas de práctica o servicio social, falta camino por recorrer en el desarrollo de estas competencias profesionales relacionadas con las TIC. Pero, sin duda, esta experiencia ha sacudido al sistema educativo y nadie lo esperaba, pues ha dejado un gran aprendizaje y marcado la ruta a seguir para fortalecer la formación docente inicial.

Referencias bibliográficas

- Amelii, M.; Reyes, A.; y Colmenárez, M. (2017). Las TIC en la formación inicial docente en América Latina. *Tendencias Innovación en la Sociedad Digital*, 1(1), 27-39. <https://tisd.ucv.ve/index.php/rev/article/view/2>
- Ballesteros, B. y Mata, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa En B. Ballesteros (Coord.), *Ciencias Sociales y Jurídicas. Taller de investigación cualitativa* (pp. 12-47).
- Brito, M.; Herrera, E.; Patrón, A. y Terán, D. (2020). Educación a distancia ante la emergencia sanitaria por COVID-19. Condiciones, procesos y perspectivas de estudiantes normalistas. *Revista de Pedagogía*, 4(12), 6-14. https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Pedagogia_Critica/vol4num12/Revista_de_Pedagogia_Critica_V4_N12_2.pdf
- Careaga, M. y Veloso, A. (2016). Estándares y competencias TIC para la formación inicial de profesores. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 6(12), 93-106. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/185>
- Chapa, M. (2015). *Las tecnologías de comunicación e información en la formación inicial docente: un estudio cualitativo en una escuela normal mexicana*. Virtual Educa. Foro de educadores para la era digital.
- Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>
- Ferrada, V.; González-Oro, N.; Ibarra-Caroca, M.; Ried-Donaire, A.; Vergara-Correa, D. y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168. <https://n9.cl/683it>
- Flores, C. y Roig, R. (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 129-148. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052016000400007&script=sci_arttext

- Gisbert Cervera, M.; González Martínez, J. y Esteve Mon, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>
- Roblizo, M. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización real para docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 23-39.
- Rojas, J. (2015). Investigación con estudio de casos Robert E. Stake. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 10(2), 99-104. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/10093>
- Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Wade, L.; Pinelo, W. y Hernández, J. (2019). *Implementación de las TIC en el programa de estudio de las escuelas normales en México* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, México. <http://conisen.mx/memorias2019/memorias/5/P018.pdf>

**Capítulo 5. Experiencias de
implementación de la práctica de
formación docente en perspectiva
pedagógica en tres instituciones de
educación superior colombianas**



Esteban Piarpusan Pismac

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD

Los aportes de este capítulo realizan un análisis categorial en torno a la concepción pedagógica que se tiene sobre la práctica en la formación docente, planteando, por un lado, maneras de su concepción y modos como se experimenta en campo y, por otro lado, sus perspectivas epistemológicas en torno al aporte que logra la práctica en la construcción de conocimiento.

En cuanto a lo primero, se coincide en afirmar la práctica como el escenario que propicia de manera transversal la reflexión pedagógica con énfasis en la investigación y transformación social. Igualmente, se indica la relación entre práctica y aprendizaje centrado en indicar la oportunidad que representa el poner a prueba los saberes teórico-prácticos de los docentes en formación y, a la vez, identificar si ha existido una potenciación de las habilidades y destrezas en contextos de intervención académica; además de ser el escenario formativo que permite el desarrollo de competencias del enseñar, formar y evaluar como parte de las acciones propias del ejercicio docente.

En este sentido, las experiencias centran su descripción en la pragmaticidad de las prácticas por cuanto permiten explorar situaciones in situ que ofrecen a los estudiantes escenarios de realidad y de contexto social, cultural y económico, con oportunidad de lecturas que aportan al aprendizaje de los docentes en formación.

Igualmente, se considera las prácticas como la creación de escenarios que, en sí mismos, plantean problemáticas situadas según las condiciones de las instituciones educativas de prácticas; espacios capaces de estimular competencias para la resolución de conflictos, los cuales requieren análisis, incluso con miradas multidimensionales y transdisciplinarias.

En cuanto a lo segundo, las reflexiones de las contribuciones destacan un elemento central relacionado con el aporte de las prácticas al conocimiento de los docentes en formación que trascienden hacia la articulación con los procesos de investigación aplicada. Desde esta relación se generan escenarios no solo de aprendizaje en la relación teoría-práctica, sino desde la apertura hacia el umbral mismo de la identificación de problemas, la formulación sistémica de los mismos, sus revisiones a partir del diseño, implementación de metodología y análisis de resultados; a lo que se suman las discusiones y conclusiones, las cuales, finalmente, comprenden apuestas de solución.

Con relación al aporte significativo del componente práctico en el aprendizaje de los estudiantes y su relación con los procesos de investigación aplicada, se hace significativo, igualmente, la competencia que desarrollan los estudiantes en referencia a su capacidad de lectura desde referentes teóricos y estados del arte que alimentan. En este sentido, cobra relevancia el que se adquieran perspectivas objetivas de análisis desde los cuales se confrontan las acciones prácticas que surgen de la cotidianidad docente e institucional para entrar en dialógicas que hacen de la práctica un objeto de estudio del que surjan nuevas formas del ser de la práctica y del quehacer docente.

Las contribuciones permiten concluir que son variadas las estrategias que se tejen al interior de las instituciones que ofertan programas de formación docente para desarrollar actividades de componente práctico; y, más aún, cuando los estudiantes acompañan, en su proceso de formación, corresponden a poblaciones que exigen, por su condición cultural, económica o social, apuestas pedagógicas; y, por tanto, apuestas curriculares y de evaluación diferenciadas; a la vez que promuevan tanto el aprendizaje como las apuestas misionales y pedagógicas de formación integral.

Armonización curricular de la práctica pedagógica de la licenciatura en Etnoeducación de la ZCSUR de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

 Esteban David Piarpusan Pismac

esteban.piarpusan@unad.edu.co

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD

Resumen

La presente experiencia de armonización curricular de la práctica pedagógica de la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD-ZCSUR), Escuela Ciencias de la Educación, tiene como objetivo fundamental revelar la armonización curricular en el fortalecimiento de la práctica pedagógica de los estudiantes de la licenciatura en Etnoeducación de la UNAD. Estos últimos considerados beneficiarios del proceso de profesionalización en comunidades indígenas y afro del departamento de Nariño (Colombia), a partir del afianzamiento de las competencias docentes en su quehacer académico. La metodología, pertinente para el desarrollo de la propuesta, se basó en el paradigma cualitativo, que, mediante el enfoque hermenéutico, permitió interpretar el escenario de la práctica pedagógica y su fortalecimiento curricular a partir de procesos de armonización de los contenidos de los cursos del componente práctico de la licenciatura en Etnoeducación. Las técnicas e instrumentos aplicados, para alcanzar los objetivos, privilegian el análisis documental; teniendo en cuenta que los documentos que corresponden al programa de licenciatura en Normatividad Tecnoeducativa deben ser analizados con el fin de alcanzar el objetivo trazado.

Palabras clave: educación a distancia, práctica pedagógica, educación rural.

Introducción

La práctica pedagógica (PP) es conceptualizada como un proceso formativo que involucra la apropiación de saberes y el desarrollo de habilidades para responder a las competencias de enseñar, formar y evaluar de manera pertinente a los docentes en formación. Desde la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la UNAD, se entiende que la práctica es un espacio curricular de formación integral previsto para la puesta en escena de las competencias desarrolladas por el futuro docente en su proceso formativo como profesional de la educación (ECEDU, 2022).

El contexto desempeña un papel fundamental en la formación del futuro licenciado. Para el caso particular de los estudiantes de licenciatura en Etnoeducación (beneficiados del proyecto Fortalecimiento de los Procesos de Profesionalización en Comunidades Afro e Indígenas (2020-2025) este contexto está asociado a su sentir y pensar como comunidades étnicas que los ubica en un proceso pedagógico con enfoque intercultural.

Asumir la PP con comunidades étnicas conlleva a considerar su complejidad cultural y la estrecha relación con el contexto territorial: sus cosmovisiones, saberes, lenguas y otros capitales sociales que constituyen un punto de partida para gestar proyectos con la participación de

la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia y sabedores) dentro de un modelo de pedagogía dialogante e intercultural.

La acción de armonizar los elementos curriculares en la PP, de los cursos del programa de licenciatura en Etnoeducación ofrecidos a los y las estudiantes beneficiarios del Proyecto de profesionalización en comunidades afro e indígenas, garantiza, en primer lugar, la coherencia de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD con respecto a su misión y el impacto que ella tiene en la comunidad, cuando declara que su acción está centrada en las preguntas sobre quiénes somos, qué hacemos, cómo lo hacemos y a quiénes servimos.

La armonización de la PP no solamente consiste en un ejercicio de acomodación de contenidos; es también un escenario para la recreación de sus significados culturales. Lo que genera una apropiación de lo que se aprende. La significación curricular de los *syllabus* de cada uno de los cursos que hacen parte de las mallas curriculares, así como la elaboración de los módulos, permite trasladar los significados culturales al proceso educativo, haciendo del contexto, el pre-texto privilegiado para entablar relaciones horizontales de aprendizaje, construir escenarios didácticos comunes y dar sentido significativo a las competencias desarrolladas.

En la historia del proceso de armonización de la PP, en el marco del proceso de profesionalización y partiendo de la emergencia sanitaria que generó el COVID-19, se formuló una estrategia para abordar el proceso de la PP asociado al componente disciplinar de la licenciatura. Se partió de una estrategia virtual denominada Laboratorio, entendido como el escenario de desarrollo de las PP; en el sentido de que aporta a la mitigación de la deserción estudiantil, brinda alternativas de acompañamiento permanente (contextualizado y pertinente) y ayuda a superar situaciones referidas a dificultades de orden público o económico.

Referentes conceptuales de los que parte la experiencia

El abordaje teórico de la investigación se amparó en el análisis conceptual de las categorías: Currículo y PP; conceptos que, vistos desde el método histórico hermenéutico, pretenden entender la dinámica de la armonización curricular etnoeducativa en los cursos del componente práctico de la licenciatura en Etnoeducación y los procesos interculturales en el departamento de Nariño; estos, pensado, a su vez como una reivindicación por el posicionamiento de los derechos colectivos de los pueblos afro e indígenas del país.

Desde un punto de vista etimológico, la palabra *currículo* viene del término *currere* que significa: carrera, caminata o jornada. Planteado en contexto educativo, el currículo comprende

la trayectoria que realiza el estudiante en la escuela para lograr su formación, es decir, el recorrido que hace el aprendiz desde que inicia sus estudios en la educación inicial hasta la educación superior, o el nivel escolar que transcurra, adquiriendo una serie de aprendizajes. (Toro, 2017, p. 464)

Aunque las primeras definiciones del currículo datan desde los aportes de pensadores como Pitágoras, Sócrates, Platón o Aristóteles (Luna y López, 2011, citado en Toro, 2017, p. 465), aparece en un uso pedagógico hacia el siglo XVI bajo la necesidad de tener varias escuelas con un mismo sistema y con una estructura en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por su parte, el currículo desde la perspectiva de Bobbitt (1918) es el conjunto de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades para enfrentar los problemas de la vida.

A lo anterior se suman dos comprensiones sobre el currículo y que comprometen el sentido que permitió abordar la armonización de la PP al currículo: 1) el plan de estudios o el diseño que está escrito; es decir: lo que llega a las instituciones y da a conocer lo que se debe enseñar; y 2) todo lo que se enseña y se aprende en la escuela. Entonces, tomando el currículo desde su significado como diseño escrito, este habla de un documento público que expresa un acuerdo social sobre lo que hay que enseñar. Pero si se lo enfoca desde su significación más amplia (sobre lo que se enseña y se aprende en la escuela) puede llegar a reflexionar sobre otros aspectos que pasan en la cotidianidad y que, en ocasiones, son más trascendentales que lo que se dice en un documento escrito.

En este sentido, en el contexto educativo se debe dejar un espacio libre para que el maestro indague sobre la realidad de sus estudiantes y lo que es la diversidad cultural que los sitúa en una cosmovisión específica. Desde allí, se debe ir retroalimentando los programas de estudio. Se habla, entonces, de respetar y valorar la diversidad. Ello convoca a una flexibilización del rol del docente y del Estado para propiciar espacios en el currículo donde se aborden conocimientos propios, superando así las pedagogías restringidas en las que se piensa que el docente es el que sabe todo y donde el currículo es el que transfiere el conocimiento científico. Este escenario convoca a proponer una reflexión sobre lo que una sociedad debe saber, manteniendo una pedagogía abierta a nuevos saberes para compartirlos en los espacios educativos.

También vale considerar que la realidad está en constante cambio y los contextos educativos tienen el desafío de adaptarse a esos cambios. Entonces surgen interrogantes que están íntimamente relacionadas con el concepto de currículo: ¿qué conocimientos debe adquirir un estudiante?, ¿se debe privilegiar lo que demanda la vida productiva y económica? o ¿el diseño de los contenidos escolares debe imaginar el tipo de sociedad se desea en el futuro?

En el contexto educativo los estudiantes aprenden conocimientos que están registrados en los contenidos curriculares, pero hay otros conocimientos que no están inmersos en tales contenidos y que se adquieren mediante el trato con los docentes y otros estudiantes ya sea en el entorno de las aulas o fuera de ellas. Esos saberes, hoy día, también hacen parte de lo que se entiende como currículo.

Por otro lado, el plan escolar obedece a unos objetivos de formación y, por ello, compromete una selección de contenidos. Es inevitable que ciertos contenidos predominen sobre otros. Cada selección refleja la idea de cómo debería ser la enseñanza y qué se debería enseñar. Por lo tanto, el currículo implica una selección cultural que se transmite, pero ¿cómo lograr que tal selección sea neutra?, ¿qué es aquello que permite definir los contenidos a incluir o no?

Para intentar resolver estas interrogantes se encuentran dos tendencias por parte de las instituciones a la hora de diseñar sus planes curriculares. Unas procuran definir, recrear programas y precisar espacios curriculares propios; otras se limitan a tomar el diseño curricular como viene expresado en la letra. Si bien existen programas y proyectos a los cuales se debe dar cumplimiento, también es importante motivar el compromiso y la responsabilidad con lo que se enseña; de tal manera que el estudiante sienta significativo aquello que aprende.

El currículo, entendido como un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que se debe enseñar, debe, asimismo, tener un marco común con espacio de libertad y autonomía para las instituciones, en donde se dé la posibilidad de debate, diálogo, ejercicio constante de construcción, establecimiento de ciertos parámetros movibles en el tiempo porque no se puede hablar de una representación total y homogénea. En este sentido, Stenhouse (1987) define el currículo como: “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito

educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (citado en Toro, 2017, p. 470).

A continuación, se delimitan conceptualmente algunos aspectos relacionados con la PP como escenario de ejecución de los distintos saberes y métodos de enseñanza de los docentes en formación.

El concepto de PP ha tenido una evolución epistemológica importante. A manera de síntesis, se nomina lo siguiente:

La PP se conceptualiza como un tipo de praxis académica, social e interactiva que permite, por una parte, integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos, de formación escolar o profesionalización, los saberes a nivel ético, teórico, pedagógico, disciplinar a una dinámica social que permita a los beneficiados, el acceso adaptativo a los distintos recursos y oportunidades que el contexto les ofrece, aportando, por supuesto, a su realización como personas y ciudadanos y, por otra parte, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en las diversas áreas de aprendizaje e investigación, así como la gestión, administración y ejecución de proyectos educativos. (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2001, p. 24)

En Colombia, particularmente, la comprensión y desarrollo intelectual sobre la educación se ha dado en la presente década a partir del mejoramiento de las PP. La academia se ha abierto a la posibilidad de estudio y comprensión de los problemas del maestro en los diversos contextos donde los saberes se aplican y se enseñan, de las leyes sociales y discursivas que regulan la selección y en la organización del conocimiento escolar y las PP. Al mismo tiempo, la academia se ha enfocado en la búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que incrementan la participación, interpretación e inclusión de los sujetos e instituciones educativas a los procesos educativos, métodos de enseñanza y demás cuestiones implícitas en la ejecución de los procesos educativos y de transmisión del conocimiento (Díaz, 2006).

Es posible, entonces, precisar el término PP como el conjunto de procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del conocimiento y su transmisión; además, la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela y en los diversos contextos donde los saberes se aplican. Es posible que dentro de la PP deba tenerse en cuenta la regulación del conocimiento dentro de los diversos contextos, lo cual se refiere a la contextualización epistemológica del conocimiento generado en los diversos campos de formación intelectual. Así, se puede observar que la PP trabaja sobre la estructuración y ejecución de los procesos de transmisión del conocimiento en diversos contextos desde un marco disciplinar, ético y legal que le permite una supervisión constante y un resultado de formación de calidad.

Es importante que en los escenarios de práctica se establezca una comunicación asertiva que permita la circulación del conocimiento a través de intercambios pedagógicos que se generen a partir de un diálogo de saberes entre el docente que acompaña la práctica y el estudiante en formación. En este ejercicio de diálogo se hace fundamental conocer el contexto territorial y social en el que se desenvuelve el estudiante practicante. De esta manera se pueden identificar, de manera precisa, las dificultades que se presentan para el estudiante en formación. Estas soluciones de carácter negativo deben ser analizadas desde un marco normativo que permita interpretar las necesidades del estudiante. Es entonces relevante tener en cuenta los límites, normas, perspectivas y posturas institucionales establecidos para regular este proceso.

Respecto de la armonización de las PP al programa licenciatura en Etnoeducación, entra en juego el campo etnoeducativo en los territorios afrocolombianos e indígenas. Se consideró el perfil que desempeñarán los futuros docentes. Una de sus misiones es adelantar proyectos educativos que conlleven a la recuperación de la memoria histórica y al diseño de currículos pertinentes, así como también asesorar a los diferentes entes regionales y nacionales según los requerimientos de los procesos de desarrollo comunitarios y proyectos de vida; todo esto dentro de una construcción colectiva de conocimiento con la comunidad.

Así, la PP, de carácter étnico, adquiere un enfoque específico, con uso de herramientas que dinamicen el ejercicio etnoeducativo; siendo coherentes con cada uno de los componentes que acompañan el proceso de aprendizaje, basados en estándares, legislaciones y políticas nacionales y comunitarias interculturales, los cuales permitan repensar la formación de docentes orientados desde reflexiones epistemológicas pluriétnicas y multiculturales.

Metodología

El enfoque metodológico definido para el desarrollo de la investigación es el cualitativo, dado que se considera la riqueza analítica que ofrece a la información. Se hace, por medio del mismo, articulación con el análisis documental de enfoque hermenéutico, procurando correlacionar la forma de actuar, el pensamiento y las emociones de los actores sociales inmersos en los procesos educativos. Se tiene en cuenta, además, las dinámicas cambiantes y la multiplicidad de aristas que presenta la realidad social con el registro documental que contempla el proceso educativo.

Al respecto, Taylor y Bodgan (1986), Le Compte (1995) y Martínez (1999) permiten observar que, a partir de la investigación cualitativa, se logran datos descriptivos que, desde los beneficiarios del proceso de profesionalización, en el escenario de la PP, se identifican igualmente imaginarios, historicidad y subjetividad en sus distintos contextos naturales que guían la multiplicidad de lecturas e interpretaciones. Todo ello, con el objetivo de entregar sentido y significado a las representaciones construidas alrededor de los procesos educativos en torno a la PP; en las que participan docentes investigadores, estudiantes, líderes comunitarios, actores institucionales y académicos; fundamentales en el tema de estudio en “donde la participación de la colectividad sea su cimiento” (Hidrobo *et al.*, 2013, p. 72).

Se privilegia el análisis documental como técnica. Se busca, como lo indica Marrou (1999), la revisión histórica. En este caso, del programa de etnoeducación y los cursos del componente práctico. El análisis documental también recae sobre los planeadores pedagógicos, fuentes visuales, sonoras y audiovisuales, para luego complementarla con los datos y análisis obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. Aquí se adelanta la observación intencional y sistemática, planteada por Ruiz (1999); para entender que la unidad de análisis, según Babbie (1999), compromete el qué y quiénes del estudio.

Resultados, análisis y discusión

Se plantea el laboratorio de didácticas de la etnoeducación como estrategia virtual de la PP. En el marco del proceso de profesionalización de las comunidades afro e indígenas del departamento de Nariño, se cuenta con estrategias educativas y metodológicas que permiten solventar necesidades educativas en el contexto de la PP. El antecedente tiene relación con el contexto de la pandemia. Desde este hito, el proceso de la PP debió reestructurarse a las condiciones de aislamiento total. En este sentido, es importante contar con recursos innovadores que posibiliten

la apropiación de conocimiento y el alcance de resultados de aprendizaje favorables al sentir del estudiante de etnoeducación.

Los resultados permitirán que la comunidad educativa cuente con insumos, recursos y estrategias que fortalezcan su ejercicio pedagógico en la PP. Enfocándose en la dinámica de las comunidades étnicas existentes en el país. Esta investigación aportará a la resolución de problemáticas contextuales que afectan la PP en escenarios locales.

Conclusiones


La PP armonizada fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del Proyecto de profesionalización de las comunidades indígenas y afro del departamento de Nariño (desarrollado por la UNAD en el programa de licenciatura en Etnoeducación). Con el ánimo de propiciar y brindar espacios que dinamicen las diversas estrategias pedagógicas que conduzcan al empoderamiento de los contenidos teóricos y prácticos articulados en el currículo, se plantea un proceso de análisis y estudio de la importancia de la armonización de los cursos del componente práctico en el proceso de profesionalización y en la formación de futuros docentes comprometidos con el desarrollo integral de las comunidades y poblaciones que son beneficiarias del proyecto. Desde esta perspectiva resulta trascendental la reflexión sobre el quehacer del profesional docente en los contextos educativos y cotidianos. Además, resulta fundamental dar a conocer dicha armonización, pues en el proceso de formación de futuros profesionales, en el campo de la educación, debe existir una relación inseparable y coherente entre la teoría y la práctica para hacer del futuro etnoeducador un profesional ético que desarrolle su actividad de manera competente, pertinente, oportuna y eficaz. Este ejercicio de investigación significa una experiencia invaluable en la tentativa de fortalecer los procesos de profesionalización y las nuevas pedagogías en el campo de la etnoeducación. Beneficia, además, tanto a los docentes investigadores de la ECEDU como a los estudiantes que están en proceso de formación, ya que busca crear espacios para afianzar, mejorar y acompañar el desarrollo de las PP para que sean de utilidad no solo en el proyecto, sino también para todos los interesados en la episteme de las PP.

Referencias bibliográficas


- Babbie, E. (1999). *Fundamentos de la investigación social*. Internacional Thompson Editores.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Diaz, V. (2006) Formación Docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus Revista de educación*, (12), 88-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Hidrobo, I.; Valdes, M.; Vallejo, M. y Villareal, F. (2013). *Tendencias metodológicas más utilizadas en la investigación educativa y pedagógica en los diferentes programas de la educación superior (pregrado y posgrado) con sede principal en la ciudad de pasto entre los años 2005-2011 año 2013* [Tesis de postgrado]. Universidad Mariana.
- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1), 1-13. https://personales.unican.es/salvadol/programas/materiales/matrimonio_conveniente_RELIEVEv1n1.pdf
- Luna, E. y López, G. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y Diseño. *Revista Unimar*, 58, 65-76. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/611967/mod_resource/content/5/EL%20CURR%C3%8DCULO%20CONCEPCIONES%2C%20ENFOQUES%20Y%20DISE%C3%91O.pdf
- Marrou, H. (1999) *El conocimiento histórico*. Idea Books.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. Trillas.

- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459-483. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2001). *Practica innovación y cambio. Caracterización de la práctica pedagógica*. UPN.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2022). *ABC de la práctica pedagógica*. UNAD

Caracterización e implementación de las prácticas pedagógicas desarrolladas por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali

 Carol Gutiérrez Avendaño*

carol.gutierrez00@usc.edu.co

 Ítala Caballero Peña*

itala.caballeron00@usc.edu.co

*Universidad Santiago de Cali, USC

Resumen

Las competencias relacionadas con el saber didáctico, en la formación inicial del docente, es un proceso que tiene como objetivo obtener elementos teóricos y prácticos para el ejercicio profesional. Además, posibilita que los futuros docentes desarrollen una serie de habilidades concretadas en propuestas didácticas; todo ello, relacionado con las necesidades e intereses de los estudiantes, para transformar los saberes teóricos en saberes prácticos. El presente escrito muestra el sistema de gestión de la calidad como proceso de cualificación de las acciones desarrolladas en las prácticas pedagógicas por docentes y estudiantes. Se analiza la experiencia de intervención de una estudiante participante del proceso de formación. Este trabajo, asimismo, se fundamenta en los planteamientos de autores como: Feo Mora (2011), Ministerio de Educación Nacional (2016), García (2018), entre otros. Se asume el enfoque cualitativo como apuesta metodológica, apoyada por el paradigma interpretativo fenomenológico. Los resultados reflejan la necesidad de visualizar las prácticas pedagógicas profesionales desde el eje didáctico como parte fundamental de la formación inicial del docente, ya que refleja la comprensión y aplicación de conocimientos prácticos y metodológicos. En cuanto a los supuestos teóricos e investigativos que se logran, estos deben ser componentes directos incluidos en el currículo de las instituciones de educación superior.

Palabras clave: práctica pedagógica, enseñanza, aprendizaje, formación.

Introducción

Las prácticas son importantes para el desarrollo profesional de los estudiantes, ya que, a través de las actividades efectuadas, se pueden poner a prueba los saberes teórico-prácticos de los docentes en formación y, a la vez, se logran identificar si ha existido una potenciación de las habilidades y destrezas en contextos de intervención académica y curricular de carácter institucional. Aunado a ello, las prácticas son útiles porque permiten explorar, en situaciones variadas, el rol del docente y de los estudiantes en los espacios académicos, para resolver problemas interdisciplinarios y transdisciplinarios en relación con la enseñanza y aprendizaje (Méndez y Bonilla, 2016).

Para la Universidad Santiago de Cali es un proceso que, sumado a lo anterior, está certificado por el Sistema de Gestión de la Calidad; lo que ha permitido caracterizar y definir los

procesos, formatos y responsabilidades de cada uno de los involucrados en el desarrollo e implementación de las prácticas pedagógicas.

En concordancia con la misión de la Universidad y de la Facultad de Educación, la práctica pedagógica se constituye como un elemento fundamental para la formación de licenciados éticos, analíticos y críticos, para que contribuyan al desarrollo sostenible y equitativo de la sociedad. Tiene como propósito, además, fortalecer su identidad como futuros/as profesionales de la educación y, a partir de allí, contribuir al desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas para orientar procesos educativos y de enseñanza que respondan a las características específicas de niños, adolescentes jóvenes y adultos en relación con las características de sus contextos, para favorecer su desarrollo integral.

Las prácticas pedagógicas se encuentran articuladas a procesos de investigación formativa. Contribuyen, al mismo tiempo, al desarrollo de los trabajos de grado. Con ello se obtiene el título de licenciado y que integra de manera reflexiva los aportes humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos. También coloca al futuro licenciado ante realidades concretas que le permitan aprender para dar respuesta a las exigencias y demandas educativas que la sociedad actual plantea a nivel local, regional y nacional.

Referentes conceptuales

La práctica pedagógica y educativa hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional; mismas que permiten que exista apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Es así que dentro de los principios que orientan la práctica pedagógica en la Universidad Santiago de Cali se encuentran:

- La docencia: la práctica pedagógica es un espacio de formación personal, académica, pedagógica, didáctica e investigativa para todos los actores involucrados en el proceso.
- La investigación: la práctica pedagógica es un espacio para la producción de saber pedagógico mediante la reflexión y la sistematización de las experiencias pedagógicas e investigativas.
- La proyección social: la práctica pedagógica es un espacio de intervención pedagógica, social y cultural para apoyar a las instituciones educativas o comunitarias del medio local y regional que ofrezcan programas en educación formal, no formal e informal.
- Impacto académico, social y cultural: la práctica pedagógica ofrece servicios educativos, sociales y culturales con criterios de calidad, cobertura, innovación, pertinencia e identidad cultural; que van más allá del aula y de la escuela, pues se proyecta a las comunidades locales y regionales.

Es así que las prácticas pedagógicas se constituyen en un espacio de formación en el que el estudiante, con el acompañamiento del profesor de práctica, reflexiona sobre el objeto de la pedagogía, los métodos, la razón de ser del saber pedagógico y su relación con los saberes específicos; conocimientos inherentes a los procesos de interacción con estudiantes de los diferentes niveles, ciclos y grados de la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, y las diferentes modalidades de atención a poblaciones. Con todo ello, se contribuye al fortalecimiento de su identidad como profesional de la educación y de sus competencias pedagógicas, didácticas e investigativas.

Las prácticas pedagógicas se encuentran articuladas a procesos de investigación formativa y asisten al desarrollo de los trabajos de grado para optar por el título de licenciatura. Tienen el propósito de integrar, de manera reflexiva, los aportes humanísticos, artísticos, científicos y

tecnológicos. Además, colocan al futuro licenciado ante realidades concretas que le permitan aprender para dar respuesta a las exigencias y demandas educativas que la sociedad actual plantea a nivel local, regional y nacional.

Las prácticas pedagógicas, desde un punto de vista del currículo, se organizan en tres componentes: 1) de fundamentación teórica, 2) de praxis y 3) de sistematización.

La fundamentación teórica⁷ está orientada a la revisión de autores, teorías y conceptos que sensibilicen y fomenten el ejercicio reflexivo e intelectual del estudiante en el campo de la educación y la pedagogía. La formación investigativa permite la articulación teoría-práctica y brinda al estudiante oportunidades para que observe, indague, analice, reflexione, argumente y proponga alternativas frente a problemas identificados en las prácticas de enseñanza. La práctica pedagógica no es un simple ejercicio técnico y de cumplimiento; es un ejercicio permanente de investigación formativa. En este tenor, el estudiante presentará, durante y al final de su práctica, evidencias de su ejercicio de investigación.

La praxis comprende el ejercicio en el ser, saber y hacer como docente. Orienta y ejecuta, paulatinamente, durante las tres fases de: observación, inmersión e investigación.

La sistematización corresponde al ejercicio analítico de resultados y/o productos obtenidos o creados durante la fundamentación teórica y la praxis. Se trata de hacer un análisis al contexto donde se desarrolló la práctica. Busca encaminarse a un ejercicio investigativo.

La correlación o concordancia horizontal y vertical de la estructura y los componentes de las prácticas se visualiza en la Tabla 1.

Tabla 1. Organización curricular de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación de la USC

Estructura de las prácticas pedagógicas			
Componentes	Fases		
	Observación	Inmersión	Investigación
	Práctica I - II	Práctica III - IV - V	Práctica VI - VII
Formación teórica, pedagógica y didáctica	Revisión de autores, teorías y conceptos que sensibilicen y fomenten el ejercicio reflexivo e intelectual del estudiante en el campo de la educación y la pedagogía.	Revisión de autores, teorías, modelos propuestos curriculares y didácticas para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje.	Revisión de investigaciones, autores y teorías relacionadas con el tema de investigación.
Formación investigativa	Articulación teoría-práctica. Brinda elementos para que el futuro/a licenciado/a observe, indague, analice, reflexione, argumente, interactúe y proponga alternativas frente a problemas identificados en las prácticas de enseñanza. Planteamiento del problema, pregunta de investigación, revisión de antecedentes, diseño de instrumentos.	Diseño y organización de propuestas pedagógicas orientadas a dar respuestas a las necesidades identificadas, acordes a propuestas investigativas, para ser aplicadas en contextos escolares. Propuesta de investigación.	Se formaliza la praxis del futuro/a licenciado. Se parte del diseño de proyectos de investigación. Se trabaja cooperativamente con los docentes orientadores de la práctica pedagógica de la facultad. Informe final del trabajo de grado. Aporte al estudio de problemas pedagógicos para posibles soluciones.

⁷ Tendencias, perspectivas, teorías, conceptos, métodos.

Articulación de la praxis: ser, saber y hacer del docente	<p>Acercamiento al contexto.</p> <p>Busca generar espacios de reflexión pedagógica, en tejido con los ambientes, proyectos educativos institucionales y procesos investigativos.</p>	<p>Inmersión en las instituciones educativas (IE).</p> <p>Aplicación de propuestas pedagógicas o didácticas en contexto.</p> <p>Apoyo a docente de aula.</p>	<p>Desarrollo, ejecución y evaluación de proyectos de investigación pedagógica o didáctica.</p> <p>Informe final y socialización de resultados y productos.</p>
--	--	--	---

Fuente: Manual de Práctica Año 2016. (Medina, A. y Martínez, A., 2016)

Resultados

Se muestra el trabajo y actividades desarrolladas por una estudiante de la licenciatura en Educación Infantil, con el fin de mostrar la articulación de las prácticas con procesos investigativos. Se evidencia, además, la articulación de las praxis y la teoría en el marco de un proceso de investigación.

Se expone el trabajo y actividades desarrolladas por una estudiante de la licenciatura en Educación Infantil, con el fin de mostrar la articulación de las prácticas con procesos investigativos. El trabajo consistió en una propuesta sobre Las consecuencias psico-emocionales en niños de grado jardín, maltratados en pandemia y pospandemia (Comunas 5 y 19 de Cali). En este ejercicio se evidencia la articulación de las praxis y la teoría en el marco de un proceso de investigación.

Elementos de justificación y fundamentación de la propuesta

Cada día se denuncian más y más casos de maltrato infantil. Esta es una situación imposible de ignorar, debido a que los niños son las criaturas más vulnerables de toda sociedad y en quienes se ve la esperanza del futuro. Por este motivo, debería crecer el interés por detener actos que ataquen directamente la integridad de los niños y niñas. En cuanto a la diferencia del pasado y la actualidad, refleja que se han cambiado muchos paradigmas sociales. En apariencia, hoy las personas denuncian con más frecuencia los casos de maltrato (Oyasa, 2021).

El maltrato infantil requiere conocer, de manera detallada, las características psicoemocionales de los niños víctimas de maltrato. Esto debe estudiarse en el proceso de transición a la educación primaria (en postpandemia) en las comunas 5 y 6.

Su importancia radica en mejorar las condiciones y/o actuaciones violentas en una relación tripartita (docentes, familia, institución). Esto tiene como elemento base el bienestar del niño o la niña. En Colombia, en el primer semestre del año 2021, se registraron un total de 7 729 casos de maltrato ejercido contra los niños, niñas y adolescentes.

El proceso investigativo, desarrollado en el curso de práctica pedagógica, se realizó a través de un estudio descriptivo encargado en describir los objetos a investigar. Se procuró brindar información acerca del qué, cómo, cuándo y dónde, relativo al problema de investigación y en la que: los métodos de recolección de datos empleados son la observación, encuesta y estudio de casos (Rodríguez *et al.*, 2022).

Cada uno de los momentos se desarrolló mediante cinco fases de investigación, las cuales se desarrollaron de la siguiente manera:

Diseño de Actividades

Fase 1: Planteamiento del problema

Se plantea la actividad Los secretos para identificar casos de maltrato intrafamiliar, debido a que en algunas familias los casos de la convivencia no era la mejor. A esto se suma el estrés causado por el temor al contagio y la situación económica.

Fase 2: Observación e indagación

Se realiza un proceso de observación, cuyo objetivo principal es evidenciar inconvenientes en aspectos socio-afectivos en su comunicación, sus relaciones sociales y afectivas con sus compañeros y docentes.

Fase 3: Búsqueda teórica

Se toman referentes a nivel local, nacional e internacional. Estos aportes se apoyan en tesis doctorales, maestrías y proyectos de grado. También se concentra en ubicar la metodología, estructura y características de la institución a la que pertenece el niño.

Fase 4: caracterización

Se hace la caracterización socioemocional de los niños víctima de maltrato; además, se caracteriza a los niños que no lo fueron. Se utiliza, para este cometido, referentes teóricos y las observaciones, con la finalidad de distinguir cuál es el comportamiento de estos niños.

Fase 5: plan de acción

Se realizará, a partir de las fases anteriores, un plan de acción preventivo para que las situaciones de maltrato se prevengan y para el tratamiento de los casos ya existentes.

Resultados obtenidos en la implementación de la propuesta

Finalmente, a partir de las reflexiones dadas en el proceso de práctica, y como parte del proceso de formación, se pudo evidenciar que el confinamiento (en tiempo de pandemia) fue un factor que incidió en el maltrato infantil en niños y niñas. Además, se identificó que el principal desencadenante que promovió el maltrato infantil, durante el confinamiento, fue el económico; uno de los más afectados por el COVID-19.

La afectación de la tercera etapa de desarrollo concerniente al juego, iniciativa (determinación) y culpa. Esto impide, de manera directa, el pleno desarrollo emocional y social de los niños y niñas. Además, repercute en su espontaneidad, autonomía y eficiencia, tal como se evidenció en las actividades desarrolladas durante el proceso de práctica.

Conclusiones

Las competencias que pueda adquirir y fortalecer el futuro docente (sobre las prácticas pedagógicas) deben, en todo momento, buscar el cambio y la innovación. A su vez que dan respuesta o contrarrestan situaciones problemáticas y favorecen la formación de docentes investigadores que reflexionan sobre su práctica pedagógica.

En los cursos de práctica pedagógica se tiene la posibilidad de abordar teoría y práctica para nutrir la una de la otra; y, en ese intercambio, entender el carácter transformador y transformable del proceso educativo. De esta forma, los estudiantes toman una postura reflexiva frente a los contenidos y a las experiencias que les brindan sus prácticas profesionales. A partir de aquí, se hacen conscientes de las modificaciones que se van dando en sus concepciones y en su forma de actuar frente al hecho educativo.

Para la Universidad Santiago de Cali, la organización de las prácticas pedagógicas se encuentra articulada al sistema de gestión de calidad. Por lo que cada uno de los procesos son auditados y establecidos con el fin de fortalecer la relación con el sector externo; promoviendo el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Feo Mora, R. (2011). Estrategias de aprendizaje que permiten aprender permanente. *Revista Universitaria de investigación y Diálogo Académico*, 7 (3), 29-61.
- García, V. (2018). Desde una Didáctica Instrumental a una Didáctica Situada. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17 (34), 129-138. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734vgarcia1>
- Méndez, P. y Bonilla, X. (2016). Diseño, implementación y evaluación de prácticas pedagógicas en un programa de Licenciatura con énfasis en inglés. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 49-66.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Extraído de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Oyasa Naranjo, K. (2021). *Maltrato infantil en niños y niñas de 6 a 12 años durante el confinamiento por pandemia Covid-19* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/34063/1/BJCS-TS-364.pdf>
- Rodríguez, E.; Cáceres, N. y Agudo, J. (2022). Educación inicial y pandemia. Corresponsabilidad estatal en el desarrollo integral de niños y niñas. *Revista Conrado*, 18(84), 344-352. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-344.pdf>

Resignificación de la práctica pedagógica e investigativa en la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura Cali

 Martha Quintero Torres*

director.eduinfantil@usbcali.edu.co

 Ada Luz Navia Suarez*

alnavia@usbcali.edu.co

*Universidad de San Buenaventura Cali, USB

Resumen

El siguiente artículo muestra, a través de la metáfora del tejido, el transcurrir de la práctica pedagógica e investigativa dentro del programa de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura-Cali. Esta construcción se enmarca en su recorrido de reflexión y transformación permanente. Como punto de partida, la urdimbre se plantea desde algunos de los antecedentes a nivel nacional e institucional; al igual que desde el tránsito vivido con respecto a la práctica dentro de la licenciatura. Se sigue con la trama, como hilo transversal, que se teje desde una apuesta epistemológica en donde la práctica pedagógica, la investigación y la innovación son un entramado continuo. Es decir: la urdimbre y la trama se convierten en los dos componentes básicos que se entrelazan para finalizar la construcción del tejido a nivel metodológico; elemento que permite configurar la resignificación de la práctica pedagógica e investigativa dentro del programa, con el reconocimiento del licenciado en formación como centro del proceso educativo con incidencia social y cultural en los territorios que habita e interactúa con las infancias.

Palabras clave: práctica pedagógica, investigación, innovación pedagógica.

Introducción

Urdimbre: génesis de la propuesta

La práctica pedagógica en la licenciatura en Educación infantil de la Universidad de San Buenaventura (USB), seccional Cali, ha sido una construcción permanente desde el inicio del programa, hace cuarenta y seis años. Dicha práctica ha sido pensada siempre desde el proceso formativo acorde con las exigencias socioculturales del momento. Esto, de una u otra manera, implica la autorreflexión constante sobre el quehacer profesional.

Otro asunto importante, a tener en cuenta en la contextualización de esta presentación, tiene que ver con lo que a nivel de políticas estatales rige la oferta de las licenciaturas a nivel país. Un ejemplo de ello es el norte que traza la Ley 115 cuando presenta, en su artículo 109, los fines generales de la formación de educadores:

a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994, p. 23)

El Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB) de la USB, emitido el 2021, invita a la reflexión sobre la formación en el marco de las relaciones cultura, sociedad y educación. Aquello es una constante al interior de la licenciatura, y se posibilita, de manera concreta, a lo largo de la práctica pedagógica e investigativa, ya que se potencia el reconocimiento de la implicancia de la formación que cada ser humano gesta acorde a su habitancia y sus experiencias de las prácticas culturales, sociales y educativas.

Otra de las puntadas, en este tejido, tiene que ver con el concepto de pedagogía que desde la universidad se ha configurado en la actualidad:

La pedagogía se entiende como un campo de producción de saberes disciplinares y conocimientos profesionales en los que se posibilita el diálogo y la reflexión del proceso formativo, lo que implica recuperar al sujeto en su territorio, dar sentido a la realidad a partir de la experiencia, el ritmo de las culturas, la historia y la tradición para resignificar la memoria de la humanidad, lo que conlleva a tomar postura política y conciencia crítica frente a las realidades sociales, económicas, culturales y políticas del país. (USB, 2021, p. 39)

Lo subrayado es elección de las autoras para mostrar la relevancia de estos procesos al interior de la formación de los educadores infantiles; situación que es producto de un análisis continuo en aras de fortalecer la toma de conciencia frente a lo que implica ser maestro hoy en día.

Posibilitar el diálogo y la reflexión en un proceso formativo, situado en la realidad que habita el licenciado en formación, le permite pensar sobre su incidencia en los procesos educativos de niños y niñas de la primera infancia y reconocer su práctica pedagógica como fuente de aprendizaje permanente en la que problematiza, actúa, propone y transforma el acto de educar, al vivir la pedagogía como una posibilidad de armonizar los retos y desafíos escolares y sociales que vive a diario.

Hacer un análisis retrospectivo sobre el rol del estudiante de licenciatura y el de maestra, evoca la configuración de las prácticas a lo largo de treinta y cinco años de historia vivida. Si bien es cierto la práctica pedagógica se ha concebido como la columna vertebral en la formación docente, hay que reconocer que, por muchos años, estuvo en comunión incipiente con la investigación. Todo ello derivado de, propuestas en las que se fragmentaba la integralidad de la realidad, del contexto o del ser, desde una perspectiva de hiper especialización instaurada, que se fue estableciendo en la medida en que las demandas del mercado comenzaron a transformar la sociedad; y la escuela no fue ajena a estas implicaciones, acogiendo modas intelectuales que fragmentan el conocimiento en meros compartimientos del saber.

Los diálogos interdisciplinarios han sido intermitentes, por lo que los vínculos desde las diversas epistemes no han tenido una cohesión que permita al licenciado en formación comprender de manera integral el objeto de estudio en el ejercicio de conceptualización e interiorización. Esto ha generado la idea de que cada uno va por su lado y los puntos de encuentro se

alejan cada vez más. Por lo que se deduce que el logro es, más bien, la separación, la disección y la clasificación.

Referentes conceptuales

Trama

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), de Colombia, permite reconocer lo que la categoría práctica pedagógica connota, dado que, por mucho tiempo se concebía como algo meramente instrumental. Hoy, desde la licenciatura en Educación Infantil, estamos convencidas de que la triada: saber, sujeto e institucionalidad son asuntos que confluyen en el devenir del rol del maestro como un sujeto con saberes. La práctica pedagógica se concibe, entonces, como la posibilidad de autorreflexión en el proceso de transformación de las maestras en formación, lo cual, en confrontación con las realidades educativas del territorio, devela al maestro como un sujeto en constante construcción y reconstrucción del saber pedagógico. Con esto se ha logrado superar una cosmovisión instrumentalista en la educación.

El ir al escenario de práctica debería convertirse en la posibilidad de articular los diversos saberes para cartografiar, en la vivencia misma, la completitud del educar, del aprender, del ser maestro. Al mismo tiempo, debería convertirse en una posibilidad única de reflexión y transformación personal y profesional, dado que sería el escenario en el que se encuentra un telar para entretejer, en esa urdimbre, los diferentes hilos que el ser *sentipensante* hilvana para obtener una pieza única. En esa comunión, la subjetividad y el yo posible determinan la formación como lo que en algún momento Novalis (1981) planteaba “el poeta entiende mejor la naturaleza que la mente científica” (p. 496). Desde ahí, la poesía alrededor del tejido reúne, tiende puentes imposibles, acerca orillas y dota de sentido la pieza elaborada.

Las reflexiones que surgen en torno a la manera cómo se habían desarrollado las prácticas pedagógicas, desvinculadas de lo investigativo, vividas de manera fragmentada como procesos lineales, entra en tensión con los retos que trae consigo la pedagogía emergente frente al crecimiento exponencial de lo tecnológico. Al igual que la comprensión de la diversidad, como una característica inherente del ser humano, son algunos de los elementos que sin duda conllevan a pensar en la pertinencia de adentrarse en un proceso resignificación de las prácticas pedagógicas e investigativas que le permita al licenciado en formación transitar por la observación, inmersión e investigación como momentos interrelacionados, discontinuos y reflexivos que se enriquecen en las prácticas cotidianas; categoría que dialoga desde la innovación educativa, entendida como un proceso de transformación permanente e intencionado que posibilita nuevas estrategias e ideologías en actitudes, métodos, contenidos y formas de intervención pedagógicas (Carbonell, 2001, como se citó en Margalef y Arenas, 2006).

Ahora, en este tejido epistemológico, la investigación se anuda a los hilos de manera transversal y articulada. La formación investigativa se concibe, desde una visión ontológica, como un proceso que permite, en el sujeto en formación, el desarrollo de competencias y habilidades para cuestionar las realidades tanto a nivel social como individual (García, 2015). Es por esto que se ratifica la importancia de concebir la práctica pedagógica e investigativa como un saber que se relaciona de forma permanente y consciente.

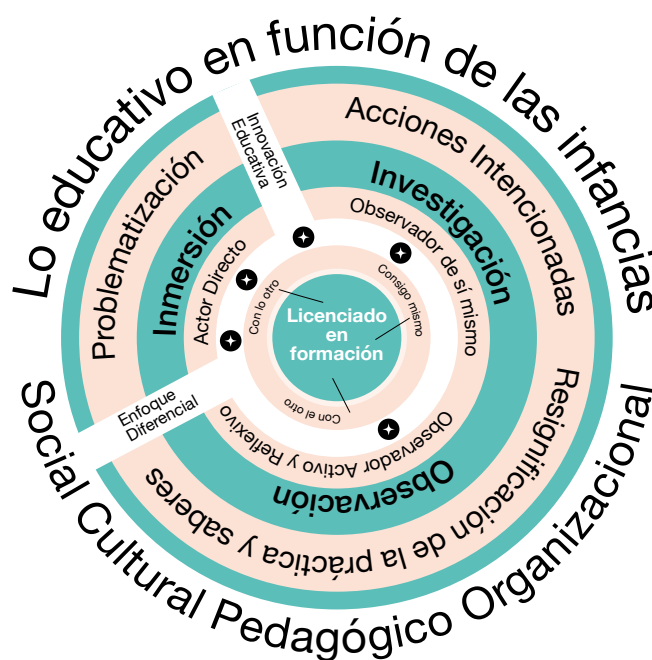
Estrategias metodológicas

El tejido de vínculos, el punto de partida del licenciado en formación

Partir en comprensión de los actores educativos como seres humanos, permite la visualización de seres totalizados no fragmentados ni fracturados, un ser humano en integridad. Es el despliegue y movilidad de hablar y pensar de él como unidad que aboca la mirada y análisis desde él mismo en su esencia, hacia el otro, los otros y lo otro, hacia sus actos, hacia sus producciones, que cual experiencias se subjetivan. (Tobón, 2016, p. 175)

En la experiencia de resignificar las prácticas pedagógicas, la licenciatura en Educación Infantil de la USB retoma los planteamientos de Tobón (2016) y, junto con la visión Franciscana (USB, 2021), mantiene como centro de toda vivencia al licenciado en formación. Este último visto como ser histórico e integral que se construye en lo cotidiano, en las relaciones dialógicas y reflexivas, tanto individuales como colaborativas que aportan en la construcción de un estrecho vínculo con él mismo, con los demás y con el entorno. Este es un tejido relacional que se consolida como la base de los diferentes momentos de la práctica pedagógica.

Figura 1. Lo educativo en función de las infancias



Fuente: elaboración propia

Un tejido de tres hilos⁸: observación-inmersión-investigación

El licenciado en formación de la USB, desde un reconocimiento de sí, de los demás y de los entornos en que habitan las infancias, inicia la vivencia de los momentos de la práctica pedagógica e investigativa de manera interrelacionada. Tiene como hilo conductor su configura-

⁸ Momentos propuestos en el documento: *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje* (MEN, 2016).

ción como observador de sí mismo, observador activo-reflexivo y como actor directo que se enriquece con las reflexiones, propuestas y aprendizajes de cada nueva experiencia.

Configuración del licenciado en formación como observador-actor-investigador

Ser observador de sí mismo (observación-inmersión-investigación): una experiencia autobiográfica que acompaña al estudiante a encontrarse con él mismo en una mirada retrospectiva a la decisión de ser maestro. Esta experiencia se desarrolla en diálogo con la vivencia reflexiva de lo suscita en él la observación y registro en torno a las dinámicas que se gestan en los diferentes escenarios en que habitan las infancias. Es una experiencia que sensibiliza al licenciado en formación frente a su historia de vida, posibilidades de agenciamiento, indagación y compromiso permanente con la decisión de ser docente.

Ser observador activo y reflexivo (observación-inmersión-investigación): una experiencia permanente de observación intencionada y documentada de sí, de las dinámicas institucionales y de las interacciones que en ella vive con las infancias a partir de las cuales el licenciado, en formación continua procesos de inmersión y reflexión que le permiten comprender y proyectar en el contexto de una institución educativa, experiencias en las que reconoce los intereses y retos de los niños y niñas, al tiempo que identifica algunos principios teóricos vistos y genera preguntas que propician reflexiones, indagaciones y nuevos aprendizajes.

Ser actor directo (observación-inmersión-investigación): una experiencia que se nutre de las anteriores y que, de manera permanente, convoca al licenciado en formación a adentrarse en esos procesos de observación, investigación, autorreflexión e intervención pedagógica en la que hace parte de las dinámicas educativas con los niños y niñas. Se hace especial énfasis en la observación y seguimiento a los mismos, para el fortalecimiento de su práctica pedagógica e investigativa. Se identifican, además, necesidades contextualizadas que llevan al docente en formación a investigar, reflexionar, proponer, analizar y argumentar el sentido de algunas propuestas para el fortalecimiento de los entornos en los que interactúa.

Análisis

En concordancia con lo anterior, cabe destacar que la formación para la investigación hace parte inherente de la vivencia de los diferentes momentos de la práctica por parte del licenciado en formación como observador de sí mismo, observador activo-reflexivo y como actor directo. Al mismo tiempo, desarrolla un conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas que le permiten fortalecer sus competencias investigativas al caracterizar, analizar y comprender diferentes objetos de estudio dentro de su práctica. Para ello se apoyan en la realización de ejercicios de observación y documentación que sirven de insumo para generar propuestas de intervención pedagógica intencionadas a favor de las infancias. A partir lo anterior experimenta procesos continuos de resignificación del quehacer pedagógico y logra construir saberes contextualizados que sean aportes para los territorios que habita.

A nivel transversal, la vivencia de los diferentes momentos de la práctica se ve fundamentada y enriquecida de manera permanente con un enfoque diferencial, que visibiliza, reconoce condiciones particulares y colectivas para responder a las diferentes características y retos físicos, pedagógicos y actitudinales del licenciado en formación. La autopercepción es, entonces, la base

para el posterior reconocimiento y potenciamiento de las experiencias transformadoras de las infancias y de los territorios que habita.

De la misma manera, el programa asume la innovación educativa como su segundo eje que da importancia al reflexionar, diseñar e implementar prácticas investigativas e innovadoras que proyecten una mirada disruptiva frente a nuevas formas de concebir el desarrollo o formación del ser humano. Se da paso a la cualificación de acciones concretas que enriquezcan de una forma pragmática el qué y cómo se aprende en el entorno escolar. Al respecto, vale observar que la educación, como una práctica innovadora, aporta al progreso de una sociedad cuando se identifica, analiza, investiga y se interviene para crear y renovar las acciones educativas desde la participación y protagonismo propio del sujeto. En otras palabras, se la debe comprender como el elemento multicausal que observa, explora, reflexiona y apunta al mejoramiento de la práctica, cuyo gran objetivo es la transformación del currículo.

En definitiva, a través de la problematización permanente de los objetos de estudio que giran en torno a las infancias, el sentido de la práctica comienza a entenderse como un proceso cíclico, dado que existe un paso hacia acciones intencionadas y contextualizadas a las realidades de una sociedad; elementos que se proyectan hacia la resignificación de la práctica pedagógica y los saberes que hacen parte de esta. Todo lo anterior, anudado a la reflexión que realiza el maestro en formación consigo mismo, con el otro y con lo otro, permite ser tal y como lo plantea el MEN (2016) un observador activo, crítico, reflexivo y actor directo dentro del proceso.

Resultados

La resignificación permanente de las prácticas invita a un proceso de fortalecimiento pedagógico en la implementación de propuestas educativas emergentes que favorezcan el reconocimiento del licenciado en formación como generador de aprendizajes significativos; además, de que se convierta en un políglota que se adentra en la comprensión y reconocimiento de las múltiples historias, lenguajes y formas de ser (propias y de las infancias), las cuales reconoce y les da lugar como co-constructoras de cada experiencia. Todo ello, derivado del proceso de conocer, reflexionar y comprender las realidades sociales desde un lugar de agenciamiento, a partir del cual participa en la construcción de propuestas que aportan a la transformación de realidades en beneficio de las infancias. Como resultado se rescata, como factor esencial del proceso educativo en el que se vive la diversidad, el respeto hacia la identidad cultural propia, de los otros y lo otro.

Lo organizacional se alinea con la formación teórico-práctica del futuro licenciado, pues posibilita una visión ampliada de las lógicas que determinan la educación, desde la participación como docente o formador de formadores en programas y proyectos con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), centros de desarrollo infantil, ONG, jardines, entre otros, hasta la construcción y dinamización de nuevos escenarios reales y potenciales; todos los mencionados son objetos de intervención pedagógica que promueven diversas oportunidades educativas en beneficio de las infancias a través de convenios interinstitucionales e internacionales.

Conclusiones

La práctica pedagógica e investigativa, en la licenciatura, viabiliza el reconocimiento de sí para tomar conciencia del *pluriverso* (en el que se habita) al tejer en la multiplicidad de prácticas y saberes: lazos que permiten establecer relaciones mucho más cercanas con el otro, con lo otro y consigo mismo. De esta forma, se valoran las singularidades en el acto de educar.

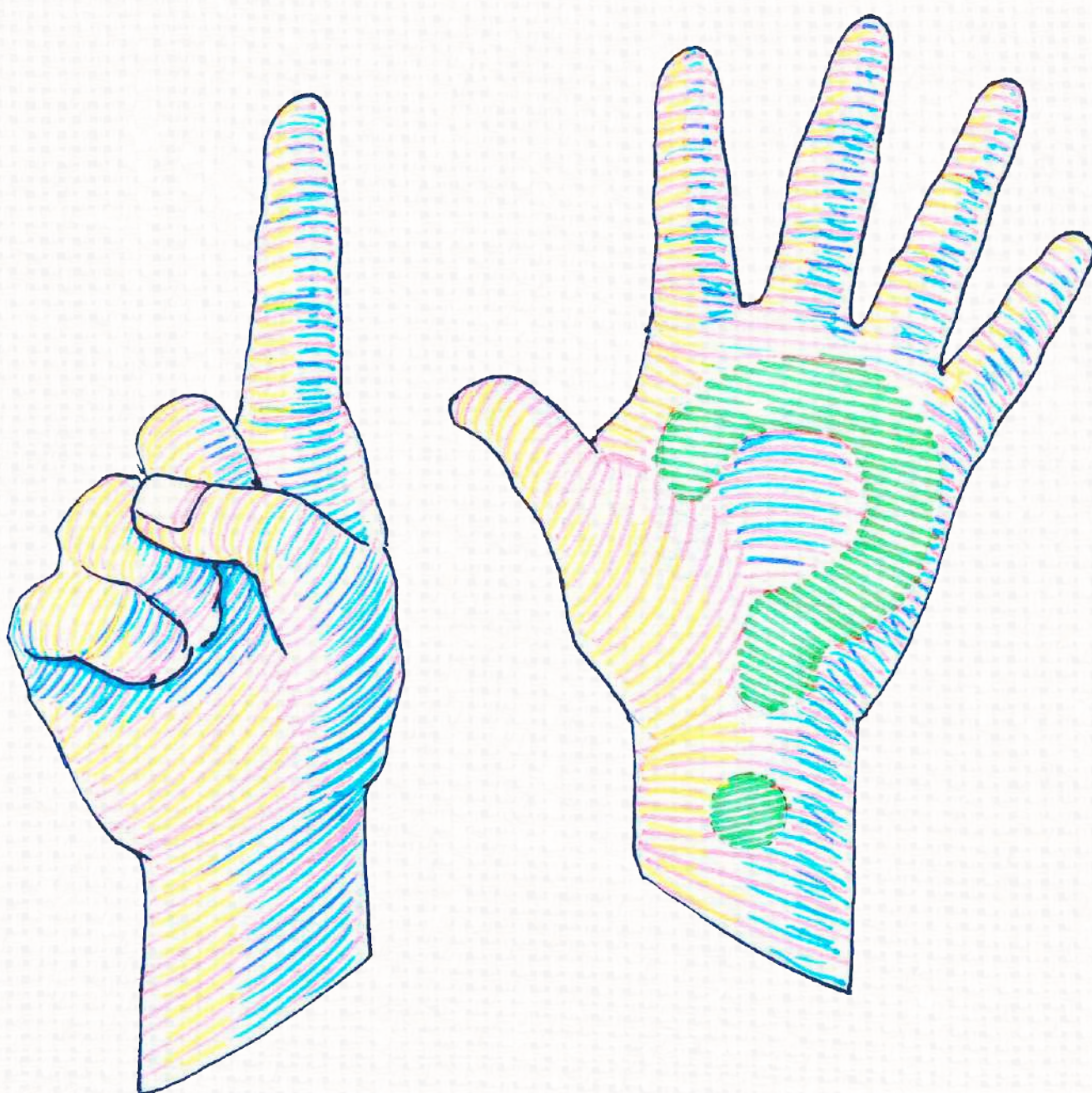
La práctica pedagógica e investigativa, dentro de la USB, reconoce la reflexión permanente como punto de partida para resignificar prácticas educativas que conlleven a la transformación y progreso del territorio.

En la USB se vive la práctica pedagógica e investigativa como un proceso de formación, interacción, investigación e innovación permanente en diversos escenarios de aprendizaje. En los mismos se reconoce la observación, la inmersión y la investigación como momentos interrelacionados que permiten al licenciado en formación asumir el compromiso con la resignificación de sus prácticas y con la construcción de nuevos saberes que permean su formación integral desde el fortalecimiento continuo de su rol como observador de sí mismo, observador activo-reflexivo y actor directo.

Referencias bibliográficas

- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151. <http://ve.scielo.org/pdf/saber/v27n1/art17.pdf>
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo. *Perspectiva Educativa-Formación de Profesores*, (47), 3-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). La Práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Novalis. (1981). La crítica a la especialización científica y filosófica: reflexiones en torno a la obra de Karl Popper. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 71, 19-30
- Tobón, S. (2016). *La palabra en el educar: una emergencia vital*. Burricornio Taller Editorial. http://sergiotobon.co/Sergio_Tobon_la_palabra_educar.pdf
- Universidad de San Buenaventura. (2021). Proyecto Educativo Bonaventuriano. Universidad de San Buenaventura. <https://www.usbcali.edu.co/node/50>

**Capítulo 6. La práctica profesional
como herramienta didáctica-curricular:
aportes desde la Filosofía de la
Educación y el modelo educativo de la
Universidad Nacional de Educación**



Juan Rodríguez Carrión

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Los trabajos presentados a continuación centran sus reflexiones a partir de las experiencias generadas y vividas en las prácticas preprofesionales en escuelas públicas de las provincias de Cañar y Azuay en Ecuador durante la formación profesional de tres docentes graduados de la carrera de Educación General Básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

La UNAE, como institución de educación superior, busca la formación especializada del profesorado con miras hacia el mejoramiento del sistema educativo ecuatoriano a través de un modelo educativo innovador y con ejercicios prácticos de investigación. Los fundamentos epistemológicos, el componente práctico-experimental y los distintos saberes especializados, forman parte del currículo en la antes mencionada. Esto posibilita el diagnóstico, formación, valoración y evaluación de propuestas investigativas con interés de mejorar la práctica docente.

La relevancia que tiene estudiar y analizar los procesos desprendidos de las prácticas preprofesionales, tales como el factor práctico-experiencial, radica en (re)conocer los aportes que han significado para el quehacer docente de los graduados en ejercicio profesional. Además, favorece identificar aspectos formativos-metodológicos que surgen de la (auto)reflexión y cuestionamiento profundo. En la misma medida, sugiere establecer elocuentes introspecciones que posibilitan retomar la reflexión filosófica y extenderla hacia el campo educativo.

Las temáticas presentadas en este capítulo abordan una serie de enfoques que vinculan varias disciplinas del saber, tales como la investigación, la filosofía y los modelos curriculares. La primera contribución se enfoca en establecer un nexo revelador entre la práctica preprofesional como herramienta pedagógica formativa y la filosofía de la educación con el afán de establecer una reflexión de los problemas pedagógicos fundamentales (qué, cómo y para qué), precisando y sintetizando de forma equivalente al educando *metaempíricamente* considerado.

La segunda contribución busca contrastar los principios pedagógicos, que propone la UNAE en su modelo pedagógico institucional, en contraposición con una reflexión epistemológica estructurada desde la experiencia de un docente durante su formación. Además, argumenta sobre su práctica actual como docente del sistema educativo ecuatoriano. En este aporte se destacan preguntas como las siguientes: ¿cómo influyen las prácticas pedagógicas en la calidad de la formación docente?, ¿una formación de calidad garantiza un docente de calidad? y ¿cuáles son los atributos que definen una educación de calidad?

Estas interrogantes tienen la intencionalidad de conducir y fomentar la discusión de diversos autores, a más de examinar aspectos imprescindibles que se deben considerar dentro del proceso de prácticas preprofesionales en la formación de docentes.

Para finalizar, en la última colaboración, se estructura una reflexión filosófica de contenidos desde las prácticas preprofesionales, donde se caracteriza, de manera puntual, el proceso antes mencionado. Se destacan los roles que se asumen tanto desde la institucionalidad de las escuelas hasta los propios de la universidad. Además, se hace hincapié en la importancia de los documentos macro, meso y micro curriculares.

Las temáticas aquí escogidas se han seleccionado cuidadosamente para ser construidas desde una mirada integral, transdisciplinar y multidimensional. Se han sintetizado y configurado las respectivas ponderaciones para establecer los retos y propuestas de cara a la formación profesional de docentes.

La práctica preprofesional como herramienta pedagógica-formativa en la universidad: una aproximación desde la Filosofía de la Educación

 Juan Rodríguez Carrión

juanalerd@gmail.com

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

El presente documento propone un aporte al debate de las prácticas profesionales como herramienta pedagógica-formativa de cara al desarrollo profesional desde una perspectiva de la Filosofía de la Educación (FE). El punto de referencia son las prácticas realizadas entre los años 2016-2020 durante el pregrado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) a través de una narrativa experiencial. Se utilizó el método investigación-acción participativa. De igual forma, se dispuso del método hermenéutico interpretativo para organizar la discusión y fundamentación teórica sobre el aporte que percibe un docente graduado y en ejercicio profesional. En lo referente al análisis, discusión y resultados, se realiza una extensa discusión y fundamentación teórica sobre los límites, fronteras y campos de estudio de la FE vinculada al quehacer docente y su espacio epistemológico-práctico. Además, se recoge, interpreta y vincula conceptualizaciones formales significativas que destacan el estado de arte, punto de partida de este trabajo. En las conclusiones se presenta una reflexión profunda y estructurada del quehacer docente: sus fines, principios y fundamentos epistemológicos. Se plantean, simultáneamente, interrogantes de tinte filosófico, pedagógico, ontológico, gnoseológico, antropológico y epistemológico.

Palabras clave: Filosofía, Educación, prácticas preprofesionales, docencia, Pedagogía.

Introducción

El nexo que vincula la filosofía y el campo educativo posibilita, entre otras cosas, estudiar, analizar y reflexionar los problemas fundamentales que aquejan a la educación. En este sentido, si regresamos la mirada al pasado, el diálogo platónico del Menón (escrito que se preocupa por lo antes mencionado), instigaría a reflexionar acerca de “el qué y cómo se debe enseñar, el cómo hacerlo, para qué hacerlo y el por qué hacerlo” (Alducin, 2011, p. 49). En ese panorama, Fullat (1987) demarca desde su aporte al campo filosófico-educativo delimitando las fronteras de lo antes expuesto y plantea, en uno de sus modelos, tres disciplinas que abarcarían los problemas fundamentales educativos: 1) Teoría de la Educación, 2) Pedagogía Fundamental y 3) Filosofía de la Educación.

El proyecto de investigación Los supuestos filosóficos de los proyectos educativos de la modernidad de la Universidad de Tamaulipas (UTA), en el contexto más próximo: Latinoamérica, acerca a algunos de los orígenes de la filosofía, en la revisión del estado de arte de esta materia, y facilita identificar la postura de la que parten (Lucero, 2011). Es a través de estos precedentes que se puede efectuar una primera aproximación a lo que serían las disciplinas educacionales

globalizadoras, desde una postura filosófica, que se preocupan por los problemas fundamentales de la educación.

Se puede interpretar entonces que, desde la filosofía antigua, autores como Platón ya han considerado la preocupación sobre la enseñanza. Más adelante, autores como Kant, Derrida, Jaspers y otros, también se han preocupado por este mismo tema y han efectuado sus respectivos aportes en la temporalidad correspondiente. Como se ha señalado en párrafos anteriores, existe ya una delimitación propuesta para diferenciar el espacio epistemológico donde suceden los estudios pertinentes y también se visualiza que, en el contexto más próximo, existen aportes relevantes.

Referentes conceptuales

La UNAE, al ser un establecimiento de relativa creación, invita a reflexionar sobre los aportes de su modelo pedagógico innovador hacia sus docentes en formación. El objetivo de las prácticas es entablar un contacto directo con las realidades del sistema educativo ecuatoriano y conocer los contextos a los que se enfrentan los docentes. Además, estructurar, sintetizar, materializar y teorizar los escenarios de aprendizaje a través del desarrollo del pensamiento práctico y de ejercicios de investigación que son una consideración complementaria que está en estrecha relación al objetivo de las prácticas.

Con base a lo anterior, toma sentido el quehacer de la práctica profesional, pues “los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría” (Universidad Nacional de Educación, 2017, p. 23). Esto (re)significa parte de aquel vínculo que sucede entre las teorías en uso y las teorías proclamadas; permitiendo consolidar un contraste vivencial-experimental de lo que sucede y lo que se dice que sucede en el aula de clases. Además, sugiere que el educando, desde una perspectiva *metaempírica*, se construye actuando en su entorno próximo.

Desde los antecedentes y la generalidad antes expuesta, se destaca que existe una asociación entre el pensamiento práctico-experimental y la práctica profesional. En lo que respecta a la FE, se identifica que existen cuestionamientos que dan límites y punto de origen a los estudios de filosofía vinculados al campo educativo. Los campos de estudio, respectivamente, se centrarían en la respuesta a tres preguntas esenciales y señalan la disciplina desde donde se la estudiaría (véase Tabla 1).

Tabla 1. Límites y fronteras de la Filosofía en el campo educativo

Pregunta	Campo de estudio	Disciplina que lo estudia
¿Qué se debe enseñar?	Cómo sintetizador (medios).	Teoría de la Educación.
¿Cómo se debe enseñar?	El qué sintetizador (<i>positum</i>).	Pedagogía Fundamental.
¿Para qué se debe enseñar?	Para qué sintetizador (fines).	Filosofía de la Educación.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la pregunta, campo de estudio y disciplina que se abordará, es necesario señalar se ha encontrado pertinente vincular el para qué sintetizador con las prácticas profesionales como herramienta pedagógica-formativa. Es decir, el campo de estudio de la FE en concomi-

tancia con saberes pedagógicos. Fullat (1987) enuncia dos conceptualizaciones formales de la FE, mismas que resaltan, en primer lugar, un “saber globalizador comprensivo y crítico, de los procesos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos” (p. 10) y, en segundo lugar, enfatiza un “saber racional y crítico de las condiciones de posibilidad de la realidad experimental educativa en su conjunto” (p. 14).

En cuanto al uso y performatividad que tendría la FE, vinculada a la práctica profesional como herramienta pedagógica-formativa, se menciona que: “la Filosofía de la Educación contempla la vida de la educación en su totalidad . . . averigua esencia y valor, finalidad y sentido, posibilidad y límites de la educación . . . los fundamentos últimos de la realidad educativa” (Larroyo, 1980, p. 3). Esto permitiría, a quienes son partícipes de las antes mencionadas, encontrar la finalidad del para qué se instruyen en las IES y, a su vez, la finalidad del para qué ha(n) escogido el camino de ser educador.

Por otra parte, la práctica profesional supondría también un acercamiento a elementos pedagógicos del diario quehacer docente como es la didáctica. En este aspecto, vinculándola a la filosofía de la educación, se la estima “como la discusión filosófica sistemática de los problemas didácticos en un nivel filosófico . . . , la investigación de una cuestión pedagógica hasta dejarla reducida a una discusión metafísica, epistemológica, ética, lógica, estética o una combinación de ambas” (Broudy, 1980, como se citó en Lucero, 2011, p. 64).

Paralelamente, desde la observación participante, la investigación-acción, la reflexión guiada y el cuestionamiento sistemático que ofrece el componente práctico-experimental de las prácticas profesionales, la filosofía de la educación “. . . realiza el cuestionamiento acerca de los fundamentos de la educación misma; tiene su problemática específica (qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar), su metodología, análisis de los conceptos” (Hierro, 1981, como se parafraseó en Lucero, 2011, p. 65).

Metodología

El modelo pedagógico de la UNAE enfatiza que la formación docente, en relación con las necesidades de la sociedad contemporánea, requiere un cambio radical (transformacional) del modelo de formación tradicional, donde los profesionales especializados se forman en sus áreas de conocimiento y, al mismo tiempo, se involucran para inspirar, acompañar, provocar y orientar el aprendizaje a lo largo de toda la vida de cada ciudadano (Álvarez, 2017). Esto quiere decir que el futuro docente debe cambiar y evolucionar de forma progresiva, ajustándose a las necesidades de su contexto y realidad educativa. Esto con la intención de no repetir los modos tradicionales de formación.

Desde la UNAE se establecen cuatro principios básicos que guían el andamiaje, planeamiento y desarrollo concreto del currículum. El último, enfocado como “la prioridad del compromiso social” (UNAE, 2017, p. 22), es en el cual se centra la atención. Las prácticas pre-profesionales en la UNAE abarcan aproximadamente un 40 % del currículum. Este porcentaje permite que los estudiantes, desde el primer semestre, tengan contacto íntimo con la realidad educativa ecuatoriana.

La investigación-acción participativa, con un enfoque sociocrítico, toma forma y sentido en este apartado, pues, al ser elegida como método durante el proceso investigativo de prácticas profesionales y en la construcción del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA), permite a los practicantes reflexionar más allá de la concepción objetivista. Al mismo tiempo, admite que estos actantes se interesen sobre la práctica educativa (Devís-Devís, 2012). En la misma medida,

se permite (re)plantearse constantemente la óptica desde donde se abordan los contenidos ya que, paulatinamente, se estructuran nuevos aportes a la antes mencionada.

Desde el aprendizaje experiencial, que se desarrolla en las prácticas, se propone cimentar “redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas” (Universidad Nacional de Educación, 2017, p. 24), procurando una repercusión epistemológica, gnoseológica y hasta metafísica en sus estudiantes. Todo este proceso está cimentado en la recolección de información y datos por parte de los estudiantes en los diversos instrumentos que se elaboran y/o facilitan. Es esencial advertir que esta información, a menudo, es recogida de forma empírica en diarios de campo y guías de observación. Desde los enfoques cualitativos hasta los estudios de campo, siempre se basan en el panorama de comprensión del comportamiento biológico (principalmente humano) (Hernández *et al.*, 2006).

Para los últimos semestres se contemplan elaboración, aplicación y evaluación de propuestas innovadoras de intervención educativa controladas y dirigida a las instituciones. Estas propuestas contienen fundamentos teórico-prácticos para la implementación de las mismas en las aulas de clase. En complemento, hasta lo aquí expuesto, se puede advertir que las investigaciones realizadas, en contexto de las prácticas preprofesionales, hacen uso del paradigma hermenéutico interpretativo, puesto que permite descifrar, deducir y explicar la estructuración de información que llevan en su configuración.

Resultados, análisis y discusión

La teorización de las asignaturas, las prácticas profesionales, el tiempo, la disciplina, constancia y arduo trabajo de campo son aspectos que deben estar bajo una lupa de análisis articulado, de una reflexión individual y con miras a una sistematización colectiva y mancomunada de quienes son actores del proceso (docentes, administrativos y estudiantes). Estos referentes son indispensables para la performatividad de la práctica en la formación profesional, en conjunto con el desarrollo de procesos de investigación que se consolidan en elementos estructurales, integrantes y transdisciplinarios.

Como señala Perrenoud (2001), la práctica reflexiva en las sociedades en constante cambio, evolución y (trans)formación lleva a quienes ejecutan lo práctico-experimental a encontrarse con la necesidad de innovar, negociar y regular su propio accionar; esto con la intención de favorecer nuevos saberes. Desde la noción de la que ha partido esta discusión, es primordial puntuar que el uso de las prácticas como herramienta didáctica, en comunión con el proceso de investigar, abarca no solo elementos desde lo conceptual-práctico, sino también que permite formular a través del tiempo preguntas de tinte filosófico.

Es decir, las prácticas profesionales admiten efectuar procesos inductivos y deductivos del entorno y de los saberes que se aprehenden a través de elementos como el *enactivismo*, el pensamiento práctico-experiencial y la teoría epistemológicamente fundamentada; movilizandolos a los practicantes a cuestionarse profunda y sistemáticamente. En estos espacios de interpelación sucede un tipo de disociación entre lo que se piensa que es y lo que realmente es el quehacer docente. Desde este espacio de ruptura, inspira a los disidentes universitarios a cuestionar el ¿para qué sirve educar(se)?

La respuesta a esta última interrogante es más difícil de lo que parece, pues puede ser respondida y argumentada desde múltiples enfoques. Sin embargo, el andamiaje de saberes y de conocimientos prácticos que se dan, a través de la teorización de la práctica y la performatividad del saber, convergerá en numerosas respuestas que se diversificarán acorde a las contin-

gencias experimentadas por el practicante. Esta dimensión, permitiría, en la misma medida, situar al estudiante en un educar para del que forma parte; y a partir del cual construye su quehacer docente.

Desde una visión filosófica, el resultado que tiene la instrumentalización de la práctica como herramienta pedagógica-formativa, permite al individuo establecer discusiones pertinentes con las corrientes filosóficas vigentes de cara a la construcción de nuevas formas de reflexionar. En este sentido, por ejemplo, puede llegar a cuestionar y sintetizar de forma meditada “la crisis de un individuo ‘ilustrado’, libertario y comprometido que parece haberse desgastado debido a las promesas incumplidas de la razón ilustrada, por el fracaso de la utopía de la emancipación individual y colectiva . . .” (Mateos, 2011, p. 26).

En esta misma línea, se advierte que el proceso formativo de las prácticas profesionales contribuiría a objetar los presupuestos educacionales a los que se enfrentan desde su propia formación pedagógica hasta los que se cuestiona desde la institucionalidad que los acoge. A razón de esto, se certifica que habrá una colisión epistemológicamente argumentada por parte de los saberes que suceden en la universidad y la búsqueda de información respecto a la solución de la pregunta planteada. Este proceso filosófico, de oposición y debate, permite sintetizar y debatir los metarrelatos⁹ a los que está siendo sometida la educación y ciertos espacios histórico-culturales del entorno.

Un ejemplo práctico, de lo antes referido, sería el presupuesto de la emancipación, donde se advierte que “la nación, el pueblo y su camino hacia la libertad son los que legitiman a las instituciones y al saber, y les proporcionan los instrumentos para que, por medio de la deliberación, lleguen hasta ella” (Mateos, 2011, p. 28).

Por último, desde esta asociación directa entre los temas educacionales y filosóficos, a través de la práctica docente, existiría una razonada posición socio-política que se convoca a materializar y, por lo tanto, a servir como foco de reflexión sobre la misión de la educación.

Conclusiones

Los espacios de reflexión enriquecedores surgen a partir del uso de la práctica como herramienta pedagógica-formativa. Estos deben ser guiados con la pericia adecuada. La universidad, en especial, la universidad pública, sin duda, ha significado una conquista para la alfabetización de la población. En este sentido, que las prácticas profesionales se den en las escuelas públicas del entorno del docente en formación, significa una retribución que se hace con miras hacia la mejora educativa.

Los cuestionamientos a los que moviliza la práctica preprofesional son un efecto colateral de una disrupción filosófica-cognoscitiva, donde convenientemente se es interpelado por los elementos externos e internos propuestos por el desarrollo del pensamiento práctico-experimental. En este campo es ineludible la criticidad que se debe tener; no solamente con los modelos de enseñanza en las escuelas, sino también con el/los modelo(s) que se propician desde la institución que forma docentes.

Llevar la reflexión al sentido del para que educar(se) es una necesidad vigente en tiempos como el presente, donde la cuestionada performatividad del conocimiento, el tinte tecnocrático, la competitividad, la calidad y los intereses económicos en la academia son evidenciados con

⁹ Los *metarrelatos*, en el contexto de la Filosofía, Teoría Crítica y Posmodernismo, son aquellos esquemas de una narrativa globalizadora y abarcativa de la cultura. Por ejemplo: el metarrelato cristiano.

mayor frecuencia en la institucionalidad de las IES. Esta introspección que genera el enfocarse en los fines de la universidad, y de la educación en general, abre álgidos diálogos sobre la práctica docente a la que se está expuesto y al que se lleva a cabo en las aulas de clase.

Lo antes mencionado facilita reducir y sintetizar las especulaciones que ya se hacen en otras disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Filosofía, etc.; especulaciones sobre el abandono de la educación respecto al sentido humanista y su fin último. En la misma medida, permite debatir si la formación que se brinda en las IES está encaminada hacia el generar y debatir los saberes aprehendidos o, simplemente, a aplicarlos.

Por otra parte, la práctica profesional, al estar vinculada a la escritura e investigación académica, induce a cavilar sobre los metarrelatos a los que se expone en un ámbito social, cultural y educativo. La categorización, el reconocimiento institucional, la publicación de investigaciones, la competitividad, entre otras, son algunas de las categorías que también deben movilizar a pensar el rol o papel que juegan hoy en día el desarrollo económico vinculado al campo educativo-universitario.

La intervención y la puesta en práctica de los proyectos educativos que se generan deben ser expresiones para contrarrestar significativamente las brechas sociales del entorno. En este sentido, la pobreza, la marginación, la exclusión y los aspectos privilegiados deben ser parte de la reflexión propuesta en el ejercicio investigativo con el afán de contrarrestar discursos e ideologías mal intencionadas.

Referencias bibliográficas

- Barry, S. (1980). *La filosofía de la Educación*. Limusa.
- Cervantes, R. y Fernández, J. (2011). Importancia de la Filosofía de la Educación. En C. Romano y J. Fernández, *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas* (pp. 47-51). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección de fomento editorial.
- Devis-Devis, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 125-153. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400008>
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la Educación. *Educar*, (11), 5-15. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42178/90078>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Larroyo, F. (1980). *Sistema de la Filosofía de la educación*. Porrúa.
- Lucero, M. (2011). Filosofía de la educación: ¿una disciplina vigente en tiempos de la globalización? En C. Romano y J. Fernández, *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas* (pp. 63-72). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección de Fomento Editorial.
- Mateos, J. (2011). Modernidad, posmodernidad y educación superior. En C. Romano y J. Fernández, *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas* (pp. 25-33). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección de Fomento Editorial.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf
- Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador*. Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/148>

La importancia de las prácticas pedagógicas en la formación docente: una mirada desde el *Modelo Pedagógico de la UNAE*

Erick Romero Román

ericksao29@gmail.com

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

La educación es concebida por el Estado ecuatoriano como un ámbito de interés prioritario que garantiza el desarrollo holístico de los ciudadanos otorgándoles competencias y capacidades que les permitan participar activamente en una sociedad justa y equitativa (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 26 y Art. 27). En este sentido, la formación de los futuros docentes del país cumple un rol determinante en el cumplimiento de esta concepción de la educación. Esta experiencia, que se detalla a continuación, analiza la importancia de las prácticas pedagógicas (PP) según el *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Se abordan referentes teóricos que dan sustento al diseño e implementación del modelo de PP en relación a los principios pedagógicos y curriculares de la UNAE. Además, se recoge la apreciación general del autor sobre aspectos importantes que se podrían implementar en este proceso de praxis formativa al cursar nueve ciclos académicos (2015-2020) en diversas instituciones educativas de la provincia de Cañar y Azuay. Para concluir, se brinda una visión general del rol de las PP en el *Modelo Pedagógico de la UNAE* y su impacto positivo en la futura práctica docente de los estudiantes que, eventualmente, formarán el sistema educativo ecuatoriano.

Palabras clave: *Modelo Pedagógico de la UNAE*, Educación, prácticas pedagógicas, estrategias metodológicas, formación docente.

Introducción

En la educación superior ecuatoriana, las prácticas preprofesionales cumplen un rol fundamental en la consolidación de aprendizajes teóricos e implementación de conocimientos prácticos. Estas insertan al estudiante en una realidad futura donde se emulan diferentes contingencias. En la formación docente, este proceso de prácticas pedagógicas permite a los estudiantes tener contacto directo con la escuela, el aula, los alumnos, el docente y todos los miembros de la comunidad educativa. Terranova *et al.* (2019) afirman que “para lograr el éxito, en este período, es necesario integrar en dicha práctica aspectos científicos investigativos de la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, en su integración; cuestión que contribuirá a elevar la calidad del graduado” (p. 313). En la UNAE este tema no es ajeno; al contrario, su relevancia es primordial al punto que el 40 % de su modelo curricular está destinado a las PP, distribuyendo el 60 % a la reflexión y teorización de la práctica (Portilla *et al.*, 2017).

Por esta razón, es de gran relevancia analizar cuál es la importancia de las prácticas pedagógicas, según el *Modelo Pedagógico de la UNAE* (2017), en la formación docente. Para este cometido se proponen referentes conceptuales sobre los componentes educativos estructura-

les de las PP (Portilla *et al.*, 2017), los principios pedagógicos de la universidad (Universidad Nacional de Educación, 2017), el diseño de las PP (Palacios, 2019) y las competencias profesionales del docente contemporáneo (Pérez, 2012). Además, se exponen brevemente dos de las estrategias metodológicas que fundamentan la praxis docente en la UNAE; bajo los aportes de Molerio *et al.* (2021) y Vergara (2015) se caracteriza la importancia de la experimentación dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y se abordan los beneficios del aprendizaje cooperativo en la Lesson Study (Pérez y Soto, 2011). También, se hace énfasis en la importancia de la investigación educativa por medio de la construcción del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA) desde el primer ciclo académico de los estudiantes de la UNAE (Pesántez y Cuenca, 2022).

A modo de resultados, análisis y discusión, se brindan reflexiones y sugerencias de parte del autor tras su experiencia como estudiante de la UNAE (periodo 2015-2020) y su desarrollo de las PP en diversas instituciones de la provincia del Azuay y Cañar. El testimonio incluido en el presente trabajo tiene el fin de potenciar esta experiencia para los futuros graduados de la UNAE. En conclusión, se sintetiza el grado de importancia que la universidad otorga a las prácticas pedagógicas, bajo el cumplimiento de los principios propuestos en su modelo pedagógico, por medio de estrategias metodológicas que fomenten la mejora de la calidad educativa en el país.

Referentes conceptuales

El modelo de prácticas pedagógicas de la UNAE toma como base la política educativa ecuatoriana para establecer los principios educativos y normativos, que, vinculados con los fundamentos curriculares del *Modelo Pedagógico de la UNAE*, dan como resultado los componentes educativos estructurales de las prácticas pedagógicas. Estos se nominan como: “principios pedagógicos y curriculares, ejes de la PP, roles y funciones de articulación y operativización institucional, procesos docentes, metodologías didácticas y cultura profesional docente” (Portilla *et al.*, 2017, p. 1). La importancia de la praxis en el proceso formativo de los futuros docentes del país, a través de las prácticas pedagógicas, radica en identificar problemáticas y necesidades dentro de las instituciones en donde se lleva a cabo este proceso. Con esto se pretende plantear soluciones viables por medio de un proceso de investigación educativa, poniendo en práctica uno de los principios del *Modelo Pedagógico de la UNAE*: aprender haciendo.

Una de las fortalezas de las PP de la UNAE gira en torno a su diseño, puesto que están pensadas como un proceso de consolidación entre la experiencia del practicante, la práctica del docente y el proceso investigativo que involucra a todos los agentes educativos de la institución. De tal modo que las prácticas pedagógicas se convierten en un espacio privilegiado de aprendizaje continuo tanto de los docentes y estudiantes de la UNAE, como de los docentes, directivos y estudiantes de la escuela, destacando el rol fundamental de las PP que se centra en la mejora continua de la calidad educativa (Portilla *et al.*, 2017). En este tenor, Palacios (2019) sostiene que el modelo de PP de la UNAE “plantea cuatro momentos en su desarrollo: comprensión-diagnóstico, diseño y planificación, desarrollo-actuación y evaluación-reformulación, esto es lo que llamamos la ‘estructura’ que define la lógica interna de las prácticas” (p. 189). Este diseño se alinea con la propuesta del *Modelo Pedagógico de la UNAE* por teorizar la práctica y experimentar la teoría por medio de la Lesson Study.

El Consejo de Educación Superior (2016) define a las PP como “actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión” (p. 42).

En esta línea, la UNAE garantiza que sus estudiantes, por medio de la praxis educativa, desarrollen las competencias necesarias para prevenir, detectar y solucionar problemáticas profesionales y educativas que se puedan presentar dentro de la práctica docente; contribuyendo a la aspiración que plantea el *Modelo Pedagógico de la UNAE* de convertirse en referente del sistema educativo del país.

En el *Modelo Pedagógico de la UNAE* se afirma que “la UNAE representa un componente estratégico del proceso de mejora de la calidad de la educación en el país” (2017, p. 5). Además, postula que el desarrollo de competencias docentes da paso a la construcción del conocimiento; en adición, Pérez (2012) afirma que la tarea del docente va más allá de enseñar contenidos disciplinares, se da prioridad al planteamiento de situaciones problemáticas que permitan a los estudiantes asimilar y reformular conocimientos, actitudes y valores. Para esto, el docente contemporáneo debe ser capaz de contrastar, valorar, sintetizar, innovar y crear estrategias y técnicas de aprendizaje que se adapten a su contexto educativo. Es importante señalar que el docente debe procurar alcanzar experticia en las competencias que pretende fomentar en sus alumnos. Con el fin de alcanzar estas competencias profesionales del docente contemporáneo, las prácticas pedagógicas de la UNAE proponen tres ejes fundamentales: acompañar, ayudar y experimentar.

Estrategias metodológicas

Para la redacción de esta experiencia no se explicita una estrategia metodológica en específico para evaluar sus repercusiones sobre una comunidad educativa determinada; al contrario, se expone la fundamentación epistemológica y pedagógica que regula la experiencia de los futuros docentes en sus PP a través de un conocimiento que aborda un triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer. Para esto, se abordan las estrategias metodológicas que sustentan el *Modelo Pedagógico de la UNAE* y transversalizan las prácticas pedagógicas de sus estudiantes. En este sentido, el primer principio pedagógico que propone la UNAE es aprender haciendo, para lo cual, se utiliza el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una de sus principales estrategias para desarrollar el pensamiento práctico, contextualizado y creativo. Partiendo de la premisa que aprender es un acto intencional, brindar al estudiante el conocimiento adecuado para identificar, entender y afrontar situaciones desafiantes de la vida cotidiana, le permite dar un mayor significado al rol de la escuela en la sociedad (Universidad Nacional de Educación, 2017).

Esta estrategia metodológica se alinea directamente con la propuesta del Modelo de PP de la UNAE, puesto que, las actividades prácticas parten del entorno escolar y los proyectos desarrollados surgen de problemáticas auténticas en contextos reales, reafirmando la posición de Molerio *et al.* (2021) que aseguran que por medio de la experiencia se puede reconstruir el pensamiento. En este proceso de diálogo y reflexión conjunta entre los miembros de la comunidad educativa que propone el ABP, Vergara (2015) hace énfasis en la redefinición del papel del docente en el proceso de aprendizaje del alumno:

En el ABP, el docente se ocupa de lo que mejor sabe hacer: orientar, dinamizar, aportar criterios, organizar el conocimiento, etc. En el ABP, el docente renuncia a ser la única fuente de conocimiento y pasa a ser un gestor del aprendizaje de sus alumnos. (p. 29)

Otra de las estrategias metodológicas relevantes, en el *Modelo Pedagógico de la UNAE* y sus prácticas pedagógicas, gira en torno a la Lesson Study. Pérez y Soto (2011) conceptualizan a esta estrategia como un proceso colaborativo de trabajo e indagación en donde, por un periodo entre

cuatro y doce meses, equipos conformados por cuatro a seis integrantes diseñan, desarrollan, comprueban, critican y mejoran una propuesta didáctica experimental. Implementar esta estrategia metodológica durante las PP permite a los estudiantes integrar los principios pedagógicos y curriculares del *Modelo Pedagógico de la UNAE*, puesto que promueven una didáctica invertida por medio de la investigación educativa, adaptando los recursos didácticos necesarios para dar solución a las problemáticas detectadas.

Un factor imprescindible, en las prácticas pedagógicas de la UNAE, es la construcción del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA). Portilla *et al.*, (2017) lo definen como una tarea de investigación educativa que parte de las experiencias vividas en las PP y se construye cooperativamente en cada equipo de trabajo integrando los conocimientos de las asignaturas de cada ciclo. Este proceso investigativo busca dar solución a las problemáticas detectadas en cada uno de los contextos educativos intervenidos, además, se constituye en un mecanismo de inserción práctica a la investigación educativa, dado que, como afirman Pesántez y Cuenca (2022):

el estudiantado de la UNAE, desde el primer ciclo se inserta a las prácticas en las instituciones educativas participantes, con el objetivo principal de llevar a cabo un proceso organizado de investigación a partir de las necesidades de la institución. (p. 5)

Este proceso de enseñanza-aprendizaje, vivido en las PP, busca dar cumplimiento a los principios pedagógicos que propone la UNAE dentro de su modelo; entre ellos: aprender haciendo, esencializar el currículum, aprendizaje basado en proyectos (ABP), aula invertida, aprendizaje cooperativo, priorizar la evaluación formativa, potenciar la interculturalidad, entre otros.

La relevancia de implementar estrategias metodológicas innovadoras en la educación ecuatoriana es imperante, puesto que, en palabras de Álvarez (2016), “los estudiantes del siglo XXI están dirigidos por maestros del siglo XX, y siguen currículos que fueron pensados en el siglo XIX” (p. 2).

Resultados, análisis y discusión

Los resultados de este abordaje teórico se analizan por medio de la experiencia personal del autor durante su formación de tercer nivel en la UNAE. Se procura un diálogo entre el bagaje conceptual y sus vivencias dentro de las prácticas pedagógicas a lo largo de nueve ciclos académicos comprendidos entre 2015 y 2020. Además, se detallan los aportes de las PP a su ejercicio actual como profesor de educación básica y el evidente contraste experimentado al insertarse en el mundo laboral, evidenciando y experimentando con más cercanía algunas de las necesidades prioritarias del actual sistema educativo ecuatoriano. Todo esto, con el fin de proponer mecanismos necesarios, dentro de los futuros procesos de prácticas pedagógicas de la UNAE, para desarrollar “profesionales de la educación de máxima excelencia en todas sus dimensiones cognitivas, afectivas, personales, sociales y profesionales” (UNAE, 2017, p. 6).

Sin lugar a duda, desarrollar las PP, desde el inicio hasta el final de la carrera universitaria, es una ventaja que la UNAE brinda a sus estudiantes, debido a que les permite conocer algunas de las realidades educativas que viven tanto los docentes como los alumnos de la institución. Asimismo, a través de las PP se observan problemáticas, se buscan soluciones y se puede participar activamente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje por medio de clases demostrativas. Esto contribuye y prepara al futuro profesional para desarrollar con mayor confianza su práctica docente. No obstante, existen ciertos aspectos que no se consideran en las prácticas

pedagógicas o no se les brinda la suficiente atención. En este sentido, desde la experiencia del autor, se proponen los siguientes puntos como parte de la praxis educativa, tanto en el abordaje teórico de las asignaturas del ciclo, como la direccionalidad a evidenciar estos aspectos en las PP:

- Planificación micro curricular de todas las asignaturas que contempla el currículo ecuatoriano, enfatizando el desarrollo de la experticia del docente en los contenidos teóricos y prácticos de cada asignatura planificada.
- Formación en cuanto a las normativas vigentes en educación y en el ámbito laboral. De modo que el futuro docente conozca a profundidad sus obligaciones y derechos como docente y trabajador del sistema educativo ecuatoriano público o privado.
- Mejoramiento del proceso investigativo desarrollado en cada ciclo para la construcción del PIENSA. Es decir, priorizar la consolidación de una base sólida de conocimientos en metodología de la investigación educativa, antes de establecer un trabajo en campo.
- Realización de las PP en instituciones educativas privadas para conocer otras realidades.

Con relación al último punto, se considera importante conocer otras realidades educativas más allá de las evidenciadas en las instituciones pertenecientes al sector público. Ello, puesto que, los practicantes, al incorporarse e insertarse en el mundo laboral ganan experiencia, tanto del sector privado como del público. Por esto, las PP son una buena alternativa para diversificar las experiencias en las prácticas pedagógicas sería establecer convenios con otras instituciones más allá del sector público priorizando la formación holística de los estudiantes de la UNAE.

Con base en los resultados obtenidos de los referentes conceptuales, los aportes de las PP al desempeño profesional docente y a las propuestas para el mejoramiento de la praxis educativa, se reafirma el planteamiento del *Modelo Pedagógico de la UNAE* que sostiene que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes. En adición, se establecen algunas preguntas para fomentar la discusión de diversos autores frente a este argumento: ¿cómo influyen las prácticas pedagógicas en la calidad de la formación docente?, ¿una formación de calidad garantiza un docente de calidad?, ¿cuáles son los atributos que definen una educación de calidad? y ¿cuáles son los atributos que definen a un buen docente?

Conclusiones

Tomando como base el modelo de PP de la UNAE y su modelo pedagógico, por medio del aporte de diversos referentes conceptuales, caracterización de estrategias metodológicas y las propuestas del autor, se puede concluir que: las prácticas pedagógicas cumplen un rol indispensable en la formación docente, ya que permiten crear los espacios adecuados para contribuir a la construcción de una sociedad crítica, emprendedora, creativa y solidaria, por medio del desarrollo de competencias profesionales de los futuros docentes del país. La UNAE tiene un gran compromiso con el pueblo ecuatoriano: mejorar la calidad educativa del país. Es decir: si se toman las decisiones correctas, aunque parezca una utopía, se puede lograr una mejora.

En este contexto esperanzador, que busca alcanzar un mejor presente y un futuro prometededor por medio del mejoramiento de la educación, se plantean dos preguntas como un llamado a la reflexión. La primera: ¿qué educación se debe realizar en el mundo contemporáneo que deviene? La segunda, enfocada a la UNAE y debido a su misión, es: ¿qué tipo de formadores se debe preparar hoy y para qué mundo?” (Álvarez, 2016, p. 2).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, F. (2016). *Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir. Un acercamiento a una propuesta de identidad*. Fondo Editorial-UNAE.
- Consejo de Educación Superior. (2016). *Reglamento de Régimen Académico* (p. 42) [reglamento]. Consejo de Educación Superior.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Artículos 26 y 27. 20 de octubre de 2008 (Ecuador). Asamblea Constituyente.
- Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/148>
- Molerio, L.; Fraga O. y Vásquez, M. (2021). Las prácticas preprofesionales virtuales en la Universidad Nacional de Educación UNAE. *Mamakuna*, (16), 28-38.
- Palacios, L. (2019). Estructura y contenido de las prácticas preprofesionales en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). *Pedagogía y Saberes*, (50), 187-198.
- Pesántez, M. y Cuenca, P. (2022). Práctica preprofesional en la Universidad Nacional de Educación (UNAE): Análisis y reflexiones de la modalidad virtual en tiempos de pandemia. *Revista Actualidad Investigativas en Educación*, 22(1), 1-27.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez, Á. y Soto, E. (2011). *Lesson Study*: La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, (147), 64-68.
- Portilla, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J., Pantoja, T., Torres, L., y Ullauri, J. (2017). *Modelo de práctica preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación.
- Terranova, J.; Villafuerte, J. y Shettini, T. (2019). Sistema de prácticas preprofesionales e integración de las funciones sustantivas en las carreras de educación. *Opuntia Brava*, 11(2), 312-322.
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. SM.

El paso oculto de un docente en proceso de formación: reflexión filosófica de contenidos desde las prácticas preprofesionales

 **Delsa Silva Amino**

delsasilva16@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

La experiencia presentada tiene como objetivo principal dar a conocer cómo funciona las prácticas preprofesionales y sus aristas dentro del proceso de una institución educativa; con el fin de incorporar nuevos planes de prácticas y proyectos en las organizaciones escolares. El análisis teórico incluye trabajos de Freire (2003), Santos (2013) y Terigi (1999) sobre conceptos de currículo, prácticas y los espacios escolares; conceptualizaciones que sirven como lugares de convergencia de conocimientos, saberes y juego en la enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia parte de la revisión documental y etnográfica, pues se basa en la realidad educativa a partir de la intersubjetividad. La indagación recopila aspectos positivos y negativos de las prácticas y lo que muchas veces no se cuenta de ella en la cotidianidad fuera y dentro del aula. En resumen, desarrollar nuevas estrategias para los practicantes es un desafío para el sistema educativo ecuatoriano. Optimiza el tiempo de los estudiantes y los docentes para promover el aprendizaje significativo, apoya a los docentes y permite que los estudiantes aprendan de manera independiente, colaborativa, divertida, creativa y didáctica.

Palabras clave: Educación, práctica, contexto de aprendizaje.

Introducción

El desarrollo de una práctica preprofesional se da con distintos actores: pareja pedagógica académica, tutor académico, tutor profesional, pareja pedagógica practicante, entre otros. Estos actantes son esenciales para el desarrollo de una práctica en una escuela, que se alza como un espacio ideal para lograr una experiencia docente. La actividad regular que se da en el primer encuentro es un acercamiento con el tutor profesional en la que se llega a mutuos acuerdos sobre la forma de trabajo que se llevará a cabo durante el periodo de prácticas preprofesionales (organización de las clases).

Por otro lado, también existe una revisión documental de los documentos Planificación Curricular Institucional y Planificación de Unidad Didáctica como noción imprescindible del funcionamiento de la escuela. Luego, se hacen observaciones para concebir el proceder de la docente (o, llamada por la UNAE, tutor profesional) con los discentes en cuestión de actitudes, contenidos, metodologías y técnicas. Se procede a reuniones con la docente para cuadrar actividades, intervenciones en caso de que surja alguna situación, acercamiento con los representantes legales y percepciones del qué y cómo enseñar.

El desarrollo de una práctica se mueve por los contenidos y metodologías aplicadas. De hecho, Desiderio (2004) menciona que los contenidos escolares se originan a partir de las

culturas, ya sea dentro o fuera de la institución educativa. En este sentido, la escuela es entendida como el actante que distribuye el conocimiento. Por lo mismo, el currículo relaciona la escuela, los saberes y las prácticas con actividades artísticas, deportivas, tecnológicas, corporales, de salud, entre otras acciones que la institución educativa necesita transmitir.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se ponen a disposición, de los practicantes de la UNAE, versiones fieles del conocimiento valioso socialmente construido. Las enseñanzas que se presentan en esta sección provienen del *Currículo Cero*, currículo oculto (Geertz, 1973). Esto se refiere a lo que la escuela no enseña y no tiene utilidad ni aplicabilidad evidente. Es decir: lo que se planea enseñar no se ofrece y, a menudo, es una opción educativa igualmente importante.

Todo lo mencionado conlleva consigo la idea de que no se puede enseñar absolutamente todo. El supuesto de la fidelidad de la escuela al currículo trasciende las disciplinas curriculares en forma de hipótesis, pero el documento se concibe como un proceso de escritura en curso que evade la responsabilidad por la elaboración del nuevo currículo. Es decir que la mayoría de estos textos continúan con una estructura que ya se encuentra establecida. Lo que produce que todo continúe de la misma manera y se obtengan las mismas metas a nivel institucional. Aunque, se debe tener en cuenta que la elaboración de estos documentos está relacionada con la separación de nuevos contextos.

Los saberes y prácticas sufren modificaciones. Por tanto, los practicantes deben consentir dichos cambios, de forma que se conciban las ideas de Gvirtz y Palamidessi (1998), citados en Terigi (1999): “los contenidos son —más allá de su utilidad intrínseca y su valor de verdad— ‘excusas’ para educar” (p. 32). Es decir, aunque los contenidos sean iguales para todos, hay que saber que no todos van a pensar de la misma manera. Es así que la UNAE, por medio de sus practicantes, no solo teoriza la práctica o viceversa, sino que sensibiliza a los actores del espacio educativo para que, con los contenidos aprendidos de manera lúdica, puedan trascender a la sociedad perspectivas y saberes a grupos hegemónicos o exclusionarios.

La sensibilidad, en la fabricación del contenido escolar, ha sido analizada por Sánchez-Redondo (1995) quien menciona las relaciones entre pensamiento, dominio, vigilancia y currículo. Los efectos inciden de manera clara en las distintas disciplinas como en Ciencias Naturales y Artes, pues, como se mencionó, el currículo opera bajo las culturas de los seres humanos y se piensa que es importante la oposición entre las vicisitudes y sentimientos, percepción y deducción, entre otros aspectos.

Finalmente, se toma en consideración lo experimentado en las prácticas preprofesionales en los nueve ciclos académicos, por lo que es importante favorecer e implementar actividades interactivas para el desarrollo óptimo del estudiantado. Para desarrollarlas es necesario tener en cuenta la capacidad del niño, pues depende de los practicantes de la UNAE proponer un proceso de conocimientos valiosos que permita una apropiación de la cultura y de las tradiciones culturales en los oprimidos que luchan por la emancipación de saberes propios.

Referentes conceptuales

Conceptualmente, esta experiencia se afirma en Edelstein y Coria (como se citó en Peralta *et al.*, 2016), quienes mencionan la importancia de las prácticas, debido a que esto incentiva a los practicantes a hablar, interactuar y decir mediante palabras y acciones sus pensamientos. Los estudiantes, en tanto sujetos y objetos, son los principales actores o, mejor dicho, son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, permiten la construcción de conocimientos. Esto es, en otras palabras, la posibilidad de reconocer los espacios escolares como lugares

de intercambio de experiencias y, a su vez, el escenario donde se construyen un sinnúmero de redes de comunicación con los distintos actores de un instituto (docentes, estudiantes, autoridades y representantes).

En otras palabras, es el espacio para pensar y pensarse en grupos de aprendizaje, pues así se potencian los conocimientos y se da la circulación de la palabra. Teniendo en cuenta estos desafíos como norte y sentido, y desde profundas y sostenidas convicciones en prácticas preprofesionales, se ha podido formar en términos de taller, donde se concluyó que el trabajo colectivo (con metas precisas y apoyado en una metodología) puede potenciar las capacidades para trabajar en grupo, manejar tiempos y recursos, gestionar espacios para crear condiciones que surjan de los procesos grupales e individuales para un óptimo desempeño profesional.

Así mismo, Freire (2003), en relación a lo expresado en un análisis posterior por Santos (2013), dice que se puede evidenciar elementos o variables pedagógicas como: educadores, educandos, espacios, tiempos, contenidos y objetivos cognoscibles. Por otro lado, Sanjurjo y Trillo (2008) mencionan la importancia del docente, discentes, enseñanza-aprendizaje, contexto, mediación, interacción, escuela y currículo.

Con estas perspectivas se determina que la práctica docente se relaciona de forma ontológica y desempeña un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el sentido que el docente, al enseñar, también aprende junto con los alumnos. El maestro dentro del escenario educativo es quien se encarga de orientar los contenidos y, una vez accionada su labor, crea un espacio donde los alumnos y él interactúan para lograr los objetivos planteados. Con esto se deja de lado la idea de que solamente el maestro es el responsable de la enseñanza de los estudiantes. Aunque cabe recalcar que dentro del texto de Santos (2013) existe un matiz a partir de la resistencia de los alumnos. Aquí existe un desequilibrio, pero el docente es el que debe buscar estrategias para gestionar las crisis o situaciones de conflicto que surjan en el establecimiento educativo.

También se pudo evidenciar que la infraestructura influye en las ideologías. El docente creó estereotipos desde un principio, porque las paredes habían sido escritas, había bancos rotos y como dice menciona Lomas (2007) “parecía una obra en construcción” o “un infierno” “las escuelas son un infierno” (p. 87). Los chicos estaban corriendo y algunos fumando. En síntesis: el accionar de los estudiantes era desafiante y provocó miedo y temor hacia su práctica profesional. Esto quiere decir que todo tiempo es educativo. Así mismo, se concluye que no hay situación pedagógica sin un sujeto que enseña, sin un sujeto que aprende y sin un espacio y tiempo.

Entonces tocar la sensibilidad de quien escucha es importante porque la práctica educativa es estética, ética y moral. Eso implica que el docente debe enseñar y producir conocimiento en colaboración con los niños, quienes son los que están regidos por el currículo, donde se encuentran los contenidos programados. Esos contenidos, por ende, deben ser pensados como estrategias metodológicas, recursos y actividades de anticipación, construcción y consolidación que faciliten la asimilación de este de acuerdo con el contexto o escenario de dicha escuela.

Retomando los aportes de Bárcena y Mélich (2014) en el apartado “El aprendizaje como relación pedagógica de la caricia” y de Tarulli y Sattler (2006) en “La enseñanza: ocasionalidad, diálogo y encuentro con el otro” se puede proponer que Santos (2013) establezca vínculos con los alumnos, pues ellos no estaban acostumbrados al buen trato, es decir, tener un vínculo pedagógico donde los alumnos se reconozcan a ellos mismos y al otro como tal. También podría correrse de la imitación y buscar estrategias particulares para trabajar con el nuevo contexto donde se encuentra, para generar de esta manera un vínculo pedagógico positivo dando espacio para que el otro se realice.

El practicante podría repensar el contexto en el cual él se estaba adentrando. Es decir: comprender nuevamente, y de manera novedosa, el espacio en el cual estaba operando, por el hecho de que cada uno es un individuo nuevo con características específicas e interpreta el mundo a su manera. Entonces, el contexto de la escuela nunca hubiera sido igual al anterior. Santos (2013) tenía así que prever que las situaciones, problemáticas y fortalezas iban a ser distintas porque era un contexto distinto.

Metodología

Esta experiencia parte de la revisión documental y etnográfica, pues, se basa en la realidad educativa a partir de la intersubjetividad. La indagación recopila aspectos positivos y negativos de las prácticas preprofesionales para los niveles educativos y los espacios en los que los estudiantes realizan acciones con otros sujetos dentro y fuera del aula.

De esta forma, se pone en marcha lo que sostiene Castillo (2004), quien menciona que una serie de operaciones presenta un archivo y su contenido de una manera diferente a su forma original, y es una forma de investigación documental destinada a ser posteriormente recuperada e identificada. La investigación documental implica la utilización de una serie de operaciones que permiten presentar un archivo y su contenido de manera diferente a su forma original. Esta práctica de reestructuración tiene como objetivo facilitar la recuperación e identificación de la información en una etapa posterior (Castillo, 2004). En este sentido, su enfoque sugiere una estrategia útil para abordar la documentación y exploración de archivos en diversos contextos de investigación. La búsqueda de documentos es una operación intelectual que da como resultado un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o herramienta de búsqueda requerida entre el archivo original y el cliente que requiere la información.

Por ello, como afirma Bowen (2017), el análisis documental implica la revisión de documentos (creados por terceros), tanto impresos como electrónicos (informatizados y transmitidos por internet), o bien se convierte en un procedimiento sistemático de evaluación y debe ser interpretado en orden. Además, el dicho análisis supone la adquisición de significado, profundización, comprensión y el desarrollo del conocimiento empírico (Corbin y Strauss, 2008). Por lo tanto, tiene sentido cubrir el tema de la experiencia de las prácticas y la interdisciplinariedad.

Resultados, análisis y discusión

Según Bárcena y Mélich (2014), una nueva institución educativa debe reposicionar la importancia de la subjetividad, la interpretación y la comprensión en la práctica docente. Para lograr esto, los docentes deben enfocarse en enseñar categorías y conceptos potentes que permitan a los estudiantes desarrollar su capacidad de análisis crítico y reflexión. En otras palabras, la tarea del docente consiste en transmitir conocimientos que resulten relevantes y significativos para los alumnos, en lugar de limitarse a impartir información superficial y descontextualizada. En este sentido, se busca formar estudiantes capaces de analizar y comprender de manera profunda el mundo que les rodea. De esta manera, las categorías/conceptos que Santos (2013) retoma de Bárcena y Mélich son:

1. Relación con el saber (enseñar y aprender): podría dejar aprender al alumno para que la relación maestra-alumno sea más efectiva; donde, asimismo, se abra el debate (escucha activa) y se posibilite la apertura para que el alumno se mueva libremente con sus ideas y conocimientos previos y adquiridos. Es decir, el maestro influiría en el espacio abierto,

pero no en el estudiante. De esa manera, también se da la reflexión y no el aprendizaje basado en la memoria o imitación de contenidos, sino que el estudiante critica sus propias ideas y el maestro invita a que no lo imite. Esto implica que el docente busque nuevas estrategias para proponer a los alumnos.

2. Poner atención: el maestro, en este caso, presta atención a las necesidades de los alumnos y guía el conocimiento de los alumnos, y no lo retiene a pensar lo que el docente piensa como dice el propio texto “aprender en el marco de una relación en la que no nos limitamos a imitar lo que otro hace, sino que, por el contrario, asumimos el reto de acompañarlo mientras actúa, significa que el aprender tiene que ver con el *tacto*” (Bárcena y Mélich, p. 180).
3. Tener tacto educativo: el docente tiene que estar conectado con el alumno, explorar sus cualidades internas a partir de la paciencia y no la invasión de su espacio. Así se genera un espacio de respeto y cercanía al otro, pues, gracias al tacto, permitimos la experiencia del otro; el otro como sí mismo, porque existe una autopercepción gracias al otro. El tacto abre el cuestionamiento, la responsabilidad, acercamiento al otro con lentitud.
4. Dar libertad: facilitar libertad al que aprende. Como menciona Bárcena y Mélich (2014): “hay que poder decidir si se quiere o no aprender y tener la oportunidad de decidirse a aprender” (p. 182). Esto quiere decir que el docente no debe imponer los saberes o conocimientos sino dar apertura a que el alumno elija. Así se puede lograr un auténtico aprendizaje, dejando que el otro aprenda y no dominar al otro.
5. Accionar con ética; procurar la novedad; romper con lo tradicional para generar relaciones entre los actores educativos (padres de familia, alumnos y educadores).
6. Proporcionar apertura a la lectura: posibilitar la lectura para que el alumno sepa que existen otros mundos que exceden el suyo. Pero que esas lecturas se caractericen por la decepción, el encuentro con otro, las dudas y preguntas, un tejido de significados entre el lector y el texto. Además, la lectura permite que el sujeto pueda relacionarse con nuevas vivencias, identidades, culturas, lenguajes y vocabulario.

Por ser la práctica un lugar singular en el que se exponen tanto el cuerpo como las palabras, constituyen un aporte significativo para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Desde un enfoque creativo y colaborativo, se vuelven alternativas frente a las dicotomías de la actualidad, no solo en la construcción del espacio lúdico, sino también en el espacio de aprendizaje grupal, individual, fragmentado, íntegro y competente.

Los distintos procesos formativos, en el cual participa un estudiante en prácticas, son instancias teóricas, prácticas y metodológicas de clases. Paralelamente, informa sobre su experiencia de trabajo etnográfico en espacios de la UNAE; específicamente, en algunas asignaturas destinadas para la escucha de experiencias y solución de estas con otros actores participantes del aula. De la misma manera, se realizan conversatorios, trabajos objetivos de reflexión sobre la práctica docente. Finalmente, el practicante diseña y concreta todo lo observado por medio de un trabajo escrito.

Conclusiones

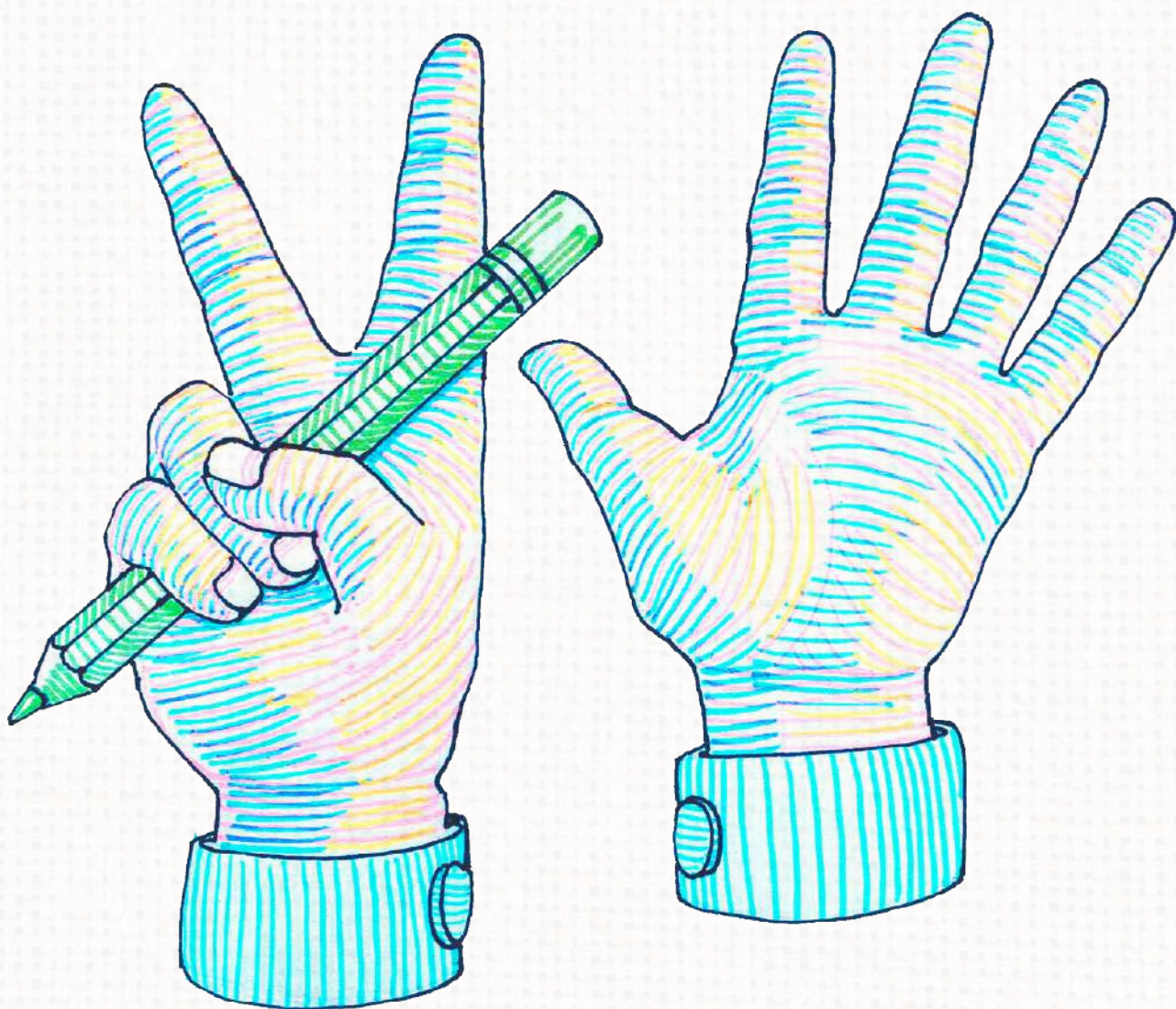
La práctica permite contextualizar la investigación y, al estar en una institución co-formadora desde horas de la mañana hasta la tarde, permite observar una perspectiva de otra cotidianidad escolar en sus múltiples espacios y tiempos. Al acompañar a los sujetos que transitan la institución se logra recuperar historias de vida y saberes que dan sentido a la dinámica escolar.

La construcción de propuestas de enseñanza es elaborada en torno al universo de estudiantes de una escuela, del contexto y orientaciones curriculares. Con base en ellas se propone, al estudiante, generar diálogos creativos a partir del abordaje cultural ecuatoriano. La propuesta siempre interpela la lógica grupal y el sentido constructivista para construir espacios interculturales, transdisciplinarios centrados en los ejes transversales de la educación.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Mélich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila Editores.
- Bowen, T. (2017). Assessing visual literacy: a case study of developing a rubric for identifying and applying criteria to undergraduate student learning. *Teaching in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1289507>
- Castillo, L. (2004). Análisis documental. En L. Castillo, *Biblioteconomía. Segundo Cuatrimestre* (pp. 1-18). Universidad de Valencia.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Desiderio, P. (2004). *Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. En C. Geertz, *The interpretation of cultures: Selected essays* (pp. 3-30). Basic Books.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, (342), 83-101.
- Peralta, M.; Bermúdez, S. y García, P. (2016). Convergencia entre formación y extensión: intervención preprofesional en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista +E versión digital*, (6), 410-415.
- Sánchez-Redondo, C. (1995). La concepción del currículum escolar. *Docencia e investigación*, (20), 165-207.
- Trillo, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Editorial Homo Sapiens.
- Santos, G. (2013). En las escuelas. Una excursión a los colegios públicos del GBA. Santiago Arcos Editor.
- Tarulli, G. y Sattler, S. (2006) *La enseñanza: ocasionalidad, diálogo y encuentro con el otro* [Ponencia]. IV Jornadas Pedagógicas. Universidad Autónoma De Entre Ríos, Entre Ríos, Argentina.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

**Capítulo 7. Modelos de prácticas externas,
vertebradoras, en la formación inicial del
profesorado de Básica y Secundaria**



Ana María Martín Cuadrado

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

El objetivo de este capítulo es mostrar dos modelos formativos para el desarrollo de asignaturas de prácticas en dos contextos formativos diferentes. Uno de los grandes desafíos en la formación inicial docente radica en posicionar a las prácticas como su eje vertebrador; como la instancia única y privilegiada en la que el futuro docente aprende lo que realmente implica enseñar en contextos reales y auténticos. Instancias profesionalizantes en las que la reflexión va permitiendo el tránsito identitario de estudiante a docente. España y Chile, a través de distintas políticas públicas en el ámbito educativo, han ido caminando en pro de tal posicionamiento con importantes experiencias al respecto. De esta manera, y en un contraste entre la formación a distancia de docentes en secundaria que lidera la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la formación presencial tradicional de profesores primarios de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), este trabajo muestra la importancia de la práctica, cómo esta se articula, acompaña, media y evalúa. Todo ello en un trabajo orquestado por formadores, con el rol de tutores, tanto del centro educativo como de la universidad; con el objetivo de posibilitar la reflexión, movilización de competencias y contextualización, que son elementos centrales. Los resultados de las experiencias relevan la importancia de las prácticas formativas en la profesionalización de los futuros docentes. Es su punto de coincidencia, lo cual implica similitud amplia en el diseño y desarrollo del plan formativo.

Al mismo tiempo, se apreciarán las diferencias en cuanto a la gestión y organización estructural de las prácticas, dependiendo, principalmente, del modelo de formación que prima en ambas universidades (presencial y combinado). De esta forma se encuentran dos significativas.

La primera de ellas implica la necesidad de aumentar y diversificar el número de agentes tutoriales, que permitan, en el caso de UNED, acompañar, orientar, supervisar y evaluar a los estudiantes en la variedad de contextos tutoriales. Para el caso chileno, se encuentra la tríada compuesta por el mentor (profesor del centro escolar), el tutor (profesor de la Universidad) y el practicante (profesor en formación). Los profesores en formación de Chile no cuentan con mentor en el centro, ni tutor en la universidad. Solo el profesor de asignatura vela por el desarrollo de las tareas y el cumplimiento de los compromisos.

La segunda radica en la etapa educativa a la que se refieren las prácticas: maestro en la etapa de primaria y docente en la etapa de secundaria. ¿Qué diferencia y qué une a ambos profesionales? ¿Supone un mismo plan de formación inicial?

Chile se apoya en los estándares de desempeño docente, que precisan lo que caracteriza a un buen profesional de la educación Marco para la Buena Enseñanza (MBE), del 2021, y que, a su vez, sirven de faro para la formación inicial de profesores. En España, por su lado, no existe un marco de competencias docentes. Por lo que será de interés conocer y comparar cuáles son las competencias docentes que se consideran desde cada país, en cuanto al profesional de excelencia.

En el caso de Chile, el futuro docente de primaria deberá asumir el trabajo formativo y disciplinar de todas las áreas del saber. Debe, asimismo, evidenciar su conocimiento didáctico y pedagógico de cómo el estudiante aprende cada una de ellas, con qué y para qué. Se espera que el futuro docente sea un experto en el aprendizaje, la socialización y formación en la infancia en un trabajo articulado con la comunidad educativa. En tanto, la pedagogía de secundaria, y por ende sus prácticas, se enfoca en un solo ámbito disciplinar (materia). En esta el maestro es experto, por lo que puede, o no, asumir una jefatura.

En el caso de UNED, la formación del docente de secundaria gira en torno a cuatro tipos de conocimientos específicos: 1) conocimiento de la materia que enseñarán, 2) conocimiento psicopedagógico, 3) conocimiento didáctico y 4) conocimiento de dónde y a quién enseña. Los mismos que se relacionan con objetivos concretos:

- a) Relacionar con las asignaturas de contenido específico (saberes materia).
- b) Relacionar con las asignaturas básicas (enseñanza, aprendizaje, estudiantes, entre otros).
- c) Buscar “cómo enseñar la materia”.
- d) Conocer el contexto de enseñanza (¿dónde? y ¿a quién se enseña?).

El eje de experiencias pedagógicas como modelo de prácticas progresivas en una universidad tradicional chilena

 **Valentina Haas Prieto**

valentina.haas@pucv.cl

Universidad Católica Pontificia de Valparaíso, PUCV

 **Juan Salamé Sala**

jslame@calatayud.uned.es

Centro Asociado de la UNED en Calatayud

Resumen

La formación inicial docente enfrenta múltiples desafíos en la tarea de preparar a los que serán los futuros profesores y profesoras de primaria para un mundo cambiante, diverso y crecientemente complejo (Perrenoud, 2007). El caso chileno vive este reto. Así mismo, es consciente de que los saberes docentes, arraigados en la teoría y lo genérico, por sí solos no son suficientes a la hora de enseñar. Es una profesión en la que el saber pedagógico se labra en la práctica, en el ejercicio multidimensional y en pleno contacto con la particularidad de la realidad educativa. Ello a fin de modelar las prácticas de acuerdo con los contextos, intereses y necesidades que aseguren aprendizajes relevantes. Con esta tarea por delante, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) potencia la conexión con la realidad a través de varias asignaturas que van acercando al estudiante a lo que ser profesor de niños exige e implica: un ejercicio de tránsito identitario, marcado por el análisis, la reflexión, la progresiva profesionalización y el empoderamiento.

Palabras claves: práctica, formación de docentes, profesor de primaria.

Introducción

Convertirse en docente implica prepararse para una profesión imposible (Perrenoud, 2007) en la que todo cambia. Es un devenir de situaciones emergentes, contextualizadas que interpelan la acción y resolución de aquel profesional. Es un reto constante que, en el caso chileno, ha implicado que muchos nóveles deserten del sistema (Universidad de Chile, 2021). En el fondo, es una profesión para la que hay que estar preparado en todo el vasto sentido de la palabra y de la persona.

Referentes conceptuales de la experiencia

Las prácticas constituyen el eje vertebrador de la formación inicial docente (Avalos, 2002; Correa, 2011). A partir de su desarrollo convocan a pasar del rol de estudiante al de Maestro (Marcelo y Vaillant, 2001). Con el objetivo de conocer, en su amplio sentido y particularidad, la comunidad educativa (Martín-Cuadrado y Salamé, 2022). Todo ello, apoyado en un proceso de socialización profesional (Tardif, 2004), tránsito identitario (Haas, 2022) e inserción profesional

(Raposo *et al.*, 2011). Estas son una experiencia que se transforma en un ejercicio vívido, significativo de integración y armonía entre lo personal y lo profesional (Haas, 2017).

El estudiante, cuando inicia sus estudios y está a las puertas de las primeras prácticas, lleva consigo unas vivencias del medio educativo en todas sus facetas: estructura, organización, relaciones entre pares y con el personal docente y no docente; vivencias que son el resultado de una parte importante de su existencia; es decir: vivencias de alumno. El estudiante no llega con la mente en blanco dispuesto a aprender, sino que su bagaje tiene un peso específico. Por ello es necesario deconstruir este bagaje para iniciar la construcción de un nuevo campo que facilitará la arquitectura de su identidad profesional.

Por eso, las prácticas revisten una importancia fundamental y adquieren, en la formación de los estudiantes, un peso específico.

En Chile, los estándares de desempeño docente (Mineduc, 2020) son el principal referente para los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía; además, ayuda a fortalecer, apoyar y mejorar la práctica y el desarrollo profesional de los maestros.

En los contextos prácticos, el futuro maestro vivencia cómo su tarea conforma un tejido con múltiples hebras que le otorgan complejidad y singularidad al acto educativo. Un camino en el que se cruzan facilitadores y obstaculizadores, tanto internos como externos, que penden del desarrollo de los diversos saberes docentes, además de contrastar tanto su vocación por la enseñanza (Day, 2011) como sus propias competencias personales para hacer de ella su proyecto de vida. Son momentos en los que son trascendentes las decisiones, movidas por las emociones que se deben llegar a tomar; las cuales repercutirán fuertemente en la vida personal y profesional (Gigliotti *et al.*, 2020)

No obstante, esto conlleva vivirlas desde un *habitus* reflexivo (Perrenoud, 2007) donde todo se problematiza, analiza y reflexiona. Con esto se crea un saber pedagógico (Tardif, 2002) y se materializan repertorios de actuación profesional. Por lo cual, es la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992) que favorece que la realidad educativa se vaya develando ante la vista y el nuevo conocimiento del profesor en formación; pensado este como agente crítico y social de lo que va experimentando (Imbernón, 2001).

Estrategias metodológicas

Para levantar la información, respecto a la experiencia a precisar, se procedió al análisis y estudio de cada uno de los programas de asignatura de aquellas correspondientes al Eje de experiencias pedagógicas (Documentos de Experiencias Pedagógicas, 2022). Dicho análisis comparativo incluyó focalizar los siguientes aspectos: resultados de aprendizaje, actividades en terrenos, tipo de participación de los estudiantes y necesidades de la institución educativa.

Resultados, análisis y discusión

De esta forma, conscientes de su importancia y del profesional que se busca formar, la propuesta de la carrera de Pedagogía Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso agrega, a la línea de prácticas, un eje de experiencias pedagógicas que, de manera gradual, va implicando un acercamiento a la realidad de la práctica. Ello se posibilita a través de actividades de inmersión que vivencian los practicantes en la escuela y que les van permitiendo dimensionar las demandas propias del ser, saber y quehacer de un docente de primaria. Una experiencia en la que la realidad y la acción, más que el discurso, empiezan a tomar real sentido. Lo anterior se ubica en plena

conexión con el perfil de la carrera y sus competencias, las cuales caracterizan a este profesor primario como un profesional que, bajo el paradigma sociocognitivo, favorece experiencias educativas situadas; experiencias que deben sustentarse y adecuarse a los entornos educativos.

Todas ellas se relacionan directamente y son particularidades de la carrera. De allí su sigla EBA, que implica Educación Básica. Son asignaturas que buscan preparar al estudiante a proyectar aprendizajes contextualizados y situados. En concreto, este eje contempla las siguientes experiencias pedagógicas:

- EBA 159 (Educación Básica 159). Saber del profesor básico y cultura escolar: se centra en conocer el quehacer docente en una determinada cultura escolar. Las funciones se centran en brindar apoyo en la escuela, en instancias de clases, en apoyo al profesor/a, en recreos, almuerzos, apoyo en el Programa de Integración Escolar (PIE), en Dirección, Unidad Técnico Pedagógica (DUTP) y/o el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA). Los practicantes asisten en grupos a escuelas por un día, en periodos de tres horas durante seis semanas.
- EBA 288 (Educación Básica 288). Integración curricular: se vincula con identificar los aspectos que se favorecen en una determinada aula respecto a la integración curricular. (Entre disciplinas). Para ello se hacen parte de una observación participativa en un aula para ver cómo se desarrollan ciertas áreas disciplinares, para luego aplicar una unidad integrada en un curso. Los profesores en formación asisten seis horas pedagógicas.
- EBA 268 (Educación Básica 268). Jefatura de curso y trabajo con la familia: se busca reconocer lo que la institución educativa favorece en la jefatura de curso y en la vinculación con las familias. Se trata de una observación participativa. Los practicantes deben aplicar una unidad de orientación dentro de la jefatura de curso. Asisten seis horas pedagógicas.
- EBA 445 (Educación Básica 445). Clima escolar: su objetivo es reconocer y valorar la vinculación entre estudiantes y docentes en el espacio educativo. Además, identifica las estrategias de mediación entre ellos. Para esto, los practicantes deben analizar los elementos facilitadores y potenciadores que generan un clima propicio para el aprendizaje en el aula. Su labor se circunscribe a la observación al interior de un curso de enseñanza básica por tres horas pedagógicas por tres semanas.

En cada una de ellas, participan semestralmente entre treinta a sesenta practicantes. Los cuales asisten a un centro o al aula, según sea el foco de esta.

Este proceso se vive desde perspectivas que se nutren mutuamente: la movilización de competencias, la reflexión profesionalizante y el empoderamiento profesional. La primera alude a llevar la teoría a la realidad. Contrasta con ella, a la vez que se comprende, in situ todo aquello que se ha ido aprendiendo desde la literatura especializada. Es pasar de lo general a lo particular. Esto se da, pues cada experiencia práctica implica un aprendizaje situado en el que se negocian significados, paradigmas, creencias, valores y maneras de educar al sujeto que aprende.

La segunda es comprender cómo esa realidad implica ciertas formas y cómo uno se ve como variable dentro de ellas. Esta perspectiva, nutrida desde la anterior, se va plasmando en diarios reflexivos (Zabalza, 2004) en los que el futuro profesor, como agente crítico, va analizando su propia experiencia para aprender de ella; lo que compone un proceso de aprendizaje, formación y crecimiento permanente.

En la tercera se inicia su identidad profesional que, año tras año, se irá consolidando. Una perspectiva en la que se vive y entra en conexión con todo lo que implica sentir pasión por la docencia y hacer de ella, y la relación con los estudiantes, un proyecto de vida (Day, 2011). Gran

relevancia cobra el rol, las relaciones, las decisiones que se tomen (Gigliotti *et al.*, 2020). A partir de las mismas, es posible favorecer el clima y las interacciones docentes. En el fondo, empezar a optar y vivenciar qué tipo de profesor se quiere ser y qué se quiere caracterizar.

En su conjunto, las distintas experiencias pedagógicas perfilan al quehacer docente en contextos reales y auténticos, en los que nada es previsible ni igual, y la adecuación y contextualización es indispensable.

Finalmente, y no menor, es el hecho de que los estándares pedagógicos que aluden a “competencias propias de la profesión, independiente de las disciplinas y del nivel educativo en que se enseña, es decir, abarcan aquellas habilidades, conocimientos y disposiciones que son comunes y exigibles a todo egresado(a) de carreras de pedagogía” (Mineduc, 2020, p. 33) se ven claramente trabajados como centros de estas experiencias.

Conclusión

Los profesores básicos en formación de una universidad tradicional chilena tienen, como parte de su formación inicial docente, un eje de experiencias pedagógicas que les aseguran un acercamiento práctico y gradual a distintas dimensiones de lo que implica ser profesor de niños. En tal sentido, cada una de estas experiencias integran espacios teóricos que luego se movilizan en actividades prácticas concretas de participación e intervención. En ellas se priorizan aspectos que los centros educativos enfrentan como desafíos, y que puedan aportar recíprocamente a la mejora del centro tanto como de los futuros profesores. Los resultados de la experiencia evidencian aportes en la vocación, el empoderamiento docente, la profesionalización y el afianzamiento de competencias profesionales. En otras palabras: estas experiencias vienen a complementar y nutrir lo que implica responder a la desafiante tarea de educar integralmente a niños y niñas en un mundo cambiante.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2002). Docentes para el siglo XXI. Formación Docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 265-271.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Gigliotti, J. y Treco, D. (2020). El arte de decidir, cómo equilibrar la razón con la emoción, ¿quién nos enseña? *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 34-36. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.88>
- Haas, V. (2022). Las prácticas en la formación inicial docente en el contexto chileno. Acompañamiento y mediación. En A. Martín; L. Méndez y R. González (Ed.), *El Prácticum en contextos de enseñanza no presencial. Investigación desde la práctica*. (pp. 1-230). Narcea.
- Haas, V. (2017). *La mentoría, una invitación al desarrollo profesional docente: partícipes, roles, énfasis, proyecciones*. Académica Española.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Ministerio de Educación. (2022). Estándares de Desempeño docente. Ministerio de Educación. <https://estandares-docentes.mineduc.cl/>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Grao.

- Raposo, M. y Zabalza, M. (2011) La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum. *Revista de Educación*, (354), 17-20.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. *Instrumento*, (10), 143-145.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

El modelo de prácticas externas en el empoderamiento identitario y vivencial del futuro docente de secundaria en la UNED

 Ana María Martín Cuadrado*

amartin@edu.uned.es

 Jesús Lucendo Patiño*

jmlucendo@edu.uned.es

 Laura Méndez Zaballos*

lmendez@psi.uned.es

**Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED*

 María José Corral-Carrillo

marcorral@sevilla.uned.es

Centro Asociado de la UNED en Sevilla

 María Antonia Cano Ramos

ma.cano@talavera.uned.es

Centro Asociado de la UNED en Talavera de la Reina

 María Isabel Serrano Marugán

isaserrano@madrid.uned.es

Centro Asociado de la UNED en Madrid

Resumen

La formación inicial del profesorado de secundaria ha sido en España, desde siempre, una asignatura pendiente o, por lo menos, no se la ha analizado con la profundidad necesaria por parte de la administración educativa. La universidad ha sido, habitualmente, la encargada de impartir esta formación a los futuros docentes. El Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas se implementó a finales del año 2006. Su diseño estaba alineado con la nueva Ley de Educación de 2006, siendo un Máster habilitante. Supuso, además, un paso importante que, ya con más de diez años de existencia, ha aportado evidencias concluyentes de su necesidad como factor imprescindible de formación para el futuro docente. Se presentan la estructura de la asignatura, marcada por tres fases que perfilan, de forma precisa, las actividades y su evaluación; así como la diferenciación entre las funciones de los actores del Prácticum: tutorización versus mentorización.

Palabras clave: aculturación, enseñanza superior, estudiante de prácticas, formador de docentes, práctica pedagógica, tutoría.

Introducción

El Prácticum es uno de los tres módulos en los que se estructura el Máster de Formación del Profesorado en Enseñanza Secundaria en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Cuenta con dieciocho ECTS (un crédito ECTS —European Credit Transfer System— equivale a veinticinco horas de formación), incluyendo el trabajo fin de máster (TFM). De este modo, el módulo se estructura en dos materias y dos asignaturas, combinadas; distribuyéndose los créditos de la siguiente forma:

7. Prácticum (de carácter anual), doce ECTS.
8. Trabajo fin de máster (de carácter cuatrimestral, segundo cuatrimestre), seis ECTS.

El Prácticum se relaciona directamente con el resto de los módulos, así como con el resto de las materias y asignaturas del máster. En este tenor se convierte en el núcleo donde convergen y emergen el aprender-desaprender-aprender de forma constante y pautaada: objetivo que ha guiado el diseño de la asignatura, permitiendo al estudiante, desde el inicio, situarse como aprendiz activo y reflexivo de los avances de sus aprendizajes (Martín-Cuadrado y Salamé-Sala, 2022).

Al inicio del máster (2009-2010), la materia denominada Prácticum se organizó en dos asignaturas a realizar, en un curso académico. Su devenir demostró que las dificultades eran superiores a las oportunidades, y se pensó en el diseño de una asignatura anual, organizada por fases de aprendizajes sucesivos, que permitiera, al estudiante, ir adquiriendo componentes competenciales facilitadores de avances personalizados, a la vez que significativos y, por ende, seguros y cercanos a sus necesidades y a las del contexto educativo.

Esta asignatura se convierte, para la mayoría de los estudiantes, en una/la oportunidad para conocer la profesión docente. Aquello, porque supone una experiencia en vivo del quehacer y de las vivencias de una comunidad de aprendizaje amplia y diversa que se lleva a cabo en los centros educativos. Asimismo, el Prácticum posibilita la integración de los conocimientos teóricos adquiridos previamente con la práctica docente; en paralelo, proporciona un entorno objetivo de aprendizaje facilitador del ejercicio activo y desarrollo de las competencias profesionales.

En esta contribución se aportará información sobre el modelo pedagógico que sustenta al Prácticum del Máster de Formación del Profesorado en Enseñanza Secundaria en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. La intención es mostrar la importancia del mismo en cuanto a lo que el estudiante consigue tras su realización; así como la necesaria interacción con el modelo administrativo y el modelo tecnológico de una universidad a distancia.

Referentes conceptuales de los que parte la experiencia

La sustentación teórica-práctica de la experiencia presentada se basa en dos grandes componentes:

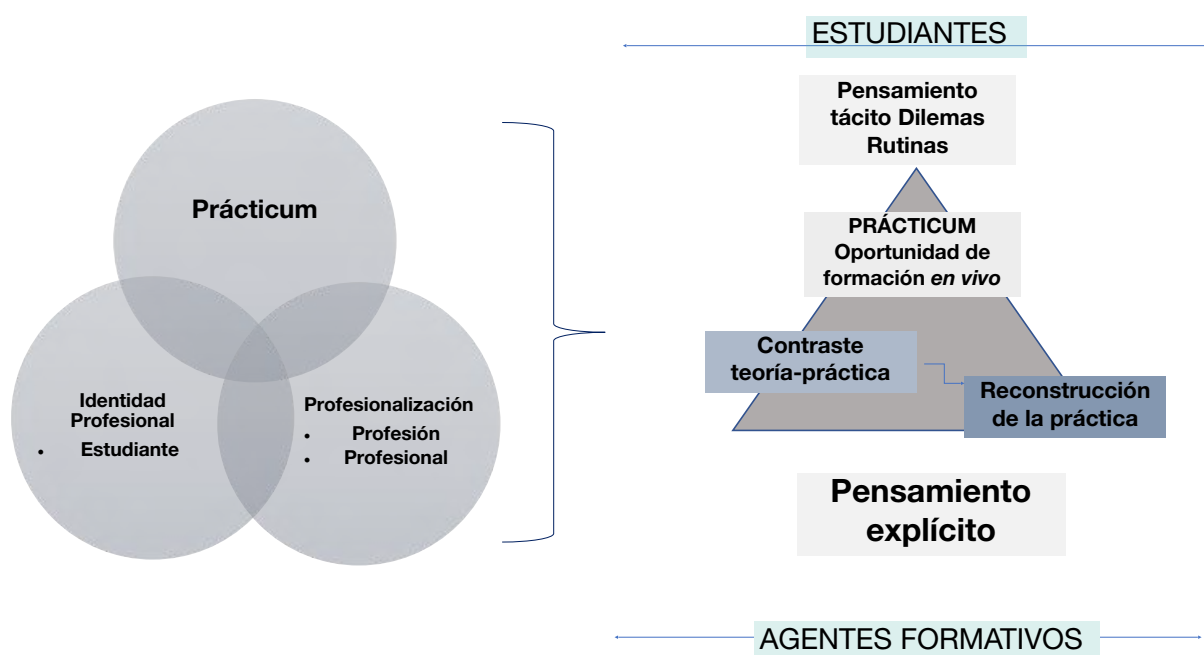
1. Las prácticas como oportunidad para descubrir la profesión y al profesional. Contribución a la profesionalización docente.
2. Los agentes de las prácticas. En el caso de una universidad a distancia se encuentran cuatro personas: el equipo docente, el tutor supervisor, el tutor profesional y el estudiante.

Una definición válida sobre profesionalización se encuentra en Vollmer y Mills (1996), donde la definen como un “proceso dinámico a través del cual muchas ocupaciones pueden ser observadas y formadas para cambiar en ellas ciertas líneas cruciales más acordes con la línea de

dirección y desarrollo de una profesión” (p. 15). Höffer (1994), por su lado, afirma que el proceso de profesionalización comienza con el cambio de un empleo no remunerado hacia un empleo remunerado, cuya evolución contiene procesos de cualificación, institucionalización y diversificación. Sáez (2003) entiende el proceso de profesionalización en dos direcciones. La primera es la de transformar las ocupaciones en profesiones. La segunda está relacionada con la formación inicial y la formación especializada. La formación se convierte, de esta forma, en una lanzadera y un puente para adquirir y elevar la competencia profesional.

La conexión del Prácticum con el mundo profesional (Correa y Gervais, 2011; Correa, 2014; Martín-Cuadrado y García-Vargas, 2019) se aprecia en la Figura 1. La formación inicial entre el medio académico y el medio profesional es provocadora. Entre los dos contextos se produce una alternancia de situaciones y tiempos de aprendizaje. En ambos contextos se intenta que el aprendiz entrene/adquiera las competencias que se exigen a los profesionales y que descubra y construya su identidad profesional, de forma simultánea. El Prácticum ofrece una oportunidad de formación en vivo: se inicia con el descubrimiento de los dilemas y rutinas del aprendiz, y poco a poco irá reconstruyendo la/su práctica profesional, contribuyendo al desarrollo de la profesión desde una situación participativa y realista (pensamiento tácito versus pensamiento explícito).

Figura 1. El componente formativo del Prácticum



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los agentes de las prácticas, en el caso de la enseñanza a distancia, se encuentran cuatro figuras con unas funciones y unos roles concisos y ajustados (Tabla 1) para que la práctica pueda llevarse a cabo (Martín-Cuadrado *et al.*, 2020; Martín-Cuadrado *et al.*, 2022).

Tabla 1. Funciones de los acompañantes del estudiante de prácticas (UNED)

Docente/equipo docente	Profesor/a tutor/a en centros asociados-UNED	Tutor/a profesional en el centro colaborador de prácticas
Planificar el plan formativo de la asignatura.	Proporcionar al/a la estudiante la información y ayuda necesarias para el adecuado aprovechamiento de las prácticas profesionales, mediante la realización de tutorías periódicas, siguiendo las orientaciones planteadas con el equipo docente de las asignaturas.	Promover y supervisar las actividades que lleve a cabo el/la estudiante en el centro colaborador donde está realizando las prácticas.
Establecer el Plan de Evaluación a seguir para todos los agentes evaluadores.	Realizar el proceso de oferta y adjudicación de plazas a los estudiantes en las entidades colaboradoras.	Valorar mediante un informe las actividades desarrolladas por el/la estudiante en el centro de prácticas, el grado de aprovechamiento y su nivel de participación.
Elaborar guías de estudio (estudiantes y tutores) y materiales didácticos.	Realizar el seguimiento de las prácticas de los alumnos en las entidades colaboradoras.	
Diseñar el espacio virtual de aprendizaje.	Realizar un informe valorativo individualizado de los/as alumnos/as de prácticas y remitirlo al equipo docente junto con los informes aportados por los/as tutores/as profesionales.	
Coordinar a los/as profesores/as tutores/as de centro asociado.	Mantener contactos periódicos con el/ la tutor/a profesional de las prácticas de la entidad para facilitar el buen funcionamiento de las prácticas.	
Supervisar los convenios de prácticas firmados y otros temas relacionados.		
Supervisar el desarrollo del plan formativo en el espacio virtual.		
Emitir la calificación final, como un agente evaluador más.		
Informar a la Comisión de Prácticas sobre posibles incidencias y proponer mejoras.		

Fuente: elaboración propia

Dichas funciones están mediadas por los recursos tecnológicos, por lo que la necesidad de formación digital de estos agentes es primordial desde el inicio de su trayectoria como docentes y tutores de prácticas: funciones de acompañamiento, mediación, formación y evaluación serían las más inmediatas (Martínez-Figueira y Raposo, 2011; Zabalza, 2016; Hirmas y Cortes, 2016; Martín-Cuadrado *et al.*, 2019).

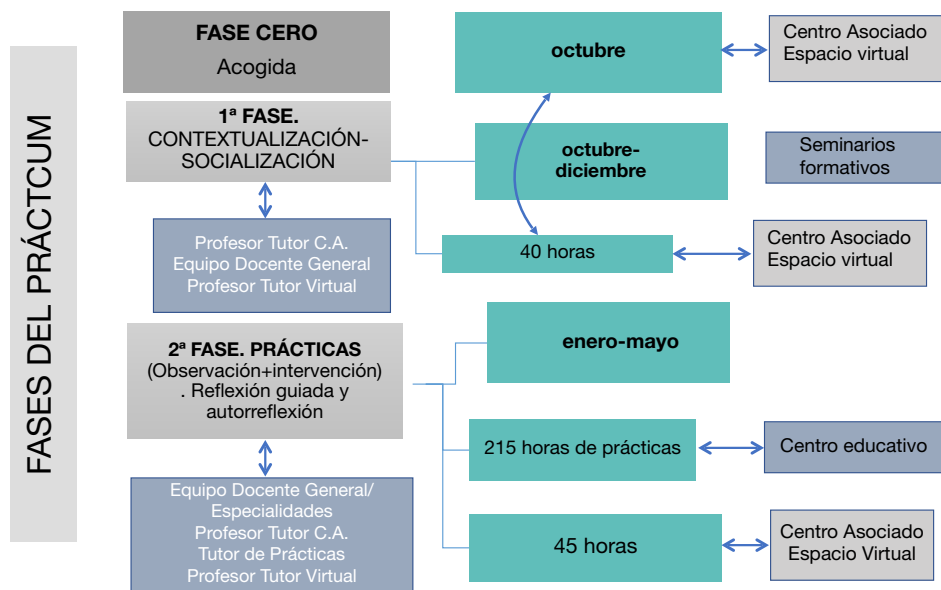
Estrategias metodológicas

Para elaborar la información respecto a la segunda experiencia, se ha procedido a recopilar las fases en las que se desarrolla la asignatura del Prácticum. A continuación, se describen los elementos curriculares más representativos: actividades y evaluación; y acompañamiento versus mentorización del estudiante. Lo anterior, servirá como punto de inflexión para presentar algunos de los resultados más interesantes y su posterior discusión.

Para facilitar el tránsito por la asignatura, la asignatura del Prácticum se ha secuenciado en tres fases. Serían las siguientes (Figura 2):

- **Fase cero. Acogida “Nos situamos” (mes de octubre).** La prioridad es que el estudiante conozca la UNED y la asignatura en cuanto a dos aspectos: su especificidad en el postgrado y la relación que mantiene con el TFM. Esta fase se lleva a cabo alternando actividades presenciales en el centro asociado de la UNED donde se haya matriculado el estudiante y actividades en línea ubicadas en el curso virtual de la asignatura.
- **Fase primera. Contextualización-Socialización “Socialización del estudiante” (meses de octubre a diciembre).** La actividad principal es el descubrimiento/autodescubrimiento del pensamiento tácito del estudiante sobre la función docente y los contenidos (temas nucleares) para el desarrollo y entrenamiento de las competencias de la asignatura. Al mismo tiempo, se complementa con temáticas de corte psicopedagógico e instrumental, así como una aproximación al mundo docente. Es una fase que se realiza a través de recursos en línea, facilitadores de actividades relacionadas con aprendizajes de base conceptual y procedimental. Está estructurada, básicamente, en torno a tres seminarios interdepartamentales sobre la organización y desarrollo del currículo, la figura del docente y el alumno como agentes fundamentales del hecho educativo. Se complementa con otros seminarios optativos que buscan el interés y la motivación de los futuros docentes.
- **Fase segunda “Las Práctica en el centro educativo” (meses de enero a mayo).** Es una fase que se desarrolla de forma presencial en el centro educativo (215 horas) alternando con tutorías orientadoras de tipo individual y/o grupal, en modalidad sincrónica y/o asincrónica; y, tiene como objetivo, proporcionar al estudiante un espacio real de aprendizaje que le facilite la adquisición de las competencias profesionales que se requieren en el desarrollo de la práctica como docente. Esto se da mediante una primera toma de contacto con la realidad de un centro educativo de manera tutelada, supervisado y guiado tanto por profesorado del propio centro escolar como de la universidad. En este momento el estudiante debe haber superado las actividades propuestas en las fases precedentes.

Figura 2. Las fases de la asignatura Prácticum. Máster Formación del Profesorado UNED



Fuente: elaboración propia

A continuación, se describen los elementos curriculares más representativos de la asignatura:

Actividades y evaluación

En cada una de las fases descritas, el estudiante deberá realizar una serie de actividades alineadas con los resultados de aprendizaje y la evaluación. Estas le permitirán afianzar aprendizajes necesarios para la fase siguiente (Martín-Cuadrado y Salamé-Sala, 2022). La metodología utilizada para el desarrollo del acto didáctico persigue la ejercitación del pensamiento reflexivo y la identificación del perfil profesional del estudiante como docente. La evaluación del proceso de aprendizaje será de carácter multidimensional y por cada una de las fases del plan formativo, mediante la ponderación de diversos instrumentos y procedimientos (cuestionarios de autoevaluación, informes del profesorado tutor, diario de prácticas, entre otros). Estará a cargo de los docentes de las especialidades y de un equipo de tutores y tutoras, denominados agentes tutoriales o agentes pedagógicos. Se incluirá al estudiante como copartícipe de su evaluación (como un agente más), para obtener, como resultado, la contribución de todos los participantes en el proceso evaluador.

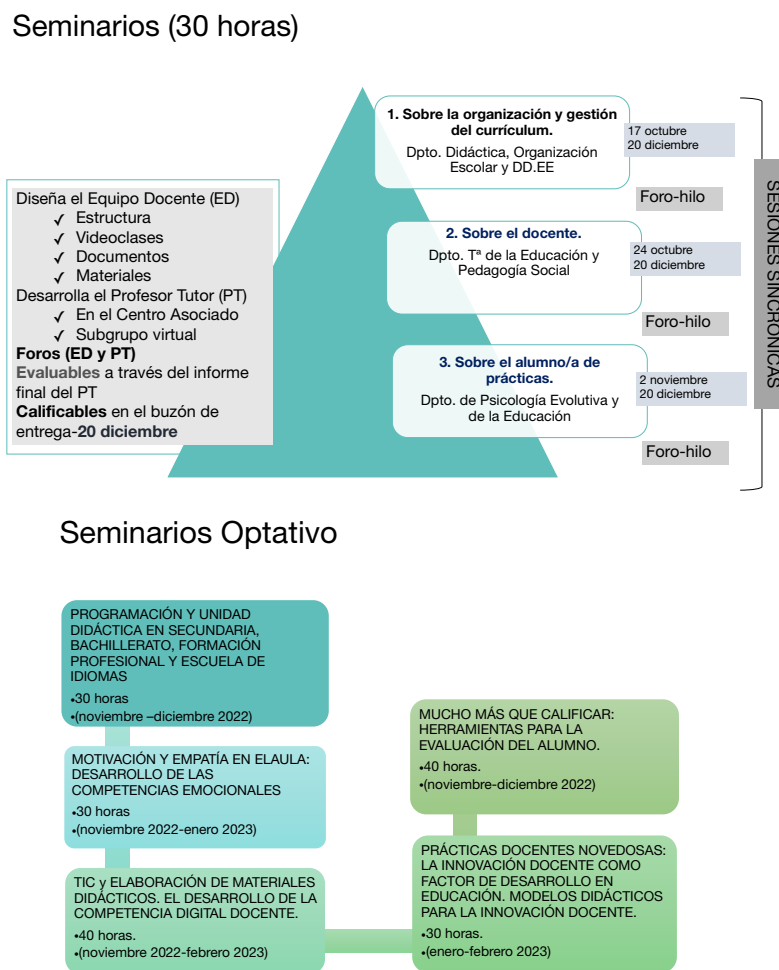
La evaluación de la experiencia, por parte de los diferentes agentes, tiene en cuenta los diversos medios, técnicas e instrumentos con los que se llevó a cabo. Esto evidencia una importante evolución en la elaboración de la propia identidad profesional del estudiante, mediada por la práctica reflexiva que se fomenta en la asignatura.

Es de destacar el diseño de las actividades que deben realizar los estudiantes, basadas en la normativa vigente y los documentos institucionales preceptivos en cualquier centro educativo, tal como la elaboración de una programación de área, unidades didácticas, compendios de referencias legislativas, entre otros.

En esta ocasión, se señalan como actividades interesantes la planificación y puesta en marcha de seminarios formativos en línea durante la fase de socialización (fase primera), con el objetivo de facilitar el conocimiento de la actuación docente desde un contexto educativo macro a un contexto micro. Lo que incidirá en una adecuada adquisición de competencias docentes básicas

cuando se inicie la fase segunda (asistencia a un centro educativo para realizar las prácticas formativas) (Figura 3). Anualmente, se ofrecen dos tipos de seminarios: obligatorios y optativos. La modalidad de enseñanza es virtual y la metodología utilizada implica tres tipos de actuaciones por parte del estudiante: 1) estudio autónomo-visionado de las videoclases y lectura de la documentación de apoyo; 2) asistencia a tutoría individualizada para comentar dudas e inquietudes; se puede utilizar el correo electrónico, teléfono, videollamada, entre otros recursos; y 3) asistencia a tutoría grupal para la realización de las actividades evaluables. Se puede asistir, bien al centro asociado de la UNED, de forma presencial; bien desde el aula virtual a través de Microsoft Teams.

Figura 3. Seminarios Prácticum obligatorios y optativos/Fase 1



Fuente: elaboración propia

Los seminarios se evalúan por el tutor supervisor a través de rúbricas *ad hoc*. El estudiante conoce el plan de evaluación desde el primer momento, y se responsabiliza del desarrollo de la actividad de acuerdo con los indicadores y niveles de desempeño marcados.

Otra actividad de importancia elevada, para el afianzamiento de la identidad profesional y la construcción del pensamiento reflexivo, es la utilización del diario de prácticas durante la fase segunda (fase de las prácticas en el centro educativo). Desde que el estudiante inicia la estancia práctica, hasta que finaliza (215 horas), el diario será su documento personal, su acompañante

cercano, su confidente. Compartirá sus vivencias con el tutor supervisor y con el tutor profesional (si se considerara necesario). Se ofrece una estructura con una planificación concreta que permitirá, al estudiante, focalizar la mirada de forma constante y sistemática en temas pertinentes para su análisis y valoración. El documento resultante ofrecerá una imagen cercana sobre el estudiante y sus prácticas. De esta forma, facilita al tutor supervisor una realidad sobre las experiencias vividas por el estudiante.

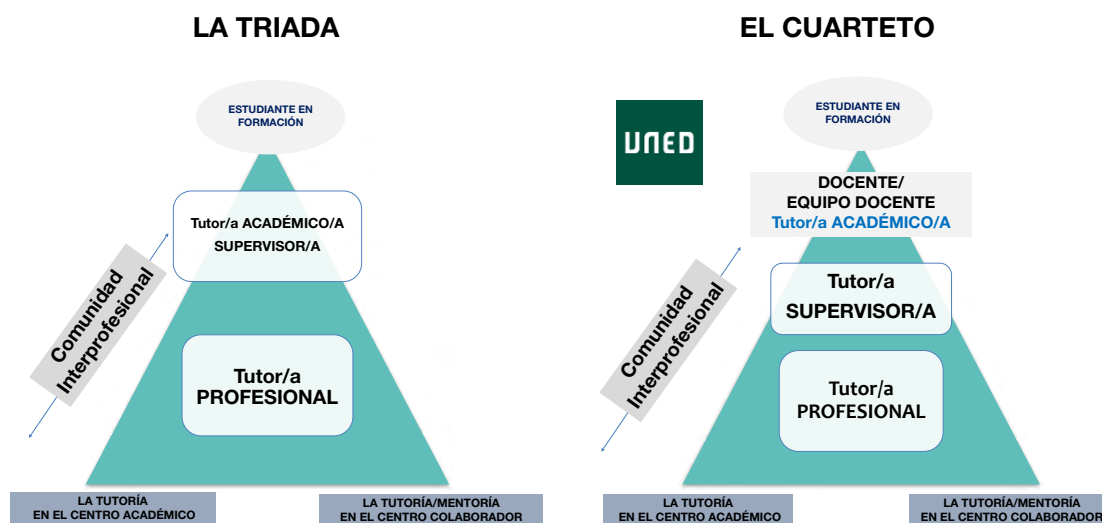
El seguimiento y valoración del diario de prácticas es constante por parte del tutor supervisor. Semanalmente, el estudiante recibe un *feedback* sobre la narrativa realizada, así como el resultado de su avance en cuanto al pensamiento reflexivo, aspectos identitarios emergentes, etc. Todo ello se recoge a través de una rúbrica compartida. Finalmente, el diario de prácticas se toma como un instrumento de valoración formativa, el que contribuye al desarrollo del aprendizaje del estudiante.

Durante el curso académico 2016-2017 se realizó una pequeña investigación con una muestra de cincuenta y dos diarios de estudiantes. El análisis muestra que los diarios suponen un instrumento eficaz para desarrollar el pensamiento reflexivo de los futuros docentes, dado que facilitan el aprendizaje experiencial y permiten el desarrollo de competencias profesionales necesarias para el ejercicio docente (Aranda-Vega *et al.*, 2020).

Acompañamiento versus mentorización del estudiante

Durante este trayecto, el acompañamiento-mentorización será realizado por los denominados agentes tutoriales, los cuales serán de diferente tipología y con funciones diversas, aunque complementarias. Se refiere al tutor académico, conocido como equipo docente (general y por especialidades); el tutor supervisor, o profesorado tutor en centros asociados de la UNED; y, el tutor profesional (de prácticas) en el centro educativo (Martín-Cuadrado *et al.*, 2020; Martín-Cuadrado *et al.*, 2022). En la UNED, al respecto, se comenta sobre el “cuarteto” (Biurrun, 2019), a diferencia de las universidades presenciales, en las que se comenta sobre la “triada” (Haas, 2019) (Figura 4).

Figura 4. Prácticum y agentes tutoriales: universidades presenciales y UNED



Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, el acompañamiento-mentorización pedagógico de los agentes tutoriales se realizará desde un modelo híbrido (eje en el que existe una combinación de la presencialidad y la virtualidad; eje en el que existe una combinación de la sincronía y la asincronía). En la variedad de contextos, donde se produce la tutoría, la actividad y las tareas están muy delimitadas por cada agente. El objetivo es facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Para la UNED, su puesta en marcha supuso un reto al tener que adaptar la estructura de educación a distancia a un Prácticum que debía y debe ser presencial:

Las Universidades que por su especificidad diseñan, programan y desarrollan las enseñanzas exclusivamente a distancia, como es el caso de la UNED, han de garantizar que el Prácticum tenga carácter presencial. El Prácticum se realizará en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Prácticum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes. (ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre).

Resultados, análisis y discusión

Anualmente, se matriculan alrededor de 750 estudiantes. Los matriculados se distribuyen por especialidades (19) y por sesenta centros asociados de la UNED; estos últimos, se encuentran repartidos por la península (diferentes comunidades autónomas) y las islas Baleares y Canarias. Asimismo, la UNED está presente en el extranjero (Andorra, Colombia, Francia, Italia, Inglaterra, Marruecos y Portugal). La suma de docentes supera el centenar (entre docentes especialistas y generalistas, pertenecientes a diferentes facultades y escuelas universitarias). Se suman sesenta profesores-tutores-supervisores, repartidos por los centros asociados de la UNED. Se suman más de veinte tutores virtuales (expertos en materia educativa), cuya función es apoyar la parte procedimental y más práctica de los estudiantes. Finalmente, se cuenta con más de 700 tutores profesionales. Por último, la asignatura está coordinada por una docente encargada del diseño, desarrollo y evaluación de esta.

Las prácticas tienen por objeto proporcionar al estudiante un espacio real en un centro educativo del sistema educativo reglado español que le facilite la adquisición de las competencias profesionales básicas y necesarias para el desarrollo de la profesión docente. Las prácticas deben asegurar la necesaria interacción entre teoría y práctica. Para conseguir que todos los estudiantes matriculados consigan realizar las prácticas hay que realizar encajes entre diferentes sectores de la universidad: administrativo, tecnológico y docente.

De este modo, el modelo pedagógico es el núcleo, dado que establece el plan a seguir: las necesidades que supone su organización, gestión, puesta en marcha, seguimiento y evaluación. La preinscripción y matrícula¹⁰, el diseño, organización y mantenimiento del curso virtual, la gestión de las plazas de prácticas por especialidades en centros educativos por comunidad autónoma y en los centros en el extranjero, la coordinación con los sesenta agentes tutoriales, la coordinación con los diecinueve equipos docentes, entre otros, implica el establecimiento de protocolos de actuación precisos que faciliten, de forma ordenada, la resolución de contingencias.

El modelo pedagógico creado es bastante consistente y permite un avance personalizado por las tres fases comentadas anteriormente. Ello, debido, principalmente, a la variedad de materia-

¹⁰ Anualmente, se reciben entre 10 000 y 12 000 preinscripciones, de las cuales se seleccionan alrededor de 700.

les elaborados en multitud de formatos para y por cada uno de los agentes del cuarteto: equipos docentes, tutores supervisores, tutores profesionales y estudiantes. Cada año, se recogen las incidencias encontradas y, a modo de ciclo reflexivo (acción-reflexión), se valoran y ofrecen mejoras; las cuales se ponen en marcha al curso siguiente.

Esta forma de actuar implica a los sectores indicados: administrativo, tecnológico y docente, por lo que la comunicación es necesaria y constante.

Conclusiones

En esta contribución se explica cómo la UNED ha estructurado estas prácticas. Asimismo, delimita quiénes son los agentes intervinientes necesarios para lograr los objetivos marcados. También expone los distintos momentos y fases en que discurre el Prácticum junto con los principales resultados y conclusiones derivados de la experiencia obtenida durante los años que lleva en desarrollo.

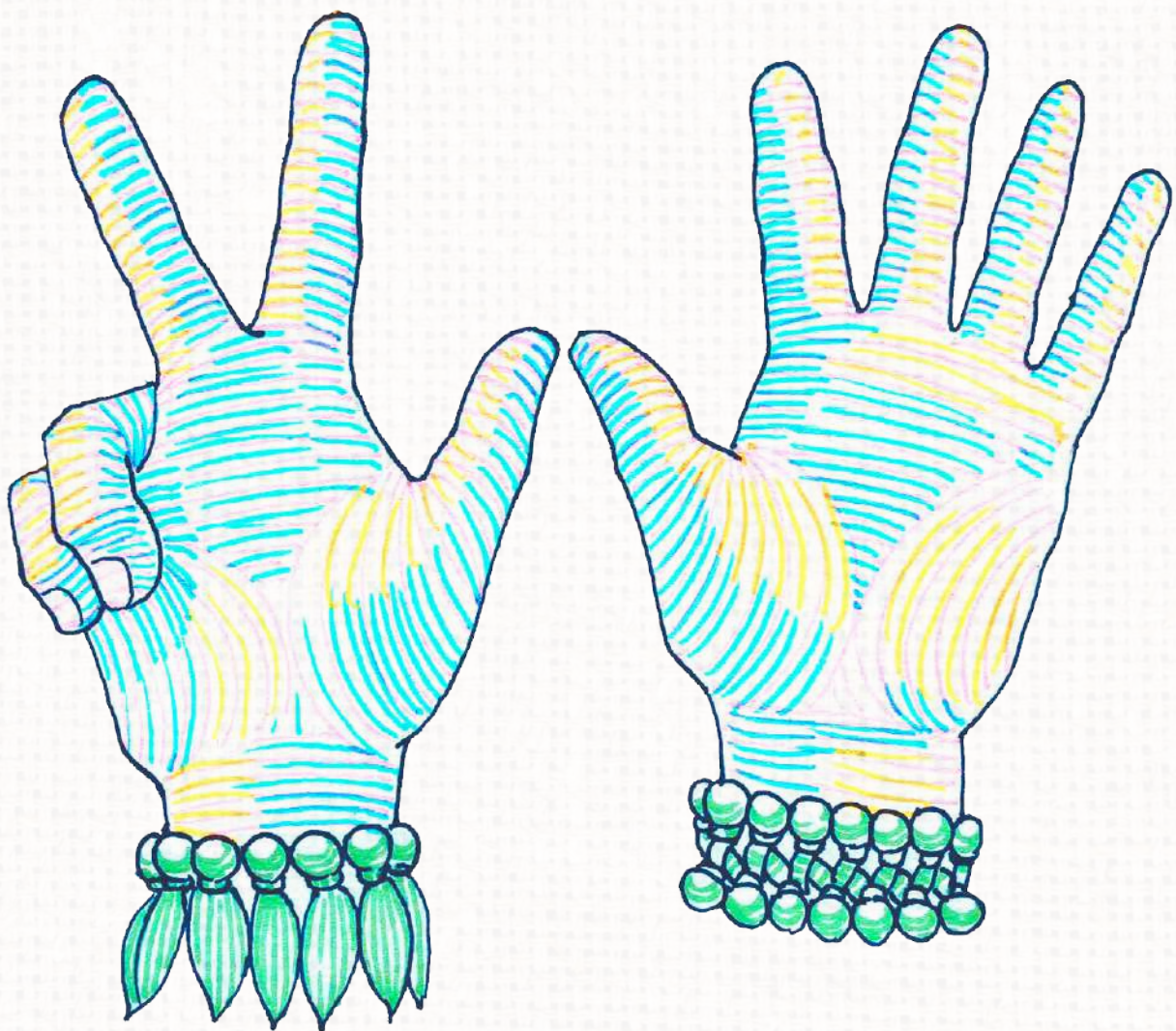
Todo ello con la intención de facilitar la observación de la práctica en un contexto real; ofrecer espacios para simular la práctica diaria como aprendiz de docente y reflexionar sobre/en la práctica. Y, por supuesto, contribuir al descubrimiento de la identidad profesional docente y la construcción de conocimiento práctico.

Referencias bibliográficas

- Aranda-Vega, E.; Martín-Cuadrado, A. y Corral-Carrillo, M. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Biurrun, A. (20 de diciembre del 2019). *Prácticum y Prácticas Profesionales*. Hypotheses. <https://gidpip.hypotheses.org/3810>
- Correa, E. (2014). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, 51(2), 259-275 <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Correa, E. y Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 231-236.
- Haas, V. (2019). *La mentoría, una invitación al desarrollo profesional docente: partícipes, roles, énfasis, proyecciones*. Editorial Académica Española.
- Hirmas, C., y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Höffer, M. (1994). La profesionalización del trabajo social en la RFA y en España. Unas ideas y preguntas. *Revista de Pedagogía Social*, 9, 123-127.
- Martín-Cuadrado, A. y García-Vargas, S. (2019). El profesional en la intervención socioeducativa. Construcción de su identidad desde la práctica. En A. Martín-Cuadrado y M. Rubio (Coords.), *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 25-80). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martín-Cuadrado, A.; González-Fernández, R.; Méndez, L. y Malik, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, (28), 176-200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- Martín-Cuadrado, A.; Méndez-Zaballos, L. y González-Fernández, R. (2022). *El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales: Investigación desde la práctica*. Narcea.
- Martín-Cuadrado, A.; Méndez, L.; González, R.; Malik, B.; García-Vargas, S.; Corral-Carrillo, M.; Biurrun, A.; Jauiregualde, B.; López, E.; Cons, D. y Arjona, M. (2019). Los tutores profesionales y los contextos de

- intervención en las prácticas externas de la UNED. En A. Erkizia; M. Raposo; O. Canet; M. Cebrián; M. Barberá; A. Pérez y M. Zabalza (Coords.), *Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro"* (pp. 814-834). <https://repper.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio-2019.pdf>
- Martín-Cuadrado, A. y Salamé-Sala, J. (2022). El Prácticum como componente formativo en el máster de formación del profesorado de la UNED. *Revista DYLE*, (14), 14-20. https://www.researchgate.net/publication/361810819_El_practicum_como_componente_formativo_en_el_master_de_formacion_del_profesorado_de_la_UNED
- Martínez-Figueira, E. y Raposo-Rivas, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Prácticum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97-118.
- ORDEN ECI/3858/2007 [Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática], de 27 de diciembre (última modificación, BOE núm. 310, de 26 de diciembre del 2011), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450&tn=1&p=20111226>
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Dykinson.
- Zabalza, M. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1, 1-23.
- Vollmer, H. y Mills, D. (1996). *Professionalization: Reading in ocupacional change*. Prentice-Hall.

**Capítulo 8. El yachay (aprender y
conocer) de las prácticas pedagógicas
y su aporte al perfil de salida:
experiencias Chile-Ecuador mediante
la amistad crítica**



Constanza Durán Pereira

Universidad Católica de la Santísima Concepción, UCSC

Por medio de estas contribuciones se busca reflexionar sobre las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) de Chile y la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador, desde elementos claves que contribuyen al perfil de salida, como son los procesos de acompañamiento, seguimiento y evaluación. Por esta razón, se realiza la escritura de relatos de experiencias y su profundización a partir de un ejercicio exploratorio de amistad crítica, distinguiendo elementos coincidentes y divergentes que se pueden valorar como favorecedores y/o obstaculizadores en el proceso.

Para ello, la estrategia de amigas críticas permitió consolidar un puente entre ambos contextos hacia una reflexión colaborativa, reconociendo factores personales y contextuales que hacen parte de la experiencia formativa en todos los niveles de práctica; los cuales deben, a su vez, ser considerados en la generación de estrategias metodológicas para una aplicación diferente en modo de evaluación y seguimiento de las prácticas pedagógicas en todo su proceso.

Asimismo, por medio del diálogo se evidencia, como aspecto coincidente, la relevancia que se le otorga a la reflexión pedagógica, tanto en el ejercicio metacognitivo como en el manejo de preguntas temáticas; todo ello interviene en el proceso de formación y en el quehacer profesional. Concordando, de tal forma, con la importancia de incentivar de forma individual o colectiva la realización de una reflexión profunda que encamine al estudiante y/o docente hacia un aprendizaje significativo, colaborativo y formativo que tribute al perfil de salida.

Por otro lado, se identifica cierta tensión entre los diversos componentes teóricos y la realidad existente de los centros educativos, donde la teoría sólo adquiere sentido y se resignifica por medio de las prácticas pedagógicas que son trascendentales en la movilización de oportunidades para la consecución del perfil de egreso. A esto se remite la importancia que tiene el ejercicio pedagógico y cómo permite que se generen puntos reflexivos y aspectos analógicos, tales como fortalezas, debilidades, oportunidades, aprendizajes, conocimientos y saberes que coinciden con la reflexión de ambas experiencias desde la práctica independiente y la práctica por pareja o tríada.

Como se logró evidenciar mediante el diálogo, surgieron diversos elementos que se pueden enmarcar como coincidentes o divergentes. Sin embargo, por medio del ejercicio de amistad crítica emergen dos aportes reflexivos para el rol formativo.

Por un lado, al reflexionar sobre la experiencia de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo desde la UNAE, se logra develar el valor que se le otorga a la toma de decisiones individual y al trabajo colaborativo, comprendiendo y buscando replicar los diversos contextos en los que se desenvuelve un docente.


Mientras que, por el lado de las experiencias que tuvieron lugar desde la UCSC, los procesos de evaluación fueron más complejos, ya que el fin visualizado es el de obtener una calificación a través de un producto, obviando los procesos de metacognición. Se sostiene que la importancia del proceso evaluativo radica en promover ambientes de reflexión conjunta y autocrítica con la idea de valorar y enriquecer el aprendizaje que deja cada experiencia.

A partir de ambas reflexiones, se concuerda en que la evaluación que se realiza a través del uso de móviles para la reflexión invita al estudiante a debatir lo que aprendió (la teoría), con lo que debería hacer (la práctica), que, además, en los resultados no se logra percibir ni evidenciar.

Experiencias en la formación práctica, su contribución en el desarrollo de competencias del perfil de egreso y su proyección en el quehacer profesional

 Constanza Durán Pereira*

cduran@eparvulos.ucsc.cl

 Astrid Hernández Cárcamo*

astrid.hernandez@ucsc.cl

*Universidad Católica de la Santísima Concepción, UCSC

Resumen

La presente contribución es el resultado de la investigación por medio de un Self Study; método que permite el desarrollo de un proceso reflexivo sobre la experiencia de dos educadoras de párvulos egresadas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Ambas formadas dentro de una línea de práctica que permite la construcción de saberes pedagógicos que surgen de la interrelación con la experiencia educativa por medio de prácticas progresivas, lo cual supone, asimismo, una visión integral y realista de la formación del profesorado (Korthagen, 2010). Por medio de este ejercicio se realizaron, como aspectos centrales, la reflexión colaborativa para la formación inicial y continua, el acompañamiento de diversos agentes (pares, docentes, educadoras guías, entre otros) y la evaluación desde un enfoque auténtico y participativo (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación); componentes claves que contribuyen y tributan significativamente en la movilización de competencias declaradas en el perfil de egreso y su proyección en el quehacer profesional.

Palabras clave: educación de la primera infancia, práctica pedagógica, formación de docentes preescolar.

Introducción

Una de las áreas más complejas dentro de la educación y que ha sido centro de interés reciente de investigadores y autoridades en los últimos quince años, es la formación inicial docente (Ávalos, 2014). A su vez, esta presenta como desafío el evaluar la apropiación de competencias, ya que representan procesos y aspectos actitudinales que no pueden ser evidenciables en instancias aisladas (Cortés *et al.*, 2017).

Las experiencias en la formación práctica, desde el punto de vista de la formación inicial y desde la mentoría a estudiantes en formación, permiten vivenciar la importancia y la complejidad de los elementos que se despliegan y articulan con el fin de lograr las competencias del perfil de egreso; develando, además, tensiones y facilitadores percibidos en los procesos de acompañamiento y evaluación.

A partir de lo anterior se generan instancias de reflexión por medio de una metodología indagatoria y dialógica entre pares. Esto tiene la intención de interpretar críticamente dichas experiencias. Tras el análisis reflexivo de la formación inicial, las prácticas pedagógicas emergen como un elemento crítico; especialmente para la construcción de saberes prácticos, que permite

orientar y analizar el quehacer docente más allá de lo inmediato (Ibarrola-García, 2013; Cortez, 2014). Estas experiencias otorgan la posibilidad de movilizar y demostrar las competencias del perfil de egreso en un contexto real, dado que involucran la reflexión permanente de las acciones educativas (Sacristán, 2007).

A su vez se visibiliza, como un elemento en disputa, la evaluación de estas competencias, puesto que requiere de la incorporación de diversos agentes e instrumentos que favorezcan el autoaprendizaje y autorregulación de los estudiantes (Ríos y Herrera, 2017); con el objetivo de experimentarse como un proceso de acompañamiento, seguimiento y evaluación continuos, que logren incidir en la transformación de las prácticas educativas y hacerlas significativas (Jorba y Sanmartí, 2008). Lo que requiere de relaciones de alteridad, porque el involucramiento de los docentes favorece el compromiso de los estudiantes con su propia formación inicial y adhesión al perfil de egreso (Cortés *et al.*, 2017).

A través de la evaluación del perfil de egreso se busca verificar el compromiso a lo largo del proceso, demostrado en desempeños en contextos reales o simulados, donde se manifiestan valores y actitudes que orientan acciones y comportamientos basados en conocimientos y habilidades necesarias y coherentes con el contexto (Villa y Villa, 2007; Cortés *et al.*, 2017).

A partir de lo anterior, dentro del ejercicio de reflexión en torno a las experiencias que transformaron y resignificaron las prácticas y sus procesos de evaluación, surgieron las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo contribuyeron nuestras experiencias en la línea de formación práctica a movilizar las competencias declaradas en el perfil de egreso?
- ¿Cómo percibimos/vivenciamos la evaluación en los procesos de práctica pedagógica?
- ¿De qué manera esas competencias se proyectan en nuestro quehacer docente actual?

Marco teórico

Las instancias conocidas como prácticas educativas son un espacio en donde los docentes pueden resignificar la teoría por medio del desarrollo de diversos procesos reflexivos de los cuales forman parte (Vanegas y Fuentealba, 2019). Así mismo, este constante aprendizaje tiene por objetivo promover competencias que lleven al docente en formación a cuestionar y problematizar aspectos del saber y del contexto educativo en el que se encuentra inmerso (Collin *et al.*, 2013).

La formación inicial vivenciada anexa los aprendizajes de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de competencias, lo que favorece la capacidad de integrarlas en diversos contextos y acciones del quehacer personal y profesional (Villa y Villa, 2007).

Específicamente, el perfil de egreso de la Carrera de Educación de Párvulos de la UCSC señala que el egresado debe manifestar las siguientes competencias:

Tabla 1. Competencias perfil de egreso de la Carrera de Educación de Párvulos de la UCSC

Competencias específicas	Competencias genéricas
Analizar teorías pedagógicas y disciplinares para implementar procesos pedagógicos pertinentes e inclusivos.	Contribuir a satisfacer necesidades sociales mediante propuestas innovadoras, respetuosas con el medio ambiente, con el ser humano y su dignidad.
Evaluar reflexivamente las prácticas educativas, concepciones de infancia y políticas de la educación parvularia para mejorar la acción docente e implementar propuestas educativas.	Comunicarse de forma oral y escrita en español efectivamente, en situaciones sociales, académicas y profesionales.

Gestionar y generar propuestas pedagógicas que contribuyan al desarrollo y aprendizaje de niñas y niños considerando contenidos del currículo nacional, aportes del contexto y sus diversos agentes.	Comunicarse en lengua inglesa de forma oral y escrita en diversas situaciones del ámbito académico y social.
--	--

Fuente: elaboración propia

Para desarrollar la disposición hacia el análisis de las experiencias en el ejercicio de la docencia, la Facultad de Educación de la UCSC elabora un *Modelo de Práctica Reflexiva* (2017) que orienta las estrategias metodológicas favorecedoras de procesos de enseñanza y aprendizaje, propiciando crecientes niveles de inmersión en el quehacer docente y diversidad de contextos socioeducativos.

Para que los estudiantes se apropien de las competencias declaradas en el perfil de egreso, por medio de sus propias prácticas, se proponen ejes orientadores para el proceso de formación. Esto se desarrollará durante las cátedras e involucra el interrogar críticamente la propia práctica y sus concepciones: la práctica como experiencia de encuentro y alteridad, integrar conocimientos que respondan a la complejidad de las experiencias en práctica, la construcción de saberes que transforman personal y profesionalmente e impactan en el quehacer y la reflexión sobre situaciones emergentes en la práctica.

Método

Esta contribución se enmarca en el enfoque cualitativo interpretativo, puesto que la intención no se limita solo a describir aquellas experiencias personales, sino, más bien, busca transformar aquella realidad por medio de las diversas reflexiones que surgen del diálogo intersubjetivo y que confluyen en la construcción de significados (Bisquerra, 2014). De esta forma, con la intención de ahondar en la experiencia personal, se planteó el Self Study como método que permite el desarrollo de un proceso reflexivo sobre la experiencia personal y los diversos problemas que emergen de la propia práctica docente (Hirmas y Fuentealba, 2019). A partir de las interrogantes, surgieron dos focos que se transformaron en ejes de la reflexión y estructuran cada escrito, siendo el relato el método narrativo seleccionado para vaciar las vivencias y situaciones experienciales.

- Contribución de las experiencias prácticas en la movilización de competencias del perfil de egreso y su proyección en el ejercicio docente actual.
- Valoración de la evaluación en los procesos de práctica pedagógica.

Luego de la escritura se dio una instancia de lectura donde surgieron elementos que se consideran parte fundamental de los resultados. Sin embargo, durante el transcurso de la semana, posterior a la lectura y escritura de los primeros resultados, se originan eventos que evocaron recuerdos y nuevas reflexiones. Lo que propició la necesidad de tener un segundo encuentro de diálogo.

Resultados, análisis y discusión

Para presentar los resultados se seleccionaron fragmentos de texto significativos que vinculan ambas experiencias y dan paso a la comprensión de los hallazgos con relación a los focos y sus interrogantes.

Contribución de las experiencias prácticas en la movilización de competencias del perfil de egreso y su proyección en el ejercicio docente actual

Al leer ambas experiencias, y casi de manera espontánea, surgió el diálogo. A partir del que se relevó, como aspecto central, la consecución de habilidades que desembocan en el desarrollo y transformación de la propia reflexión, lo cual es congruente con lo declarado por Perrenoud (2004) que señala que, a través de la práctica reflexiva, se valoran elementos de la práctica por medio de los saberes y experiencias desarrolladas en las aulas. Ahora bien, algo que salta a la vista, y se evidencia en ambos relatos, es la tensión existente entre la teoría y la práctica educativa; aspecto que plantea también Korthagen (2010).

En los encuentros finales de este ejercicio se valoraron las prácticas pedagógicas como un espacio en el cual la teoría se expone y examina a partir de la propia experiencia (Valladares, 2017), dialogando sobre la necesidad de un giro en la articulación entre teoría y práctica. Esto, a su vez, faculta la potenciación de las interacciones en escenarios reales y la reconstrucción de esas experiencias a través de la escritura y las lecturas compartidas que permita a las estudiantes dar valor al conocimiento formal emanado de las actividades curriculares. Con el objetivo de tender puentes desde la práctica hacia la teoría.

Desde un inicio de lo que fue mi formación se evidenció la falta de vinculación y significado de los diversos elementos teóricos, con la realidad existente en los centros de práctica . . . para mí fue algo frustrante y desalentador . . . la utilización de diversos instrumentos e instancias sistemáticas de reflexión individual y colectiva, fueron desarrollando mi pensamiento crítico reflexivo, aspecto que me permitió adquirir de forma gradual competencias como la flexibilidad y adaptación a los diversos contextos educativos en los que fui participe. (Relato 1, agosto 2022, Constanza)

Comenzaba a percibir esa tensión entre la teoría y la práctica . . . implicó desarrollar habilidades para la escucha y la comunicación efectiva, empatizar desde la comprensión de otras racionalidades y contextos . . . fue posible gracias a la reflexión que se apoyaba en las conversaciones de las cátedras, pero debía ir más allá y complementar con teoría y autocrítica que me llevaban a pensar ¿qué me corresponde hacer y transformar en mi ser y quehacer? (Relato 1, agosto 2002, Astrid)

A partir de la reflexión emergente se considera como punto central y de interés la labor actual y los diversos escenarios en donde cada una se desenvuelve y aporta a la formación inicial docente. Se resalta la importancia del acompañamiento y el aprendizaje colaborativo en la formación práctica en función de la reflexión. Esto favorece la adquisición de competencias, formando profesionales críticos y constructores de su saber. Esto tiene su proyección en el quehacer educativo actual (Schön, 1987).

También se coincide en experimentar estas prácticas reflexivas como un proceso de mejora continua. Lo que conlleva errores, cuestionamientos y requieren de la flexibilidad en el quehacer y pensar.

Desde lo vivido, creo que aquellas competencias que he adquirido me han servido para mejorar mis prácticas educativas como educadora en aula y como educadora guía de estudiantes en formación. . . Me he permitido equivocarme, ser flexible y aprender de aquello por medio de la reflexión individual y colectiva junto a mis pares en su momento y actualmente junto al equipo de aula . . .

Aquello me ha permitido acompañar y guiar de mejor manera a la estudiante . . . el remirar el propio quehacer docente se transforma en una herramienta para el aprendizaje individual y colectivo. (Relato 2, agosto 2022, Constanza)

Compartir las reflexiones con las estudiantes para que con el ejemplo visualicen que es posible el error, la duda, la mejora. (Relato 2, agosto 2022, Astrid)

Valoración de la evaluación en los procesos de práctica pedagógica

Los relatos se encuentran en el reconocimiento de la evaluación como un proceso complejo, limitado al uso de instrumentos y procedimientos que reducen la mirada ante un proceso que es dinámico, esencialmente experiencial y actitudinal. Tras la lectura de los relatos, y por medio el diálogo, se develó la necesidad de implementar evaluaciones integrales, que observen y retroalimenten la toma de decisiones, acciones y actitudes en situaciones que se manifiestan en escenarios reales y requieren de enfoques cualitativos y dialógicos. Se reconoce la evaluación como un aspecto desafiante por su diversidad y complejidad que implica un cambio de paradigma que involucra al estudiante como centro de su proceso de formación (Riquelme *et al.*, 2017).

La primera lectura estuvo marcada por el intercambio sobre los instrumentos y procedimientos de evaluación analizados desde la experiencia como estudiantes. Sin embargo, en instancias posteriores de diálogo emergió la mirada de acompañantes de la formación y se encontró con un proceso que monitorea recortes de la realidad, privilegiando el chequeo de criterios preestablecidos con relación a las competencias declaradas. No obstante, se comprende que, detrás de esta lógica, hay una gestión compleja que requiere tiempo, recursos técnicos y humanos.

La evaluación resulta ser uno de los aspectos más complejos tanto para el estudiante como para el docente, específicamente en la línea de formación práctica . . . se nos evalúa por medio de procesos reflexivos en donde la estudiante es capaz de diseñar, implementar, evaluar adecuándose a los diversos escenarios. Es en la práctica en donde todos los elementos en las diversas actividades curriculares conversan entre sí, por lo cual los instrumentos de evaluación son de vital importancia . . . ¿Cómo se pueden evaluar competencias y habilidades que apuntan a aspectos cualitativos de forma cuantitativa? (Relato 2, agosto 2022, Constanza)

Este proceso de aprendizaje no solo lo vi tensionado al experimentar la realidad de los centros de práctica, muchas veces lo sentí limitado por su evaluación . . . es necesaria la autoevaluación, la evaluación entre pares, que se dialoguen los criterios de evaluación para poder desarrollar autonomía y un sello personal como educadora, sin descuidar la adquisición de competencias del perfil, pero evaluando este desempeño en situaciones reales, no solo a través de un producto puntual y estático. (Relato 2, agosto 2022, Astrid)

En los encuentros posteriores a la primera lectura se analizó el rol de mentoras de manera más crítica. Se desembocó en la necesidad de generar estrategias coordinadas entre la educadora guía y la docente de cátedra, debido a que el seguimiento para la evaluación de las estudiantes, por medio de supervisión directa en los centros, solo se realiza en la práctica profesional y se efectúa indirectamente en las prácticas previas por medio de documentación. Esto deriva en una debilidad para la integración de las triadas formativas.

Conclusiones

Las reflexiones finales llevan a comprender y visibilizar que, si bien la teoría implica un rol trascendental en la formación inicial, esta solo adquiere sentido y se resignifica por medio de la reflexión a partir del contexto. Esto construye, a su vez, nuevos saberes y adquiere flexibilidad ante la diversidad e incertidumbre. De igual forma, emerge de la reflexión conjunta la idea de concebir a la evaluación no solo como un resultado, sino como una oportunidad para la mejora. Con ello se busca recopilar aspectos propios de los procesos de cada estudiante y plantear desafíos en la trayectoria profesional.

Estas conversaciones llevaron a reconocer que, desde la reflexión y el acompañamiento por parte de la educadora guía, la docente de la actividad curricular y las pares en la formación, se movilizan competencias que configuran la identidad docente y la transformación de las propias prácticas de acuerdo a lo que se anhela (o no) replicar de las experiencias. Lo anterior mueve a acompañar a las estudiantes en un proceso que se entiende de mutua influencia y aprendizaje, favoreciendo la autonomía y la construcción de espacios de reflexión y retroalimentación. Todo lo anterior, complementado con instrumentos cuantitativos que chequean los logros del perfil de egreso, para buscar una mejora significativa bajo un enfoque de evaluación cada vez más auténtico y estratégico.

Finalmente, se encuentra en este ejercicio de Self Study colaborativo un hallazgo en sí mismo que enfrentó tensiones y transformaciones en el camino y permitió experimentar la reflexión colaborativa por medio de la escritura y el diálogo para tomar conciencia de la importancia de las experiencias que fueron acompañadas, evaluadas y, por cierto, modeladas con el ejemplo. Los cuestionamientos, que comenzaron en la etapa de estudiantes, al día de hoy son de gran responsabilidad. Por lo que, a partir de esta investigación, se encuentra el constante desafío de generar estrategias y procedimientos que aborden y se nutran de la diversidad y complejidad de escenarios e interacciones.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40 (1), 11-28. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Collin, S.; Karsenti, T. y Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 104-117.
- Cortés, G.; Díaz, C.; González, A.; Letelier, P.; Letelier, M.; Saelzer, R. y Valassina, F. (2017). Propuesta para la evaluación del logro de los perfiles de egreso. En Centro Interuniversitario de Desarrollo, *Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias Universitarias* (pp. 121-162). Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Cortez, J. (2014). Reflexión pedagógica de las educadoras de párvulos: racionalidades y contenidos. *Temas de Educación*, 20(1), 67-81.
- Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2017). *Modelo de Práctica Reflexiva de la Facultad de Educación UCSC, orientadores metodológicos y experiencias formativas para guiar la elaboración de los programas de las actividades curriculares de práctica pedagógica y profesional*. Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Ibarrola-García, S. (2013). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo? *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 219-238.

- Hirnas, C. y Fuentealba, R. (2019). Introducción. Self-study sobre prácticas de formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 9-10.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En H. Quintana; M. Sbert; J. Navalón; L. Otero; N. Sanmartí; M. Fons; T. Pigrau; D. Quinquer; H. Weissman; B. Mir; M. Calatayud; I. Pitaluga; M. Ballester; M. Pujol; J. Jorba; C. Sbert; J. Batalloso; I. Moreno e I. Córdoba, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 20-30). Grao.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 86-87.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086.
- Riquelme, P.; Ugueño, A.; del Valle, R.; Jara, E. y del Pino, M. (2017). Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales. En Centro Interuniversitario de Desarrollo, *Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias Universitarias* (pp. 19-35). Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Schön, D. (1987). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 39(158), 186-203.
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Revista Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*, 58(1), 116-138.
- Villa, O. y Villa, A. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *EDUCAR*, 40, 15-48.

Prácticas pedagógicas: un amor a primera vista para los futuros docentes en formación

 Milena Jara Castro

milevane03@gmail.com

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

En esta contribución, sobre la importancia y aporte de las prácticas pedagógicas (PP) como complemento formativo para el perfil de egreso/salida del docente en el caso de la UNAE, permite aportar con experiencias que invitan a la reflexión individual y colaborativa sobre las competencias profesionales y pedagógicas que se desarrollan y se aplican en los diversos contextos educativos. Por ello, mediante el ejercicio de la estrategia metodológica *relato de experiencias* se demuestra cómo se generan esos espacios de reflexión personal, invitando al ejercicio de la reflexión comparativa, ejercicios dialógicos y al desarrollo de comprensión afectiva. En este ejercicio gira entorno a comprender cómo la práctica converge con la teoría y la importancia que tiene cada herramienta que se utiliza para la recolección de información, ya que son un punto de partida importante para el ejercicio de reflexión sobre las PP, sea entre los dúos, triadas o todos los practicantes. Con esto se busca exponer la importancia que tienen como herramienta de formación docente. Por esta razón, se realiza este ejercicio, relato vivencial, sobre las PP en Escuelas Interculturales Bilingües (EIB) como Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB), Centro(s) Educativo(s) Comunitario(s) Intercultural(es) Bilingüe(s) (CECIB) o Unidad Educativa del Milenio Guardiania de la Lengua (UEMGL).

Palabras claves: afectividad, ambiente educacional, competencias del docente.

Introducción

En algún momento de la estancia académica, o incluso en momentos de PP, nos hemos cuestionado: ¿qué sería de nuestra vocación sin las experiencias de los diferentes contextos de PP? y ¿en qué forma esto complementa a nuestra formación y nos acerca a los retos educativos? Según Gergen (2001, citado por Pérez, 2010) “la práctica no debe considerarse una aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios generadores de nuevos conocimientos” (p. 42). Es posible que la respuesta cambie iniciando la carrera o después de haber cursado los últimos ciclos encaminados a la profesionalización. Independiente del periodo de donde surjan las preguntas, lo importante es comprender el valor y lo oportuno que son estas experiencias.

Por ello, la presente contribución invita a meditar sobre un FODA: fortalezas, oportunidades, desventajas y aprendizajes. De la misma forma, se reflexiona sobre las ventajas y conocimientos que nos deja las prácticas pedagógicas (PP) en cada uno de los diversos contextos, en el cual hemos compartido y vivenciado realidades educativas. Pérez Gómez (2010) dicen que “la formación de los profesionales de la educación se complementa bajo la interacción entre la práctica con la teoría y de la teoría con la práctica, contribuyendo así competencias para el perfil

docente” (p. 142). En este sentido, las PP posibilitan que se adquiriera experiencia profesional, nuevos aprendizajes significativos, vivenciados y pedagógicos. Asimismo, enfatiza el compromiso que tiene el docente y refuerza el perfil de salida como futuros educadores.

Entonces, surgen las siguientes interrogantes que orientan el ejercicio del relato: ¿cómo contribuye la formación práctica en mi quehacer docente?, ¿cómo los acompañantes contribuyen al aprendizaje colaborativo en nuestro perfil de egreso/salida?, ¿cómo fue la formación inicial docente con relación a los hitos? y ¿cómo percibimos/vivenciamos la evaluación en los procesos de práctica pedagógica?

Ahora bien, una vez identificadas las preguntas, tendremos un enfoque de análisis y discusión que se presentarán en mis relatos de experiencia.

Referente conceptual

Para dar respuestas a las interrogantes, se consideran las siguientes referencias conceptuales. Por un lado, el *Modelo Pedagógico* sobre las competencias del perfil de egreso de los docentes UNAE y, por el otro, la idea de Lortie (1976, citado por Pérez, 2010) que nos comparte que “el conocimiento práctico del docente es el resultado de largos procesos de socialización como estudiante y como docente en contextos escolares, a su vez, estos se incorporan en gran medida a lo largo de su vida personal y escolar” (p. 49). Lo que respalda la importancia del desarrollo de las prácticas pedagógicas, acercando al estudiante a una experiencia pre-profesional y a la identificación de la integración de cada uno de los ítems en dichas experiencias de PP.

Tabla 1. Competencias y principios pedagógicos del perfil de salida del docente de la UNAE

Competencias básicas del profesional docente	Competencias profesionales del docente y los principios pedagógicos
Capacidad de utilizar y comunicar el conocimiento de manera disciplinada, crítica y creativa. La mente científica y artística.	Aprender haciendo.
Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos. La mente ética y solidaria.	Primar la cooperación y fomentar el clima de confianza.
Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía. La construcción del propio proyecto vital. La mente profesional.	Esencializar el currículo.
Capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos.	Fomentar la metacognición.
Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar, de manera personalizada, el currículo.	Potenciar de forma decidida la interculturalidad.
Capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje.	Apostar decididamente a la evaluación formativa.
Competencia para aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida.	Currículo basado en casos, problemas y proyectos.

Fuente: Modelo pedagógico de la UNAE, 2017, p. 13

Estrategias metodológicas

Relato de experiencia

Ahora, para realizar este proceso de reflexión puse en práctica el relato de experiencia, debido a que esta es una estrategia metodológica que me permitió recorrer cada una de mis experiencias (cognitivas y emotivas) en los diferentes contextos de PP. La estrategia también se aplicó en casos particulares que se relacionan con historias de vida, problemas familiares, migración, ausencia de integración curricular, ausencia de recursos didácticos, falta de planificaciones, desconocimiento de saberes y conocimientos propios del contexto, idealizaciones de la interculturalidad, entre otros. Cada uno de los mencionados invita al practicante a buscar posibles soluciones a las problemáticas educativas presentes, poniendo en práctica los conocimientos, desde lo teórico a lo práctico.

De hecho, lo interesante de este ejercicio, como lo indica White (1987, citado por Rivas *et al.*, 2012) es que, a través de esta iniciativa del ejercicio, el relato personal “adquiere una dimensión pública y compartida y se pone en valor en relación a las historias de los demás” (p. 18). Es decir, gracias a lo que compartimos con los demás, sea algo positivo o contraproducente, permite que el resto de los participantes se identifiquen de alguna manera o que ayuden a buscar soluciones de forma conjunta. De esta forma se realiza una reflexión con beneficios, provenientes de la escucha activa, manejo de afectividad y motivación a la participación.

Sin embargo, para Bruner (2003) la ventaja del relato:

permite que nosotros, sus protagonistas, seamos libres, a menos que estemos atrapados por las circunstancias. Y asimismo dan por descontado que las personas saben cómo es el mundo, qué se puede esperar de él, así como qué se espera de ellos (p. 125)

Por otro lado, así como existe la libertad de narrar nuestras experiencias, existen los límites como la cantidad de páginas, ejes centrales, aglomeración de ideas, emotividad, etc. Cada una de estas limitantes (o circunstancias) permiten que el narrador y el lector se planteen cuál es su posición (desde su verdad), cómo es el mundo educativo, cómo perciben la realidad de sus experiencias o qué esperan de ella; y, de esta forma, acuden al objetivo del ejercicio del relato.

Entonces, el compartir relatos de experiencias permite tener puntos de vista de otros compañeros o colegas que, probablemente, hayan vivenciado situaciones similares; permitiendo enriquecer el conocimiento de los demás y aportando posibles soluciones estratégicas que le funcionaron a uno, en su debido momento, y que les podría ayudar a los demás.

Resultados, análisis y discusión

Como resultado de las estrategias mencionadas en el relato de mi experiencia pude reconocer, poner en práctica y comprender las funciones de cada una de las competencias básicas y profesionales, enfocadas en tres ejes: acompañar, ayudar y experimentar desde mi participación como practicante pedagógica y, en ciertos momentos, como docente en acción en el ejercicio de la Lesson Study. Por ende, estando ya en contexto, la prueba inicial enfrentada fue la identificación de necesidades y problemáticas que invitaron a aplicar la teoría en cada salida de prácticas o inmersión (en el caso de EIB), a través de espacios de convivencia con los diversos actores: estudiantes, padres de familia, docentes y con la comunidad misma. De esta forma se pudo palpar contextos reales y complejos. De esta manera, empieza la confrontación de la teoría con la práctica y viceversa, abriendo paso a la crítica y la autocrítica.

Figura 1. Preguntas orientadoras para el relato de mis experiencias



Fuente: Jara (2022)

A continuación, se exponen mis relatos de experiencias que darán respuestas a las preguntas orientadoras planteadas. Cabe mencionar que gracias a las herramientas: diarios de campo, fotografías, videos y guías de observación pude corroborar los datos empíricos, registrados en el testimonio, para así poder contribuir con el ejercicio de reflexión y autorreflexión.

Aplicación del ejercicio: relatos de experiencias

Relato de mi experiencia 1. Me es muy importante compartir esto con ustedes: que cada una de las carreras en la Universidad Nacional de Educación cuentan con 9 ciclos, el cual, los cuatro primeros ciclos se recibe una formación básica. Es decir, es donde empieza el enriquecimiento

teórico. Después, de los tres ciclos intermedios existe una formación profesional, donde se pone en práctica lo aprendido teóricamente: planificar, investigar, acercamiento a las diversas problemáticas, etc. En los dos últimos ciclos, se da la profesionalización. Aquí, el debate de la teoría con la práctica o la práctica con la teoría se manifiesta en la confrontación de los productos. En cada una de estas fases de formación juegan un rol muy importante el ser un docente investigador y docente en acción, la creatividad, criticidad, espontaneidad, pensamiento. En definitiva, las diversas ideas son la respuesta de todo lo estudiado, aprendido y experimentado en las prácticas.

Análisis: este apartado demuestra cómo la división por niveles de formación permite que se lleven a cabo los procesos de enseñanza como estudiantes en la ciencia de la Educación. Por ello, en cada nivel, para cumplir con el ejercicio de las PP, se mantiene una organización de grupos, el cual sucede de la siguiente forma: individual, parejas y triadas. De esta forma, se permite tener un mejor enfoque en cada problemática a identificar y una mejor perspectiva sobre la coordinación y planificación de las PP que se relacionan con ejes integradores de cada ciclo. A su vez, facilita llevar apuntes de lo observado en cada PP o inmersión.

Relato de mi experiencia 2. La idea de trabajar sola, en pareja o en triada, es tu decisión. Siendo parte de una de las competencias del modelo de las PP, el objetivo de tener un compañero/s es que al final de cada ciclo y tiempo de prácticas se entrega un producto final llamado Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA). En este producto se cumplen todas las competencias mencionadas en el modelo de las PP, y, por lo general, en un determinado número de páginas. Por lo que existe una limitación para expresar todo lo vivenciado y todas las posibles problemáticas que se hayan identificado en el aula. Ahora, la participación del compañero es clave, porque, al generar discusiones, análisis y reflexiones internas en el equipo, permite mayor decisión y concentración en un solo caso. Sumado a eso, existe apoyo de las herramientas como: diarios de campo, guías de observación, evidencia audiovisual, entrevistas, planificación de PP, entre otros. Todo eso es útil, hasta el momento de escribir y enfrentarte a un sinnúmero de autores y estrategias que respalda y brinda solución al caso que hemos determinado como pareja o triada.

Análisis: al haber muchos estudiantes, el trabajo en equipo ayuda a la organización y cumplimiento de las PP, ya que complementa en la formación de los futuros docentes. A su vez permite que se obtenga un acercamiento al cumplimiento laboral de un contexto real educativo.

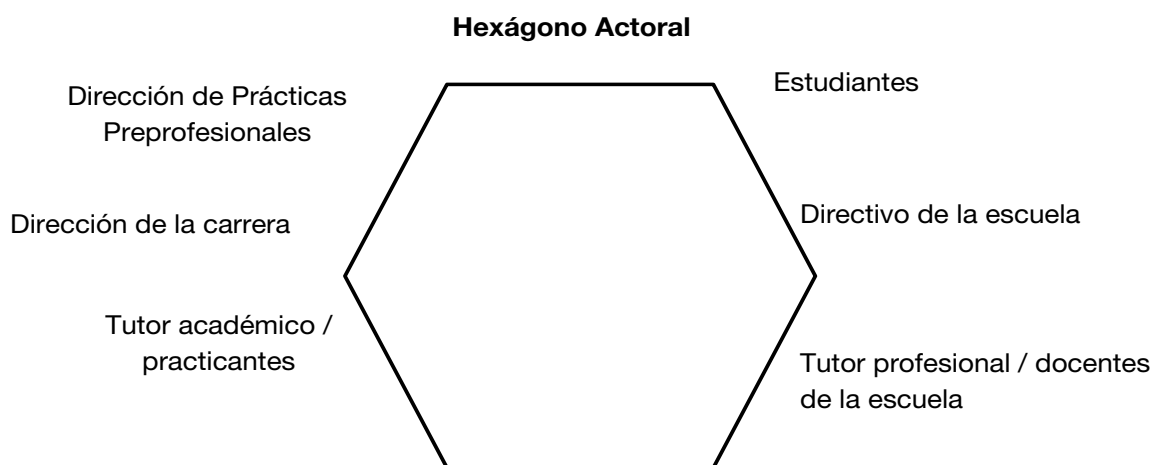
Relato de mi experiencia 3. Como otro de los relatos de mi experiencia, me gustaría compartir con ustedes el cómo se evaluaban los resultados de nuestras prácticas pedagógicas en cada ciclo académico. Como una forma de evaluar, se entregaban por interciclo: informes de PP, PIENSA y TIC. Cada uno de ellos motivaban a la evaluación, autoevaluación y coevaluación. ¿Cómo ocurría esto? Las PP se manejaban por tiempos de duración en contextos. Los primeros ciclos tenían una duración corta —de horas—. Después había un incremento por semana, lo que se conoce como inmersiones. El tiempo que duramos en contexto nos ayudaba a recolectar datos importantes para la entrega del producto y, a su vez, nos permitía desarrollar competencias investigativas y formativas durante el proceso.

Análisis: la entrega de los productos, como forma de evaluación, abarca aspectos de análisis para los procesos de reflexión que ocurren entre las parejas y triadas de trabajo, debido a que realzan la importancia de compartir y sensibilizar las experiencias que viven cada uno, y, al mismo tiempo, posibilitan que la afectividad se apropie de la reflexión.

Entonces, ¿cómo se hacen posibles las prácticas pedagógicas? Tengamos en cuenta que todo implica una organización y un proceso que involucra a varios actores (Figura 1), mismos que

desarrollan importantes funciones y que ayudan a que sea posible nuestra intervención en los diversos contextos (Costa, Sierra y Amazonía), para así reforzar y adquirir conocimientos.

Figura 2. Organización de los participantes para el ejercicio de las PP-UNAE



Fuente: (Portilla et al., 2017, pp. 24-25)

Asimismo, como cada uno de estos actores hacen posible la preparación del antes, durante y después del ejercicio de las PP, son los encargados de evaluar los nuevos conocimientos, los procesos de metacognición, la preparación inicial e integrar todos los itinerarios académicos que refuerzan lo aprendido, experimentado y vivenciado durante las PP, a través de un producto final llamado PIENSA y los productos de los Trabajos de Integración Curricular (TIC), en la fase de titulación.

Conclusión

Finalmente, las PP tuvieron una importancia transcendental en mi formación porque me brindaron el privilegio de poner en práctica, por un lado, las siguientes habilidades: aprender a aprender, aprender a enseñar, desarrollar la mente crítica, artística, científica, ética, solidaria, intercultural y personal. Por otro lado, las PP fomentaron los siguientes valores: pensar bien, sentir bien y hacer bien, teniendo en cuenta la realidad que vivimos los profesionales docentes.

A modo de reflexión: el desafío inicial es el enfrentar situaciones desconocidas o que llegamos a desconocer. Por lo que, antes de tomar la decisión de ser docentes, se debe saber que las PP son solo un acercamiento a los posibles retos que debemos enfrentar como docentes investigadores y formadores. Por esto, en algún momento de este camino, nos atreveremos a comparar las PP con las etapas del amor a primera vista, pero la intención es disfrutarla, vivirla, aprovecharla para aprender y saber ser¹¹.

Por ende, tras la reflexión de este ejercicio del relato, reconozco factores personales y contextuales que hacen parte de la experiencia formativa en todos los niveles de práctica. Lo ideal es que deben ser consideradas en la generación de estrategias metodológicas para la evaluación y el seguimiento de las PP, que pueden verse limitados en los productos finales. Entonces, debido

¹¹ El *saber ser* corresponde a aprender de cada una de nuestras vivencias en PP, sean cognitivas o emotivas; surge de los retos, las experiencias que encaminan al docente que idealizamos ser o queremos ser.

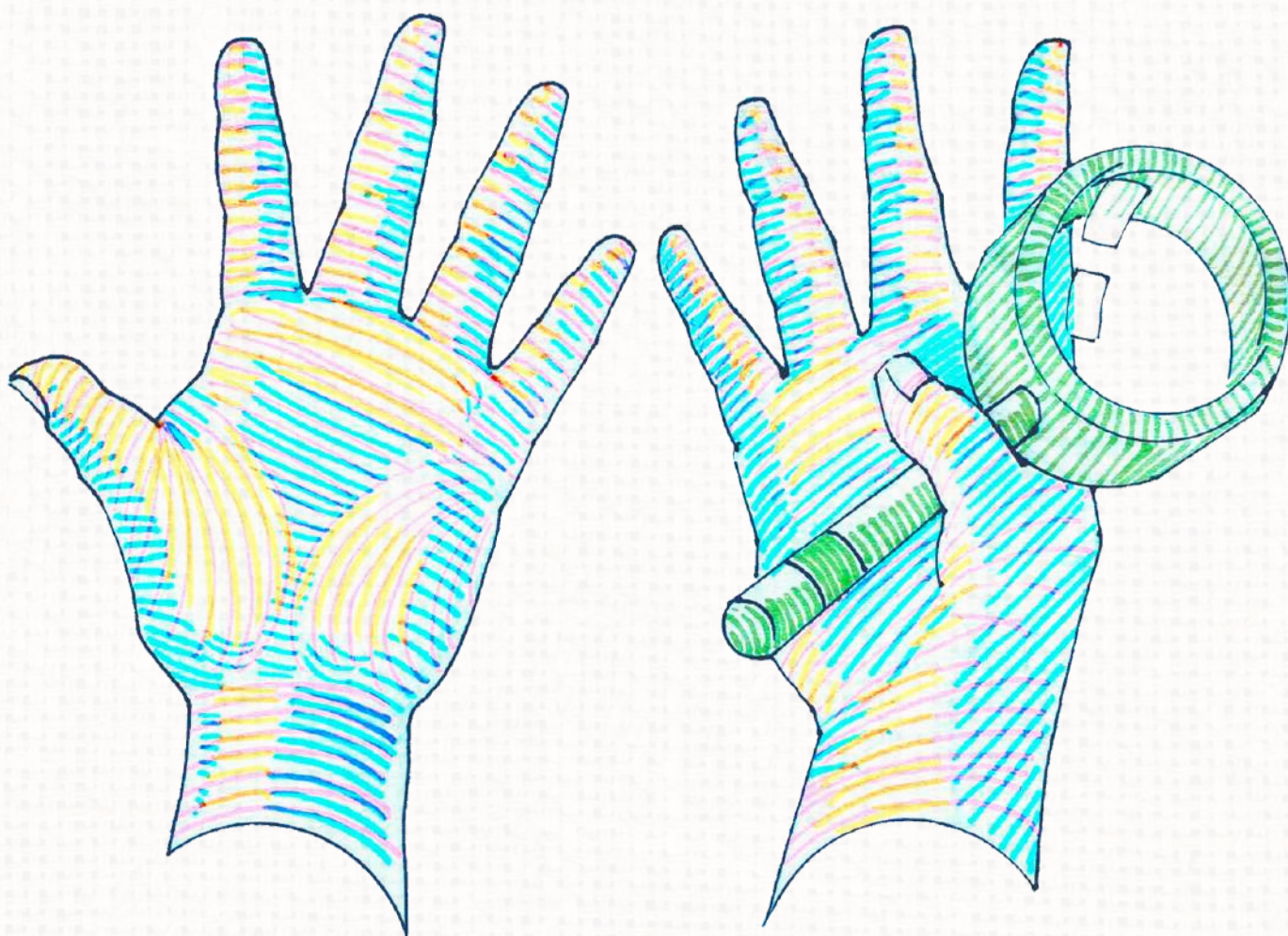
al análisis realizado surgieron las siguientes interpelaciones: ¿cómo potencializar esta estrategia del relato para ejercicio de evaluación de los practicantes?, ¿cómo aprovechar estas experiencias para la formación del sello propio del docente para su ingreso en contexto y responsabilidades laborales?

El ejercicio del relato de experiencia sitúa el proceso de reflexión como una estrategia importante y recomendada para aplicarla en cada retorno de PP o inmersión, ya que las experiencias que tenemos para compartir nos permiten transformar una situación crítica y subjetiva en una oportunidad de mejora del quehacer y desarrollo de saberes prácticos, sin dejar de lado al profesional en formación como sujeto y persona que está inmerso por determinados tiempos en diferentes contextos.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. FCE.
- Comisión Gestora. (2017). *Modelo pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación.
- Pérez, Á.; Baches, N.; Carbó J.; Fernández, P.; Bautista, A.; Hernández, A.; Marrero, J.; Martínez, J.; Bautista, J.; Massalles, J.; Palomera, R.; Ríos, A. y Ruíz D. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. GRAÓ.
- Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 37-60.
- Portilla, G.; Abril, H.; Choin, D.; Fraga, O.; Molerio, L.; Padilla, J.; Pantoja, T.; Torres, L. y Ullauri, J. (2017). *Modelo de Prácticas Preprofesional de la Universidad Nacional de Educación*. Editorial Universidad Nacional de Educación.
- Rivas, J.; Hernández, F.; Sancho, J. y Núñez, C. (2012). Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia. *Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa*. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf

**Capítulo 9. La práctica como
escenario para la investigación y la
reflexión pedagógica de los errores
en calidad de fuentes de aprendizaje
desde la formación docente**



Rosa Ortiz López

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Las prácticas pedagógicas permiten al docente en formación acercarse a distintas realidades educativas y vivir experiencias transformadoras. Por tanto, en el contexto de las prácticas se presenta dos temas de estudio que relacionan al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y a la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Así, por parte del ISFODOSU se aborda el estudio denominado “Lo pedagógico formativo de las prácticas docentes desde el escenario de la pedagogía del error”, mientras que, desde la UNAE, se aborda la investigación titulada “Las prácticas pedagógicas como espacios para la formación docente y la investigación”.

Ambas investigaciones centran su metodología en el enfoque cualitativo, ya que se concentran en comprender las ideas u opiniones de los sujetos, respetando sus reflexiones para obtener resultados o conocimientos profundos. La contribución del ISFODOSU incluye una entrevista a un educador en ejercicio y otra a un docente en formación. El aporte de la UNAE presenta siete entrevistas a docentes en formación de diferentes ciclos y carreras (un estudiante por cada carrera de la universidad) para conocer sus percepciones con respecto a las prácticas pedagógicas. Por tanto, la técnica de investigación es la misma, aunque varía la muestra a la que se aplica.

Además, las investigaciones o contribuciones toman en cuenta documentos orientadores de las prácticas pedagógicas correspondientes a cada contexto, hablese de la República Dominicana y Ecuador. En este aspecto, se basan en la información del *Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo (4to, 5to y 6to)* y del *Modelo pedagógico de la UNAE*, respectivamente. Los dos aportes se centran en lo importante o imprescindible de la práctica como escenario para aprender de la pedagogía del error y como espacio para la formación de docentes y la investigación. Necesariamente, ambos modos de ver las prácticas requieren procesos reflexivos profundos que conlleven al auto cuestionamiento y a la propia conciencia que deviene de la intervención en los distintos contextos de enseñanza y aprendizaje.

Las investigadoras coinciden en que, como futuros docentes, deben estar en constante formación, en el sentido de aprender de lo que les rodea y así aportar efectivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos. En tal caso, las prácticas pedagógicas son una valiosa oportunidad para que los docentes en formación observen, experimenten y se cuestionen. En otras palabras, se dejen guiar por lo que saben y aprendan de los errores del proceso de investigar.

Entonces, considerando la diferencia de los contextos educativos (República Dominicana y Ecuador), es fructífero que en estos artículos se reconozcan diversas formas de cómo aprender o vivenciar la práctica pedagógica, ya sea, considerando el error o viéndola como un escenario propicio de investigación, puesto que, ambas visiones conducen a un fin común: la reflexión y la construcción de conocimiento en, desde y para la práctica pedagógica.

Por último, la práctica pedagógica es el lugar donde confluyen distintos seres y saberes, lo cual la convierte en un espacio integral capaz de ser comprendido de diversas maneras. Los aportes de estas investigaciones abordan solo dos de las muchas perspectivas con las que se entiende la práctica pedagógica. No obstante, se espera que la información suscitada permita que los lectores y personas interesadas reflexionen sobre la importancia de las mismas durante el proceso de formación inicial de docentes.

Lo pedagógico formativo de las prácticas docentes desde el escenario de la pedagogía del error

Pedimercy Mejía Sabad*

201910554@issu.edu.do

Emely Arias Mateo*

201910562@issu.edu.do

*Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña, ISFODOSU

Resumen

Las prácticas docentes se estructuran en un proceso formativo continuo que integra un conjunto de actividades de carácter práctico y situado. Dichas actividades permiten al docente en formación observar, participar y facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones reales aplicando de manera integrada, conocimientos, habilidades y valores. Por ello, esta investigación estuvo orientada a lo pedagógico formativo de las prácticas desde la pedagogía del error, en pro de utilizar las diversas metodologías para un proceso con mejores resultados y alcances a partir de un enfoque que no vea el error exento de aprendizajes; sino más bien como la oportunidad de crecimiento para todos los agentes educativos y como herramienta evaluativa, haciendo referencia a lo que plantea el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd) en 2016. En la presente investigación se obtuvo, como resultado de la aplicación de entrevistas, dos puntos de vista que se derivan del análisis de la pedagogía del error desde las prácticas docentes; sublimadas, estas últimas, como una visión de autorreflexión de todos los agentes que intervienen en los procesos educativos para hacerlos más efectivos. Lo que lleva a concluir que el error es parte inevitable del proceso enseñanza aprendizaje y que debe ser aprovechado como una herramienta evaluativa y reconstructiva.

Palabras clave: práctica pedagógica, formación de docentes, aprendizaje continuo.

Introducción

“El error es una variable concomitante al proceso educativo, ya que no es viable seguir en un extenso y desconocido camino sin equivocarse” (De la Torre, 2004, p. 33). Se busca detectar, como fin primordial de esta averiguación, las percepciones de los maestros y los alumnos a partir de lo pedagógico formativo de las prácticas profesores a partir del escenario de la pedagogía del error como posibilidad de aprendizaje desde la variedad de superficies y ciclos de formación. Lo anterior, con el fin del estudio de su origen y la superación de este. Además, se parte de que las tácticas son los medios que se ajustan para poder hacer aprendizajes desde la intencionalidad del proceso educativo, apropiándose el error, como parte de la transformación pedagógica.

Se da por sentado que, al ser seres humanos en constante formación, se debe cada día mejorar el accionar ante las actividades que se realizan regularmente. Mucho más, incluso, cuando las mismas influyen directamente en un contexto de plasticidad cerebral de otros individuos, los cuales pasan por procesos que repercuten en su futuro.

En los programas curriculares del Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU), Recinto Félix Evaristo Mejía, el Sistema de prácticas docentes es pionero en el

territorio y es un referente para universidades pedagógicas del territorio. El Sistema de Prácticas Docentes del Instituto se ofrece para orientar, articular, regular y evaluar el grupo de procesos, actores, asignaturas y ocupaciones que facilitan el desarrollo de las competencias pedagógicas a lo largo de la formación inicial.

El Diseño Curricular del Nivel Primario y Segundo Ciclo expone el perfil del docente de la siguiente manera: “el y la docente se comprometen con experiencias continuas de desarrollo profesional y usan la evidencia para evaluar continuamente su práctica, particularmente los efectos de sus acciones y decisiones en otros” (Minerd, 2016, p. 96). Por tanto, el docente es quien se empodera con el compromiso de guiar al alumno hacia los objetivos propuestos mediante diversas herramientas que brinda el mismo sistema educativo y las experiencias obtenidas en conjunto con el alumnado.

Marco Teórico

La práctica pedagógica

Para Achilli (1988) la práctica docente es el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro (p. 10). Con base en la experiencia, se entiende que las prácticas pedagógicas son el medio más conveniente para construir el perfil que se espera por el sistema educativo. El mismo que exige profesionales de excelencia que se apeguen a las exigencias y carencias de este.

Proceso enseñanza-aprendizaje

Contreras (1990), citado por Maneses (2007), expone el proceso educación aprendizaje “como un sistema de comunicación intencional que se genera en un marco institucional y en el cual se crean tácticas encaminadas a ocasionar el aprendizaje” (p. 32). El proceso de enseñanza aprendizaje es uno de los casos más rigurosos que presenta la pedagogía. En el mismo se debe dar una planificación estructurada, pero, a su vez, flexible. Ello debe permitir rectificar el aprendizaje de los alumnos sin necesidad de reprimirlos.

El error

La consideración negativa del error es un indicador más del paradigma positivista. Siendo el éxito, la eficacia, el producto, el criterio desde el que se analiza el aprendizaje, resulta natural que todo elemento entorpecedor como es el error debe evitarse . . . un punto de vista coherente si se entiende la instrucción como resultado. El error al igual que la interferencia, son estudiados como obstáculos, como situaciones negativas que es preciso evitar. (De la Torre, 2004, p. 37)

Los errores, en retrospectiva, vienen dados desde lo éticamente aceptable, lo moral y las concepciones de las personas ante la realidad. Todo ello, naturalmente, basado en su experiencia y los resultados al implementar una acción. Aunque, la primera connotación del error es negativa y, por tanto, una acción prohibida. La realidad emergente demanda la reflexión de los actos cotidianos, entre ellos, precisamente el error.

Pedagogía del error

Arrondo (2018) considera que la pedagogía del error resalta “la importancia de tomar nota de todos los errores detectados en las producciones escritas y orales para poder reflexionar sobre ellos; primero por parte del docente para posteriormente realizarlo junto con el alumno que los ha cometido” (p. 50). Entonces, la pedagogía del error no considera el error como una manera de definir lo que vale cada persona, sino que pretende visualizar al error como una forma de aprendizaje. En otras palabras, es una oportunidad para reflexionar heurísticamente y, desde el contexto escolar, el estudiante conjuntamente con el docente plantear estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Ambiente de aprendizajes

Iglesias (2008) define el ambiente de aprendizaje como “un sistema con una composición de 4 magnitudes: la física, la servible, la temporal y la relacional” (p. 52). En conclusión, un escenario y tiempos donde los sujetos poseen sentido de pertenencia. Asimismo, esta relación se va transformando y reconfigurando con el comportamiento de sus miembros, al igual que todo representante que forma parte del proceso de formación. Con ello se reconoce para qué se usa y en qué condiciones. Paralelamente se integran las metas del proceso de educación-aprendizaje y las tácticas de evaluación que nacen desde las ocupaciones que los sostengan. Para responder en qué momento y cómo se usan.

Método

Se utilizó, como instrumento directo de recolección de información, la entrevista que es “un instrumento de recolección cualitativo que se presenta como una gran herramienta de obtención de datos enriquecedores para el quehacer investigativo” (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017, p. 332). En este mismo sentido, “el principal objetivo de una entrevista es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas” (Bertomeu, 2016, p. 2). Por ende, se aprecia a esta técnica como eficiente para saber las opiniones de profesionales y estudiantes en formación con respecto a lo pedagógico formativo de las prácticas docentes, desde el escenario de la pedagogía del error.

Resultados y análisis de resultados

Dentro del entorno educativo, desarrollar la pedagogía del error representa un desafío para que los agentes educativos reconozcan que son humanos en crecimiento, con cualidades, talentos, aciertos y, además, con restricciones. Desde la perspectiva de la pedagogía del error, implícitamente, se crean procesos en el que el error promueve la constante investigación, la acción y la meditación; brindándole sentido a las cosas, hechos y conceptos que se muestran en la vivencia educativa.

La pedagogía es la capacidad del maestro de construir, recrear, generar y afianzar conocimientos en los alumnos. Esto asegura que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, real, contextualizado y veraz. De allí que, esta investigación impulsa la reflexión del error como favorecedor del proceso de aprendizaje. Aunque, se debe reconocer que para que exista un verdadero

aprendizaje devenido del error se deben de considerar las características de cada persona y sus modos de autorregulación.

Discusión

Al comparar las dos entrevistas que se realizaron, se notó que el eje central dentro de la pedagogía del error es admitir que es parte del proceso enseñanza-aprendizaje como una herramienta de auto, hetero y coevaluación. No solo está en manos del estudiante darse cuenta de sus errores, tampoco es solo tarea del profesor hacerle entender que ha fallado. Por el contrario, el mismo docente y estudiante son agentes de cambio y mejoría en su práctica gracias al proceso de reconocimiento. “Aprender es arriesgarse a errar. Cuando la escuela olvida este hecho, el sentido común lo recuerda, diciendo que el único que no se equivoca es el que no hace nada” (Astolfi, 2004, p. 4). Es decir, se debe posibilitar un espacio para que sean los propios constructores de su aprendizaje, sin temor a equivocarse y sin temor a reiniciar una tarea. Todo ello para edificar aprendizajes significativos.

Una de las entrevistadas resaltó que se tendrían mejores resultados si los docentes en formación, desde ya, empiezan a ver esos errores como una fuente de información que les brinda el estudiante para saber dónde está. En este punto, el aprendizaje debe ser realista y científicamente viable para ocuparse del carácter complejo y significativo del aprendizaje (Minerd, 2016). A partir de estas dos visiones, se llega a constatar que al emplear la pedagogía del error se construyen conocimientos a partir de la interacción entre las experiencias de los estudiantes, los elementos culturales y la estructuración de los esquemas de conocimiento.

Por último, siempre existen distintas maneras de concebir el error en el aprendizaje y, principalmente, se podrían resaltar dos visiones un tanto extremistas. La primera, en donde el docente o guía motiva a los estudiantes a cometer errores, mientras que, la segunda, implica la presencia de un profesor que concibe la presencia del error como inaceptable. Así, esta investigación se muestra diferente ante otras, porque evoca al análisis de la pedagogía del error desde las prácticas docentes, como una visión de autorreflexión.

Conclusiones

La averiguación, elaborada desde lo pedagógico-formativo de las prácticas de maestros a partir del escenario de la pedagogía del error, muestra que se lo debería aprovechar. Pues, la enseñanza encierra, en general, muchos nodos susceptibles que se construyen desde una percepción general a una más compleja. Por lo tanto, su decodificación es importante, debido a que intervienen una variedad de componentes como el quehacer y la vocación. Desde una creación personal se enfatiza a el error como un vocablo que encierra un aspecto despectivo de la acción. Aunque, podría ser transformado en una destreza para obtener, a partir de su aplicación, novedosas formas de obtener datos y resultados, siendo una estupenda posibilidad de aprendizaje.

El error forma parte de las implicaciones y aplicaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles. Entonces, abordarlo no es solamente enfocarlo en lo pedagógico sino también en lo cognitivo. En este sentido, el equipo investigador expone la importancia de continuar ampliando los campos para el desarrollo de la pedagogía del error con relación a lo formativo de las prácticas docentes.

Los estudiantes en formación se evocarían constantemente al transportarse a la realidad cotidiana, dado que se facilitaría un escenario donde tomen iniciativas, presenten confianza en

su capacidad de comunicar sus ideas y se inicien en la proyección de utilizar los resultados de la evaluación para reorientar su enseñanza-aprendizaje de los niños/as. Esto porque se vincula el error con la reflexión, como lo enuncia De la Torre (2004): “no es posible no equivocarse en el proceso de aprender. El error es asumido como una condición que acompaña a todo proceso de mejora, como un elemento constructivo e innovador” (p. 81).


Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, (2), 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174899>
- Astolfi, J. (2004). *El “error”, un medio para enseñar*. Díada/SEP.
- Arrondo, C. (2018). *La pedagogía del error en la enseñanza-aprendizaje del FLE en Educación Primaria* [Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza]. Repositorio institucional de la universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/75201>
- Corona, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, (144), 69-76. <https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/movil/>
- De La Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Magisterio del Río de La Plata.
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 49-70. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/23222>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [Minerd]. (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo (4to, 5to y 6to)*. Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. *NTIC, Interacción y aprendizaje en la Universidad*, 1(1), 31-65. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf?sequence=32>
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Prácticas pedagógicas como espacios para la formación docente y la investigación

 Rosa Ortiz López*

rmortiz@unae.edu.ec

 Marjorie Ortiz López*

mvortiz2@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

Como fundamento de este trabajo se analizaron las percepciones de estudiantes de las siete carreras de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) sobre las Prácticas Pedagógicas (PP) como espacios para su formación docente y la investigación. El presente tuvo un enfoque cualitativo y se utilizó la entrevista estructurada para la recopilación de información. Además, este texto se basa en referentes como el *Modelo Pedagógico de la UNAE*, Buendía-Arias (2018), Velasco y Guerrero (2020), entre otros. Así, los docentes en formación tienen perspectivas variadas de PP; algunos las consideran como experiencias para el cambio, otros como escenarios para la autorreflexión y para observar de cerca la realidad educativa. Sin embargo, los entrevistados coinciden en que las prácticas son algo propicio para la investigación y permiten una formación integral de los docentes en preparación. Entonces, las PP son la mejor experiencia que han tenido los estudiantes de la UNAE, dado que posibilitan la reflexión de la profesión como docentes y son, al mismo tiempo, una oportunidad para la toma de conciencia sobre la experiencia que con la investigación se fortalece.

Palabras clave: práctica pedagógica, investigación, formación de docentes.

Introducción

La UNAE plantea a las PP desde tres ejes: acompañar, ayudar y experimentar. Los ejes vertebradores de las PP, según Portilla *et al.* (2018), son tres: acompañar, ayudar y experimentar. El acompañar se resume en la observación participante en el aula. Ayudar implica asumir tareas propias del educador como la elaboración de material didáctico, acompañamiento a estudiantes, entre otros, sin dejar de lado la guía del docente en ejercicio. Por último, experimentar hace referencia al proceso de plantear una solución o propuesta a la realidad observada a través del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA).

En este contexto, las PP son escenarios de investigación, acompañadas de acción y reflexión, dado que conllevan a identificar varias perspectivas que reflejan el objetivo en torno al cual gira la acción educativa. Es decir, las PP se convierten en una oportunidad para analizar las acciones y actitudes que transcurren en el contexto de interacción estudiante-docente y viceversa. Allí la importancia de la dualidad inseparable práctica-investigación, ya que la investigación es “una herramienta necesaria para comprender e intervenir en la diversidad de situaciones que acontecen en los procesos educativos” (Rivera, 2016, p. 15). De esta manera, se visualiza lo que se debe mejorar o potenciar.

En otras palabras, las experiencias adquiridas en las PP, desde un marco investigativo, conllevan a la transformación de seres y saberes. En concomitancia, este escrito tiene el propósito de analizar las percepciones de estudiantes de las siete carreras de la UNAE sobre las PP como espacios para su formación docente y la investigación. Para tal fin, se utilizará una investigación cualitativa a través de la entrevista. Se plantea, además, la siguiente interrogante: ¿cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de la UNAE sobre las prácticas pedagógicas como espacios para la formación docente y la investigación?

Antecedentes

De primera mano, “La importancia de investigar en la práctica educativa” de Ochoa *et al.* (2019) plantean que la investigación, en el contexto de las PP, permite al docente en formación reflexionar y generar aprendizajes significativos. Por tanto, lo que busca es reconocer la importancia de las PP como espacios para la formación de futuros docentes e investigadores, pues se toma en cuenta lo que sucede en el ambiente de aprendizaje, hablese de interacciones, actividades, entre otras.

Un segundo escrito es la investigación de la UNAE de tipo cualitativo, denominado “La práctica preprofesional desde la formación docente fortalezcas y experiencias de la modalidad virtual”, donde Pacheco *et al.* (2021) mencionan que la formación docente se consolida a través de las experiencias que los practicantes adquieren en el contexto de las PP. En consecuencia, exponen como resultado que el modelo de las prácticas y su característica adaptable a los contextos permite que las experiencias educativas converjan, a tal grado de activar la teoría y dinamizar la didáctica. En tal sentido, comparten el interés por conocer las experiencias de los estudiantes en las PP, aunque difieren en el lugar de aplicación, un ambiente virtual.

Referentes conceptuales

Prácticas pedagógicas

Las PP se configuran desde la visión del *Modelo Pedagógico de la UNAE* (2019) como un ambiente de formación en el que se adquieren competencias y habilidades. Razón por la cual, en la UNAE, las prácticas representan el 40 % de las actividades educativas y se llevan a cabo desde el primer ciclo. De esta manera, las PP se definen como la “construcción del ser docente en el campo de la praxis, es decir, cómo el estudiante en formación de pregrado conoce, construye y esquematiza su profesionalismo” (Pacheco *et al.*, 2021, p. 19). Lo que sitúa a las PP como ejes importantes para la construcción de saberes y adquisición de competencias.

En este contexto, Ríos (2018) menciona que las PP permiten conocer diferentes realidades y situaciones educativas, así como también poner a prueba e identificar nuevas teorías. En este tenor, las PP se modifican a medida que la sociedad avanza, pues se encuentran nuevas concepciones y contextos que se generan a partir de los sujetos actuales. Precisamente esta característica hace que sean un escenario propicio para la investigación. También, las prácticas repercuten indiscutiblemente en la formación de los futuros docentes a medida que experimentan y conocen su campo de acción.

Las prácticas pedagógicas y la formación de futuros docentes

Las PP se convierten en espacios importantes para la formación de los futuros docentes, “pues permiten poner en juego los conocimientos adquiridos teóricamente, e ir más allá practicando habilidades y destrezas ajustadas a un ambiente determinado” (Velasco y Guerrero, 2020, p. 52). Es decir, los docentes en formación, al estar en contacto con un contexto real, visionan el quehacer docente y las diferentes situaciones que pueden acontecer en el escenario donde se encuentren.

Así es como las PP encaminan a que los docentes en formación reflexionen sobre su propio accionar, adueñándose de las habilidades, competencias, entre otros, que les posibiliten transformar el contexto de los estudiantes (Ripoll-Rivaldo, 2021). Por lo mismo, las prácticas promueven que los futuros educadores estén pendientes de los nuevos cambios de la sociedad. Al mismo tiempo, deben ubicar los diferentes retos educativos a enfrentar para construir su propia identidad que corresponda con ideales de educación.

Las prácticas pedagógicas y la investigación

Para que los docentes en formación adquieran habilidades y competencias necesarias se “requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos” (UNAE, 2019, p. 24). En este sentido, las PP ofrecen la posibilidad de que los docentes en formación exploren y se conviertan en investigadores de las prácticas de los docentes en las instituciones, donde intervienen las maneras de ser y actuar, es decir con misión y visión propias.

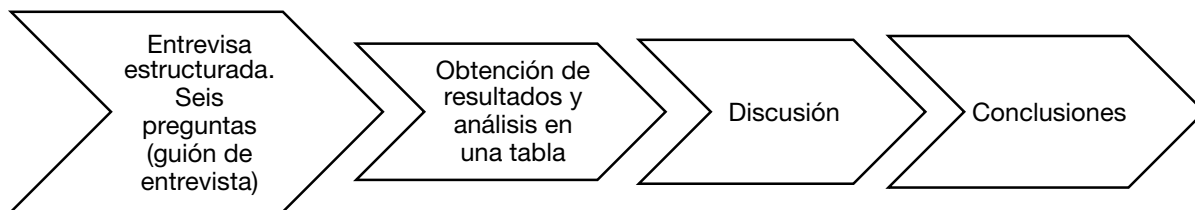
De esta manera, las PP propician espacios de investigación, tal como lo menciona Buendía-Arias (2018), donde los docentes en formación al comprender el medio que los rodea, son capaces de explorar el contexto de los sujetos e identificar problemáticas. A partir de allí están desarrollando competencias investigativas. De este modo, las prácticas son fundamentales para que los docentes en formación reflexionen sobre las diversidades que existen en el contexto real e innoven estrategias y metodologías que puedan ser obtenidas a través de la investigación.

Estrategias metodológicas

La presente investigación es de tipo cualitativo, dado que “se enfoca en comprender los fenómenos, . . . desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 390). Además, se utilizó la entrevista estructurada para la recopilación de información, ya que “el entrevistador se desempeña sobre la base de preguntas específicas encaminadas en una guía previamente elaborada” (Piza, 2019, p. 457). Lo que permite enfocarse en el tema de investigación. Por cómo está constituida la entrevista, se brinda la oportunidad de que los participantes expresen su pensar sin necesariamente sentirse limitados.

Para el análisis de las entrevistas se utilizó una tabla. Se trabajó con siete estudiantes considerados referentes investigativos de cada carrera de la UNAE (se hicieron siete entrevistas): Educación Inicial (EI), Educación Especial (EE), Educación Básica (EB), Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Educación en Ciencias Experimentales (ECE), Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (PINE) y Pedagogía de las Artes y Humanidades (PAH).

Figura 1. Recorrido de la investigación



Fuente: elaboración propia

Resultados y análisis

Como se mencionó, se aplicaron entrevistas, una por cada estudiante de las siete carreras de la UNAE. Además, se seleccionó a estudiantes de diferentes semestres o ciclos de las carreras con el objetivo de que las opiniones y experiencias sean más diversas. Cada entrevista contó con seis interrogantes. Los resultados se analizaron de acuerdo con una categoría de investigación (las prácticas pedagógicas o preprofesionales) y dos subcategorías (el docente en formación y la investigación).

Así, de manera general, el estudiante de EI resalta a las PP como experiencias para el cambio, es decir, plantea la perspectiva de la práctica como una oportunidad de acercarse al contexto educativo y cambiarlo o mejorarlo gracias a la investigación. Las problemáticas educativas para la investigación se enfocan en la transformación tanto del docente como del estudiante; en relación con las metodologías de enseñanza, barreras de aprendizaje y participación.

El estudiante de EB comparte una visión reflexiva de las PP, puesto que se da cuenta de que el ambiente educativo es singularmente variable. Es decir, la diversidad de sujetos, sus actitudes y actividades son perfectas para la investigación porque, después de todo, es una situación real con características sorprendentes. Similar a lo anterior, el estudiante de PAH aludió que las PP aprovechan situaciones para afrontar y reconocer reflejos de la realidad educativa. No obstante, también considera que las PP son clave para una formación docente integral y concibe, para la investigación, problemáticas como la práctica docente o ambientes de aprendizaje.

Asimismo, el entrevistado de EIB mira a las prácticas como escenarios relevantes para una formación docente integral capaz de fortalecer el amor por la carrera y promotor de nuevos aprendizajes. En este orden de ideas, las PP están destinadas para que el docente en formación realice un contraste entre lo que sabe (a través de las experiencias previas) y el estudio de lo que descubre en el proceso de la praxis. La investigación de la práctica se encamina a la revitalización cultural, uso de lengua ancestral y rezago escolar.

En ECE se interpreta a la práctica como una constante de formación continua y de reflexión acerca de los nuevos retos. El objetivo de la investigación es mejorar la educación al abrirse a nuevos métodos. Desde una visión parecida, el estudiante de PINE considera a las PP como proveedoras de nuevos aprendizajes para el docente en formación, los cuales, principalmente, se sitúan en los saberes y la convivencia. De esta manera, la investigación gira en torno a la solución de problemas educativos identificados en las prácticas.

Por último, desde el pensar del estudiante de EE, aparecen las PP como lugares para la autorreflexión del practicante. En este sentido, se puede visualizar lo que rodea a un docente en formación para consentir roles que tomen en cuenta cómo los educandos se sienten al tener a otras personas en su aula, y desarrollar la capacidad de empatía y observación de la situación en general. También, la práctica es una oportunidad para tomar seriamente la investigación porque es necesario brindar una solución a las dificultades encontradas.

Discusión

A partir del análisis anterior se establece que cada uno de los estudiantes entrevistados tienen una concepción variada y, al mismo tiempo, similar de PP, de investigación, la relación existente entre estas y el rol de docentes en formación. Esto puede ser debido a cómo perciben la práctica desde su emocionalidad, las diferentes experiencias con las que cada persona cuenta, los diversos contextos de aplicación de las prácticas, la organización que tienen las carreras y los distintos ciclos que cursan. En fin, cada individuo tendrá una diversidad de percepciones sobre algo de acuerdo a cómo lo ha vivido.

Sin embargo, se identifica que los estudiantes concuerdan al considerar a las PP como espacios de reflexión y la puesta en acción de distintas actividades que se resumen en observar, ayudar y acompañar. Además, coinciden en que las prácticas permiten una formación integral de futuros docentes al estar en contacto con el escenario real de la educación, adquirir nuevos aprendizajes, convivir, conocer teorías y conceptos, así como familiarizarse con las diferentes problemáticas que pueden existir en una institución o aula de clases, “porque cada profesor y educando es diferente” (entrevista, participante EB).

Con esto, se denota la importancia de las PP para la formación de profesores, debido a que representan escenarios aliados para visionar de cerca la profesión docente y estar en constante preparación. Además, “los aprendizajes más intensamente percibidos por el alumnado, son los relacionados, principalmente, con la práctica, siendo esta un elemento clave para la socialización profesional y, en consecuencia, para un adecuado desarrollo de la identidad de los futuros docentes (González *et al.*, 2019, p. 38). Pues, el hecho de ser profesionales en formación, precisamente, es sinónimo de encontrarse.

Con respecto a la investigación, los entrevistados mencionan que esta tiene que ver con las PP al momento de identificar problemáticas y proponer soluciones a las mismas. También, manifiestan que, mediante las prácticas, se explora a mayor grado metodologías, modelos, entre otros, que están presentes en el quehacer docente con el fin de mejorar la enseñanza relacionando la teoría y la práctica. Por tanto, y como lo menciona Valbuena (2018), la investigación es algo propio de las prácticas y supone indagar las situaciones problemáticas para realizar su reflexión.

Sin embargo, la práctica no es solo el lugar para, a través de la investigación, identificar problemáticas a ser solucionadas, sino, como lo mencionan Vanegas y Fuentealba (2018), estas se convierten en “un espacio curricular en el que se construyen comunidades, se comprende y elaboran relaciones con los demás y con el mundo, y además, se adquiere el sentido vivido de lo que se es” (p. 121). Por lo que se podrían iniciar procesos de investigación que se enfoquen en el reconocimiento de la acción didáctico-pedagógica en el contexto de práctica; es decir, resaltar actividades y recursos que han capturado la atención del docente en formación y que son necesarios compartir.

En síntesis, las prácticas pedagógicas son escenarios que posibilitan la formación de los futuros educadores y propician procesos investigativos. Por tanto, los docentes en formación adquieren diferentes habilidades y capacidades como la observación, creatividad, búsqueda, entre otras. En este sentido, los estudiantes tienen un acercamiento a su profesión docente y, con ello, a su formación como investigadores enfocados en explorar el medio que les rodea; al mismo tiempo que reconocen e innovan la práctica para la transformación de las realidades de los sujetos.

Conclusiones

Las PP, para los docentes en formación de la UNAE, representan espacios importantes que les permiten adquirir experiencias y, a su vez, les ayuda a adentrarse en el contexto de los educandos. Además, la práctica se describe como la mejor experiencia de los practicantes, pues les ha facultado ver más allá del espacio físico de clases y les ha apoyado a forjar su compromiso y amor por la carrera a la que pertenecen. De esta manera, las PP posibilitan a los docentes en formación ser docentes investigadores, es decir, reflexionar sobre su accionar, a no dar nada por sentado y cada vez seguir innovando.

En este tenor, se remarca la importancia de que el docente aprenda a problematizar su práctica, lo que involucra “un período de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador” (Sánchez-Puentes, 1993, p. 3). En este marco, implica que el educador reflexione sobre su actuar y las acciones que encamina en el aula desde perspectivas pedagógico-didácticas. Lo que coloca a las PP como una oportunidad para la toma de conciencia acerca del por qué, cómo, para qué de ciertos hechos que se develan bajo la investigación y se contrastan con los saberes de toda una experiencia.

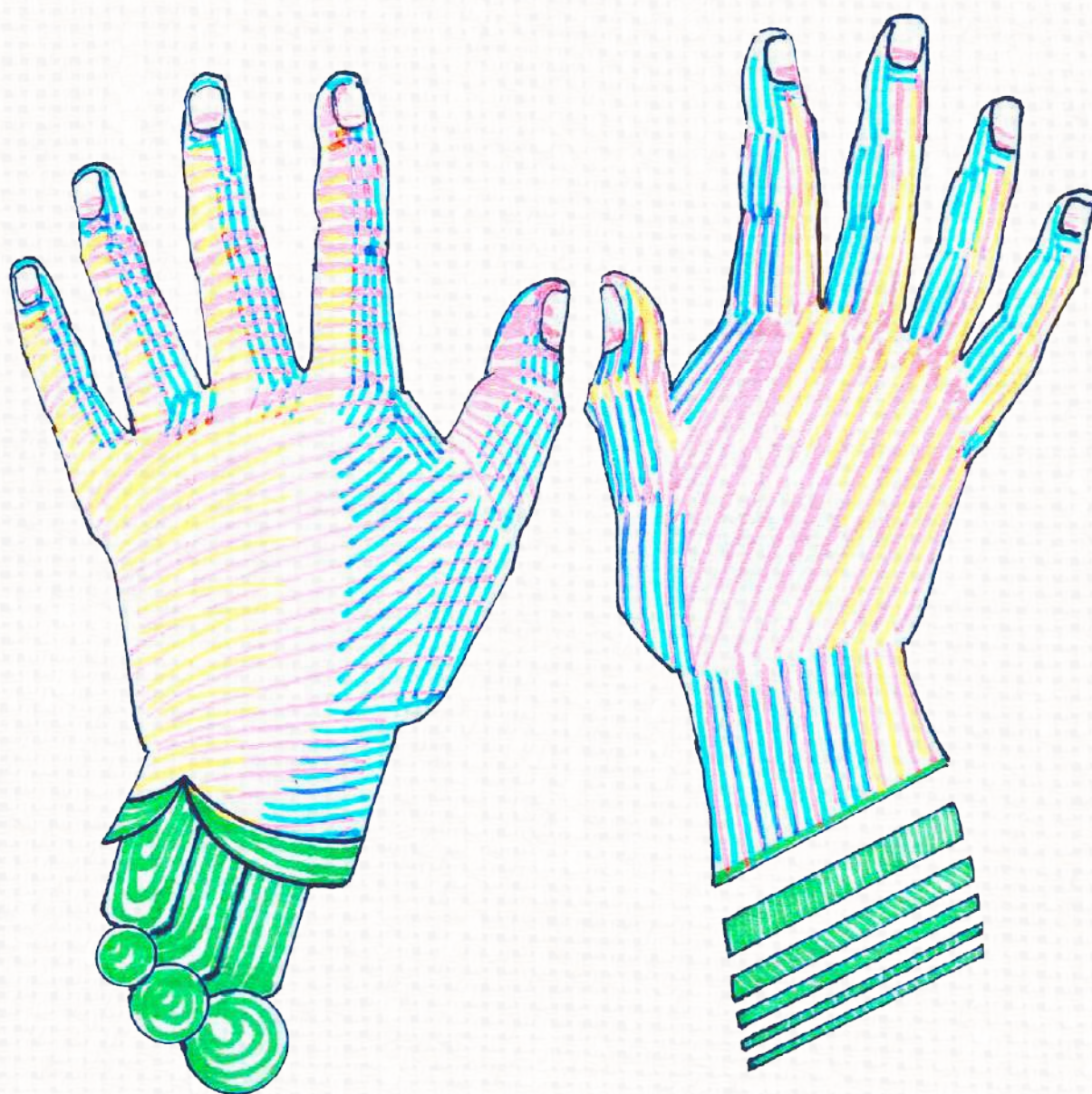
Por último, las investigadoras comparten que las prácticas pedagógicas trascienden los roles, estructuras, entre otros elementos y sumergen a los docentes en formación en la realidad donde confluyen los actos didácticos, la multiplicidad de voces, la puesta en práctica de los procesos investigativos. Sin embargo, no se debe olvidar que para que la práctica asuma un verdadero acto investigativo debe ser un proceso riguroso; encaminado a que los practicantes sean conscientes de que a través de ella se transforman ideologías, construyen saberes y se forman a los docentes del futuro.

Referencias bibliográficas

- Buendía-Arias, X.; Zambrano-Castillo, L. y Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702018000100179&lng=en&tlng=es.
- Chávez, M.; Chancay, V.; Chávez, Y. y Mendoza, K. (2020). El desarrollo de las habilidades docente: una visión desde las prácticas pre-profesionales. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 8(1), 80-90. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3216>.
- González, E.; Muñoz, M.; Cruz, A. y Olivares, M. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 30-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026732>.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa y cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Ochoa, A.; Gómez, Y.; Salcedo, I.; Muñiz, M. y Acosta, V. (2019). La importancia de investigar en la práctica educativa. *Revista Adelante-Ahead*, 10(1), 89-95. <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/175>
- Pacheco, E.; Abad, J. y Cochancela, G. (2021). La práctica preprofesional desde la formación docente fortalezas y experiencias de la modalidad virtual. *Mamakuna*, (17), 18-27. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/524>
- Pérez Gómez, A. (2015). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación.

- Piza, N.; Amaiquema, F. y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=pt.
- Portilla, G.; Abril, H.; Choin, D.; Fraga, O.; Molerio, L.; Padilla, J.; Pantoja, T.; Torres, L. y Ullauri, J. (2018). *Modelo de Prácticas Preprofesionales de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación.
- Rivera, J. (2016). *La investigación-acción como estrategia para mejorar la práctica educativa en el aula escolar* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Cuenca.
- Sánchez-Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles educativos*, 61, 64-78. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1993-61-64-78#:~:text=Se%20entiende%20por%20problematizar%20un,clarificaci%C3%B3n%20del%20objeto%20de%20estudio>.
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Velasco, M. y Guerrero, B. (2020). Las narraciones docentes como ejercicio reflexivo para las prácticas preprofesionales. *Mamakuna*, (13), 51-59. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/303>

**Capítulo 10. Repensar los espacios
de prácticas preprofesionales para la
formación de estudiantes de la Carrera
de Educación Inicial desde la atención
a la diversidad**




Johanna Garrido Sacán

Universidad Nacional de Educación, UNAE

El presente capítulo tiene como objetivo abordar la importancia de las prácticas preprofesionales en la carrera de Educación para el desarrollo profesional basado en formación teórica y experimental. La participación institucional parte de experiencias de docentes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en Ecuador y del Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana. La práctica preprofesional se podría transversalizar durante toda la formación de futuros docentes; por lo que su integración y puesta en escena debería partir desde el primer ciclo académico de la carrera de docencia. Los espacios escolares en los que se constituyen las prácticas preprofesionales radica en procesos de experimentación por parte de practicantes y pueden aprender a través de su quehacer en las aulas, así como la escucha de las experiencias de los tutores profesionales que los acompañan durante su proceso práctico experimental. Hoy en día, transformar los procesos educativos parten de múltiples aristas que derivan en procesos de investigación y difusión de resultados, por lo que la experiencia de los practicantes preprofesionales puede permitir innovar la educación con ejes basados en investigación crítica y reflexiva, capaz de responder a las necesidades educativas que se presenten; y después se logre su adecuada solvencia con rigor científico, inclusivo, igualitario y equitativo. El generar discusiones en torno a lo planteado y al objetivo del presente capítulo puede generar análisis situacionales reales, basados en las experiencias que pueden ser comparadas y tomadas como referentes de avances en la educación.

La primera contribución realiza una comparación de la práctica que desarrollan los estudiantes de Educación Inicial de la UNAE y del ISFODOSU, en la que se llega a evidenciar que la práctica preprofesional es un elemento que debe ser incorporado desde los primeros ciclos académicos de estudio, para así desarrollar el enfoque práctico experimental y que se pueda experimentar la teoría en espacios reales de actuación e investigación docente. Esta contribución toma en cuenta el observar, acompañar y experimentar, con la finalidad de señalarlos como ejes vertebradores del proceso formativo de estudiantes de educación; además, provee la guía del tutor profesional (docente de las escuelas) y del tutor académico o de acompañamiento (docente de la universidad). La segunda contribución parte de una mirada experiencial que establece espacios de prácticas preprofesionales no convencionales en Ecuador, en los que las estudiantes de Educación Inicial de la UNAE participaron en el Servicio de Atención Familiar para la Primera infancia (SAFPI). Este tipo de educación se desarrolla en múltiples espacios, como casas comunales, canchas o las casas de los estudiantes beneficiarios del programa. El analizar la práctica preprofesional SAFPI radica en que, en este programa, se genera inclusión no solo escolar con respecto a las múltiples necesidades que cada infante pueda tener, sino que también fomenta la participación familiar. Esto para que los hogares, al ser el centro escolar, generen más compromiso y seguimiento por parte de representantes legales y, de esta forma, se asegure la participación y desarrollo del proceso educativo de la infancia, así como de su progreso en el sistema educativo.

Abordaje comparativo sobre la importancia de las prácticas preprofesionales en el ISFODOSU y en la UNAE

 Johanna Elizabeth Garrido Sacán

johanna.garrido@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, UNAE

 Rosario Figueroa Figueroa

rosario.figueroa@isfodosu.edu.do

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU

Resumen

La finalidad de esta experiencia fue analizar y comparar las funciones y procedimientos de la práctica docente en el plan de estudio de Educación Inicial que se realiza en el ISFODOSU y la UNAE. Los procesos de prácticas preprofesionales permiten un acercamiento al estudiante en formación al contexto o escenario real de su accionar pedagógico, brindando la posibilidad de teorizar la práctica y experimentar la teoría. La metodología empleada fue un análisis y revisión minuciosa de los reglamentos y normativas institucionales sobre el sistema de práctica docente del ISFODOSU y UNAE. Desde esta lógica se destaca que la práctica permite el desarrollo de competencias investigativas, básicas y profesionales, el desarrollo del pensamiento práctico y creativo en los estudiantes en formación a partir de procesos de reflexión y acompañamiento. Además, describe la articulación de la escuela con la academia para facilitar procesos de apropiación, empoderamiento y formación a partir de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: práctica pedagógica, educación de la primera infancia, tutoría.

Introducción

El presente documento contiene la descripción, caracterización y comparación del sistema de práctica preprofesional y la experiencia de dos instituciones de formación docente: el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña ISFODOSU de la República Dominicana y Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. La finalidad de esta experiencia fue analizar y comparar las funciones y procedimientos de la práctica docente en el plan de estudio de Educación Inicial que se realiza en ambas instituciones.

Las prácticas profesionales, en la formación inicial del profesorado, responden a múltiples necesidades sociales como la promoción de la participación y toma en cuenta de la primera infancia. La responsabilidad de las universidades, sobre la formación y aprendizaje práctico-experimental, que ofertan sus mallas curriculares radica en brindar espacios de

actuación docente en los que cada estudiante se desenvolverá a futuro. Una de las ventajas de dicho proceso es que se puede reflexionar sobre la propia práctica, así como la mejora de su proceso formativo continuo. Entonces, resulta necesario realizar un análisis situacional y comparativo con respecto a los modelos educativos que manejan las instituciones de educación superior, sobre todo, a las relacionadas al ámbito de la formación docente. La metodología empleada fue un análisis y revisión minuciosa de los reglamentos y normativas institucionales sobre el sistema de práctica docente del ISFODOSU y de la UNAE. Entre los resultados más relevantes se destaca la práctica como un elemento esencial que posibilita la adquisición de competencias investigativas básicas y profesionales, el pensamiento práctico y creativo en los estudiantes en formación sobre todo a partir de aprender haciendo y procesos de reflexión y mejora del accionar pedagógico.

La práctica profesional en el ISFODOSU y en la UNAE

La práctica profesional se convierte en un espacio idóneo para conjugar la teoría con la práctica. Permite al futuro docente construir su saber pedagógico a partir de acciones encaminadas hacia su formación. Por ello, se precisa comparar la forma en la que se desarrollan las prácticas preprofesionales en el ISFODOSU y en la UNAE, con la finalidad de destacar la importancia del componente práctico-experimental. En este tenor, es preciso indicar lo que conlleva la práctica docente.

El objetivo de la práctica docente debe estar orientado a que los estudiantes alcancen una apropiación del saber conocer y hacer, a partir del desarrollo de estrategias y actividades novedosas, esto encaminado al perfeccionamiento de conocimientos y habilidades teóricos y prácticos imprescindibles para el accionar pedagógico. Además, de proponer experiencias de aprendizaje enriquecedoras que los provean de herramientas para emplear en contextos reales o simulados y que se articulen al desarrollo de las competencias profesionales (Núñez *et al.*, 2019).

Las prácticas docentes en el ISFODOSU constituyen el eje integrador fundamental de los procesos formativos en los que participa el practicante desde el inicio de su carrera hasta su cúlmine. Este eje se articula con la formación que se genera de manera sistemática con metodologías y teorías relacionadas a la educación que:

Se estructuran en un proceso formativo continuo que integra un conjunto de actividades de carácter práctico. Dichas actividades permiten al docente en formación observar, participar y facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales en diversos contextos. En el desarrollo de este proceso lo acompaña un docente tutor del instituto, que tiene la responsabilidad de guiar y evaluar esa etapa de formación, y los maestros anfitriones de los centros educativos. (ISFODOSU, 2018, p. 9)

Para la UNAE, las prácticas preprofesionales responden a uno de los aprendizajes planteados dentro de su *Modelo Pedagógico* (Universidad Nacional de Educación, 2017a): aprender haciendo. El mismo que supone que los estudiantes se apropian de las experiencias desarrolla-

das en los diferentes contextos de prácticas. Esto con la intención de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de intervenciones educativas que se guían por el núcleo problemático y eje integrador que rige en cada ciclo, desde el inicio de la carrera hasta su finalización. Además, en la UNAE la investigación es considerada un elemento necesario para mejorar la propia práctica. Es por ello que se ha estructurado el Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA), entre otros; trabajos investigativos que articulan procesos en los que se describen los procesos y aprendizajes desarrollados del aprendizaje práctico-experimental.

Los elementos mencionados, por parte de las dos instituciones, permiten reflexionar en torno al rol de las prácticas preprofesionales. Esto quiere decir que existe una visión mancomunada que indica que las mismas pueden consolidar la confianza, autorregulación, reflexión, construcción y sistematización del conocimiento y demás elementos constituyentes de la práctica preprofesional. La modalidad de participación del ISFODOSU y UNAE varía, pero se llega a consolidar y se establecen semejanzas en la metodología de participación. Los practicantes del ISFODOSU se insertan en un centro educativo de atención a la primera infancia o de inicial público o privado. En estos espacios realizan sus prácticas de aula con observación, ayudantía e intervención. Reciben acompañamiento y evaluación de un docente guía, un tutor del instituto y de los maestros de los centros educativos, llamados anfitriones.

En la UNAE los practicantes se insertan en Centros de Educación Inicial (CEI) (en el caso de la carrera de Educación Inicial) o instituciones educativas que presenten los niveles de educación inicial en los que puedan desarrollarse las prácticas preprofesionales a partir de los ejes vertebradores: acompañar, ayudar y experimentar. Los docentes de aula reciben el nombre de tutor profesional, mientras que los docentes que realizan el acompañamiento por parte de la UNAE reciben el nombre de tutor académico. Los dos tipos de tutores acompañan y guían sobre las actividades que les competen; desde el teorizar la práctica (en la universidad) y experimentar la teoría (en las escuelas) (Portilla *et al.*, 2017; UNAE, 2017; UNAE, 2020).

El desarrollo de la práctica preprofesional en el ISFODOSU y la UNAE permite que los estudiantes puedan diseñar y desarrollar proyectos de investigación-acción para la mejora de sus propias prácticas, para que los practicantes: 1) reflexionen críticamente sobre los valores y normas éticas que implica el compromiso con la profesión docente; 2) apoyen a los tutores profesionales/anfitriones con la creación de material concreto y digital para el desarrollo de las actividades de la escuela; 3) cuestionen reflexiva y críticamente las teorías pedagógicas y curriculares; 4) generen informes de manera coherente, expositiva y argumentativa sobre la base de su proceso práctico, basado en la identificación de una situación o problema específico; 5) desarrollen competencias docentes que le permitan al practicante planificar, ejecutar, evaluar y sistematizar prácticas pedagógicas, de acuerdo con los principios del sistema educativo y los enfoques curriculares vigentes; 6) reflexionen en torno al diseño, aplicación y evaluación de modelos pedagógicos y curriculares adaptados a las necesidades de aprendizaje (ritmos y estilos de aprendizaje; capacidades diversas) y culturales (integraciones históricas y socio-culturales); 7) desarrollen competencias mediante el uso de la estrategia de investigación-acción, que permitan al practicante reflexionar críticamente sobre su práctica e introducir mejoras en la actividad docente de manera sistemática; y 8) fomenten la participación y el trabajo en equipo entre los

practicantes mediante el desarrollo de los procesos de prácticas docentes en forma colaborativa y cooperativa (Portilla *et al.*, 2017; UNAE, 2017; ISFODOSU, 2018).

El proceso de práctica preprofesional en el ISFODOSU está estructurado en seis asignaturas (con un total de 1 354 horas de práctica preprofesional) y se desarrolla en dos fases, con una duración de tres cuatrimestres cada una. La primera fase está integrada por Práctica Docente I, II y III. En esta fase se desarrollan prácticas de observación, ayudantía e interacción en centros educativos urbanos, urbano-marginales, rurales, estancias infantiles públicos o privados. Este se inicia en el último cuatrimestre del primer año de la carrera y en correspondencia temporal con el calendario escolar nacional. La segunda fase está integrada por las Prácticas IV, V y VI que se desarrollan durante el último año de la carrera mediante la inserción del practicante en una jornada escolar completa, por lo menos tres días a la semana. Se dirige la práctica a un grado específico del nivel educativo previamente seleccionado. La selección de nivel se realiza en acuerdo común, entre el coordinador del área, los directivos, los docentes del centro anfitrión, el docente titular y/o tutor de la asignatura. Algunas de las acciones que los estudiantes de práctica deben realizar durante este proceso son:

- Elaborar y ensayar propuestas para mejorar las prácticas docentes y de gestión de grupos y de aula observadas y analizadas.
- Realizar ayudantías a maestros anfitriones y a personal directivo de los centros educativos en los que interviene.
- Planificar y ejecutar procesos de intervenciones didácticas.
- Aplicar técnicas de investigación y realizar diagnósticos sobre su proceso formativo, la calidad de sus intervenciones en el espacio formativo y los componentes de la realidad educativa en la que está inmerso.
- Planificar y ejecutar planes de mejora en función de las debilidades identificadas en su desempeño como futuro docente, desde el enfoque de la investigación-acción.
- Desarrollar un proyecto de investigación-acción y completar el informe final del mismo, cumpliendo con los estándares y normas establecidos al respecto. Este proyecto se realiza en equipo (triadas y dúos).
- El proceso de investigación se realiza en articulación permanente entre las distintas áreas curriculares y la Unidad de Investigación.

El componente práctico en la UNAE se desarrolla en todos los ciclos académicos de estudio (desde primero hasta noveno) con un total de 360 horas. En ellos se desarrolla el proceso de teorizar la práctica y experimentar la teoría. Todos los practicantes desarrollan su proceso de práctica preprofesional en instituciones fiscales, fiscomisionales o privadas que presenten el nivel de Educación Inicial. En los centros mencionados cada practicante UNAE debe aplicar estrategias que permitan el desarrollo de competencias básicas, profesionales, investigativas y el desarrollo del pensamiento práctico y creativo. A partir de eso, además, se propone diagnosticar situaciones problemáticas, para luego diseñar, desarrollar y evaluar el currículo, atender a grupos diversos, aprender haciendo, implementación de metodologías y estrategias activas; además de aprender a partir de hacer y actuar (Terranova *et al.*, 2019). Sin duda, la práctica preprofesional constituye un espacio formativo idóneo para la participación, la construcción del aprender haciendo en contextos reales. En esta convergencia, la teoría con la práctica, posibilita contribuir a su formación integral y llegar a las competencias profesionales necesarias que requiere su entorno, su sociedad y su cultura.

Función del acompañamiento y la retroalimentación durante las prácticas en el nivel Inicial

El ISFODOSU (2018) define el acompañamiento como una “estrategia formativa basada en el diálogo y la reflexión sobre la práctica que se produce, en un contexto de intercambio horizontal entre acompañantes y acompañados” (p. 17). El acompañamiento se realiza a cada estudiante (o equipo de estudiantes) por lo menos una vez por semana, durante doce semanas en cada cuatrimestre. Durante el desarrollo de las intervenciones, el maestro titular y/o tutor observa las actuaciones de los practicantes y asegura las evaluaciones in situ empleando los instrumentos establecidos para tales fines. Asimismo, propicia espacios de reflexión con el grupo de estudiantes practicantes. A partir de ahí, retroalimenta y valorar las fortalezas y debilidades desarrolladas en las actividades y procesos. Propicia, además, las mejoras de manera grupal o individual.

La UNAE, dentro de las clases de Aproximación y Cátedra, plantea procesos de reflexión necesarios para que el estudiante, desde su experiencia, pueda narrar lo vivido en la práctica, lo que permite analizar y retroalimentar este proceso de formación. Además, se emplea la Lesson Study como metodología para investigar y mejorar la práctica docente y el desarrollo del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA). Este último, sobre todo, permite evidenciar y comunicar los resultados, experiencias y reflexiones suscitadas en los espacios de prácticas, donde se viabilizan las competencias investigativas, el pensamiento educativo práctico y se ve implicado la interdisciplinariedad, al igual que la convergencia de las asignaturas del ciclo (Portilla *et al.*, 2017). En concomitancia, Mckimm (2007), citado en Insuasty y Zambrano (2011), menciona que:

la retroalimentación es una parte esencial de la educación y los programas de entrenamiento, puesto que ésta ayuda a los aprendices a maximizar su potencial en las diferentes etapas del entrenamiento y aprendizaje, concientizándoles de sus fortalezas y aspectos a mejorar, permitiéndoles identificar planes de acción que contribuyan al mejoramiento de sus debilidades. (p. 75)

Estrategias metodológicas

Para realizar la presente contribución se procedió a la revisión minuciosa de los reglamentos y normativas institucionales sobre el sistema de práctica docente del ISFODOSU y UNAE. Se seleccionaron las informaciones y datos más relevantes. Se señalaron e identificaron los aspectos en común y diferenciadores entre ambas instituciones.

Resultados, análisis y discusión

Los elementos de esta sección se desarrollan de forma narrativa, comparativa y analítica, desde los puntos que convergen, hasta los diferenciadores, que a la final desarrollan el sentido crítico de riqueza que cada institución de educación superior tiene. La información se detalla por medio de la siguiente tabla:

Tabla 1. Análisis de aspectos en común y diferenciadores ente del ISFODOSU y la UNAE

Aspectos en común	Aspectos diferenciadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiantes se insertan de manera sistemática en instituciones de Educación Inicial. 2. La práctica preprofesional se inicia desde el comienzo de la carrera hasta su finalización. 3. La práctica es guiada a partir de ejes vertebradores como acompañar, ayudar y experimentar, de acuerdo con el ciclo que cursa y la complejidad. 4. La práctica es orientada por maestros guías o tutores académicos. 5. La práctica es orientada por maestros anfitriones o tutores profesionales. 6. Como resultado de la práctica emerge el Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA) o Proyecto Final de investigación acción. 7. Las prácticas preprofesionales permiten mejorar el accionar pedagógico a partir de la investigación acción. 8. Los proyectos de investigación son desarrollados en parejas o triadas pedagógicas. 9. El ISFODOSU y la UNAE cuentan con una normativa o un documento que orienta las prácticas preprofesionales en todos los ciclos. 10. La práctica es desarrollada en centros de Educación Inicial pertenecientes al sistema público, privado, fiscal, urbano, rural. 11. Se desarrollan procesos de reflexión de la práctica que permite evidenciar la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría. 12. Se realizan procesos de acompañamiento y retroalimentación. 13. A lo largo de la práctica se emplean instrumentos de acompañamiento o recolección de datos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes del ISFODOSU realizan un portafolio digital (desde la práctica I hasta la práctica VI) que permite evidenciar el desarrollo de toda su práctica. 2. Los estudiantes del ISFODOSU emplean el diario reflexivo a partir de preguntas guías que permiten mejorar su accionar pedagógico. Por otro lado, en la UNAE se emplea un diario de campo a partir de la observación e interpretación de lo observado durante la jornada de prácticas. 3. En el ISFODOSU se realizan 1 354 horas de prácticas. En cambio, en la UNAE se realizan 360 horas. 4. Los estudiantes se insertan tres días a la semana en jornada completa desde la práctica I. En cambio, en la UNAE se realizan prácticas ciertos días en ciertos horarios dependiendo del ciclo. 5. En el ISFODOSU se realizan simulaciones y grabaciones de sesiones de clases. En cambio, en la UNAE se emplea la Lesson Study como un proceso de reflexión para mejorar la práctica docente. 6. En la UNAE, el PIENSA o proyecto final lo asesoran de manera transdisciplinar los profesores de Práctica, Cátedra, Investigación y Escritura Académica. En cambio, el ISFODOSU es orientado por el profesor guía de la asignatura y es sometido a evaluación por un docente experto en investigación acción y otro en el área específica.

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

La práctica preprofesional constituye un elemento importante dentro de la formación de los futuros docentes de la carrera de Educación Inicial, pues posibilita el desarrollo de las competencias pedagógicas, investigativas y reflexivas sobre su propia práctica a partir de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación. Dentro de las oportunidades que brinda la práctica preprofesional se encuentra el insertarse en escenarios reales desde el inicio de la carrera; esto permite identificarse y repensar el accionar pedagógico.

En relación a los criterios en común que comparte la UNAE y el ISFODOSU se destaca que, la práctica preprofesional está inmersa, de forma sistemática, a lo largo de la formación. Lo que permite conocer el quehacer de la escuela, caracterizada por las particularidades y complejidades de cada ciclo. Además, posibilita al estudiante en formación conocer diferentes realidades y contextos.

Los procesos reflexivos ayudan a los estudiantes en formación a adquirir competencias básicas y profesionales para su accionar docente. Por ejemplo, permite diagnosticar situaciones

educativas, planificar secuencias didácticas, gestionar un aula de clases, atender a la diversidad de grupos, evaluar, esencializar el currículo; contingentes necesarios para los docentes del siglo XXI.

Asimismo, de la práctica preprofesional emerge un producto investigativo llamado PIENSA o proyecto final. Este se caracteriza por vincular la teoría y la práctica, de modo que los estudiantes esbocen soluciones a partir de propuestas educativas. Estas últimas involucran implementar simulaciones, la Lesson Study y la investigación acción participativa.

Referencias bibliográficas

- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2018). *Reglamento de Práctica Docente*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- Insuasty, E. y Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de caracterización de los procesos de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *ENTORNOS*, (24), 2011, 73-85. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798805.pdf>
- Núñez, C.; Gaviria, J.; Tobón, S.; Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: Una construcción de significados. *Espacios*, 40(5), 1-15. <https://revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Portilla, G.; Abril, H.; Choin, D.; Fraga, O.; Molerio, L.; Padilla, J.; Pantoja, T.; Torres, L. y Ullauri, J. (2017). *Modelo de práctica preprofesional de la UNAE*. Editorial Universidad Nacional de Educación.
- Terranova, J.; Villafuerte, J. y Shettini, T. (2019). Sistema de prácticas preprofesionales e integración de las funciones sustantivas en las carreras de educación. *Opuntia Brava*, 11(2), 312-322. <https://doi.org/10.35195/ob.v11i2.764>
- Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación.
- Universidad Nacional de Educación. (2020). *Reglamento de Prácticas Preprofesionales de la Universidad Nacional de Educación*. Universidad Nacional de Educación.
- Universidad Nacional de Educación. (2020). *Reglamento de Prácticas Preprofesionales de la Universidad Nacional de Educación*. Universidad Nacional de Educación.

Las prácticas preprofesionales en los espacios no convencionales: una mirada a la Educación fuera del aula regular

 Johanna Cabrera Vintimilla*

johanna.cabrera@unae.edu.ec

 Ormary Barberi Ruiz*

ormary.barberi@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

Las prácticas preprofesionales son desarrolladas, en la carrera de Educación Inicial, en espacios cuya mirada se relaciona a los espacios convencionales en su mayoría. Sin embargo, existen espacios donde la realidad docente se evidencia fuera del aula de clase. Es decir, en espacios no convencionales en el campo de la Educación Inicial. Por tal situación, el presente relato de experiencia surge de las necesidades y la participación evidenciada durante la práctica en Servicios de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI). Lo anterior se da, a través de los acontecimientos y experiencias ocurridas durante la visita personalizada en espacios y zonas rurales de Cuenca, en los cuales se desarrollan las prácticas SAFPI donde se tuvo la apertura para la realización de la práctica. Estos espacios permitieron la interacción entre niño/niña-familia-docente y comunidad por medio de la capacitación a familias en cuanto a desarrollo integral, utilizando los espacios enriquecedores de la comunidad y el sector. Las prácticas SAFPI, al desarrollarse en espacios no convencionales, permiten a los infantes, a partir de estas experiencias enriquecedoras, el paso de niños y niñas a la etapa escolar, sin dificultad o brechas educativas; además asegura al goce de derechos del acceso a la educación ecuatoriana.

Palabras clave: educación de la primera infancia, desarrollo infantil, comunidad.

Introducción

La Educación Inicial en el Ecuador, como parte del sistema educativo, ha buscado propuestas que permitan educar a los niños desde y para la primera infancia en lugares que son de difícil acceso o que carecen de instituciones educativas con nivel inicial, ya sea en zonas rurales o con espacios físicos que carecen de instituciones educativas por la particularidad de su distancia. La toma en cuenta de los espacios no convencionales ha sido de suma importancia para la enseñanza-aprendizaje, tanto para los tutores profesionales como para las estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), puesto que el Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI) tiene como objetivo promover el desarrollo integral de los niños de tres y cuatro años que no asisten a una Educación Inicial en espacios regulares. Además, prioriza a las familias como mediadores ya que parte de la enseñanza y el fortalecimiento desde el hogar. Es por ello que el objetivo de la presente experiencia se direcciona en relatar las vivencias univer-

sitarias, respecto a cómo se vivieron las necesidades de infantes, familia y comunidad por parte de las practicantes de la carrera de Educación Inicial de la UNAE; para luego aportar a estos espacios con material lúdico móvil según la necesidad de cada sector y analizado con la tutora profesional, quien aportó de manera directa en el desarrollo de la práctica SAFPI.

Referentes conceptuales de los que parte la experiencia

La coordinación y gestión con la comunidad, por medio de experiencias de aprendizajes que se encuentran implícitas en el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2014), permite facilitar la implementación del SAFPI. El Ministerio de Educación (2022) diversifica los servicios educativos con el objetivo de incrementar la calidad y cobertura del sistema educativo ecuatoriano, desde las primeras enseñanzas, reconociendo y respetando las particularidades socioculturales de las familias y las comunidades: sectores, vulnerabilidad, quintiles, acceso, entre otros. Dicho accionar busca lograr contribuir con el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda Una Vida (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2017) e indica la importancia y la necesidad de incrementar el porcentaje de niñas y niños menores de cinco años que participan en programas de Primera Infancia.

El Ministerio de Educación (2020), por su parte, tiene como meta llegar al 70 % de estudiantes matriculados en Educación Inicial hasta el 2021. Sin embargo, la modalidad SAFPI aún se encuentra invisibilizada por los diversos actores de la comunidad en general y por la comunidad educativa, puesto que, en la mayoría de las ocasiones, a este servicio se lo confunde con la modalidad Creciendo con Nuestros Hijos que oferta el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). Dicha confusión se da a pesar de los múltiples esfuerzos que realiza el Ministerio de Educación para empoderar a estos espacios sobre su particularidad e involucramiento de la familia como uno de los ejes principales de la educación, donde se capacita no solo a los niños y niñas que asisten, sino también los representantes legales quienes son parte de este aprendizaje para su refuerzo educativo en los hogares (Amaguaña *et al.*, 2021).

Es necesario mencionar que este servicio es parte de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica, ya que, al ser una modalidad que se desarrolla en espacios completamente diferentes y no convencionales como: canchas, casas comunales y casas de los infantes, se convierte en prácticas inclusivas mencionando que, como parte de este proceso, se encuentra la triada de familia-educadoras-comunidad. Fajardo y Castro (2021) mencionan que el servicio SAFPI utiliza materiales del medio para la transformación educativa y poseen una particularidad en cuanto a su funcionamiento, la cual hace referencia a que su atención debe ser específica en zonas rurales y alejadas, donde la educación resulte de difícil acceso o no cuente con unidades educativas, escuelas o centros de desarrollo infantil en la comunidad que puedan acoger a infantes menores de cinco años y no se pueda cumplir con el derecho de educación mencionada en la ley.

El marco legal forma parte indispensable en el desarrollo del SAFPI, puesto que, se involucra de manera directa la Convención de los Derechos del niño, la Constitución de la República (Asamblea Constituyente, 2008), La Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Intercultural, Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, El Plan Nacional Toda una Vida 2017-2020, Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2015-00099-A, de 05 de mayo de 2015, publicado en el Registro Oficial 512 de 01 de junio de 2015, Código de la Niñez y Adolescencia (2003), Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2007-0410-A de 5 de noviembre de 2017, Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2013-0440-A de 5 de

diciembre de 2013, Acuerdo Nro. MINEDUC-2017-00017-A de 23 de febrero de 2017, Decreto ejecutivo No.373 de 19 de abril de 2018, Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2019-0057-A de 23 de agosto de 2019 y el ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2015-00099-A de 05 de mayo de 2015, respaldan de manera legal al SAFPI. Estos documentos, en sus diferentes artículos y literales mencionan la importancia del niño como actor principal de sus aprendizajes y como un derecho principal e ineludible en los infantes, donde deben actuar e involucrarse de manera directa la familia, la comunidad y el Ministerio de Educación.

Existen varios lineamientos que poseen y caracterizan a estos servicios de atención a más del marco legal. También figuran diferentes actores que permiten visibilizar al niño y niña de Educación Inicial como actor principal de su aprendizaje; donde los representantes legales, asimismo, brindan apoyo de manera educativa a sus representados, puesto que una de las características, de este servicio de atención, es en el que la docente lleve la educación a los hogares solamente por dos horas a la semana. En el resto de días son los representantes legales quienes acompañan en este proceso educativo del infante. Debido a esto es que, durante las clases cuya duración es de una hora por sesión, los representantes legales deben aprender y replicar lo aprendido en los días que la docente SAFPI no pueda acudir al domicilio por la cantidad de niños y niñas que atiende en otras comunidades (Abad y Cochancela, 2021). La Guía de Implementación SAFPI (2021) afirma que este servicio ha sido brindado desde el año 2016. Es decir, el servicio ya posee experiencias significativas durante los seis años que ha durado (y continúa) el programa. El servicio aún no ha tomado el posicionamiento necesario para la comunidad donde se desarrolla. Tampoco se ha instalado en el sistema educativo. Se deduce que todavía existe desconocimiento parcial de lo que hace y los servicios que se brinda.

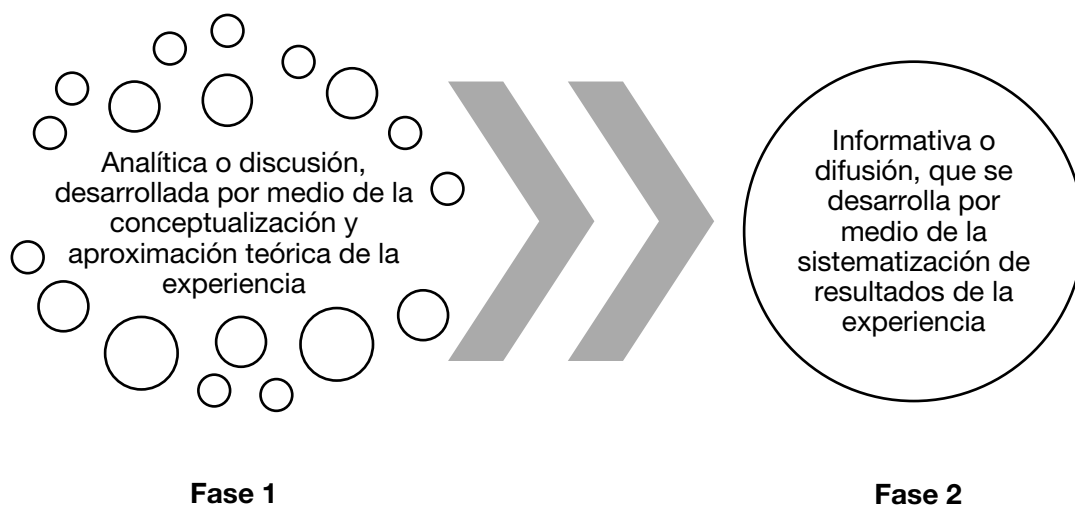
SAFPI toma como referencia el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2014), puesto que se ajusta a que, tanto niñas como niños en edades iniciales, sean capaces de explorar, experimentar, jugar y crear. A la par, posean ambientes de aprendizaje seguros y acogedores además de estimulantes —utilizando el medio natural que rodea a la comunidad—; infantes rodeados de docentes competentes y comprometidos; niños y niñas que reciban un adecuado cuidado, protección y afecto. SAFPI brinda espacios donde la familia y la comunidad participen activamente en los procesos educativos. Esto significa que niños y niñas se hagan con experiencias significativas para su aprendizaje y cuyo desarrollo se vea rodeado de un descubrir de su medio natural y cultural.

Este tipo de práctica permitirá a los infantes expresarse a través del lenguaje, utilizando su lengua materna y de la zona. A su vez, posibilitará la interacción con los otros y sus pares a través de una convivencia armónica; para que así el infante pueda ser reconocido, valorado y se autoevalúe. Esto debido a que, en la mayoría de las situaciones, la convivencia involucra mayor complejidad, porque es parte del desarrollo integral (Ministerio de Educación, 2021).

Estrategias metodológicas

No se puede hablar de SAFPI sin mencionar el extenso y necesario marco metodológico que poseen los infantes durante su proceso de enseñanza aprendizaje. El conocimiento objetivo de la realidad pasa por el proceso de sistematización de relatos, experiencias y/o hechos que acontecen en el contexto de una situación específica; por tal, el relato como método de investigación cualitativa forma parte de la presente investigación (Urbina, 2020). Las fases para relatar que fueron consideradas fueron dos:

Figura 1. Fases del relato de la investigación



Fuente: elaboración propia a partir de Urbina (2020)

La Figura 1 devela las fases ejecutadas en la presente investigación. También es preciso señalar que el objeto de estudio, como se ha mencionado, fue la experiencia en el desarrollo de las prácticas SAFPI de estudiantes practicantes de séptimo ciclo de la UNAE. Esto, desde la visión de la tutora académica, quien guió el proceso práctico experimental, con la finalidad de desarrollar las habilidades y capacidades docentes de sus estudiantes que se encuentran en el perfil de salida de carrera y según el *Modelo Pedagógico de la UNAE*.

Resultados y análisis

La experiencia en espacios SAFPI, durante las prácticas preprofesionales, se realizaron en las diferentes comunidades de Cuenca, Ecuador: Ricaurte, Baños, El Vecino, Llacao, Sayausí, Nulti y Paccha. Las estudiantes practicantes de la UNAE tuvieron la oportunidad de compartir con las tutoras profesionales las necesidades evidenciadas en cada sector. No obstante, el trabajo cooperativo y colaborativo con las familias de cada comunidad permitió desarrollar fortalezas en el ámbito educativo. Las estudiantes lograron aplicar estrategias innovadoras al momento de elaborar material didáctico, rincones móviles y cartillas de actividades en beneficio de cada contexto según la necesidad. Con esto aportaron en la calidad, así como en la calidez de la educación, incluyendo a cada niño, niña y familia.

La metodología de trabajo de SAFPI no es diferente a la que posee el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2014) que menciona al juego-trabajo como metodología principal utilizada en las planificaciones y evaluaciones durante todo el proceso de clases (presenciales e individualizadas). La particularidad que existe en el servicio mencionado es el involucramiento de las familias a lo largo de este proceso, tanto en casa como en los espacios prestados. Si se realiza una comparación con los espacios convencionales de la educación formal, este involucramiento de la triada infante-familia-escuela todavía posee un gran desafío por parte de representantes legales (en cuanto a su participación en los diferentes espacios que necesita el niño o la niña para su desarrollo integral).

Las múltiples ocupaciones que poseen las familias en el día a día no permiten que se creen lazos de participación e involucramiento con la educación. Además, los representantes son

renuentes a las capacitaciones y reuniones convocadas en la educación formal, particularidades que no suceden en SAFPI, por su atención directa y personalizada, así como la incorporación de la familia, que aporta de manera sustancial en eventos a favor de sus representados.

La experiencia del servicio evidencia la importancia del rol y apoyo de la familia en la atención directa, puesto que el SAFPI no solo educa a los preescolares en cuanto a un perfil de salida, sino que también capacita a las madres acompañantes que apoyan el proceso de enseñanza de sus representados. La asesoría técnica a la familia optimiza su desempeño, cuidado, protección y educación, partiendo desde el ámbito pedagógico y económico con especial énfasis en lo ético, recordando que los valores y la primera educación, viene desde el hogar (Ministerio de Educación, 2016).

Las familias se involucran aprendiendo y capacitándose en las falencias que poseen, para beneficio de sus representados. Asimismo, colaboran, participan e interactúan de las experiencias que se dan tanto con las docentes SAFPI como con la comunidad que forma parte de este servicio, a través de los diferentes espacios que se brindan durante las clases presenciales, desarrolladas en los diversos espacios prestados por la comunidad. Existen representantes con un segundo hijo o hija que ya ha sido parte del servicio, y que comentan que las brechas educativas (por no recibir una atención temprana en sus primogénitos) no han sido las mismas en los niños y niñas miembros del hogar, que sí han recibido o han sido expuestos a la atención SAFPI. Los representantes consideran que, sus representados han demostrado un mayor y mejor rendimiento escolar gracias al apoyo brindado de las maestras que forman parte del sistema, y que han enseñado a sus infantes el importante camino de la Educación Inicial como parte de los subniveles uno y dos.

El reto para la docente SAFPI y practicantes universitarias de Educación Inicial no es solo con los infantes, sino con personas adultas, jóvenes y adultos mayores, puesto que en varias ocasiones, por motivos laborales como se ha venido mencionando a lo largo del relato, acuden en su representación: abuelo, abuela, tía, tío, hermana o hermano mayor que también necesita ser capacitado en las diferentes actividades educativas para el refuerzo permanente en casa durante los días que la docente SAFPI no puede llegar a estos espacios por la cantidad de niños y niñas que maneja en su cobertura exigida. Es decir, la docente debe atender a veinticinco infantes para preservar este servicio en el espacio asignado de la zona rural.

La falta de alfabetización en zonas lejanas se convirtió, para docentes SAFPI y practicantes, en un desafío y en un doble proceso de educación. Deben enseñar al mismo tiempo a infantes y a los adultos. La manera adecuada de realizar los diferentes procesos, que involucra las primeras enseñanzas del niño y la niña del nivel preescolar para afrontar falencias y necesidades en la etapa escolar, exigen procesos de mayor precisión y coordinación en las actividades.

Es necesario señalar que quienes más se involucran del proceso SAFPI, hablando tanto de docentes, practicantes y de representantes, son las mujeres. Se sigue considerando en las diferentes comunidades y en la primera infancia que los primeros cuidados y la primera atención del niño y la niña debe ser brindada por el rol femenino. En estas zonas se explicita que es la mujer quien cumple el rol determinado de maestra, madre y cuidadora.

Por otra parte, se evidenció la escasez de docentes varones que laboren en SAFPI; además, la poca acogida de padres durante el desarrollo de las actividades de clase, ya que, por múltiples excusas, los padres no acompañaban durante las clases o, si se encontraban en el hogar, optaban por retirarse de los espacios donde se atendía a los infantes.

Durante los acompañamientos a las docentes SAFPI de los diversos sectores donde se realizó la práctica, mencionaron que, al momento del levantamiento de datos en las diferen-

tes comunidades, y al conversar con familias, en la mayoría de casos, los representantes no conocían del programa y enviaban a sus representados de manera directa a las diferentes instituciones escolares sin abordar la educación en los primeros años; dejando el vacío que involucra la Educación Inicial. Asimismo, las familias aseguraban que existían brechas en la etapa escolar por motivos de no haber asistido a una educación no formal o formal por la lejanía de sus zonas de residencia.

Con las prácticas SAFPI se trató de cumplir con los criterios establecidos en el perfil de egreso en términos de competencias por parte de las estudiantes, permitiendo a las y los estudiantes de la carrera de Educación Inicial trabajar con ejes de igualdad, equidad, género, inclusión, que aún son considerados tabúes en el sistema educativo ya que, como se lo ha mencionado a lo largo de la experiencia el SAFPI, este servicio aún no se apropia de espacios por su particularidad de no poseer un lugar establecido donde se realicen las clases presenciales y el temor por parte de los estudiantes de la UNAE. En varias ocasiones los estudiantes consideran a esto, más que un desafío, una limitación por las dificultades con el transporte, el clima, la localidad y los desplazamientos de cada sector según su ubicación y su lejanía de las zonas urbanas. No obstante, existen grupos de estudiantes que, a pesar de estos desafíos, siguen tomando la práctica en espacios no convencionales por lo enriquecedor de los contextos de aprendizaje y por su futuro en cuanto a los concursos exigidos por el Ministerio de Educación y los lugares a participar.

Conclusiones

Las prácticas SAFPI desarrollaron en las estudiantes de Educación Inicial las capacidades de experimentar, observar y acompañar durante las semanas de práctica preprofesional en los diversos sectores y contextos. Con esto se ayudó a desarrollar, en las practicantes, un pensamiento crítico y asertivo. Al mismo tiempo, estas vivencias fomentaron el trabajo colaborativo en las discentes al momento de resolver inquietudes de manera adecuada, ante situaciones complejas que se presentaron durante el desarrollo de la práctica, tanto con representantes legales, tutoras profesionales, niños y niñas apoyando a los diversos casos de atención prioritaria que se vivenciaron en cada comunidad y familia.

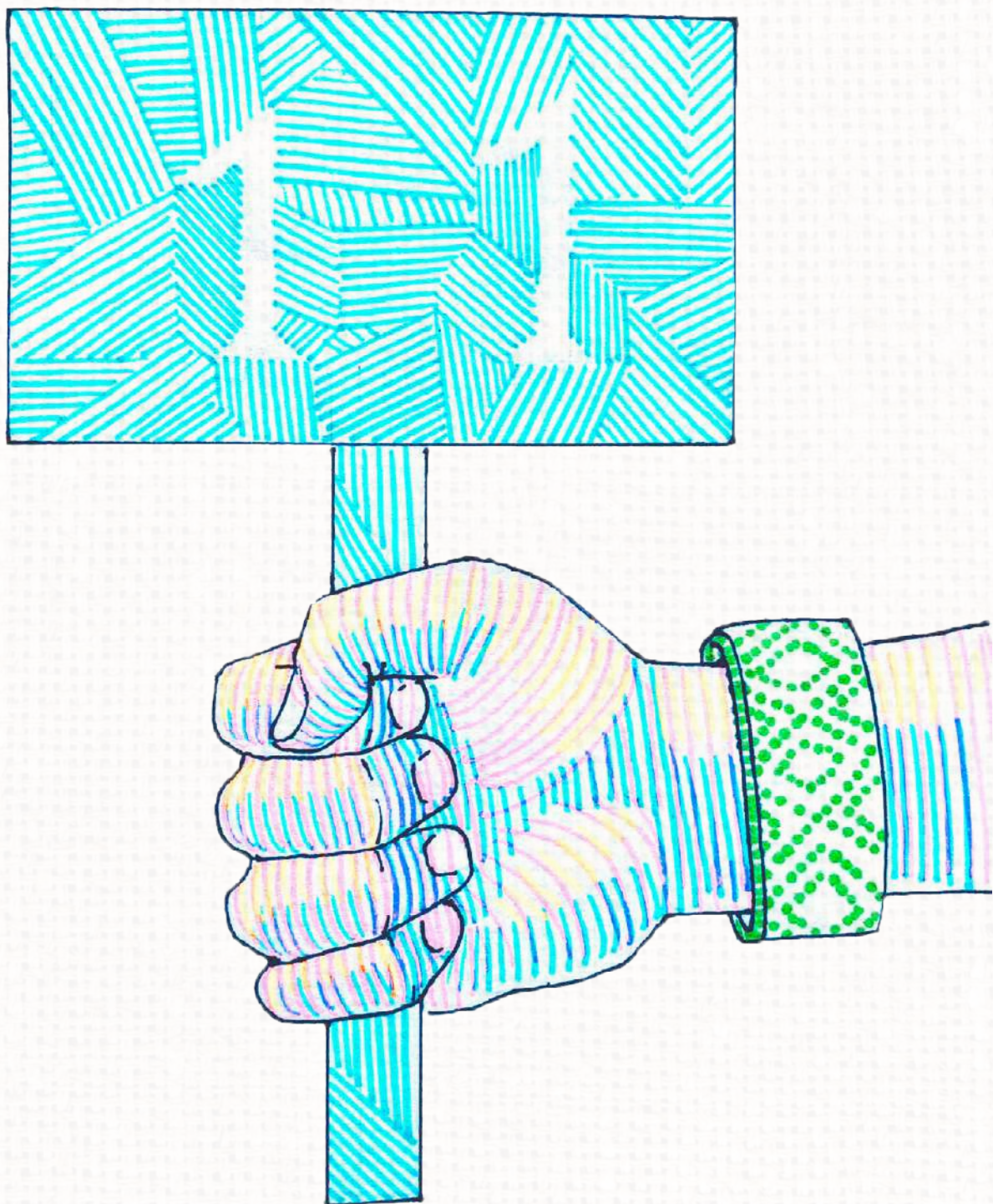
Los lazos creados con las docentes SAFPI, la modalidad de atención y trabajo que las y los estudiantes UNAE fueron capaces de experimentar y vivenciar durante las prácticas mencionadas fueron favorables. Se posibilitó la identificación de posibles temas para su investigación de grado hasta la priorización de la primera infancia en pro del desarrollo holístico del ser humano. Las necesidades evidenciadas para la aplicación de propuestas de intervención a favor y en beneficio de la primera infancia, como las actividades innovadoras planteadas durante el desarrollo de las prácticas, permitieron ubicar y vivenciar la importancia de la Educación Inicial; sobre todo, su aplicación en espacios no convencionales, como una alternativa de acceso e inclusión a los sectores vulnerados, segregados y olvidados que requieren una atención prioritaria por las diversas limitaciones que poseen estos sectores en cuanto al uso de material, priorización de recursos y el acceso a una red de internet que mantenga comunicados a los infantes en cuanto a procesos educativos.

Referencias bibliográficas

Abad, J. y Cochancela, M. (2021). Una mirada a la práctica preprofesional en Educación Inicial en la modalidad virtual. *Mamakuna*, (16), 39-46. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/458>

- Amaguaña, L.; Armijos, D.; Cachaguay, W. y Calispa, W. El contexto familiar y el desarrollo social infantil: un estudio de caso. *Revista Cognitionis*, 6(1), 23-34 <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognitionis/article/view/2717>
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional.
- Fajardo, N. y Castro, N. (2021). Educación inicial en tiempos de pandemia: Retos de los padres y docentes. *Cienciamatria*, 7(13), 345-370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8312671>
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Servicio de atención familiar para la primera infancia. Modalidad de Educación Inicial con familias. Guía técnico operativa*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2020). *Lineamiento de seguimiento, acompañamiento y monitoreo del Servicio Educativo Extraordinario De Atención Familiar Para La Primera Infancia-SAFPI*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2021). *Guía metodológica para la implementación del Servicio Familiar para la Primera Infancia-SAFPI*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2022). *Guía para el Servicio de Atención Familiar Para la Primera Infancia - SAFPI*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda Una Vida*. Ministerio de Inclusión Económica y Social.
- Urbina, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1-2.

Capítulo 11. Narrativas educativas de experiencias de interdisciplinariedad e interculturalidad en la práctica pedagógica en la UNAE (Ecuador) y en la UNIA (Perú)



Juan Fernando Auquilla Díaz

Universidad Nacional de Educación, UNAE

La Universidad Nacional de Educación (UNAE), en su modelo pedagógico, mantiene una especial atención al desarrollo de las prácticas preprofesionales, esto como eje fundamental de la preparación de los futuros docentes. En las mallas curriculares, de las diferentes carreras que oferta la universidad, se encuentran declarados de manera explícita los componentes de las prácticas. Por ejemplo, durante el séptimo semestre de la carrera de Educación Básica los estudiantes deben completar, en las unidades educativas, un total de sesenta y cuatro horas de práctica, divididas en cuatro semanas, cuatro días a la semana y cuatro horas por día. La práctica se enfoca en tres grandes aristas: acompañar, ayudar y experimentar desde una mirada de inclusión, interculturalidad y diversidad.

El trabajo “Estrategias didácticas desde la interdisciplinariedad en la asignatura Inclusión del séptimo semestre” se basa en analizar el componente didáctico-curricular de la asignatura Inclusión, diversidad e interculturalidad en instituciones educativas a la luz de las prácticas preprofesionales realizadas en el I semestre del ciclo académico 2022. Esto para generar espacios de reflexión, debate, diálogo y toma de decisiones desde la concepción de llevar a la práctica la teoría adquirida en las aulas y, de esta forma, trasladar a las aulas los elementos educativos que surgen en las unidades educativas desde la planificación con un aporte interdisciplinario. La metodología propuesta es la sistematización de experiencias educativas y el objetivo fundamental es analizar propuestas de planeación docente desde la visión interdisciplinaria efectuadas por los estudiantes durante el séptimo semestre de la carrera de Educación Básica. Los resultados se basan en el análisis de las tareas de los estudiantes para generar conclusiones y recomendaciones que servirán para la toma de decisiones que mejoren las prácticas y la formación docente.

Por otro lado, está el trabajo “Estrategia didáctica vivencial Travesía Intercultural: Narrativas pedagógicas y aportes a la Práctica Preprofesional en estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de la UNIA” que presenta una visión del quehacer didáctico en dicha universidad. Esta investigación fue realizada por el profesor Carlos Zacarías, quien basa su trabajo en el aprendizaje en la cotidianidad comunitaria, que es imprescindible en la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA), en razón de que los conocimientos de los pueblos indígenas amazónicos han sido construidos milenariamente a partir de la práctica experiencial. De ahí que el objetivo de la experiencia a través de la convivencia e investigación fue identificar la importancia del fortalecimiento lingüístico y cultural de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en contextos rurales comunitarios de población indígena shipibo-konibo del Ucayali-Perú a partir de la estrategia didáctica vivencial Travesía Intercultural, cuyos productos han sido plasmados en narraciones pedagógicas que aportan significativamente a la práctica preprofesional. La experiencia se enmarca dentro del tipo de investigación básica, enfoque cualitativo y diseño descriptivo simple. La muestra de estudio estuvo conformada por diez estudiantes de diversas culturas, según el tipo de muestreo no probabilístico intensional.

Durante la experiencia se desarrolló la metodología vivencial comunitaria. Para el acopio de la información se recurrió a la técnica narrativa pedagógica, teniendo como instrumento el cuaderno de campo. Para el procesamiento de la información se basó en el análisis interpretativo. Realizado el análisis, se concluye que los estudiantes, una vez superada la primera fase de desequilibrio y acomodación frente al hecho de convivir en una familia, fortalecen significati-

vamente sus conocimientos y habilidades sobre la cultura ancestral: formas de educación y convivencia, plantas medicinales, tradición oral, importancia de la lengua originaria en la escuela, el hogar y la comunidad, problemas y potencialidades del contexto, calendario comunal, arte, conservación del bosque, desarrollo sostenible, cosmovisión; asimismo, se despojan de prejuicios y estereotipos con relación al poblador indígena; descolonizando sus saberes, reafirman su vocación de futuros maestros EIB que valoran significativamente al pueblo indígena por sus aportes a la cultura regional y universal.

Regresan al campus universitario altamente motivados, plasmando sus experiencias en murales de la diversidad. De esta forma, difunden sus experiencias en ferias pedagógicas, periódicos, radio, televisión y redes sociales.

La planeación docente desde la interdisciplinariedad

 Juan Fernando Auquilla Díaz

Universidad Nacional de Educación, UNAE

juanfernandoauquilladiaz@gmail.com

Resumen

La experiencia educativa, centrada en la planeación interdisciplinaria, propone una mirada diferente del quehacer educativo. Los docentes en formación de la carrera de Educación Básica de la UNAE parten de una lectura guiada y crítica sobre los modelos pedagógicos empleados y vistos en sus prácticas preprofesionales; así también investigan otras formas discursivas y prácticas para construir escenarios áulicos basados en la interdisciplinariedad. Por lo anterior, el lector se encuentra con un documento, fruto de las prácticas preprofesionales realizadas en el séptimo semestre, en el mes de abril de 2022. Los estudiantes abordan los aportes de la pedagogía Waldorf, escuela de Decroly, enseñanza para la comprensión de David Perkins, entre otros; luego de la lectura enlazan los componentes curriculares propuestos por el ministerio ecuatoriano en el Currículo 2016, que posee un enfoque comunicativo, basado en el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño (DCD).

Palabras clave: experiencia educativa, interdisciplinariedad, planeación didáctica,

Introducción y referentes teóricos

Mamani (2017) presenta una investigación sobre las prácticas preprofesionales en la región del Puno. La autora señala que se deben promover más espacios de prácticas por parte de los estudiantes, pues la calidad en su formación profesional mejora ostensiblemente mientras más tiempo se dedique a las mismas. Es interesante considerar los aportes de la autora, pues propone varias categorías en la investigación. A saber: formación en cultura en general, formación pedagógica, proyección social y formación en investigación por parte de los estudiantes, lo que se enlaza con la presentación de la experiencia aquí descrita.

Por otra parte, Herrera et al. (2018) señalan que la formación de los docentes ecuatorianos debe considerar en su formación varias aristas como: valores humanos, ética, innovación e investigación; esto con miras a que las prácticas y el futuro ejercicio profesional se vuelvan inclusivo y con perspectivas abiertas a la diversidad. El aporte de los autores permite concebir a la experiencia propuesta como un escenario de preparación de los estudiantes desde diversas realidades inclusivas e interculturales, para que se desarrollen escenarios de reflexión y toma de decisiones en pro de la mejora constante.

La planeación docente desde la interdisciplinariedad

La UNAE tiene siete carreras de pregrado y entre ellas está la carrera de Educación General Básica. El modelo pedagógico de la universidad se basa, fundamentalmente, en la formación de docentes investigadores. Los estudiantes que se forman en esta universidad tienen en sus mallas curriculares un porcentaje de su formación dirigido a las prácticas preprofesionales. Cabe

destacar que, durante las prácticas, los estudiantes observan, acompañan y experimentan en las aulas de Educación General Básica, esto en las diferentes unidades educativas, sobre todo de las provincias de Cañar y Azuay. Fruto de la experimentación en las aulas escolares, los estudiantes conjuntan la teoría y la práctica con la finalidad de que sus reflexiones mejoren la formación docente. En el séptimo semestre, por ejemplo, los estudiantes cumplen con sesenta y cuatro horas de prácticas preprofesionales, divididas en cuatro semanas, cuatro días y cuatro horas diarias; en donde el contacto permanente con la realidad educativa contextual hace que los estudiantes logren los objetivos educativos del séptimo semestre.

La asignatura Inclusión, diversidad e interculturalidad en instituciones educativas de Educación General Básica tiene una relación cercana con el resto de asignaturas del ciclo y también una relación directa con las materias, desde el primer semestre, del constructo (agrupación de asignaturas semejantes en estructura y propósitos educativos) de Aproximación diagnóstica. Esto con la finalidad de generar un nivel de dificultad y profundidad gradual acorde al avance de los estudiantes, para que integren y concreten sus aprendizajes desde una visión innovadora basada en la constatación de las realidades del aula, la reflexión de la teoría y las propuestas de planeación y aplicación de estrategias y actividades didácticas en el aula. En este tenor, se posibilita un cambio en la educación y, ante todo, se mejora la visión y formación de futuros docentes ecuatorianos.

La estrategia metodológica de este estudio es la sistematización de experiencias educativas que se plantea en tres fases: práctica preprofesional, abordajes teóricos que generan reflexión y toma de decisiones y, finalmente, propuestas de planeaciones interdisciplinarias grupales de los estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Educación Básica dentro de las horas de clases. Por lo tanto, los resultados estarán en función del análisis documental de los diarios de campo y las propuestas de planeación docente. Todo ello conducirá a una discusión para producir planeaciones docentes interdisciplinarias. En un primer espacio de reflexión, se propusieron lecturas sobre el aporte significativo de escuelas modelos a nivel mundial como la escuela Waldorf. Estas lecturas ocasionaron narrativas discursivas desde el empoderamiento individual y grupal, así como nuevas visiones de hacer educación.

Algunos resultados

En primera instancia se presentan párrafos de reflexión sobre los aportes de la Escuela de Waldorf.

Consigna: redactar un párrafo sobre la apreciación de la escuela Waldorf y cómo se podrían llevar al aula algunas de sus ideas.

Gisella Abad

Considero que la escuela Waldorf es maravillosa porque se enfoca en la formación humana y académica. Asimismo, surge de valores como la libertad, responsabilidad, respeto, además de la solidaridad. Por ende, llevaría a cabo esta pedagogía proponiendo estrategias que fomenten los valores mencionados, potencien las habilidades de los estudiantes, permitan la formación integral y establezcan vínculos entre los estudiantes, padres de familia y docentes. En tal sentido, las actividades que aplicaría serían: *garnish* (tallar alimentos), obras de teatro, mercadillos, ventas para recaudar fondos destinados a ayudar a quienes lo necesiten, etc.

Nuria Zumba

La escuela Waldorf nos lleva a tener una visión de cómo podemos implementar ideas para el futuro. A mi parecer es necesario remodelar a las escuelas de ahora. Por ejemplo, mejorar las instalaciones de cada aula, tomar en cuenta la rotación de los estudiantes, tener clases al aire libre y, sobre todo, que los docentes tengan una mentalidad abierta y esto ayude a los padres de familia a involucrarse con la escuela y ser partícipes en reuniones del contexto escolar para dar ideas o soluciones que apoyen al bienestar educativo. Asimismo, es importante que el docente esté presto a escuchar las recomendaciones que se den, y que este sea reconocido por los esfuerzos laborales que lleva a cabo.

Doris Aucay

Considero que la escuela Waldorf tiene un modelo de educación muy interesante, por el hecho de que se centra en una educación para la libertad. Además, el rol docente cumple una función importante, pues son los maestros quienes se adaptan a sus estudiantes. No como en otros modelos donde es el alumno quien tiene que adaptarse a la manera de enseñar de un docente. Otro aspecto interesante que puedo resaltar es la forma en que el docente se encarga de la misma clase desde 1ro a 8vo de básica. Lo cual, considero, es lo más adecuado, puesto que, desde un inicio, ya se conoce cómo aprenden sus estudiantes, sus capacidades y habilidades; lo que facilitaría que cada año se pueda mejorar. De manera profesional, puedo decir que llevaría a cabo este tipo de pedagogía en diversos aspectos, pues, lo principal, es centrarse en el estudiante, en cómo aprende y, de esta manera, crear diferentes escenarios donde sus aprendizajes sean vividos por ellos. Es decir, sean ellos quienes descubran el mundo por sus propios medios.

Análisis descriptivo de resultados

Los estudiantes leen, reflexionan y proponen nuevas formas de entender y construir escenarios educativos diversos, inclusivos e interculturales. Como se puede apreciar en los párrafos de reflexión, las estudiantes, a más de leer los aportes de varios teóricos de la educación, empoderan su discurso para expresar y proponer una planeación de aula de manera abarcadora. De esta forma, centran su interés en un área específica del conocimiento. Además, su mirada es propositiva. Esto se puede observar en el modelo de planeación propuesto en donde los componentes curriculares orientan el proceso de aula y fuera de ella. La secuencia didáctica motiva al lector a comprender la mirada interdisciplinaria. También a considerarla como recurso de aula, con el objetivo de analizarla, innovarla o para que produzca nuevas lecturas: siempre en favor del quehacer educativo actual.

Conclusiones

Las construcciones sociales exigen un repensarse continuo. En el presente caso educativo, los tejidos narrativos unen la observación, acompañamiento y experimentación con el objetivo de proponer y llevar a cabo nuevas formas de hacer educación. Las prácticas preprofesionales de la UNAE, precisamente, buscan construir escenarios novedosos en contextos reales como las unidades educativas. Aquí los estudiantes vivencian situaciones educativas y, sobre todo, situa-

ciones humanas que se les presentan a diario. A partir de aquellas experiencias reflexionan, cuestionan y proponen.


El trabajo educativo balcanizado es considerado una línea de ruta en las unidades educativas, pero no la mejor. Es por ello que los estudiantes se conciben como receptores de conocimientos y, en el mejor de los escenarios, desarrollan los componentes curriculares propuestos de manera independiente. Con la experiencia basada en la reflexión y el análisis, los estudiantes investigan y construyen nuevas formas de planeación didáctica que será llevada a las aulas en las prácticas preprofesionales en los ciclos octavo y noveno de la malla de la carrera; mismos que, unidos al séptimo ciclo, forman la Unidad de Integración Curricular que brinda información relevante para sus procesos de titulación.

Como se ha constatado, la [propuesta de planeación](#) interdisciplinaria exige una mirada distinta, basada en la estructuración desde diferentes asignaturas. Los estudiantes reconocen y manejan de manera idónea los currículos de diferentes asignaturas y proponen escenarios educativos más cercanos a su realidad. Como ejemplo, el eje transversal son las fiestas de pueblo y la producción de la bebida ancestral: la chicha. Nótese que las actividades propuestas no son independientes, sino que convergen desde diferentes aristas hacia el objetivo educativo propuesto.

Referencias bibliográficas

- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 885-892. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461011.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Herrera, J.; Parrilla, Á.; Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la Educación Inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00021.pdf>
- Jiménez-Vargas, F.; Lalueza-Sazatornil, J. y Fardella-Cisternas, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 10-23.
- Mamani, M. (2017). *Relación entre las prácticas pre-profesionales y la calidad de la formación de los estudiantes de la carrera profesional de educación primaria de educación intercultural bilingüe del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Juli de la Región Puno-2015* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*. Síntesis.

Estrategia didáctica vivencial Travesía Intercultural: Narrativas pedagógicas y aportes a la Práctica Preprofesional en Educación Intercultural Bilingüe en estudiantes de la UNIA

 **Carlos Zacarias Mercado**
czacariasm@unia.edu.pe

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia

Resumen

La “Estrategia didáctica vivencial Travesía Intercultural: Narrativas pedagógicas y aportes a la Práctica Preprofesional en estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de la UNIA” brinda una óptica del quehacer didáctico en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA). Esta experiencia educativa es una investigación realizada por el profesor Carlos Zacarías y está atravesada por escenarios educativos contruidos desde el aprendizaje en la cotidianidad comunitaria. Factor imprescindible en la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe en la UNIA.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, interdisciplinariedad, prácticas preprofesionales, sistematización de experiencias

Introducción

La práctica preprofesional en la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA) está orientada a la aplicación de conocimientos y prácticas ligadas a lo ancestral y universal a través del diálogo de saberes; mismos que el estudiante debe demostrar para el adecuado desempeño en su futura profesión como maestro EIB.

Los objetivos de la experiencia fueron, por un lado, identificar la importancia del fortalecimiento lingüístico y cultural de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en contextos de aprendizaje rurales comunitarios de población indígena shipibo-konibo del Ucayali-Perú a partir de la estrategia didáctica vivencial y Travesía Intercultural y, por otro, demostrar que el aprendizaje a través de la investigación en la vivencia comunitaria es altamente significativa, porque el estudiante está en directa relación con la naturaleza y la vida comunitaria.

La experiencia vivencial ha tenido actividades previas (de la primera a la octava semana): revisión de la teoría sobre EIB, coordinación con las autoridades de la comunidad a través de oficios, elaboración y presentación de documentos para autorización de viaje, declaraciones juradas, sílabo, plan de trabajo, instrumentos de investigación, preparación biológica y psicológica para experimentar la medicina tradicional, elaboración de cuadros con nombres originarios, taller sobre primeros auxilios, revisión de materiales y recursos básicos para salida al campo (mosquitero, linterna, botas, sábanas, víveres), coordinación para resguardo de vigilancia durante el viaje.

Durante la experiencia propiamente dicha (novena semana) se ha tenido en cuenta: considerar las normas y reglas propias de la comunidad y los hogares. Se debe respetar las formas de interactuar de los miembros de la comunidad y, en ese contexto, el docente y los visitantes pueden considerarse un miembro más de la familia y la comunidad.

La experiencia vivencial tiene una particularidad fundamental que radica en la forma de cómo son distribuidos los estudiantes, siendo un *estudiante-una familia*, la misma que está dada por libre elección de los pobladores y niños y niñas de la comunidad, quienes eligen libremente a un estudiante universitario con quien convivirán durante una semana en su familia. Para ello, se convoca a asamblea y, en presencia de las autoridades, se procede a la elección.

Después de la experiencia (décima a la decimoséptima semana) se redactan y comparten relatos, denominados narraciones pedagógicas documentadas, con la intención que el estudiante cuente, recree y reflexione escribiendo con sus propias voces y palabras lo que cotidianamente vivió e investigó en las familias y la comunidad. Sus escritos tienen como temática central la investigación que escogieron. Se puede analizar sobre plantas medicinales, tradición oral, importancia de la lengua originaria en la escuela, el hogar y la comunidad, problemas y potencialidades del contexto, calendario comunal, arte, conservación del bosque, desarrollo sostenible, educación de los hijos, valores en la familia, matrimonio, crianza de los hijos, perspectivas de la familia, técnicas de caza y pesca, entre otros. Sus narraciones están acompañadas de transcripciones de entrevistas, fotografías inéditas, mapas, planos, cuadros, dibujos y todo material que evidencie lo trabajado. Sus historias son particularmente diversas y sirven para ser compartidas con otros estudiantes y docentes, imprimiéndole un sentido personal de sus aprendizajes. Además, los relatos pueden contener historias de sus experiencias difíciles, sus miedos y sus reflexiones sobre su adecuación o afirmación de su carrera profesional.

El estudio se enmarca dentro del tipo de investigación básica, de enfoque cualitativo y diseño descriptivo simple. Si bien la experiencia involucra a todos los estudiantes, para efectos del análisis de las narraciones se tomaron diez escritos de estudiantes de diversas culturas. Lo anterior corresponde a la muestra de tipo no probabilístico intensional.

Para el acopio de la información se utilizó, como instrumento, el cuaderno de campo y para el procesamiento de la información, el análisis interpretativo.

Realizado el análisis se concluye que los estudiantes, una vez superada la primera fase de desequilibrio y acomodación frente al hecho de convivir en una familia shipibo-konibo, fortalecen significativamente sus conocimientos y habilidades sobre la cultura ancestral, se despojan de prejuicios y estereotipos en relación al poblador indígena. De esta forma, descolonizan sus saberes, reafirman su vocación de futuros maestros EIB, valoran significativamente al pueblo indígena por sus aportes a la cultura regional y universal. La experiencia vivencial les ha permitido desarrollar capacidades y habilidades para enfrentar con mayor pertinencia la práctica preprofesional. Los practicantes regresan al campus universitario altamente motivados, plasmando sus experiencias en murales de la diversidad, difunden sus aprendizajes en diarios, radio, televisión y redes sociales.

Méndez (2009) en *Educación intercultural: pedagogía para contextos que demanden justicia cultural. Diálogo educativo con el proyecto de transformación intercultural de la filosofía*, cuyo

motivo investigativo está relacionado a la importancia que tiene la educación intercultural en el sistema educativo, desarrolló un profundo análisis de la educación intercultural en toda América Latina. Las conclusiones a la que arribó son interesantes, pues a partir de una filosofía crítica, propone una educación alternativa inspirada en el proyecto de transformación intercultural, refiriéndose a una educación que debe desarrollarse en el ámbito educativo; mismo que debe implicar aprender a superar la preponderancia de un único sistema educativo y, a partir de ahí, la de una única forma de acceso al saber y de construcción cultural.

Ramos (2013) en *La metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la fundamentación de los estilos de aprendizaje en las alumnas de magisterio de educación infantil* tuvo como motivo investigativo la búsqueda de nuevas metodologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta que esto es relevante para la educación en general. Ramos concluye que, por desconocimiento, no hay aplicación de estrategias, técnicas, herramientas que pertenecen a la metodología activa en las aulas y esto limita la creatividad de las estudiantes; lo que supone el uso de una metodología tradicional.

Chanamé (2016) en *Propuesta de programa de aprendizaje vivencial para mejorar la convivencia escolar* manifiesta la importancia de las habilidades sociales y el convivir para aprender. De esta forma, concluye que la convivencia escolar merece una atención inmediata, toda vez que la calidad de las relaciones humanas condiciona los niveles de eficiencias de cualquier otra actividad. De manera específica, es necesario un buen clima de convivencia escolar para optimizar los niveles de aprendizaje. El trabajo de Chanamé es trascendente porque mide la urgencia de trabajar aprendizajes vivenciales para promover mejores relaciones interpersonales.

Alayo (2018) en *Estrategias didácticas lúdicas para la comunicación oral en el idioma Inglés en estudiantes de educación secundaria, Paiján-La Libertad, 2017* manifiesta que el motivo de su investigación fue demostrar que el aprendizaje lúdico es esencial para el aprendizaje. El autor concluye que la integración de estrategias didácticas lúdicas (juegos verbales, vivenciales y juego de roles), durante las sesiones de clase de Inglés, tiene efectos significativos sobre el nivel de comprensión y expresión oral de los estudiantes.

Cosme (2017) en *Estrategia IsisKoriWayra en el diálogo intercultural en los estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Ucayali-2016* manifiesta que el motivo de su investigación partió de cómo contribuir al aprendizaje de los estudiantes de educación superior en contextos de interculturalidad. Concluye que la estrategia IsisKoriWayra ha influido favorable y significativamente en el diálogo intercultural en los estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía en el periodo 2016.

Metodología

La experiencia se basa en la metodología vivencial comunitaria. Para el acopio de la información se utilizó la técnica narrativa pedagógica. Como instrumento se tiene el cuaderno de campo y para el procesamiento de la información, el análisis interpretativo. Con estos instrumentos, los estudiantes y el docente construyen relatos de vida como marcas o huellas de su paso por las prácticas preprofesionales; lo que luego se sistematiza como una experiencia significativa.

Resultados, análisis y discusión

La verdad sin mitos y leyendas

Por Laura García (Educación Inicial)

Fragmento

Desde que empezamos el ciclo, el profesor de Educación Intercultural Bilingüe nos habló que el curso sería muy dinámico, aventurero. En pocas palabras: sería novedoso, tanto así que empezó la curiosidad en mi persona. A medida que pasaban los días, las clases del profesor siempre eran dinámicas. Todo bien, hasta que, de repente, en una clase nos habló sobre un viaje que realizaríamos a alguna comunidad nativa, fuera de Pucallpa, en bote.

Es allí donde empieza mi temor al curso. Temí de solo pensar que viajaríamos por el río a un lugar donde, según yo, eran distintos a nosotros, por la simple razón que son de una etnia shipibos, con una forma distinta de hablar, vestir e incluso de vivir. No salía de mi mente este viaje, porque, nos comentaba el profesor, solo así podríamos darnos cuenta de la realidad de nuestra carrera, y sacar del pensamiento el mito sobre ellos.

Ya desde el mes de mayo el profesor empezó a hacer las coordinaciones del lugar a donde llegaríamos. Se contactó con las autoridades, y todo lo que respecta al viaje. Entregó los permisos y a nosotras, las alumnas, una declaración jurada, donde, al recibirlo, me sentí aún más nerviosa. Llevé el documento a mi casa, comenté con mi familia y me aconsejaron, por tema de salud, que no lo hiciera. Porque, además, tenía fobia a los lugares desolados . . . es donde llego a la desesperación.

Tomé la decisión de no ir. Pasaron los días. Mis compañeras me preguntaban a diario si viajaría con ellas. Les respondía que no. Se ponían tristes y me trataban de animar diciéndome que me cuidarían e incluso colaborarían para mi medicina. Todo eso me emocionó y tomé valor y firmé el documento con un poco de dificultad por la demora de presentarlo. Pero todo salió positivamente.

Por fin llegó el día del viaje. Tendría ya que partir para el puerto. Despedí a mi hijo, tomé mis medicinas. Pedí al Señor que me fuera bien en el viaje, todavía con muchos nervios y tristeza porque dejaría a mi pequeño. De pronto, para calmar los nervios mi madre me hizo una broma: “¡cuidado te vas a enamorar de un shipibo y te quedas por allá!”. Sonreí y me marché un tanto emocionada por las cosas que pasarían. Sentada ya en el bote con mis compañeras y conversando de lo que estábamos a punto de experimentar, tuve emociones encontradas.

Empezó el bote su marcha, alejándose cada vez más del puerto, tanto así que a los lejos lo veía pequeño. Los nervios no dejaban de sacudir mi cuerpo, aunque quizá no lo notaban; y así, poco a poco, al escuchar conversar a mis compañeros y mirar la naturaleza empecé a calmarme y a disfrutar del viaje.

Pasaron las horas. Empezamos a conversar con personas que iban al mismo lugar que nosotros y, la verdad, no nos ayudaron mucho con las expectativas que teníamos de Santa Rosa de Dinamarca, una comunidad nativa situada en la selva amazónica del Perú. Nos decían que allá son malos, ociosos y cosas feas. Lo único que opté, al escuchar esos comentarios, fue que yo personalmente lo experimentaría y me daría cuenta de la verdad.

Luego de unas largas horas llegamos un tanto cansados. ¡Sorpresa!, el bote no podía entrar hasta el caserío. La quebrada se había secado por el verano tan fuerte. ¿Ahora que haremos? Esa

era la pregunta que todos nos hacíamos. De pronto, el profesor propuso que me fuera con mi compañera Fresia en el bote pequeño (llamado canoa). No se imaginan lo que sentí. Me quería morir de nervios cuando tocaba el agua con mis manos. Y cuando veía tan de cerca el agua oscura pensaba que una enorme boa saldría para hundirnos.

Análisis y discusión

Se concluye que los estudiantes, una vez superada la primera fase de desequilibrio y acomodación frente al hecho de convivir en una familia, fortalecen significativamente sus conocimientos y habilidades sobre la cultura ancestral: formas de educación y convivencia, plantas medicinales, tradición oral, importancia de la lengua originaria en la escuela, el hogar y la comunidad, problemas y potencialidades del contexto, calendario comunal, arte, conservación del bosque, desarrollo sostenible, cosmovisión. Asimismo, se despojan de prejuicios y estereotipos sobre el indígena. De esta forma, descolonizan sus saberes, reafirman su vocación de futuros maestros EIB que valoran significativamente al pueblo indígena por sus aportes a la cultura regional y universal.

Conclusiones

Las narraciones pedagógicas de los estudiantes manifiestan que la “Experiencia vivencial Travesía Intercultural en las comunidades indígenas shipibo-konibo como estrategia metodológica” es relevante para el aprendizaje y fortalecimiento lingüístico y cultural en su formación como maestros en Educación Intercultural Bilingüe, dado que aporta, significativamente, a las dimensiones de la formación personal, profesional y socio-comunitaria explicitada en el plan de estudios de la UNIA.

Las diversas temáticas investigativas asignadas despiertan el interés por conocer la cosmovisión y educación en las comunidades rurales shipibo konibo. Si bien esta experiencia vivencial es básica y relativamente superficial, se asume el compromiso de profundizar y constituirse en investigaciones para su titulación.

Los estudiantes que se reconocen como mestizos pasan de un pensamiento estereotipado y discriminatorio (respecto a las personas de procedencia indígena) a uno valorativo de la riqueza cultural y lingüística del pueblo shipibo-konibo. En este tenor, manifiestan sensibilidad social por la realidad que se vive en las comunidades. Así agradecen por las atenciones recibidas en cada una de las familias donde convivieron.

Los estudiantes de procedencia indígena shipibo-konibo, que vivieron en la ciudad desvinculados de la realidad comunitaria rural, manifiestan reencontrarse con su cultura, reafirmando su identidad y reconociendo lo valioso de la misma.

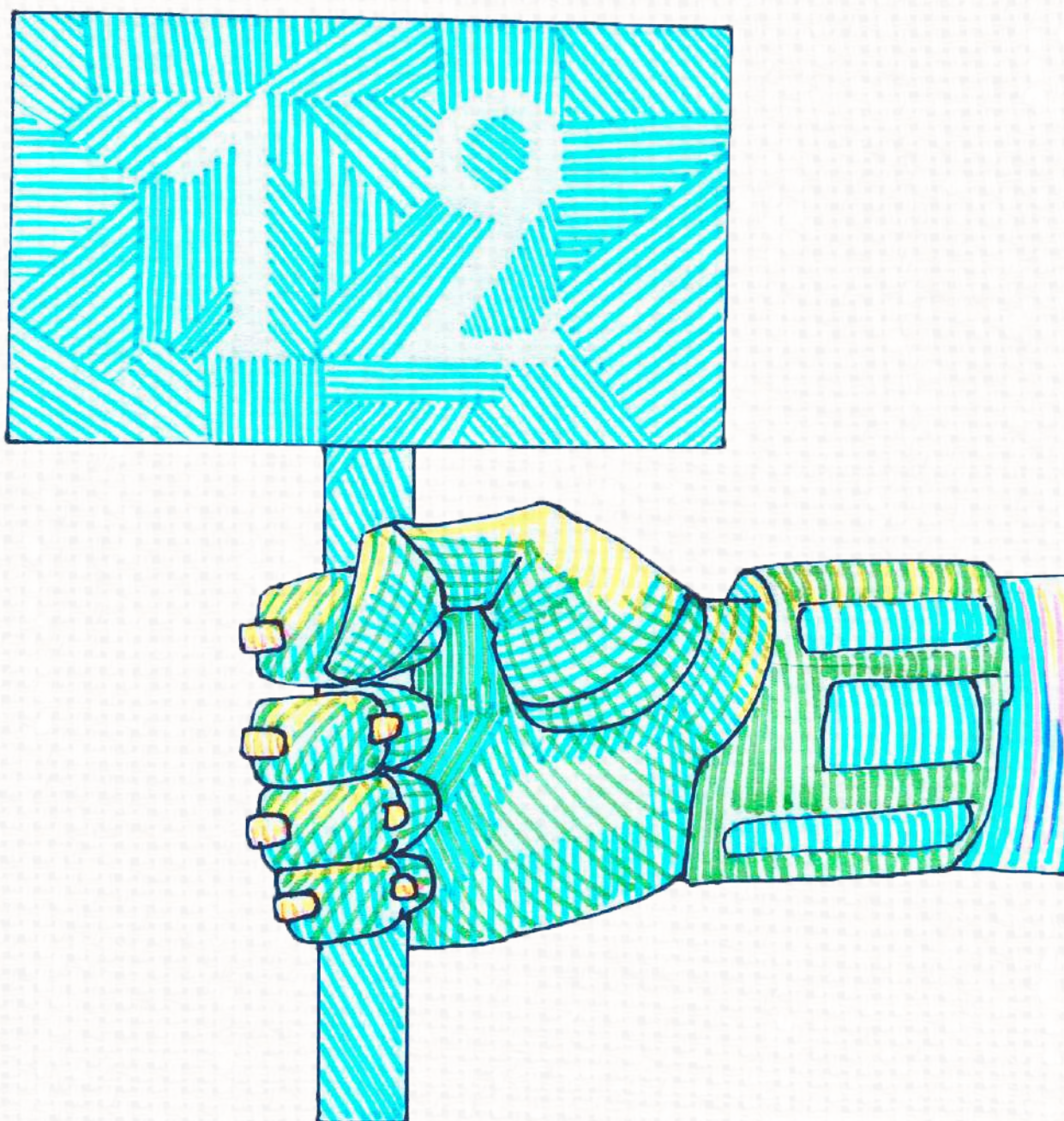
Los estudiantes de procedencia indígena (sean shipibo konibo o de otras culturas), que han vivido en sus comunidades, se constituyen en valiosos aliados, líderes y guías de sus compañeros. De tal forma que consolidan significativamente las relaciones de afectividad y colaboración mutua.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones.

- Alayo, S. (2018). *Estrategias didácticas lúdicas para la comunicación oral en el idioma inglés en estudiantes de educación secundaria, Paiján-La Libertad, 2017*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22639>
- Barrio de la Puente, J. (2009). *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. *Revista Complutense de Educación*, 1 (20), 13-31.
- Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en Ciencias Sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pregrado y postgrado*. Facso.
- Castillo, J. (2008). *Un aula donde quepan todos: adaptar el currículo a las posibilidades de los niños y las niñas*. PROMEBAZ.
- Chanamé, M. (2017). *Propuesta de programa de aprendizaje vivencial para mejorar la convivencia escolar en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa N° 10059 "Juan Galo Muñoz Palacios" —Ferreñafe— 2016*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/16479>
- Cornejo, C. (2017). *Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo*. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 73-96.
- Cosme Solano, L. (2017). *Estrategia IsisKoriWayra en el diálogo intercultural en los estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Ucayali-2016*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Hermilio Valdizan]. Repositorio institucional UNHEVAL. <https://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/1678>.
- García, L. (2018). *La verdad sin mitos y leyendas*. Testimonio narrativo, recopilado por Carlos Zacarias. Asignatura de Educación Intercultural Bilingüe. Facultad de Educación Intercultural y Humanidades. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.
- Méndez, J. (2009). *Educación intercultural: pedagogía para contextos que demandan justicia cultural. Diálogo educativo con el proyecto de transformación intercultural de la filosofía*. [Tesis de doctorado]. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Mineduc. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación.
- Hernandez-Sheets, R. (2009). What is diversity pedagogy theory. *Multicultural Education*, 16(3), 11-17.
- Ramos, G. (2013) *La metodología activa en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la fundamentación de los estilos de aprendizaje en las alumnas de magisterio de educación infantil*. [Tesis de maestría]. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Sánchez-Carreño, J. y Ortega de Pérez, E. (2008). *Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (1), 123-135.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Unesco. (2008). *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. OREALC-Unesco.
- Unicef. (2017). *El Tesoro de Pazita. Materiales para educar en paz*. Fondo de las Naciones para la Infancia.

**Capítulo 12. Percepciones de
estudiantes universitarios respecto a la
práctica pedagógica y la importancia en
su proceso formativo**



Giseh Guisao Gil

Tecnológico de Antioquia, TdeA

Este capítulo presenta dos investigaciones asociadas con la práctica pedagógica. Entre las dos se hace un acercamiento a las perspectivas de los estudiantes respecto a su formación, que giran en torno a la práctica docente misma, los modelos inclusivos y las herramientas que aportan a la construcción continua de la identidad profesional.

Por una parte: una de ellas es desarrollada en contexto colombiano, en la ciudad de Medellín. En esta investigación se revisan dos programas formadores de docentes. La metodología fue desarrollada bajo dos enfoques: el biográfico narrativo y el enfoque paradigmático. Con esta investigación se recurrió a conocer la experiencia de la práctica con las particularidades que vivieron los sujetos durante el periodo de formación del pregrado. Entre ellas se destacan: el reconocimiento de la práctica como experiencia formativa, las capacidades que dicen los estudiantes desarrollar durante la práctica, la gestión del aula y la modelación de los docentes observados. Así también se pueden sublimar las lecciones aprendidas. Esta investigación da la oportunidad al reconocimiento de las percepciones de los estudiantes que están asociadas a la incidencia y el aporte que tiene la práctica pedagógica a su formación. Además, se identifica el espacio real del ejercicio docente y las diferentes problemáticas como circunstancias que aportan a la identidad profesional.

En segundo lugar: se centra en un estudio desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues-Ecuador, que persigue conocer en profundidad las percepciones de los diferentes actores educativos que intervienen en un proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación del estudiante universitario en contexto de la educación inclusiva. Ello se logra a partir de percepciones recolectadas por grupos focales con la participación de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica. En este estudio se evidencia el interés por conocer, a inicios de su formación, elementos teóricos vinculados con la educación inclusiva y experiencias con las que se encuentran en la práctica pedagógica. A partir de grupos focales se desarrolló un análisis temático deductivo. Si bien es cierto que las mallas de formación docente en Educación Básica, en las universidades, incluyen ejes relativos a la educación inclusiva, parece ser que no son suficientes para que los futuros docentes estén preparados para la atención de un aula diversa con un enfoque inclusivo.

La contribución de este simposio comienza desde la integración de dos investigaciones llevadas a cabo en dos países diferentes. Por un lado, Colombia y, por otro, Ecuador; lo que pone la mirada en una dimensión global y abre la comprensión del panorama de la formación docente. Luego se resalta los aportes, desde la sensibilidad, que permite el paradigma cualitativo al conocer la perspectiva de los sujetos. Ambas investigaciones aportan al conocimiento de lo que piensan, experimentan y reconstruyen los estudiantes durante su formación. Del mismo modo, retomar sus voces permite acercarse con mayor validez a proponer la reflexión acompañada en los programas; es importante también volver sobre la escritura continua de los procesos vividos, puesto que esto sustenta la evidencia de lo que viven los sujetos y enfoca a repensar la organización curricular y transversal de la práctica preprofesional en los p^énsum académicos y cómo estos requieren ser revisados a la luz de los espacios formativos; para determinar aspectos como el tiempo y el espacio de la práctica, la importancia de la calidad de los asesores y los acompañamientos, lo que implica implementar espacios reflexión pedagógica e investigación de los estudiantes, que aporten constructivamente a su propia experiencia y construcción de identidad profesional.

La práctica como experiencia formativa

 **Giseh Guisao Gil**

guisao41@gmail.com

Tecnológico de Antioquia, TdeA

Resumen

Este artículo analiza las percepciones de los estudiantes en cuanto el aporte que da la experiencia de la práctica pedagógica en su formación inicial, desde la reconstrucción de su relato y la identidad profesional docente. La reconstrucción del relato vivido se hace con apoyo de entrevistas semiestructuradas; se identifica lo que destacan los estudiantes de este proceso como problemas, dificultades y aciertos que emergen. Lo anterior se expone en comprensión de cómo estas encrucijadas se convierten en ejes de transformación en sus trayectos formativos. Se tiene presente que el aporte que da la práctica a la formación durante su desarrollo puede girar en torno a factores tales como el reconocimiento de la labor desde el acercamiento al contexto real y diverso. Este artículo muestra contribuciones a una teoría crítica sobre la formación inicial desde la praxis pedagógica. El campo de reflexión gira en torno a la formación de los nuevos maestros, quienes precisan de espacios para el debate, la producción académica y el trabajo en red entre maestros e instituciones.

Palabras clave: práctica pedagógica, identidad profesional, formación inicial.

Introducción

Se da espacio para la presentación de investigaciones consideradas antecedentes; estos desarrollan la subtemática, voces de los sujetos, se citan aquellas que desde su abordaje metodológico se apoyan en los actores como fuentes principales de información.

Se retoman los aportes de Alliaud (2003), quien, desde el enfoque biográfico, realiza un recorrido por la trayectoria escolar de los alumnos que actualmente son docentes. Algunos aportes de esta tesis son el valor que se da a las historias individuales y lo que construyen al colectivo. Desde este punto se retoma la analogía de las huellas que ha dejado el recorrido escolar en los alumnos que, actualmente, son docentes. Este ejercicio vale para recuperar una experiencia en particular y ponerla en confrontación con otras biografías; porque como lo dice esta autora: “las características formativas del contexto escolar por el que transitaron los actuales maestros podrían, por ejemplo, explicar la permanencia de ciertos rasgos constitutivos de la profesión, creando o re-creando las problemáticas vigentes” (p. 2).

Gewerc (2001) también da valor a las voces de los participantes, pues lleva a cabo la investigación “Identidad profesional y trayectoria en la universidad” y desarrolla los conceptos de identidad y trayectoria profesional; categorías aportantes en la presente investigación. La autora señala que es, a través de la narración, cuando se da oportunidad al sujeto de decir sobre su identidad. En la construcción de su identidad, al igual que de las trayectorias, es que se puede evidenciar cuanto permea o influye lo social. Es por ello que se analizan las trayectorias (llámense familiares, escolares, o laborales) para evidenciar los procesos de socialización que

dejan una fuerte impronta en el sentido práctico de hacer las cosas y comprender cómo se constituye la identidad profesional.

Los propósitos de esta investigación se orientaron a describir y comprender al profesorado e indagar cómo está constituida su identidad profesional en cuanto a las condiciones organizativas de la institución donde desarrollan su trabajo y en el conjunto de las prácticas profesionales que realizan. Esta tesis parte del estudio de casos y entrevistas a profundidad.

Dentro de los resultados obtenidos se identificó que no es el legado intelectual lo que sobresale en los aprendizajes desarrollados en esos primeros años de profesión, sino que los entrevistados concuerdan que son las actitudes, modos de comportamiento, las formas de “relacionarse con los alumnos, con los compañeros, con los discípulos, y es eso lo que se reproduce, a pesar de las distancias entre el contexto histórico de unos y de otros” (Gewerc 2001, p. 11) lo que marca un sentido importante en las relaciones con otros. Esto, tanto durante de la formación, como en el ejercicio profesional; viéndose desde un aspecto formativo permanente.

Branda (2017) interpreta, a partir de las biografías escolares de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las enseñanzas que dejaron su huella y se manifiestan presentes en las prácticas iniciales. Se enfoca, precisamente, en el momento del desarrollo de sus Residencias Docentes. La autora citada resalta cuatro sublíneas de su trabajo. La primera está vinculada con una mirada teórico-conceptual que permite articular la crítica del campo decolonial con la didáctica y los estudios sobre la narrativa, que buscaron generar maneras una relación entre intelecto y afecto. La segunda analiza las biografías institucionales de espacios alternativos de escolarización en formato comparado (Argentina-Brasil). La tercera se focaliza en los aspectos relacionados a las pasiones, las emociones y los afectos emergentes en las biografías de los profesores memorables. Finalmente, la cuarta, se concentra en las narraciones de los estudiantes del profesorado vinculadas con las formas de enseñanza de los profesores y de su propio aprendizaje.

Estas líneas aportaron conocimiento acerca de la buena enseñanza en el marco de la formación del profesorado y de la didáctica del nivel superior. Además, enfatizó la indagación de las biografías de los profesores memorables, con el fin de analizar las historias de vida relacionadas con el desarrollo y la identidad profesional.

Los antecedentes citados contribuyen directamente a los planteamientos metodológicos y a los propósitos básicos de la presente investigación.

Marco teórico

La práctica pedagógica

La práctica pedagógica se retoma por el nombre de la asignatura dentro del p^éns^um académico de la licenciatura que se tiene como la población abordada. También son el ámbito y escenario en el cual los estudiantes pueden vivenciar experiencias del ejercicio profesional docente.

Zuluaga (1979) aborda el concepto de práctica pedagógica como un campo amplio que no se detiene en observar un accionar; sino como un entramado de saberes históricos, didácticos, de enseñanza que pueden converger en un saber pedagógico (o de modelos pedagógicos). Son, en definitiva, unas prácticas investigativas que hacen del docente un ser reflexivo que busca nuevas alternativas para la enseñanza en distintos niveles. Ayuda, además, la comprensión extensa y sin límites que se entrama cada año escolar con pares académicos, nuevos estudiantes y sus familias.

A partir de las mismas se busca comprender las formas de funcionamiento de los discursos, sensibilidad y conocimiento intercultural (características sociales adquiridas) para quienes se vuelven mediadores tanto dentro del aula como en toda la comunidad educativa. Con ello se entiende a las prácticas pedagógicas como el escenario contextual donde se da toda la vida y el relacionamiento institucional.

Identidad narrativa

En palabras de Ricoeur (1996) se entiende a la identidad narrativa como aquello que se ha construido al contar lo que deviene de la memoria. Cada personaje, como lo llama este autor, se va construyendo en relato y este puede darse en dos sentidos. Uno cuando se quiere contar desde una concordancia (orden), refiriéndose a lo cronológico; o como segunda opción a la discordancia (contingencia, desorden). De este modo, la construcción de la identidad del personaje se lleva a cabo mediante una síntesis de lo heterogéneo, por medio de una suerte de concordancia discordante (p. 106). Es importante aclarar que el relato se da un momento determinado. Sin embargo, la construcción de la narrativa es un proceso de reconfiguración donde el sujeto ve diferentes caras de sí mismo y aunque se logra tener un constructo no quiere decir que este sea inamovible e igual en un tiempo posterior.

Se conciben las trayectorias como no lineales, no convencionales y tampoco idénticas a otras. Cada persona encarna un cuerpo, vive sus circunstancias por una carga interna que viene de la forma de comprender el exterior que, de alguna manera, también condiciona sus aprendizajes y la forma de vivir (Arévalo y Núñez, 2020).

Narrativa

Cornejo *et al.* (2008) hablan sobre cómo de manera “cotidiana y espontáneamente, estamos siempre realizando relatos, ya sea a otros o a nosotros mismos” (p. 39). Por medio de estos relatos cotidianos se cuenta sobre sentimientos, autodefiniciones, posiciones frente a diversos asuntos. Los autores citados indican que los relatos “son un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un ‘narrador’ que somos nosotros mismos” (p. 30).

Orientando este concepto de narrativa se retoma a Connelly y Clandinin (1995) al mencionar que “la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método” (p. 12). Aquí se entiende la palabra *fenómeno* como aquello que le ocurre, lo que acontece a los sujetos; y método como el camino o proceso que se hace sobre algo, en este caso: en el proceso investigativo. Estos dos autores, hacen énfasis en que “la narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” (p. 12). Por lo dicho, se contextualiza que, en el proceso de escritura, se utilizan otras palabras como historia o relato como la unidad que se estudia, aludiendo al fenómeno o estancia investigada.

Identidad profesional docente

Martínez-Bonafé (2004) explica que el sector del profesorado, aun teniendo un conjunto de características comunes, “muestra una considerable pluralidad y complejidad sociológica” (p. 56). Esto dado por su origen, su situación contractual, nivel educativo, salarios, entre otros; todos factores que afectan su identidad personal, profesional y laboral. Se deduce, entonces, que

se debe hablar desde lo plural y considerar la identidad y los escenarios específicos en los que se desenvuelve el profesional.

Esta profesión, como el desarrollo de su ejercicio, sufre las repercusiones de cambios y necesita continuamente reconstruirse. No sólo como identidad, sino también desde la importancia de su papel a partir de los nuevos requerimientos, funciones y competencias que el contexto exige.

Método

La fenomenología y la hermenéutica se retoman en este ámbito debido a la “capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares” (Ayala-Carabajo, 2008, p. 410). Esta metodología se desarrolla con apoyo del enfoque narrativo- biográfico, la perspectiva paradigmática; ambos con soporte del análisis de contenido. Se retoma el enfoque narrativo-biográfico para “obtener un conjunto articulado de informaciones que se despliegan a lo largo de una extensión en el tiempo” (Verd y Lozares, 2016, pp. 185-186), por la necesidad de conocer desde las voces que han vivido la experiencia, y para evitar la trivialización de lo cotidiano.

Como muestra para esta investigación se tomaron las trayectorias de estudiantes y egresados. Se enfocó la indagación del relato vivido en el tiempo de formación del pregrado como ese periodo en el cual se vivió la experiencia específica a revisar. Para la categorización de las narrativas se identificó aspectos relevantes, recurrentes y temáticos en el relato para hablar de manera abierta sobre la práctica.

La sistematización para las entrevistas semiestructuradas se constituye en tres momentos. Primero: se construyeron relatos a partir de la grabación de la voz. Se utilizó una forma lineal; es decir: se recopilaron datos de manera secuenciada a medida del desarrollo de la conversación entre los entrevistados y la investigadora. Segundo: se identificaron las respuestas obtenidas, las cuales partieron del guion para la conversación. En tercer lugar: se tematizaron los relatos desde lo dicho, lo congruente entre los entrevistados y lo emergente; todo ello con el objetivo de aportar conocimiento a la epistemología de la praxis pedagógica.

Resultados, análisis y discusión

Análisis finales, la experiencia de la práctica

La práctica se puede relacionar con experiencia. Los estudiantes denotan acontecimientos que marcaron su trayectoria formativa, personal y profesional. La experiencia en sí se constituye en lo que los estudiantes viven e impacta en su memoria. En este tenor, relacionando los conocimientos y la experiencia para, de manera metacognitiva transformar en aprendizaje. Como lo afirman Alliaud y Antelo (2011):

la formación práctica en la práctica resulta del todo valorada por maestros y profesores. El solo hecho de estar allí y tener que afrontar los problemas que se presentan parece aportar un caudal de saber que resulta potente para enseñar. (p. 111)

Los estudiantes utilizan esas experiencias de clase, de lectura, de presencia en el centro de práctica, en formas de actuación a futuro, consideran que son estos aprendizajes lo que los prepara para momentos posteriores y tejen un perfil del profesional que desean ser.

El aporte que tiene la práctica pedagógica en la formación docente suma a las prefiguraciones de los estudiantes respecto al oficio de ser docente, dado que no son solo de ellos, sino de la humanidad y que han sido transmitidas entre generaciones. Los estudiantes en la licenciatura se apropian y acercan de manera particular a clases de Pedagogía, Didáctica y del objeto de estudio y aprenden de lo que observan de los profesores, de los asesores de práctica, de los maestros en ejercicio en las escuelas que sirven de centros de práctica. Lo anterior es solo una mirada desde tres puntos importantes, que resalta la particularidad y subjetividad con la que se constituye la identidad profesional docente.

Luego viene la presencia en tiempo y espacio real en los centros de práctica, en donde los estudiantes ponen a prueba las circunstancias anteriormente nombradas. De este modo, llegan con un bagaje sobre lo que deben realizar, pero existen desempeños particulares de acuerdo al centro de práctica, las directivas que lo acogen y el maestro titular que lo adopta en su aula. Las maneras de esa adopción también son diversas, según nombran los practicantes, lo que en últimas deja la práctica como aporte en los buenos maestros.

Es así que el acercamiento al contexto educativo, desde la práctica durante la formación, permite prepararse para afrontar el dinamismo de la escuela y de los estudiantes, al comprender que estos no permanecen estáticos con el pasar del tiempo. También, es importante reconocer que aunque las instituciones se organizan compartiendo similitudes en esquemas administrativos, situaciones y vivencias, cada practicante vive su experiencia de manera particular. Desde la labor que tienen los programas formadores de docentes, se retoman las palabras de Alliaud (2019), para resaltar que es importante saber que, no se trata de formar modelos ideales, y al aprender desde las diversas particularidades sirve como referencia, para guiar la propuesta formativa de docentes.

Al recorrer algunas voces de los practicantes entrevistados, se destaca que, las capacidades desarrolladas durante del periodo de la práctica fueron la creatividad, porque cada clase se convierte en un reto para llevar los temas de manera innovadora, la tolerancia a la frustración ante las diferentes situaciones que existían dentro del contexto de clase, el trabajo en equipo, para aprender de la experiencia de los profesores en ejercicio, la cual puede utilizarse como un espejo de aprendizajes obtenidos a lo largo de su trayectoria. Para finalizar, se hace énfasis en que, sin lugar a dudas cada experiencia que viven los practicantes, los dota de aprendizajes y capacidades, que cada uno adopta a partir de sus marcos de referencia como su identidad.

Conclusiones

La formación docente comienza desde el mismo momento que se ingresa a un sistema escolar, el cual está organizado y estructurado por medio de un currículo. Este último es susceptible de observaciones constantes y comparaciones por parte de los estudiantes. De esta forma, quienes objetan sobre él, son quienes realizan la práctica pedagógica pues aprenden del performance de los docentes. Es allí que muchos comienzan a contemplar la posibilidad de ocupar ese lugar desde la enseñanza como docente y continuar aprendiendo del oficio y de sus estudiantes.

Al ser el sistema escolar un largo espacio transitado durante la vida, es importante contar con buenos modelos docentes, que apoyen desde, lo emocional, a sus estudiantes, que evidencien la reflexión realizada en su ejercicio y que mejoren su formación profesional. Además, sean

capaces de articular los saberes de experiencia, que asuman una responsabilidad política y ética y que su práctica se vea enfocada hacia la innovación como reinención de sí mismo.

En las asignaturas de práctica se quiere de docentes acompañantes, que inciten los procesos de escritura, que lean los escritos de los estudiantes como planeaciones y diarios pedagógicos desde una mirada crítica, reflexiva que permita pensar la cotidianidad como un asunto significativo.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional Filo UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4100>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- Alliaud, A. (2019). *El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/10690/Cuadernos%20del%20IICE%201_0.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Arévalo, A. y Núñez, M. (2020). Capítulo 6. Narrativa, cuerpo y performatividad. En L. Porta (Coord.), *La expresión biográfica* (pp. 195-225).
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipse silemus?: epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Branda, S. (2017). *Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cantón Mayo, I.; Tardif, M.; Périsset, D.; Tejada Fernández, J.; Galaz Ruiz, A. y Levasseur, L. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En B. Laertes (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59).
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750203.pdf>
- Martínez-Bonafé, J. (2004). Crisis de la identidad profesional y sujeto docente. *Educação y Realidade*, 29(2), 55-64.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.
- Zuluaga, O. (1979). *Colombia: dos modelos pedagógicos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Editorial Magisterio.

La práctica preprofesional en la formación del docente de la Carrera de Educación Básica para una educación inclusiva

 Paulina Mejía Cajamarca

paulina.mejia@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

La necesidad de que los estudiantes, en su formación inicial, conozcan respecto a la educación inclusiva es cada vez más necesario ante la diversidad de un aula. La intención principal es discutir sobre la formación profesional de la carrera de Educación Básica (EB), y cuán importante es el conocimiento de la educación inclusiva desde los primeros años de formación; esto para que apoye el aprendizaje de la diversidad con situaciones que puedan encontrarse en las aulas de instituciones educativas donde desarrollan su práctica pedagógica. Los desafíos de la atención a estudiantes con Necesidades Educativas (asociadas o no a la discapacidad) que se presentan en el día a día en la práctica docente son considerables (Paju, 2021). La investigación es de tipo cualitativa, dado que persigue conocer en profundidad las percepciones que experimentan los futuros docentes en formación sobre las situaciones de la práctica preprofesional en un contexto de una educación inclusiva. El trabajo de investigación es un estudio de caso múltiple (Stake, 1999 y 2006; Yin, 2009) compuesto por estudiantes de tercer y séptimo ciclo de la carrera de EB en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador (UNAE), quienes comparten sus vivencias de casos o situaciones de educación inclusiva en la práctica pedagógica.

Palabras clave: formación inicial docente, práctica pedagógica, educación inclusiva.

Introducción

El presente trabajo exhibe una parte de un estudio en desarrollo llevado a cabo por docentes de la UNAE, que investigan sobre su propia práctica como tutores que acompañan el desarrollo de las prácticas pedagógicas de estudiantes de la carrera de EB en contextos de escuelas típicas con procesos de inclusión. En este sentido, los procesos de formación inicial docente para maestros de EB, que en el contexto ecuatoriano comporta la de segundo a décimo año de básica y más concretamente en el caso de la UNAE, comprende la formación de docentes que atenderán a estudiantes de segundo a séptimo año de EB. Estos procesos de formación se han concentrado fundamentalmente en la preparación de los futuros docentes en campos generales, tanto de conocimientos teóricos y conocimientos prácticos. Lo que contribuye notablemente a la atención que los futuros docentes brinden a sus estudiantes, en su escuela, sea pertinente y de calidad. En este sentido, dichos procesos han estado muy bien solventados, pero la realidad de la educación y de la educación básica está cambiando desde algunos años atrás. Las escuelas de educación básica están dejando de ser las escuelas que un momento fueron creadas para la formación de estudiantes típicos y se están transformando en escuelas que incluyen a estudiantes con diversas condiciones educativas asociadas a una discapacidad. Este contexto es aún muy complejo de

atender por los profesores en funciones quienes no han sido formados en las universidades para atender estos casos. Lo mismo ocurre con los futuros docentes en formación, quienes no están siendo formados para afrontar estos procesos de inclusión. Si bien es cierto que las mallas de formación docente en EB, en las universidades, incluyen ejes relativos a inclusión educativa, todavía no son suficientes para que los futuros docentes estén preparados para la atención de diversos casos de inclusión educativa.

En este contexto, se ha visto pertinente tratar en el siguiente apartado la importancia de la práctica preprofesional (en otros contextos práctica preprofesional docente) como el espacio idóneo para la formación del futuro docente. Además, para recolectar los desafíos que surgen en esta construcción de saberes para una educación inclusiva y la pertinencia en la formación en educación inclusiva desde los primeros semestres de la carrera de educación básica.

Marco teórico

La práctica preprofesional como espacio y contexto de formación para una educación inclusiva

Como se estiman en algunos modelos de formación inicial docente, el contexto de la práctica preprofesional o práctica pedagógica cobra relevancia y sentido porque acerca al futuro docente a contextos reales de su profesión. En el caso de los estudiantes de docentes, los acerca al espacio escolar y áulico en los que en un principio observan situaciones, casos y problemas de dicha práctica, para posterior comprenderlos y trabajar sobre ellos. En este contexto se ha movilizado el *Modelo Pedagógico* (2017) y el *Modelo de Plan de Práctica Preprofesional* (2018) de la UNAE, que tienen como objetivo fomentar la formación del estudiante de docente. Asimismo, abre el espacio necesario para establecer una relación entre el conocimiento teórico que trabajan en la universidad con el conocimiento práctico que genera de su experiencia en las escuelas de práctica preprofesional.

La UNAE considera al contexto de la práctica pedagógica un “entorno privilegiado para el aprendizaje y mejora de la práctica docente, tanto de estudiantes y docentes de la UNAE” (Portilla *et al.*, 2018, p. 2), espacio en el que se fomenta la “formación del pensamiento práctico, a partir del desarrollo de las competencias básicas y profesionales del docente” (2018, p. 4). Estas bases, si bien se han pensado en el contexto de una formación docente para entornos típicos, son válidas y encajan precisamente con esta nueva visión que se plantea y que surge de la necesidad de formación de docentes para atención de estudiantes con necesidades especiales en contexto de escuela regulares.

Aunque no todos los contextos escolares de práctica pedagógica integran procesos de inclusión, se considera vital integrar procesos de práctica pedagógica que trate casos de inclusión educativa. Esta realidad cada vez es más cercana a la formación del futuro docente de EB y es, en esta perspectiva, la necesidad de que los estudiantes de maestro se deben formar en la atención para casos de inclusión. Dicha formación puede comprender, en un primer momento, casos para luego trabajar sobre ellos. Lo que, por ahora, sigue siendo una realidad incierta que incluso genera temor y recelo en los docentes en formación para abordar la situación de inclusión.

Los desafíos de la formación docente de educación básica

Conforme a lo establecido en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, que es el “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” (Unesco, 2018, p. 29), todos los países se comprometieron a cumplir este objetivo hasta el 2030. Para la construcción de este objetivo, la formación de docentes iniciales, de acuerdo con el documento de política 43 (Unesco, 2020), es la clave y pone *a priori* las actitudes por el compromiso con la docencia, los métodos y el profesionalismo de los docentes con la preparación y capacitación como indispensables para brindar apoyo para el desarrollo del estudiante.

La necesidad de reconocer que la intención de la formación de docentes es la transformación de la realidad de colectivos minoritarios y marginados resalta la idea de fortalecer la formación de docentes y una buena actitud frente a las diferencias (Mejía y Pallisera, 2020; Mejía y Ullauri, 2022). Es decir, un o una docente inclusivo debe contar con los valores fundamentales (Unesco, 2020) que se centran en: 1) apoyar a los estudiantes, 2) trabajar con otros, 3) valorar la diversidad del otro y 4) comprometerse con el desarrollo profesional.

Un desconocimiento generalizado del profesorado sobre el alcance de los distintos tipos de adaptaciones supone un distanciamiento hacia los estudiantes con alguna necesidad de aprendizaje (Espinoza *et al.*, 2012). Lo que se espera es garantizar la educación en el que el profesorado es un elemento primordial (Moriña *et al.*, 2015). Por lo tanto, se considera que la formación de docentes debe centrarse en la propuesta de estrategias frente a ciertos desafíos educativos con un enfoque inclusivo y no caer en la idea errónea de divisiones dificultando la inclusión (Florian, 2019). Todo esto invita a mirar a la educación inclusiva como una expresión de justicia (no de caridad) sin importar las diferencias biológicas o de otro tipo (cultural, lingüística, género, religiosas, entre otras). En definitiva, todos los alumnos necesitan métodos de enseñanza y mecanismos de apoyo que les ayuden a lograr los objetivos y ser parte de la sociedad. De esta forma, se busca promover las actuaciones docentes para que las diferencias sean aceptadas como una oportunidad sin dejar a nadie en estado de exclusión (Echeita, 2013; Unesco, 2020; Elizondo, 2020). Entonces, la formación de formadores es un gran desafío y responsabilidad de la institución superior, pues debe entregar como resultado profesionales sensibilizados, formados y comprometidos con el cambio del sistema de la educación.

Método

La investigación es de tipo cualitativa. Persigue conocer en profundidad las percepciones de los diferentes actores educativos que intervienen en un proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación del estudiante universitario en contexto de la educación inclusiva. El trabajo de investigación es un estudio de caso múltiple (Stake, 1999 y 2006; Yin, 2009) compuesto por estudiantes de tercero y séptimo ciclo de la carrera de EB en la UNAE, quienes comparten sus vivencias de casos o situaciones de educación inclusiva en la práctica pedagógica. Se captaron las percepciones de los estudiantes por medio de grupos focales (Edmunds, 1999; Joseph *et al.*, 2000) que se analizaron a partir de un análisis temático deductivo (Willig, 2013). El registro de los grupos focales a los actores se captó en audio y video y se transcribió en su completitud en el *software* Express Scribe Transcription[®] 9.11. Dichos datos se han analizado el *software* de análisis de datos cualitativos Atlas.Ti[®] 22.

Las preguntas que trabajaron en los grupos focales fueron las siguientes: 1) ¿su trabajo de semestre de la asignatura de Aproximación Diagnóstica se ha focalizado en un caso de inclusión referente a la discapacidad en el aula?, 2) ¿en sus experiencias anteriores de PP han podido conocer casos de inclusión educativa en el aula de clase, 3) ¿qué dificultades (teóricas o prácticas) han experimentado para poder abordar el desarrollo de su práctica preprofesional, así como también el desarrollo de su trabajo de asignatura de aproximación?, 4) ¿qué aspectos de su formación académica, que hasta ahora han cursado, consideran que han posibilitado brindar soporte en el desarrollo de las PP con un enfoque inclusivo y el desarrollo del trabajo de su trabajo de asignatura de Aproximación Diagnóstica?, 5) ¿creen que es importante conocer sobre ámbitos de inclusión referente a la discapacidad en el aula? y 6) ¿qué aspectos sobre educación inclusiva deben integrarse a su formación como futuros docentes en la carrera de Educación Básica?

Resultados, análisis y discusión

Asimismo, las categorías principales del estudio en los grupos focales, 1 y 2, de los estudiantes de tercer ciclo de la carrera de Educación Básica, se focalizan en el papel de la comprensión sobre las situaciones de la práctica preprofesional, como en los modelos de formación docente y su acento en la formación del profesorado en educación básica. A su vez, el trabajo pone de relieve el rol del docente tutor universitario y su conocimiento para la formación del profesorado para la educación inclusiva: “quizás hace falta preparación, formación de los mismos profesores de la universidad o los de la escuela” (Grupo focal 1, estudiante 3).

En este contexto de Prácticum es necesario que el proceso de formación del estudiante universitario incluya, desde los primeros cursos, su preparación en diversos aspectos que demanda la educación inclusiva en las instituciones de educación básica. Los estudiantes de tercer ciclo mencionan que es necesario el aprendizaje por medio del estudio de caso de situaciones asociadas con la diversidad para que el abordaje sea más eficiente en la práctica pedagógica: “nos faltaba ahí que la docente nos ponga también con el niño para poder observar de mejor manera . . . yo pienso que sí profe necesitaríamos como que la ayuda de un profesor que sepa del tema” (Grupo focal 2, estudiante 2).

Los aportes de los estudiantes de séptimo ciclo se centran en reconocer la importancia teórica y práctica de la inclusión en los primeros años de formación, posterior a las experiencias en los centros de práctica. Luego de haber recibido la asignatura asociada a la inclusión, los estudiantes demandan un cambio de perspectiva, conceptualización y práctica desde la integración hacia la inclusión; además de eliminar etiquetas que estaban vinculadas a la concepción de la inclusión solo con la discapacidad: “recién ahora entendemos de qué forma podemos planificar para un aula diversa” (Grupo focal 2, estudiante 6). Sugieren que el cambio debe ser profundo no solo en la malla curricular de la carrera de EB sino en la mirada que tiene la institución superior hacia la inclusión:

No se supone que son los que nos estamos formando para docentes, entonces debería partir desde aquí quizás una mejora en las planificaciones, en la malla curricular tal vez . . . entonces si queremos ver cambios debemos de partir dentro de nosotros mismos y desde la Universidad. (Grupo focal 1, estudiante 1)

Otro aspecto que declaran los estudiantes respecto a la formación de la educación inclusiva es sensibilizar a estudiantes de los primeros ciclos para que, a lo largo de la carrera, se profundice temas asociados a la discapacidad, interculturalidad y otras diversidades. Finalmente, se busca eliminar la idea errónea que la responsabilidad sólo recae en docentes de la educación especial; con el objetivo de comprender la diversidad de un aula. Así mismo consideran que han conservado cierta idea errónea referente a la inclusión en su formación hasta el séptimo ciclo:

Nunca hemos visto inclusión como tal . . . solo que niños con necesidades educativas estén dentro del aula o que a niños con discapacidad estén dentro de la institución o como darle un cupo . . . cuando en realidad la inclusión va mucho más allá. Y entonces, si nosotros, como los futuros docentes de ahora, trabajamos desde el primer ciclo, podemos ir aprendiendo un poco más. (Grupo focal 2, estudiante 4)

Luego de que los estudiantes de séptimo ciclo han culminado la asignatura en Inclusión, Diversidad e Interculturalidad, en instituciones educativas que brindan Educación General Básica, comentan que los aprendizajes más significativos adquiridos se centran en:

Las estrategias que hemos aprendido en base a las experiencias, compartir vivencias, por ejemplo, en el caso de NN pudimos aprender mucho a cómo interactuar con una persona sorda. Si bien este caso me hubiese tocado en ciclos anteriores, yo creo que lo iba a estar pasando mal, tanto yo como la persona. (Grupo focal 1, estudiante 5)

Además, indican que “la inclusión no sólo se trata de niños con discapacidad, sino más bien de que todos somos diversos, entonces me dio una nueva percepción de inclusión de todos (Grupo focal 1, estudiante 1).

Los resultados muestran claramente que los requerimientos surgen desde los mismos estudiantes que demandan una preparación académica y una sensibilización asociadas a la educación inclusiva, con el afán de afrontar la realidad que se encuentran en centros de prácticas pedagógicas (instituciones educativas).

Conclusiones

El desarrollo de este trabajo investigativo ha permitido llegar a algunas conclusiones que se concretan en resaltar la importancia de la formación del docente desde niveles iniciales con una mirada amplia de la inclusión desde la práctica y el fundamento teórico que experimenta en la práctica pedagógica.

- La formación sobre modelos inclusivos, herramientas y estrategias deben ser primordiales para que constituyan el perfil profesional de cualquier carrera en educación.
- Para una formación integral y humana en inclusión a estudiantes universitarios, se cree importante el conocimiento de los docentes sobre inclusión con miras a una educación diferente para que constituya una reflexión productiva con los casos de estudios que experimenten en la práctica pedagógica.

Si bien es cierto, los resultados y discusiones que se presentan en apartados anteriores muestran aspectos a tener en cuenta, y que se considera reflexionarlos y potencialmente incluirlos en la formación docente, es necesario aclarar que este aporte a la formación inicial docente

no es una crítica en ningún sentido a los procesos de formación docente, sino es un llamado o una alerta a tener en cuenta en los diseños y rediseños de la carrera en Educación Básica.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Edmunds, H. (1999). The Focus Group Research Handbook, *The Bottom Line*, 12(3), 46-46. <https://doi.org/10.1108/bl.1999.12.3.46.1>
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Espinosa, C.; Gómez, V. y Cañedo, C. (2012). El Acceso y la Retención en la Educación Superior de estudiantes con Discapacidades en Ecuador. *Formación Universitaria*, 5(6), 27-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000600004>
- Florian, L. (2019). Preparing teachers for inclusive education. En M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*, Springer Nature Singapore (pp. 1-6).
- Joseph, D.; Griffin, M. y Sullivan, E. (2000). Videotaped focus groups: transforming a therapeutic strategy into a research tool. *Nurs Forum*, 35(1), 15-20. doi: 10.1111/j.1744-6198.2000.tb01173.x. PMID: 10847061.
- Mejía, P. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en la opinión de los responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13, 40-61.
- Mejía, P. y Ullauri, J. (2022). Actitudes de estudiantes sobre el proceso inclusivo de una persona sorda en un contexto áulico universitario, una experiencia inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Revista Mamakuna*, 19, 104-115.
- Moriña, A.; García-Carpintero, A. y Vidal, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 227-249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Discapacidad. Instrumento de ratificación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de Naciones Unidas.
- Organización de Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Organización de Naciones Unidas.
- Paju, B. (2021). *An expanded conceptual and pedagogical models of inclusive collaborative teaching activities* [Tesis de doctorado]. Universidad de Helsinki.
- Portilla, G.; Abril, H.; Choin, D.; Fraga, O.; Molerio, L.; Padilla, J.; Pantoja, T.; Torres, L. y Ullauri, J. (2017). *Modelo de práctica preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Unesco. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Universidad Nacional de Educación (2018). *Modelo de Prácticas Preprofesional*. UNAE.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGrawHill.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. In *Case study research: design and methods*. Sage Publications.

Sobre los autores

Colombia

Luisa Acosta Castrillón

Profesora-investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Maestra de preescolar de la Institución Educativa Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana. En sus trabajos ha centrado los análisis en las concepciones de y sobre las infancias, la cultura escolar y el posicionamiento en las construcciones discursivas. Acompaña distintos espacios de formación de práctica pedagógica en la Escuela Normal y en la Universidad de Antioquia.

Rosa María Bolívar Osorio

Doctora en Educación de la Universidad del Valle. Magister en Educación, Universidad de Antioquia. Licenciada en Geografía e Historia. Docente investigadora. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación “Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”. Ha trabajado en el área de formación en investigación en el nivel de educación básica y formación de pregrado y postgrado. Como maestra formadora de maestros ha trabajado en la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia desde 2006 como coordinadora de prácticas. Sus áreas de interés son: la formación en investigación, la formación de maestros, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas.

Ítala Caballero Peña

Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Santiago de Cali.

Ana María Cadavid Rojas

Profesora-investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su experiencia se ha centrado en la formación de maestros inicial y continuada, la educación en territorios rurales y los estudios curriculares.

Isabel Calderón Palacio

Licenciada en Educación Primaria. Magíster en Educación con énfasis en Formación de Maestros. Candidata a doctora en Educación. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Intereses académicos en la formación inicial y continuada de maestros, en el saber pedagógico, didáctico y en la práctica pedagógica. Los procesos de formación a lo largo de la trayectoria profesional y las políticas educativas. Otro de los intereses académicos se dirige a los procesos de formación de maestros orientadores y en la orientación escolar como práctica formativa que es parte central de los procesos escolares, en la que se puede ver funcionando las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas en relación con la pedagogía y la didáctica.

Alberto Echeverri Sánchez

Doctor en Educación por la Universidad del Valle. Magíster en Psicopedagogía y Licenciado en Filosofía e Historia por la Universidad de Antioquia. Docente e investigador de la Universidad de Antioquia donde fundó la revista *Educación y Pedagogía*. Es uno de los fundadores del grupo de “Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia” (GHPP). Sus áreas de actuación son:

formación de maestros, historia de conceptos y relaciones conceptuales con otros campos de saber, historia de la pedagogía, campo conceptual de la pedagogía.

Giseh Guisao Gi

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Trayectoria profesional como formadora de docentes en áreas de asesoría de prácticas, investigación y pedagogía. Magister en Educación de la Universidad de Medellín. Investigadora sobre las perspectivas de los estudiantes respecto a la comunicación con docentes mediada por las TIC. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora sobre el aporte de la práctica durante el proceso formativo. Coordinadora de prácticas de licenciatura, comprometida con la formación de docentes desde una mirada internacional, integral e intercultural.

Carol Gutiérrez Avendaño

Bióloga y Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Doctorado en Educación de la Universidad del Valle. Docente a tiempo completo en la Universidad Santiago de Cali. Coordinadora de Prácticas Pedagógicas en la Facultad de Educación Universidad Santiago de Cali.

Ada Luz Navia Suarez

Magister en Educación y Desarrollo Humano (USB-Cali). Licenciada en preescolar, maestra de primera infancia, directora de instituciones de educación inicial. Actualmente es docente, coordinadora de prácticas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura, Cali. Miembro del grupo de investigación “Educación y Desarrollo Humano, Línea Infancia”. Asesor del semillero de investigación: “El qué y los quiénes de lo educativo”, de la misma universidad.

Esteban Piarpusan Pismac

Geógrafo con énfasis en planificación regional. Especialista en Gerencia de Proyectos. Candidato a Magíster en Educación. Docente ocasional tiempo completo vinculado al programa de licenciatura en Etnoeducación. Coordinador académico del proyecto Fortalecimiento de los procesos de profesionalización en comunidades de los pueblos indígenas y afro del departamento de Nariño. Líder del semillero de investigación Mingueros del sur.

Martha Quintero Torres

Maestra con diez años de experiencia en los grados de Transición y Primero de primaria y cinco años como directora de Preescolar. Maestra universitaria de pregrado y posgrado; por espacio veinticinco años ha acompañado procesos de formación de maestras en Educación Infantil y Educación Básica. En la actualidad es directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de San Buenaventura-Cali. Miembro del grupo de investigación “Educación y Desarrollo Humano” de la misma Universidad. Coordina el semillero de investigación Innovación y Educación desde hace siete años. Magíster en educación y candidata a doctora en Educación.

Yólida Ramírez Osorio

Docente de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y titular de la básica primaria en la IE Héctor Abad Gómez. Asesora de proyectos de investigación en pregrado

y postgrado en temas referidos a inclusión educativa, diversidad, cultura escolar, ambientes escolares, migración y violencias en la escuela.

Hilda Rodríguez Gómez

Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con experiencia investigativa en temas referidos a la formación de maestros y maestras desde perspectivas interculturales. Además, ha participado en investigaciones internacionales sobre evaluación para el aprendizaje (Unión Europea), educación en un mundo multicultural (Universidad de Chile), educación y espacio socioeducativo y aprendizaje global/pedagogía planetaria (Universidad Pedagógica de Berna).

Lorena Rodríguez Rave

Es Licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en Matemáticas. Magíster en Educación y Doctora en Educación, área de Educación Matemática de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Educación (UdeA) y el Ciclo complementario en la Normal Superior María Auxiliadora-Copacabana. Asesora de Práctica Pedagógica en las Licenciaturas en Matemáticas y Educación Básica Primaria. Miembro del grupo “Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia” (GHPPC). Sigue las líneas de investigación: Formación inicial de maestros y profesores de Matemáticas, Epistemología de las Matemáticas, Didácticas de las Matemáticas, Historia de la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias.

Julieth Taborda Oquendo

Profesora de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Tiene experiencia investigativa en temas de cuidado y pedagogías feministas. Además, es formadora de docentes en un proyecto que busca reflexionar acerca de la inclusión de niños, niñas y familias de personas migrantes.

Chile

Constanza Durán Pereira

Educadora de Párvulos egresada el año 2022 de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Actualmente se encuentra ejerciendo como Educadora de Párvulos en un jardín infantil VTF, en donde ha tenido la oportunidad de ser educadora guía, aportando desde otro escenario a la formación inicial docente.

Valentina Haas Prieto

Profesora básica de formación con experiencia en el sistema escolar. Actualmente trabaja en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) en la Carrera de Pedagogía. Como Doctora en Educación estudia aspectos de las prácticas, sus partícipes, modelos de reflexión, la autobiografía, propuestas pedagógicas, la formación con TIC, multimodalidad, interacciones en el aula, y formación de mentores para principiantes, entre otras. Igualmente forma parte de varias redes como Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, Grupo GID de la UNED, entre otras.

Astrid Hernández Cárcamo

Educadora de Párvulos egresada de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Se ha desempeñado como docente en la carrera de Educación de Párvulos de la UCSC desde el año 2021. Ha colaborado en la línea de formación práctica y se ha orientado en contribuir con estrategias que movilicen la reflexión y el aprendizaje colaborativo.

Ecuador

Johanna Arízaga Tigre

Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, itinerario en Pedagogía de la Matemática, Universidad Nacional de Educación (UNAE-Ecuador). Cuenta con publicaciones en revistas indexadas y es integrante del grupo de investigación “Pensamiento Educativo Ecuatoriano” en la UNAE.

Juan Fernando Auquilla Díaz

Licenciado en Educación Universidad de Cuenca. Magíster en Estudios Culturales Latinoamericanos con mención en Literatura por la Universidad de Cuenca. Actualmente realiza estudios doctorales en educación en la UNLP (Universidad Nacional de la Plata-Argentina). Trabajó en los subniveles Inicial, Básica elemental, Básica media, Básica superior, Bachillerato Técnico, Bachillerato General Unificado, vicerrector académico. Labora quince años en Educación Superior: Universidad de Cuenca, Instituto Superior del Azuay y actualmente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Miembro de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Azuay. Ha participado en proyectos sociales vinculados a la poesía y escritura creativa dirigida a grupos vulnerables como las personas privadas de la libertad.

Ormary Barberi Ruiz

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación Integral, Mención Ciencias Naturales, Educación Física y Salud. Experiencia profesional como maestra de aulas en zona rurales y urbanas de alto riesgo, dirección y supervisión de instituciones educativas e instancias administrativas del sistema educativo venezolano. Docente universitario en pregrado y postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL y Universidad Nacional de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora-UNELLEZ. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Así también, ha publicado artículos en revistas indexadas. Actualmente, se desempeña como docente-investigador y directora de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador, donde ha desempeñado, además, funciones de gestión en la Dirección de Prácticas Preprofesionales y de Vinculación con la Colectividad.

Johanna Cabrera Vintimilla

Lic. en Estimulación Temprana en Salud en la Universidad de Cuenca. Msc. en Intervención y Educación Inicial en la Universidad del Azuay. Doctoranda en Educación en la Universidad de las Islas Baleares. Doctoranda en Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Ha trabajado como Docente en la Universidad Católica de Cuenca. Coordinadora del Ministerio de Inclusión Económica y Social. Docente-investigadora en la Universidad Nacional de Educación. Miembro del proyecto de vinculación La educación sexual y de género como herramienta básica para

fomentar una cultura de paz y buenas prácticas. Codirectora del proyecto de “Ambiente socio-comunitario juega y aprende para la educación infantil integral.

Josué Cale Lituma

Licenciado en Ciencias de la Educación Básica, itinerario en Pedagogía de la Lengua y Literatura, Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Diplomado en Inclusión Educativa, Integración, Respeto y Aceptación a la Diversidad, Instituto Iberoamericano en Educación y Complejidad S.C. “Paulo Freire”, México. Miembro de grupos y proyectos de investigación y de vinculación en universidades de América (Universidad Nacional de Educación, UNAE; Universidad San Francisco de Quito, USFQ; University of California, UCLA).

Johanna Garrido Sacán

Magister en la Utilización Pedagógica de las TIC por el Instituto Politécnico de Leiria (Portugal), realizada con una beca de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Tiene una licenciatura en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial. Ha realizado publicaciones y ponencias a nivel nacional e internacional sobre temas relacionados a educación inicial y sobre la utilización de la tecnología aplicada a la educación. Actualmente es docente investigadora en la carrera de educación inicial en la Universidad Nacional de Educación Ecuador.

Milena Jara Castro

Egresada de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), especialización en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Paulina Mejía Cajamarca

Licenciada en Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz (Universidad del Azuay-Ecuador). Becaria SENESCYT (2014). Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva de la Universidad de Girona-España (UDG) (2016). Colaboradora en el grupo de “Investigación en Diversidad”. Ha contribuido en diferentes investigaciones relacionadas con la educación inclusiva y la vida independiente de personas con Discapacidad Intelectual. Tecnóloga en Intérprete de Lengua de Señas ecuatoriana (2022). Docente de la carrera de Educación Básica de la UNAE de la asignatura: Inclusión, diversidad e interculturalidad en instituciones educativas de Educación General Básica. En la actualidad es Doctoranda en Educación en la línea de investigación en discapacidad y educación (UDG).

Marjorie Ortiz López

Estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y cursa el sexto ciclo de la carrera de Educación Básica. Ha formado parte de proyectos de investigación en la UNAE, los cuales se denominan “Política educativa y necesidades educativas especiales: perspectivas desde autoridades, docentes y estudiantes de unidades educativas regulares en cuenca” y “Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en Latinoamérica”.

Rosa Ortiz López

Estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), actualmente cursa el sexto semestre en la carrera de Educación Básica con mención en licenciatura. Formó parte de los grupos de investigación “Política educativa y necesidades educativas especiales: perspecti-

vas desde autoridades, docentes y estudiantes de unidades educativas regulares en cuenca” y “Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en Latinoamérica”.

Evelyn Piña Lucero

Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, itinerario en Pedagogía de la Lengua y Literatura, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. Sus intereses se enfocan en la investigación en los procedimientos didácticos. Integrante de proyectos de vinculación en la UNAE.

Juan Rodríguez Carrión

Licenciado en Ciencias de la Educación Básica, itinerario en Pedagogía de la Lengua y Literatura, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad del Azuay (UDA), Ecuador. Maestrante en Posgrado de Filosofía en Universidad del Azuay (UDA), Ecuador. Docente tutor en Profesionalización-Centro de Apoyo Zamora Chinchipe.

Erick Romero Román

Licenciado en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. Maestrante en Psicología Cognitiva y Aprendizaje en FLACSO, Argentina. Docente tutor en Profesionalización-Centro de Apoyo Morona Santiago.

Delsa Silva Amino

Licenciada en Ciencias de la Educación Básica. Enfoque en temáticas de Investigación Educativa, Filosofía de la Educación, pobreza, desarrollo regenerativo y sustentable. Integrante de proyectos, grupos y programas nacionales e internacionales tales como: Grupo TRENDS, Filosofía de la Educación, Hult Prize at UNAE, Educación y Pobreza, INDTEC, entre otros. Actualmente, es maestrante del Máster universitario Educación y TIC (eLearning) en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Nancy Uyaguari Fernández

Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, itinerario en Educación General Básica por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas. Ha participado en proyectos de vinculación y proyectos de investigación en la UNAE.

Julio Uyaguari Fernández

Licenciado en Ciencias de la Educación Básica, itinerario en Educación General Básica por la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Como docente investigador cuenta con publicaciones en revistas indexadas, así como en capítulos de libros. Cursa una maestría a distancia en Docencia Universitaria por la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Actualmente se desempeña como docente tutor en el programa de profesionalización UNAE, en la Amazonía ecuatoriana.

España

María Antonia Cano Ramos

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Orientadora de la Comunidad Virtual de Acogida del Curso de Acceso en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Desde al año 2009 es profesora tutora de Prácticum del Máster de Formación del Profesorado en el Centro Asociado de la UNED de Talavera de la Reina y coordinadora Centro de Orientación y Empleo (COIE) del Centro Asociado de la UNED de Talavera de la Reina. Tutora de Apoyo en Red (TAR) de la asignatura de Psicopedagogía Orientación Profesional en la UNED.

María José Corral-Carrillo

Licenciada en Pedagogía por Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Máster en Estrategias y Tecnologías para la función Docente en la Sociedad Multicultural (UNED). Diplomada en Educación social también por la UNED. Doctoranda de la Facultad de Educación en el departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (UNED). Profesora de secundaria, profesora tutora UNED en Sevilla.

Ana María Martín Cuadrado

Es licenciada y doctora por la UNED en Filosofía y Ciencias de la Educación. Pertenece al Cuerpo de Profesorado Titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar. Imparte docencia en los Grados de Educación Social y de Pedagogía; así como en estudios de Postgrado, Máster universitario en Formación del Profesorado en ESO, Bachillerato, FP y EOI. Es, además, coordinadora de la asignatura Prácticum. Estas titulaciones están ofertadas en la Facultad de Educación de la UNED.

Coordinadora del “Grupo de Innovación Docente sobre Prácticas Profesionales” (GID2016-41), UNED. Administradora del Blog/Comunidad Virtual de Aprendizaje Prácticum y Prácticas Profesionales [<https://gidpip.hypotheses.org/>]

Laura Méndez Zaballos

Profesora titular de prácticas en la Facultad de Psicología de la UNED. Ha ejercido varios cargos de gestión académica relacionados con las prácticas y actualmente es vicedecana de Prácticas de la Facultad de Psicología. Sus intereses se centran en el diseño de entornos reales y simulados donde se activan competencias profesionales desde un marco ecológico y situado. Ha participado en el diseño de asignaturas de prácticas en diferentes titulaciones y en proyectos de investigación aplicada relacionados con la formación inicial a la profesión. Es miembro, desde su creación, del “Grupo de Innovación Docente Prácticas Profesionales” (GID-PiP) de la UNED.

Jesús Lucendo Patiño

Doctor en Educación. Licenciado en Psicología. Diplomado en Profesorado de EGB. Ha ejercido la docencia en Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Educación de Adultos, así como en la Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Castilla-La Mancha. Actualmente es profesor asociado en la Facultad de Educación de la UNED. Ha desempeñado diversos puestos de gestión escolar: inspector de Educación, asesor de Formación del Profesorado, director de Instituto de Educación Secundaria, coordinador de Intercambios Escolares con

Reino Unido y Francia, jefe de Departamento de Orientación. Sus líneas de investigación versan sobre Inspección y Supervisión Escolar, Liderazgo y Dirección de centros educativos.

Juan Salamé Sala

Licenciado en Lettres et Sciences Humaines (Universidad de Limoges - Francia). Licenciado en Filología Hispánica. Maître es-Lettres et Sciences Humaines (Universidad de Limoges). Título propio en Dirección y Gestión de Centros Docentes (Universidad de Zaragoza). Postgrado en Supervisión e Inspección Educativas (UNED). Profesor Educación Secundaria. Director del Instituto de Educación Secundaria. Inspector de Educación en Zaragoza. Profesor tutor del Centro Asociado UNED en Calatayud. Varias asignaturas: Acceso mayores de 25/45 años, Lengua extranjera: francés (Centro Universitario de Idiomas a Distancia-UNED), Prácticum del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas).

María Isabel Serrano Marugán

Doctora en Educación. Máster en Recursos Humanos y Máster Inter universitario Tratamiento educativo de la diversidad. Licenciada en Psicología (Especialidades Clínica/Educación). Licenciada en Ciencias de la Educación (Especialidad Organización Escolar). Diplomada en Profesorado de EGB, especialidad Educación Infantil. Funcionaria de carrera del Cuerpo de Profesores de Secundaria (especialidad Orientación educativa). Profesora tutora virtual de la Facultad de Educación-UNED en el Prácticum del Máster de Formación del Profesorado. Jefa de la Unidad de Convivencia contra el acoso escolar en Vicepresidencia y Consejería de Educación y Universidades, Comunidad de Madrid. Directora del Equipo Específico de Discapacidad Visual, Comunidad de Madrid (2001-2015).

México

David Cruz Rojas

Licenciado en Educación Primaria. Egresado de la generación 2018-2022 de la Benemérita Escuela de Maestros.

Julio González Ramírez

Licenciado en Educación Primaria. Egresado de la generación 2018-2022 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Zaira López Arteaga

Licenciada en Educación Primaria. Egresada de la generación 2018-2022 de la Benemérita Escuela de Maestros.

Francisco Vega Servín

Licenciado en Educación Primaria. Egresado de la generación 2018-2022 de la Benemérita Escuela de Maestros.

Perú

Carlos Zacarias Mercado

Desde el año 2000 está dedicado a la Formación de Maestros en Educación Intercultural Bilingüe. En el 2014 innovó la Estrategia Didáctica Vivencial “Travesía Intercultural” en las comunidades Shipibo-Konibo del Ucayali, situación que fue reconocida por la Escuela Eslovs Folkogskola de Suecia. Fue invitado al país nórdico el 2020 a una Pasantía Académica. Su labor es reconocida por las diversas organizaciones indígenas en la región. Actual docente en la Facultad de Educación Intercultural y Humanidades de la UNIA. Últimamente ha ganado el Proyecto de Investigación Modelo Pedagógico JADANIC-UNIA, el mismo que está en proceso de construcción.

República Dominicana

Emely Arias Mateo

Estudiante de término de licenciatura en Educación Primaria, segundo ciclo en el Instituto Superior Salomé Ureña, recinto Félix Evaristo Mejía con extensión en el Instituto Politécnico Loyola.

Rosario Figueroa Figueroa

Coordinadora y Docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Egresada de la carrera de Psicología de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). Especialista en Psicología Industrial en la Universidad Autónoma Santo Domingo (UASD). Especialista en Educación Inicial en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Maestría en Enseñanza Superior en la Universidad Autónoma Santo Domingo (UASD). Maestría en Formación de Formadores con la Universidad de Barcelona, España y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Maestría en Neuropsicología y Educación de Universidad Internacional de la Rioja (UNIR-España). Maestría Educación Inicial de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Ha participado en congresos y seminarios nacionales e internacionales, seminarios de Buenas Prácticas y jornadas de investigación IDEICE-ISFODOSU, así como el Formador de Formadores como Académico- Investigador-Escritor y Divulgador.

Pedimercy Mejía Sabad

Estudiante de término en la Carrera Educativa en licenciatura de Educación Primaria, segundo ciclo en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, recinto Félix Evaristo Mejía con extensión en el Instituto Politécnico Loyola.

Coordinadores del libro

Gladys Portilla Faicán

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de La Habana). Máster en Estudios Latinoamericanos. Diplomado Superior en Educación Universitaria por Competencias y Licenciada en Ciencias de la Educación. En la actualidad es docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), directora del Grupo de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico; miembro del Grupo de Investigación Educación Decolonial

y Epistemologías del Sur (EduSUR) y miembro de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos.

María Dolores Pesántez Palacios

Doctora en Equidad e Innovación Educativa de la Universidad de Vigo-España. Máster en Educación Parvularia. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía. Licenciada en Tecnologías de Estimulación Temprana en Salud. Docente Titular de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). Subdirectora del Grupo de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico y miembro del Grupo de Investigación “Diversidad en la Unidad” de la UNAE.

María Nelsy Rodríguez Lozano

Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Leipzig-Alemania. Licenciada en Literatura, Magistra en Educación. Docente Titular de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Subdirectora del grupo de investigación “Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos y de la formación docente” de la UNAE. Miembro del Grupo de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico y miembro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO).

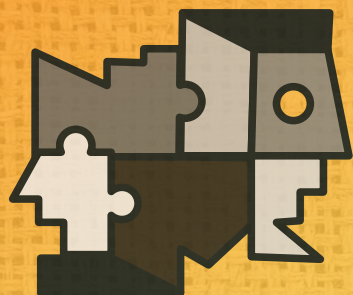
Jaime Ullauri Ullauri

Doctor en Psicología del Educación (Universidad de Barcelona-España). Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento (Universidad de Cuenca-Ecuador). Máster Universitario en formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador (especialidad orientación educativa) (UNED-España). Licenciado en Psicología Educativa con especialización en Educación Temprana (Universidad de Cuenca-Ecuador). En la actualidad es docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y miembro del Grupo de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico.



Colección Memorias: Contempla la publicación de trabajos de alta calidad sometidos a revisión de pares ciegos, expuestos en eventos académicos de relevancia nacional e internacional.

La UNAE crea este espacio como una posibilidad de exposición de relevantes que aporten al crecimiento e innovación de diferentes áreas del conocimiento.



MEMORIAS
COLECCIÓN UNAE