Práctica Pedagógica, entre el sujeto de saber y el discurso pedagógico.

La formación del licenciado CAU Tunja en la Educación Abierta y a Distancia de la USTA.

María Solaida Contreras Barragán
Maestrante en Pedagogía

Universidad Santo Tomás
Maestría en Pedagogía
Tunja
2020

Práctica Pedagógica, entre el sujeto de saber y el discurso pedagógico.

La formación del licenciado CAU Tunja en la Educación Abierta y a Distancia de la USTA.

María Solaida Contreras Barragán
Maestrante en Pedagogía

Directora

Olga Lucia Mendoza Moreno
Magister en Pedagogía

Universidad Santo Tomás
Maestría en Pedagogía
Tunja
2020

Nota de Aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

Presidente del Jurado

_____

Jurado

_____

Jurado

Tunja, _____ de 2020

Resumen

Este proyecto alude al trabajo de investigación relacionado con la práctica pedagógica en los programas de pregrado de la Facultad de Educación en la Modalidad de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. Se busca a través de este estudio, abordar las percepciones que docentes en formación y docentes tutores tienen y han logrado construir frente a su praxis. En este sentido, se propone una revisión documental minuciosa de syllabus, guías de aprendizaje, lineamientos de práctica, así como postulados teóricos de la investigadora colombiana Olga Lucia Zuluaga Garcés (1999), quien expone que la práctica pedagógica comprende una triada que articula los Discursos, las Instituciones y los Sujetos, con lo cual se da paso a lo planteado por Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999), autoras de las seis dimensiones de la Práctica Docente, siguiendo con Paulo Freire (1985), quien define la Práctica Educativa a partir de tres ejes fundamentales: la Práctica Educativa como quehacer contextuado, la Práctica Educativa como Quehacer Intencionado y Sujetos de la Práctica Educativa, finalmente esta el autor Donald Schön (1998), en referencia con la Práctica Investigativa.

Dentro de ese marco, se da paso al diseño de instrumentos que facilitan el acceso a información específica que los sujetos poseen sobre el fenómeno en estudio, para luego confrontar con las categorías de análisis de la investigación y elaborar una interpretación crítica de los elementos encontrados que desde estas posturas conceptuales brindan una manera de controvertir la práctica pedagógica en relación con la reestructuración de los programas profesionales a nivel de licenciaturas, así como la manera de articular las actividades de docencia, investigación y responsabilidad social universitaria (Funciones Sustantivas). El desarrollo de esta investigación, es suscitar un punto de referencia que contribuya en el proceso formativo de los licenciados en esta modalidad de educación y con cuyo insumo, se permita situar al maestro en cuatro aspectos: maestro como sujeto de la palabra, la identidad del maestro, la participación política del maestro y la representación social del maestro.

Palabras Clave: docente, educación a distancia, formación, práctica pedagógica.

Abstract

This project refers to the research work related to pedagogical practice in the undergraduate programs of the Faculty of Education in the Open and Distance Education Modality of the University of Santo Tomás. This study seeks to address the perceptions that trained teachers and tutor teachers have and have managed to build in the face of their practice. In this sense, a thorough documentary review of syllabus, tutorials, practice guidelines, as well as theoretical postulates by the Colombian researcher Olga Lucia Zuluaga Garcés (1999), who states that pedagogical practice comprises a triad that articulates the Discourses, Institutions and Subjects, thus giving way to what was raised by Cecilia Fierro, Bertha Fortuol and Lesvia Rosas (1999), authors of the six dimensions of the Teaching Practice, following with Paulo Freire (1985), who defines the Educational Practice from three fundamental axes: the Educational Practice as a context work, the Educational Practice as Intentional To Do and Subjects of Educational Practice, finally is the author Donald Schön (1998), in reference to the Investigative Practice.

Within this framework, the design of instruments that facilitate access to specific information that subjects possess about the phenomenon under study, and then confront the categories of research analysis and develop a critical interpretation of the found elements that from these conceptual positions provide a way of controverting pedagogical practice in relation to the restructuring of professional programs at the level of bachelor's degrees, as well as how to articulate teaching, research and university social responsibility activities (Substantive Functions). The development of this research is to raise a reference point that contributes to the training process of graduates in this modality of education and with whose input, the teacher is allowed to be placed in four respects: teacher as subject of the word, identity of the teacher, political participation of the teacher and social representation of the teacher.

Keywords: professor, distance education, training, pedagogical practice.

Contenido

Resumen **4**
Abstract **5**
Contenido **6**
Introducción **11**
Planteamiento del problema, justificación y objetivos **13**
Planteamiento del problema de investigación **13**
Justificación **23**
Objetivos **31**
General 31
Específicos. 32
Capítulo I. Estado del arte **32**
1.1 Ámbito internacional **32**
1.2 Ámbito Nacional **42**
Capítulo II. Marco de referencia **58**
2.1 Marco Contextual **58**
2.2 Marco Teórico **65**
2.2.1 Práctica Pedagógica. 65
2.2.2 Práctica Docente. 71
2.2.3 Práctica Educativa. 75
2.2.3.1 Práctica educativa como un quehacer contextuado. 76
2.2.3.2 Práctica educativa como un quehacer intencionado. 77
2.2.3.3 Sujetos de la Práctica Educativa. 77
2.2.4 Práctica Investigativa. 80
2.3 Referentes conceptuales **82**
2.3.1 Educación. 82
2.3.2 Formación. 85
2.3.3 Formación Personal. 89
2.3.4 Formación Profesional. 90
2.3.5 Formación de Docentes. 93
2.3.6 Currículo. 97

2.3.7 Currículo de Facultades de Educación. 103
2.3.8 Currículo de programas para la formación de docentes en la universidad a distancia. 105
2.3.9 Educación a Distancia. 114
2.3.9.1 Aprendizaje Autónomo en la Educación a Distancia. 117
2.3.9.2 Estudiante de Educación a Distancia. 119
2.3.9.3 Docente de Educación a Distancia. 120
2.3.10 ¿Qué es la Tutoría Universidad Santo Tomás? 125
2.3.10.1 Tutor Universidad Santo Tomás. 126
2.3.10.2 El currículo de la universidad Santo Tomás. 128
2.3.10.3 El currículo de la Facultad de Educación de la DUAD USTA. 131
2.3.10.4 Currículo para programas de pregrado de la Facultad de Educación DUAD USTA. 134
2.4 Pedagogía 136
Capítulo III. Marco Metodológico 138
3.1 Enfoque Investigativo 138
3.2 Estrategia Metodológica: Interpretativo 139
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información 140
3.4 Descripción de la muestra significativa, la población y/o participantes 146
3.4.1. Criterios éticos de trabajo de campo y manejo de información. 146
Capítulo IV. Resultados y Análisis 147
4.1 Resultados objetivo específico uno: Identificar el nivel de conocimiento que los estudiantes y docentes regionales de la Facultad de Educación DUAD CAU Tunja USTA tienen sobre las prácticas pedagógicas y las prácticas docentes 147
4.1.1 Práctica Pedagógica: Docentes Regionales y Docentes en Formación. 147
4.1.2 Práctica Docente: Docentes Regionales y Docentes en Formación. 156
4.1.3 ¿Qué se encontró? Objetivo Específico Uno. 168
4.2 Resultados objetivo específico dos: Contrastar las percepciones que estudiantes y docentes regionales de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA tienen sobre la relación entre el perfil de formación profesional y el perfil ofertado por la universidad 171

4.2.1 ¿Qué se encontró? Objetivo Específico Dos. 181

4.3 Resultados objetivo específico tres: Evaluar las relaciones que existen entre la estructura de los espacios académicos del campo común de pedagogía de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA, para describir la coherencia de estas con el perfil de formación profesional 185

4.3.1 Modelos Pedagógicos Práctica de Observación I. 185

4.3.2 Procesos del Aprendizaje Práctica de Observación II. 191

4.3.3 Currículo y Didáctica Práctica Formativa III. 196

4.3.4 Evaluación en el Contexto Escolar Práctica Formativa IV. 203

4.3.5 Política Educativa, Gestión y Administración Práctica Formativa V. 209

4.3.6 Lineamientos para las prácticas pedagógicas de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación DUAD USTA. 216

4.3.7 Línea de tiempo Lineamientos Prácticas Facultad de Educación DUAD USTA. 234

4.3.8 ¿Qué se encontró? Objetivo Específico Tres. 246

4.4 Resultados objetivo específico cuatro: Confrontar la incidencia de los espacios académicos del campo común de pedagogía en la formación del futuro licenciado de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA, con miras a construir una propuesta que se centre en el estudio de la práctica pedagógica. 249

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones 271

6.1 Conclusiones 271

6.2 Recomendaciones 274

Referencias Bibliográficas 276

Anexos 286

Anexo 1. Formulario de Preguntas Docentes Regionales Práctica Pedagógica 286

Anexo 2. Formulario Docentes Regionales Práctica Docente 294

Anexo 3. Formulario Docentes en Formación Práctica Pedagógica 299

Anexo 4. Formulario Docentes en Formación Práctica Docente 303

Lista de gráficas

Gráfica 1. Cambios normativos para la obtención de registros calificados de los programas de licenciatura en Colombia. 63
Gráfica 2. Cambios campo común de pedagogía FACEDU DUAD USTA. 64
Gráfica 3. Percepción en relación con el perfil de formación profesional. Reconocer. 181
Gráfica 4. Percepción en relación con el perfil de formación profesional. Aportes. 182
Gráfica 5. Percepción en relación con el perfil de formación profesional. Claridad. 183
Gráfica 6. Triangulación. 250

Lista de tablas

Tabla 1.Técnicas e instrumentos a usar para el objetivo específico uno. 141
Tabla 2. Técnicas e instrumentos a usar para el objetivo específico dos. 142
Tabla 3. Técnicas e instrumentos a usar para el objetivo específico tres. 143
Tabla 4. Técnicas e instrumentos a usar para el objetivo específico cuatro. 145
Tabla 5. Matriz de análisis práctica docente: Docentes Tutores Regionales y Docentes en Formación. 157
Tabla 6. Matriz de análisis Conversatorio: perfil de formación profesional. 172
Tabla 7. Matriz de recopilación de datos: Modelos Pedagógicos Práctica de Observación I. 186
Tabla 8. Matriz de recopilación de datos: Procesos del Aprendizaje Práctica de Observación II. 192
Tabla 9. Matriz de recopilación de datos: Currículo y Didáctica Práctica Formativa III. 197
Tabla 10. Matriz de recopilación de datos: Evaluación en el Contexto Escolar Práctica Formativa IV. 204
Tabla 11. Matriz de recopilación de datos: Política Educativa, Gestión y Administración Práctica Formativa V. 210
Tabla 12. Análisis Lineamientos práctica FACEDU DUAD USTA. Práctica Pedagógica. .. 217
Tabla 13. Análisis lineamientos práctica FACEDU DUAD USTA. Práctica Docente. 228
Tabla 14. Línea de tiempo: cambios en los Lineamientos práctica FACEDU DUAD USTA. 235

Tabla 15. Rúbrica de evaluación relación en la estructura del Campo Común de Pedagogía. 239

Tabla 16. Matriz de contraste: incidencia campo común de pedagogía en la formación del licenciado de la FACEDU DUAD USTA. 251

Introducción

La práctica pedagógica es la manera en la cual se enriquece la labor del maestro desde su crecimiento personal, intelectual, profesional, por cuanto, a partir de las condiciones de formación de los licenciados, se apuesta a mantener una proyección que alberga las exigencias de una sociedad cada vez más globalizada y con fuerte inmersión en las tecnologías. Con esto se requiere de nuevas disposiciones conceptuales, que den cabida a las inquietudes de los maestros en ejercicio sobre la orientación que hacen a los discentes y quienes ahora ocupan el lugar del profesor en la enseñanza y acercamiento a través de estas posibilidades de transmisión de información e interrelaciones comunicativas.

En la educación abierta y a distancia, se reclama una atención especial en el proceso formativo que asume el discente, ya que es él gestor de su propia manera de seguir el curso de sus estudios, así como la programación de tiempos para dar respuesta a las situaciones educativas propuestas por el docente. Por cuanto, hacer de la práctica pedagógica una nueva manera de interpretar los discursos pedagógicos, es afirmarla como una práctica de saber que afecta a la pedagogía y a los sujetos que en este proceso se forman e interactúan social y culturalmente.

Por ende, la investigación titulada Práctica Pedagógica: entre el sujeto de saber y el discurso pedagógico en la formación del licenciado, tiene como objetivo establecer los aportes de la orientación pedagógica que se brinda a través de los espacios académicos del campo común de pedagogía del primer al quinto semestre en los programas de la Facultad de Educación DUAD USTA en la formación personal y profesional del futuro licenciado del CAU Tunja, para generar una propuesta que potencie su práctica pedagógica.

Por lo anterior, esta investigación se presenta de la siguiente manera: preliminares en donde esta el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos, en el capítulo I se encuentra el estado del arte que comprende la búsqueda de distintas experiencias investigativas relacionadas con la práctica pedagógica, como eje central de la investigación aquí propuesta. En el capítulo II se ubica el escenario institucional en el cual se llevó a cabo este proyecto, para dar continuidad a la descripción de la modalidad de educación abierta y a distancia ofertada por la universidad, así como la caracterización de población sujeto de estudio. Igualmente, se presentan los postulados teóricos que son base principal para la confrontación, el análisis de la información y la depuración de los hallazgos.

También se sitúan los referentes conceptuales entre los cuales están: educación, formación, formación personal, formación profesional, formación de docentes, currículo, currículo de Facultades de Educación, currículo de programas para la formación de docentes en la universidad a distancia, educación a distancia, aprendizaje autónomo en la educación a distancia, estudiante de educación a distancia, docente de educación a distancia, ¿Qué es la Tutoría Universidad Santo Tomás?, tutor Universidad Santo Tomás, el currículo de la Universidad Santo Tomás, el currículo de la Facultad de Educación de la DUAD USTA, el currículo para programas de pregrado de la Facultad de Educación DUAD USTA, pedagogía.

El capítulo III responde al marco metodológico, en donde se empleó un enfoque hermenéutico con una estrategia metodológica interpretativa y donde las técnicas de recolección de información fueron: entrevista, narrativas, análisis documental, triangulación documental y como instrumentos se diseñaron: cuestionario, conversatorio, matriz de recopilación de datos, rúbrica de evaluación, matriz de contraste. Así mismo, se describe la muestra sujeto de estudio y se exponen los criterios éticos para el trabajo de campo y el manejo de la información. En el capítulo IV se presentan los resultados y análisis para cada uno de los objetivos específicos propuestos, cuya finalidad es exponer en el capítulo V las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Finalmente, y como parte de la visibilización de los resultados de este proyecto ante colectividades académicas, se participa con ponencia en los siguientes eventos: en el V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía Escuela, Maestro y Estudio Perspectivas contemporáneas en la educación y la pedagogía en el bicentenario de la independencia, organizado por la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y en el segundo encuentro de Educación Inicial, organizado entre la Secretaría de Educación Municipal de Tunja y la Universidad Santo Tomás, en el mes de octubre de 2019. Lo cual contribuye a la búsqueda permanente del reconocimiento de formas de trabajo conducentes al aporte en la formación de maestros que a nivel nacional se preocupan por mantener una educación de calidad en las comunidades de las cuales hacen parte.

Planteamiento del problema, justificación y objetivos

Planteamiento del problema de investigación

La práctica pedagógica se constituye para el maestro, en una manera de pensar y construir su ejercicio investigativo frente a su acción, su quehacer e inmersión en el contexto, las comunidades, con la población y bajo las demandas propias de su labor tendientes a vincular propositivamente su perfil profesional en el marco de la consolidación de habilidades y metodologías que le sean pertinentes para definir líneas de intervención consecuentes para mitigar las necesidades y problemáticas sociales actuales del entorno.

Con lo anterior, se pretende que, desde la formación universitaria, el Licenciado logre superar las dicotomías entre el dominio de saberes pedagógicos y didácticos, que solo se quedan en el diagnóstico inicial por ellos realizado, como parte de la lectura de contexto que deben llevar a cabo, antes de dar paso a su inmersión en los escenarios educativos y dejando de lado la intervención real dentro de los espacios formales e informales. Por esta razón; situar el rol y función del maestro no solo convoca a ubicarse en una nueva dinámica que conlleva a la concepción de estar en permanente reflexión sobre el quehacer educativo y sobre las posibilidades de contribuir al mejoramiento de la acción pedagógica, también busca que a través de la sistematización de sus experiencias y la actualización permanente, asuma una postura distinta para el fortalecimiento de su labor y el análisis continuo alrededor de sus prácticas pedagógicas, educativas y curriculares.

En este sentido es oportuno tener en cuenta que la formación de un Licenciado, implica no solamente que este se reconozca o destaque por su saber pedagógico, es inherente que exista una formación en dos direcciones que revierta el proceso desde la comprensión de su dimensión personal y profesional, estableciendo con esto un manera de centrar la atención sobre la persona, sobre sí mismo, donde la orientación académica como una actividad compleja, lo lleve a desarrollar su experiencia, creatividad, a cuestionarse sobre sus saberes, para afrontar las situaciones inciertas y conflictivas que configuran la vida dentro y fuera de su cotidianidad laboral. Por tanto, la pretensión formativa de maestros idóneos, cualificados, investigadores, debe instar y promover elementos o situaciones, para la interacción constante, dialógica, ligadas a la producción de conocimiento hacia nuevas formas de pensar y construir sobre lo que hace y lo que vive. Al respecto, Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999), expone que:

> Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ése es el maestro (…) Mientras más inferior sea la *situación cultural* del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. Pero a pesar de esta existencia instrumental de la pedagogía en nuestra sociedad, hay que empezar a arriesgarse, en la investigación y en este largo proceso de dialogo. (p. 56).

Dentro de ese marco, los mecanismos de comprensión tradicionales de la práctica pedagógica instaurados en la normatividad nacional buscan unificar y reestructurar los programas profesionales a nivel de Licenciaturas, así como la manera de realizar las actividades de docencia, que invisibilizan al maestro desconociendo su capacidad para construir un discurso sólido y cohesionado con las particularidades contextuales en donde se genera la experiencia, convirtiéndose en declive la intención de validar su acción tomándolo solo desde un plano repetitivo, apartado de la cotidianidad, de sus intereses y motivaciones sobre el encuentro educativo propio de su campo disciplinar.

En consonancia, Contreras (2010) indica que

> Expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge, pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella. (p. 67).

Se otorga una distinción fundamental en la experiencia del docente, su manejo y propuesta educativa que en el sector de la educación superior, proponga escenarios alternos para la confrontación y articulación desde sus propósitos académicos y evitar sesgar la mirada objetiva de las intervenciones pedagógicas producto de los saberes que van adquiriendo los docentes en formación en la medida que van avanzando semestre a semestre, transición que conlleva a problematizar, reinterpretar y modificar el curso regular de los espacios académicos en el marco institucional, donde se reconstruyen nuevas relaciones entre los saberes ya adquiridos y los distintos estilos educativos promulgados por el colectivo profesoral.

Insistir en el rol que tiene el maestro sobre el acompañamiento a los procesos formativos de los estudiantes de Licenciatura, es fundamental para entender las responsabilidades sociales asumidas de cara a la realidad educativa que vive el país, ya que desde allí se desprenden factores preponderantes ligados al desarrollo de las prácticas, evidenciados en cierta medida en los ejercicios de poder que se enfrentan entre las expectativas que por una parte tienen las directivas o representantes de instituciones educativas, docentes titulares y por otro lado, frente a lo que espera el asesor como producto final del proceso, quedando en la mitad el estudiante que va a realizar la intervención pedagógica. Situación que requiere el establecimiento de mecanismos de participación interinstitucionales, donde se visibilicen los sujetos que hacen y son parte de la práctica pedagógica.

Por lo anterior; es indispensable partir de la estructura curricular que tiene la Facultad de Educación en la modalidad a distancia, Universidad Santo Tomás, en aras de comprender como está fundamentada la práctica pedagógica y cuáles son las disposiciones y características que ha de reflejar la misma, en la formación de los Licenciados. En primer lugar, se cuenta con tres campos de formación: pedagógico – específico, humanístico e investigativo, que a su vez se distribuyen en dos ciclos de formación: fundamentación, que va desde el primer al quinto semestre y el específico de sexto a décimo.

En segundo momento, las Prácticas Pedagógicas se establecen como espacios académicos para la formación del docente tendientes a la auto-reflexión, la conceptualización, investigación y experimentación pedagógica y didáctica que abarcan cuatro componentes: fundamentos generales, saberes disciplinares, pedagogía y didáctica de las disciplinas; de esta manera, la nueva disposición de la práctica pedagógica para los programas de Licenciatura, estructuran estos espacios para su curso desde el primer al décimo semestre y los cuales se denominan: prácticas de observación, donde se busca conocer el ejercicio de la educación; formativas: que se refieren a los procesos de la educación y por último, las prácticas integradoras, tendientes a ser la base para que el estudiante consolide proyectos de investigación.

Igualmente, desde el modelo pedagógico de la universidad se insiste en el reconocimiento de la persona, de su formación integral a partir de cuatro dimensiones, para que desde su campo de actuación como profesional aporte soluciones a las realidades locales y regionales, como se

explica en el documento Lineamientos para el Desarrollo de las Prácticas Pedagógicas en las Licenciaturas de la Facultad de Educación (2016):

> La dimensión del Ser se entiende como la construcción del sujeto que se hace persona en la relación con su entorno y con sus semejantes; la del Conocer y Saber son entendidas como la constante búsqueda de la verdad que permite a la persona resolver los problemas del entorno y de su vida cotidiana; el Obrar se entiende como lo propio y específico del hombre: "el obrar consciente". Este obrar es distinto del simple actuar o accionar pues le implica al ser humano perfeccionarse permanentemente y buscar formas de vida para proyectarse a la sociedad, integrar sus actitudes frente al mundo y al conocimiento; y finalmente la dimensión de Comunicar, entendida como ámbito de la acción comunitaria mediante los distintos lenguajes. (p. 6).

Lo anterior implica que el ejercicio de la práctica debe visibilizar acciones concretas para establecer las necesidades, los aportes, las inquietudes y las situaciones cotidianas que propicien la descentralización de la labor del maestro estrictamente dentro de un aula de clase para impartir un contenido, de tal manera que problematice sus vivencias en el contexto y reflexione en cómo asume el manejo de circunstancias sociales ligadas a su profesión y por supuesto, que proponga una condición diferente para enfrentarse a la escuela dando valor a su experiencia en consonancia con su proyecto de vida como educador, razón por la cual, en el acompañamiento realizado desde hace seis semestres a los estudiantes de la Facultad de Educación de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia (DUAD) y en el Centro de Atención Universitaria (CAU) Tunja USTA en los diferentes escenarios educativos en los que han llevado a cabo las intervenciones pedagógicas, se observan algunas situaciones de carácter organizativo administrativo como el rol del docente titular, respecto a la falta de acompañamiento permanente, imposibilitando una realimentación oportuna sobre los alcances propios de su quehacer, así como el seguimiento a la planeación de clases, el uso adecuado de recursos y demás elementos que sitúan la preparación del educador en relación con su proceso de práctica pedagógica.

Situación que obliga a situar la diferencia entre la práctica pedagógica y la práctica docente, ya que en la primera se gestan las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica y la planificación didáctica, como elementos importantes para hacer de esta un discurso sustentado a partir del saber pedagógico que construye el discente a lo largo de su proceso formativo en el

pregrado y por tanto, también contribuye en la identidad personal y profesional del maestro. En este sentido, es preciso que el papel que desempeña el docente titular, favorezca diariamente la organización secuencial de estos componentes en su sesión de clase, con el fin de permitir al discente, optar por los métodos, los materiales, los recursos, así como los elementos comunicativos que utilizará para su acción pedagógica.

En consonancia, la práctica docente al abordar todas las situaciones que se presentan con los actores educativos, desde los aspectos normativos, curriculares, políticos, ubicados desde el marco institucional en unas condiciones sociales concretas, exigen que los maestros en ejercicio y quienes posibilitan el espacio para la realización de la práctica, sean un referente indispensable para que el docente en formación reconozca las particularidades del contexto y las traslade de manera significativa a su trabajo pedagógico, ya que de esto depende la forma en la cual asuma su postura a la hora de enfrentarse a su grupo de estudiantes. Lo que conlleva a hacer de la práctica docente el medio a través del cual confluyen las relaciones existentes entre los preceptos y la diferenciación entre la teoría y la práctica, es decir, no es lo que comúnmente se denomina en un ir a dar una clase.

Otra situación observada es la del contexto de la instituciones, específicamente el manejo de las dificultades sociales a las que los jóvenes estudiantes se ven expuestos como el consumo de sustancias psicoactivas, problemáticas económicas, familiares, reconocimiento de autoridad, pautas de crianza, tendencia a la agresividad y a conductas oposicionales desafiantes acompañadas del uso de vocabulario soez…), alterando el curso regular de las sesiones para volver a un estado colectivo del orden, esto conlleva a determinar que el docente en formación debe contar con una valía inherente sobre su imagen como docente, para asumirla frente a los grupos que le son designados para su intervención en el tiempo establecido, sin embargo, en la mayoría de ocasiones parece que esto es directamente proporcional al semestre que se encuentre cursando el Licenciado, lo que quiere decir que si el docente en formación cursa últimos semestres, se le considera con habilidades de dominio de grupo, estrategias pedagógicas y didácticas que le permiten resolver dichas circunstancias en forma acertada.

Aquí es vital el papel del docente regional, ya que desde lo que se recoge en cada una de las visitas realizadas en los escenarios de práctica pedagógica, es que se pueden articular las acciones que contribuyan a la orientación del docente en formación para el mejoramiento de su

postura pedagógica, de la implementación de estrategias y herramientas que vayan de la mano con el propósito de la práctica en curso. Lo anterior, ya que la mirada que se tiene en terreno, a veces dista de las pretensiones académicas conllevando en esta forma a adaptarse a las exigencias que realicen las instituciones educativas o las comunidades en las cuales los estudiantes se encuentran desarrollando sus intervenciones. Esto da paso a reflexionar sobre los lineamientos de la Universidad, así como las disposiciones de los espacios académicos de práctica pedagógica, pues se debe responder a los parámetros establecidos y al reglamento interno que estima la misma para que un estudiante pueda aprobarla.

De allí surge otra situación, y es la relacionada con la manera en la cual el docente en formación se va situando con propiedad sobre su ejercicio formativo en los diversos escenarios de práctica pedagógica y en donde se evidencia en la mayoría de las ocasiones, que se invisibilizan, relegándose al cumplimento de las directrices que les brindan los docentes titulares o representantes de las comunidades; por una parte, porque perciben poco empoderamiento del rol como docentes y por otra, el mínimo número de horas que el docente en formación debe dedicar al desarrollo de sus actividades en la institución.

Presentadas algunas de las situaciones halladas en esta función de observación, seguimiento y evaluación de los procesos académicos que atañen en las prácticas pedagógicas, así como las múltiples connotaciones que representa este espacio para la formación del Licenciado, es pertinente asumir una postura crítica en relación con los principios misionales de la Universidad, así como sus implicaciones para atender a lo expreso en la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017 en el Artículo 3. Organización de las actividades académicas, numeral 3.2 Práctica educativa y pedagógica:

> La incorporación de la práctica pedagógica y educativa en el plan de estudios debe aumentar a medida que los estudiantes avanzan en su carrera, hasta llegar a la práctica docente en el aula durante los períodos finales de la misma. Por su naturaleza de investigación e intervención, la práctica educativa se puede desarrollar mediante procesos de proyectos de aula, innovación curricular o práctica reflexiva. Por su parte y derivado de su énfasis en observación, trasposición e interacción, la práctica pedagógica se puede apalancar de procesos formativos a través de estudios de casos, etnografía del aula y narrativas docentes. Finalmente, y como producto de la experiencia directa en el aula, la práctica docente se podrá evidenciar por medio de diseño de unidades y materiales didácticos,

> evaluación curricular y sistematización de experiencias educativas. (Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2017, pág. 8)

Esto amerita que dentro de la mirada del ejercicio educativo y desde la experiencia con la que cuenta cada uno de los docentes que asesoran estos procesos, se dirijan a la proyección de ambientes para la discusión entre pares, la exposición de inquietudes que surgen en los docentes en formación alrededor del acercamiento a las particularidades del entorno donde se sitúa la práctica, estableciendo paulatinamente momentos para aportar, sugerir y validar la construcción de los planteamientos específicos sobre su proceso de intervención en la medida que avanza y apropia su autonomía pedagógica.

Por lo cual, desde la modalidad de educación a distancia de la Universidad Santo Tomás, se gestan amplias oportunidades de abrirse a la sociedad a través de las prácticas pedagógicas, ya que al hacer presencia en diferentes regiones del país se promueve un reconocimiento de la impronta tomasina que caracteriza al profesional y le insta a colocar un distintivo en relación con otros profesionales en cuanto al sentido crítico, a la profundidad y coherencia de sus potencialidades como persona, como educador. Esto se sitúa dentro del plan general de desarrollo de la Universidad Santo Tomás 2016-2019, que en su línea de acción uno: gobierno consolidado y fortalecido, alude a "pensar e implementar estrategias que impulsen y canalicen el liderazgo y la gestión institucional con base en la coordinación entre sedes, seccionales y VUAD, mediante redes de trabajo" (Universidad Santo Tomás, 2017, p. 45).

Este direccionamiento conlleva a propiciar escenarios para la discusión colectiva, la puesta en común de un criterio institucional con el cual se está pensando la formación de profesionales y licenciados en las circunstancias actuales del país, de las demandas y exigencias particulares en los contextos donde son céleres las mediaciones tecnológicas, las dinámicas curriculares, las cuales deben permitir al docente en formación construir comunidades de aprendizaje, en los que se potencie el desarrollo de capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio; no es suficiente quedarse en la identificación de problemáticas de las comunidades, es ineludible coadyuvar en la propuesta de alternativas de solución en el mejoramiento de los estilos de vida de las mismas.

Lo anterior, traslada a la comprensión del trabajo en equipo que promulga la Universidad para tomar decisiones que redunden positivamente en la formación de licenciados y es aquí donde el claustro de maestros debe asumir prácticas que promuevan la reflexión acerca de los procesos, del análisis de la realidad percibida, que converjan en un carácter integrador y reciproco para conciliar entre los aportes de todos y los planteamientos asumidos en colectivo. Conviene subrayar que la calidad de los docentes cimienta las bases de cualquier proyecto curricular y, por ende, el profesional de la educación debe aceptar la necesidad de su cualificación profesional de manera permanente.

Retomando, en la línea de acción cuatro: enriquecimiento regional de los programas con estándares comunes, tener un sistema académico integrado exige de las sedes y seccionales analizar las fortalezas y las oportunidades de mejora, fruto de los procesos de autoevaluación y de la evaluación curricular y aunar esfuerzos para la consecución de objetivos y metas relacionadas con las intencionalidades formativas declaradas en el PEI y en los diferentes proyectos educativos de los programas académicos, PEP. (Universidad Santo Tomás, 2017, p. 48).

A su vez, esta línea propone una cohesión frente a las dinámicas estructurantes que van de la mano con la manera sobre la cual han de ser preparados los profesionales y en especial suscita que la formación del futuro educador no debe estar alejada de su campo disciplinar en relación a lo que se espera que vaya a formar en sus futuros estudiantes. Otra circunstancia a tener en cuenta, es que el estudiante en la modalidad de educación a distancia, adquiere unas condiciones de formación más rigurosas y estrictas dado que él es quien define concretamente su ritmo de aprendizaje, sus fortalezas, sus debilidades, por cuanto, Gregorc (como sé citó en Reich, 2003): “Una de las fortalezas del estudiante a distancia es poder determinar la forma en que percibe y ordena la información, ya que esta herramienta es la principal”. (p. 23).

Con lo anterior, es claro que este tipo de educación académicamente es exigente, especialmente por las características que los estudiantes deben desarrollar en cuanto a la capacidad de lectura comprensiva, escritura, la solución de problemas, el análisis, la crítica, la habilidad para investigar y comunicar adecuadamente sus resultados. Razón por la cual, la estrategia en la educación abierta y a distancia, no sea otra que la de estimular la autodisciplina, el autoestudio y la autonomía del discente, en donde la primacía se centra de una parte en los

recursos empleados para el aprendizaje de los formando y de otra, sean fundamentales los conocimientos previos que permitan un aprendizaje significativo.

En la modalidad de educación abierta y a distancia, acorde con los Lineamientos para el diseño y la actualización curricular (2016), un espacio académico en la USTA se define como:

> Unidades académicas de un plan de estudios y por ende la expresión esencial académica y administrativa de un currículo, para el caso de la USTA, situado en un enfoque problémico y una metodología problematizadora. Es espacio porque en el confluyen las disciplinas, las epistemes y sus métodos para estudiar fenómenos u objetos en contextos situados pero diversos. En los espacios académicos también confluyen las funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social, de tal forma que "lo que se estudia" tenga rigurosidad, esté validado por la ciencia y sea socialmente pertinente. El espacio académico rompe el esquema tradicional de "asignar" una parcela del conocimiento (asignatura) y amplía el concepto para dar espacio a saberes contextualizados y flexibles, pues los conocimientos de diferentes disciplinas convergen en el estudio de fenómenos o situaciones desde intencionalidades formativas, previamente establecidas, y que tienen que ver con la misión del programa, los perfiles y el sello distintivo de estos. (pp. 29-30).

En atención a esta definición, es necesario revisar la manera en la cual la planeación de los espacios académicos en los programas de licenciatura, especialmente en los que conforman el campo común de pedagogía, están diseñados en cuanto al trabajo que debe realizar el estudiante para poder desarrollar las prácticas pedagógicas, dado que al ser la base del acercamiento a los contextos educativos con ejercicios iniciales de observación (prácticas pedagógicas de observación: modelos pedagógicos y procesos del aprendizaje), para luego pasar a una corta intervención con micro propuestas (prácticas formativas: currículo y didáctica, evaluación en el contexto escolar, política educativa, gestión y administración), obliga a la revisión que las dinámicas de presentación y organización de los contenidos en cada una, sean más cercanos tanto al lenguaje pedagógico que va a tener que utilizar el discente, así como las estrategias que le conllevan a su inmersión en la institución y el aula, más aún cuando el formando no ha contado con una experiencia anterior de este tipo.

Lo anterior, con el fin de hacer del ejercicio de la práctica una oportunidad objetiva para que el discente se apropie de las condiciones contextuales educativas reales y no se pierda el propósito que tienen para el fortalecimiento de las competencias y habilidades que debe ir

adquiriendo con su disciplina formativa alrededor de su área del saber. Por cuanto, es preciso que la distribución de los espacios académicos, así como la disposición y el orden en los planes de estudio, permitan una intención clara para hacer que el discente vaya reconociendo el por qué debe transitar primero por modelos pedagógicos, antes de llegar a hablar de política educativa.

Esto, ya que se detectan dificultades en cuanto al manejo de una postura académica y pedagógica por parte de los estudiantes en lo concerniente a la articulación de los elementos que le brindan estos espacios académicos para el desarrollo de sus prácticas posteriores, dando la impresión que ellos van a campo únicamente a ser ejecutores de actividades para cumplir con los requisitos del espacio académico y así poder aprobarlo. De la misma manera, estas prácticas pedagógicas de observación y formativas al no tener el condicionante de prerrequisito, al igual que no cuentan con acompañamiento directo por el docente tutor regional in situ, fácilmente pueden desvirtuar el objetivo principal que debe alcanzar el discente, aquí el número de horas de permanencia en la institución educativa también debe someterse a consideración, ya que el discente debe cumplir un total de veinte horas al semestre.

Se comprende que al estar en una modalidad de educación a distancia, el factor tiempo se debe gestionar muy bien, ya que los estudiantes comparten actividades laborales que se convierten en el sustento de sus condiciones básicas de vida, entre estas la oportunidad de estudiar, por cuanto están sujetos a la consecución de permisos que les otorguen las entidades donde laboran para poder realizar sus prácticas, así como también a la apertura que tengan los escenarios educativos para permitir que ellos las lleven a cabo en un horario mayormente flexible. No obstante, es vital que el docente en formación en cada una de las prácticas pedagógicas, pueda ir descubriendo aspectos novedosos sobre su quehacer y consolidar su discurso pedagógico como característica indispensable del ser licenciado, en palabras de Díaz (1993):

> Uno de los elementos que hace posible las prácticas pedagógicas es el discurso, que en este campo se denomina discurso pedagógico y es un medio para transformar las relaciones y establecerlas en torno a los procesos en el aula, es así como este se define como “el instrumento de transformación del conocimiento teórico en conocimiento pedagógico y como el medio de imposición de normas y prácticas ideológicas y culturales”. (p. 28).

Finalmente y recogiendo lo expuesto, la problemática de investigación a abordar, se sitúa en cuanto al reconocimiento del carácter de la práctica pedagógica referenciada desde la contribución que el campo común de pedagogía propicia en el maestro en formación a partir de los primeros semestres, para que ellos asuman la connotación de la misma desde su personalidad académica y la construcción de su identidad profesional como maestros. Por tanto, surge el siguiente interrogante: ¿Cómo potenciar la práctica pedagógica en los estudiantes de los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la DUAD USTA, a partir de la orientación de los espacios académicos del campo común de pedagogía y su incidencia en la formación personal y profesional de los docentes en formación del CAU Tunja?

Justificación

Teniendo en cuenta que esta investigación se centra en el proceso de prácticas pedagógicas en la modalidad de educación a distancia de la DUAD Universidad Santo Tomás CAU Tunja, es preciso desglosar aspectos centrales que contribuyan a la identificación de elementos pedagógicos, didácticos, educativos, incidentes en la cultura formativa personal y profesional de los licenciados. Es muy importante aludir que este trabajo se hace en primer lugar, atendiendo a las dinámicas propias, así como a los lineamientos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación, para aportar en segundo lugar a la estructura, filosofía y principios misionales de la Universidad, cotejando las herramientas necesarias, alrededor de las cuales se imprima un sello distintivo en el perfil del maestro, situado en un contexto determinado dentro de su rol como mediador de las circunstancias que favorezcan la calidad de vida de la comunidad en la cual está interviniendo.

En un tercer momento, la práctica pedagógica debe situarse desde un orden ético, político, pedagógico, didáctico, no instrumentalizado que contraponga las formas costumbristas de interpelarla como una actividad desconectada de las situaciones teóricas, de las realidades de la escuela o de la comunidad, pues es una acción que conlleva un proceso de preparación, un cambio, postura objetiva, que surte un efecto positivo desde la modalidad a distancia, al llegar a las regiones o sectores apartados del territorio nacional, dando respuesta al propósito formativo de licenciados en distintos campos disciplinares, así como la incidencia de profesionales idóneos, críticos, reflexivos, enfocados hacia el bien común sintetizado esto en la máxima de Paulo Freire

(2004): “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer”. (p. 39).

Discutir entonces en y sobre la práctica pedagógica como la columna vertebral desde la cual se pueden direccionar los procesos establecidos y ceñidos a la malla curricular de un programa determinado, es entenderla como la posibilidad de ofertar un campo de oportunidades en las cuales el estudiante de Licenciatura, identifica, promueve, moviliza y da paso a una propuesta consecuente y rigurosa con la cotidianidad de las instituciones educativas formales e informales, centros de proyección social, comunidades y demás entidades donde se vincula su ejercicio pedagógico.

En este sentido, establecer la práctica pedagógica como un escenario fundante en la preparación formativa del docente, es re-direccionar el proceso hacia la búsqueda de alternativas para involucrarse en el contexto, determinando los alcances, las falencias hacia la propuesta de rutas que brinden un mejor análisis de las circunstancias educativas, sustentándolas en un marco conceptual, a través del cual va proyectando su perfil profesional y determinando las características de su proyecto de vida como educador en donde exalta su ser como persona.

Por tanto, el aporte de la práctica al campo pedagógico, es situar al maestro como un profesional reflexivo, en capacidad de participar en la construcción de conocimiento, haciendo visible desde su actuar, una manera congruente a partir de la cual entendiendo su área disciplinar, formula problemas, rompe esquemas y rutinas de lo que observa, convirtiéndose en el derrotero de un ejercicio rutinario que rezague su interés por enfrentar y hacer lectura de otras maneras, desde otro enfoque para llevar a cabo su quehacer. Es necesario que el docente en formación relacione su experiencia a medida que se involucra y adquiere competencias, dando significado a su realidad académica, conllevándolo a volver sobre su práctica para consolidar sus propias dinámicas de análisis mientras transcurre su acción, a lo cual Edgar Morín (1998) expone:

> Al mismo tiempo que el sistema auto-organizador se desprende del ambiente y se distingue de él, y de allí su autonomía y su individualidad, se liga tanto más a ese ambiente al incrementar la apertura y el intercambio que acompañan a todo progreso de la complejidad: es auto-eco-organizador. Mientras que el sistema cerrado no tiene nada de individualidad ni de intercambios con el exterior, y establece relaciones muy pobres con el ambiente, el sistema auto-eco–organizador tiene su individualidad misma ligada a relaciones muy ricas, aunque dependientes, con el ambiente. Necesita alimentos,

> materia/energía, pero también información, orden. Si bien más autónomo, está menos aislado. (pp. 57-58).

Es preciso que se proyecten alternativas que vinculen y reflejen un discurso académico, provisto de sustentos pedagógicos que vayan de la mano con el reconocimiento de los sujetos, las líneas de intervención y los espacios que circundan sus múltiples maneras de sortear su práctica en la cotidianidad, con el fin de analizar e interpretar sus aspectos más relevantes, conducentes a la generación de una praxis investigativa. Habría que decir también que

> El docente tomasino, como uno de los actores del proceso formativo, esta llamado desde una vocación de servicio, a aportar con su rol pedagógico y su idoneidad disciplinar a formar para la vida, para la construcción de sociedad y de país. Este llamado lo enfrenta a dos importantes tareas: por un lado, a ser "persona", y a través de su ejemplo, enseñar a "ser"; y por el otro a estar en permanente actualización, tanto en la vía de cursos cortos como en la de formación superior avanzada. (Universidad Santo Tomás, 2017, p. 46).

Lo que decir que la apuesta de la Universidad Santo Tomás en la formación de Licenciados, inicia por el reconocimiento de un docente que asume sus funciones sustantivas para el trabajo formativo, para la construcción de conocimiento de manera conjunta con los estudiantes y potencia las competencias investigativas desde los campos disciplinares específicos. Todavía cabe señalar, que la revisión y el análisis de los procesos educativos, coinciden en que el docente asume un rol de guía, quien traslada su acción a la comprensión de lo que está ocurriendo tanto dentro como fuera del aula de clase, llevando a reconocer las características, intereses, expectativas de los estudiantes y promoviendo oportunidades de participación en colectivos académicos, a partir de las experiencias adquiridas.

Con respecto a esto, desde la línea tres: Proyección social e investigación pertinentes, se promueve la vinculación de los docentes en proyectos de investigación que articulen o fusionen los trabajos que se vienen adelantando por los diferentes grupos, en aras de fortalecer la integración de profesores y estudiantes hacia la apropiación de estos espacios para la confrontación de sus dominios teóricos, pedagógicos, conceptuales, que recaigan en productos tangibles en las comunidades donde desarrollan sus intervenciones. A la par,

> Desde este contexto, la investigación y la proyección social para la Universidad son pertinentes en la medida que abordan y contribuyen a la solución de problemas de las regiones y del país de forma

> responsable, interdisciplinaria y con impacto social en el ámbito regional y nacional, que se potencian a través de convenios de cooperación y redes de conocimiento e innovación que permiten articularse a la dinámica mundial. (Universidad Santo Tomás, 2017, p. 47).

Además, la posibilidad de contar con presencia nacional hace que el compromiso asumido en la formación de Licenciados, comprenda un enfoque diferencial sustentado en la influencia que ejercen los cambios sociales, las modificaciones en los patrones de crianza y sistemas políticos, desde los cuales se anuden los discursos y se propenda por la adquisición de competencias profesionales que caractericen al docente por una actitud de permanente indagación, de formulación de preguntas, diálogo con pares y homólogos, imprescindible en la reflexión de su práctica pedagógica y el mejoramiento de sus acciones cotidianas.

Es importante aludir que la dimensión de este proceso académico formativo, conlleva a establecer una experiencia de aprendizaje evolutiva, que no fragmente la intencionalidad de la práctica y el conocimiento, se requiere que vaya en dirección del currículo, como factor determinante en la calidad y eficacia de los programas de formación profesional. Igualmente, la revisión de las reformas, prerrequisitos y flexibilización de metodologías, requiere el surgimiento de comunidades de práctica, donde se puedan generar intercambios y discusiones pedagógicas en cuanto a las posturas y experiencias entre maestros sobre sus modos de preparar clase, contenidos, diseñar ambientes educativos, que le permitan al docente en formación participar en la vivencia real en distintos sectores y ámbitos de la institucionalidad, esto con el fin de ser reconocido por el colectivo docente en función de mejorar el quehacer del maestro en formación.

En esta línea, el currículo debe interpelar al docente y ser el reflejo del pensamiento educativo centrado en la reflexión del encuentro del diálogo entre maestros y discentes, con el fin de hacer de la práctica pedagógica un espacio para entender la realidad social de los actores que comparten e interactúan en diversos contextos, a esto que Grundy (1991) señale:

> Hablar del curriculum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el curriculum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación. Por tanto, la pregunta: «¿qué es el curriculum?», se parece más a: «¿qué es el fútbol?», que a: «¿qué es el hidrógeno?». Es decir, pensar en el curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana. (p. 2).

Por cuanto, la formación del Licenciado requiere que la práctica pedagógica encuentre convergencia y no separación entre lo disciplinar y lo pedagógico, ya que desde el currículo se propone un plan de estudios para el curso de ciertos espacios académicos que están distribuidos por campos (común pedagógico, disciplinar específico, investigativo, humanista), parcelando en esta manera la recurrencia que tiene el abordaje teórico de un semestre a otro. Es preciso los planes de estudio, contribuyan claramente a definir que el significado de currículo está asociado a partir del concepto que los docentes tienen sobre este, considerando por un lado su proceso de formación y de otro, la experiencia obtenida a lo largo de su trayectoria profesional.

Añádase a esto, que la pedagogía es el saber y el eje principal en la formación del Licenciado, cuya finalidad es demarcar el horizonte de su quehacer como maestro, por tanto la práctica pedagógica se traslada a un espacio participativo que no se limita a un lugar físico y en donde los procesos de enseñanza y aprendizaje confluyen, así como los enfoques metodológicos, la evaluación en términos formativos, la planeación rigurosa, la organización y los parámetros académicos referidos netamente a su discurso pedagógico con la finalidad de cambiar la manera tradicional de ver las cosas, lo que quiere decir que la pedagogía es el saber que se ocupa de la enseñanza y por cuanto el fin último es el aprendizaje. Teniendo en cuenta lo propuesto por Olga Lucia Zuluaga Garcés (2005),

> En consecuencia, la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y, a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. En estas condiciones el "maestro", como sujeto del saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica. (p. 22).

La pedagogía permite reflexionar sobre cómo se esta dando la práctica, conocer el mundo de los estudiantes, instaurar didácticamente una relación cohesionada entre la teoría y la práctica, logrando transformar la realidad del sujeto, generar avance y desarrollo en la sociedad, así como favorecer un crecimiento intelectual del docente alrededor de su saber disciplinar, de las interacciones que reubican y dan un nuevo sentido a la interpretación del saber que el currículo hace explícito, así mismo, la pedagogía dirige sus esfuerzos hacia la problematización de la realidad educativa en la cual se propicia un análisis crítico por parte de los sujetos.

Cabe señalar que en la formación del Licenciado, es vital la didáctica cuyo objeto de estudio se centra en la reflexión y el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual orienta la

labor del maestro en su dimensión docente hacia el cómo, para qué y por qué de la enseñanza, siendo su finalidad poner en comunicación el conocimiento, los modelos de vida social, a partir de los cuales se construye en acción un saber práctico y un saber didáctico, que implica capacidad de elección, de toma de decisiones en contextos específicos. Según Guy Brousseau (2000):

> (...) la didáctica no consiste en ofrecer un modelo para la enseñanza sino en producir un campo de cuestiones que permita poner a prueba cualquier situación de enseñanza, corregir y mejorar las que se han producido, y formular interrogantes sobre lo que sucede. (p. 18).

Con lo cual, la didáctica no se reduce exclusivamente a un acto intelectual, se interesa más por las motivaciones y las dificultades en la apropiación de mecanismos para la participación activa del maestro en el escenario pedagógico, que le conlleva a tomar posición frente al conocimiento y desenvolverse en un contexto social cada vez más exigente, a la par, que desde esta investigación, se provea una mirada analítica en cuanto a la triada en mención y se favorezca el acto de conocer, comprender y aprender desde la interacción social, donde la práctica pedagógica asume un papel protagónico en la formación del Licenciado.

Esto se traslada con mayor razón a situar en la metodología de educación a distancia una especial atención en el proceso educativo que recae directamente en la formación de maestros, ya que el objetivo principal de la educación es el de contribuir al desarrollo integral y al crecimiento de las personas, lo que la hace flexible, permanente, que no se agote en los recursos convencionales del espacio y del tiempo, en donde se reconoce la experiencia del discente a partir de su contexto, así como sus capacidades de aprendizaje para la construcción de conocimiento desde su autodisciplina y el desarrollo de la autonomía.

Aquí, el docente no pierde vigencia, rompe su rol tradicional del magistrocentrismo para asumir su labor como orientador y guía de sus estudiantes, esto lo obliga a cambiar la perspectiva en su manera de proceder y a dedicarse rigurosamente a propiciar espacios adecuados para el encuentro con ellos e igualmente, se caracteriza por ser un profesional con amplio bagaje conceptual, pensamiento abierto al cambio y sobre todo al avance tecnológico como herramienta constante en su ejercicio cotidiano. Por ende, el formador de formadores ha de garantizar a partir de su experticia y cualificación permanente, que los discentes encuentren una posibilidad

recurrente para dar respuesta a los desafíos que instan las nuevas tendencias académicas y a una mejor comprensión de su entorno, otorgando sentido a su acción pedagógica, así como a asumir diversas problemáticas con una mirada crítica y específica de su disciplina en consonancia con la configuración de la gestión del conocimiento para innovar sobre su propia práctica pedagógica.

Sumado a lo expuesto, en este trabajo de investigación, se busca consolidar una propuesta que contribuya a la formación de los discentes en donde se integre el saber disciplinar con la práctica pedagógica y se distingan como componentes fundamentales del saber del maestro, esto porque la educación reclama una nueva visión que reduzca la brecha entre la teoría y la práctica, de ahí la importancia de formular como pesquisa inicial el sentido que tiene la profesión docente en la competencia reflexiva y transformativa del educador como sujeto que actúa en un ambiente cargado de lenguajes, propósitos y significados.

Es necesario insistir en que la formación del Licenciado requiere de acciones concretas que se materialicen en el reconocimiento de los espacios académicos en los cuales se logre generar discusión pedagógica entre los sujetos educativos, dando paso a que el discente pueda asumir claramente su postura respecto de las problemáticas sociales, políticas y contextuales, reafirmando así el compromiso de su labor a partir del cuestionamiento permanente acerca de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los distintos escenarios institucionales y de las cuales, se evite caer en un activismo sin sentido.

Desde esta mirada, dentro de las alternativas posibles para garantizar la formación de docentes comprometidos con su labor, sería adecuado un trabajo en red entre Centros de Atención Universitaria, con el ánimo de reconocer el alcance que han propiciado las experiencias del desarrollo de las prácticas para y en la formación de los estudiantes de las distintas licenciaturas y se anuden esfuerzos académico investigativos que redunden en la consolidación y fortalecimiento de líneas de investigación que nutran tanto el objetivo como el tipo de relaciones que existen entre las prácticas pedagógicas en la modalidad de educación abierta y a distancia. Con esto se incentivaría a la participación de los discentes en la formulación de propuestas que vayan de la mano con sus iniciativas e intereses propios en la construcción y solidez de su discurso pedagógico.

Por todo lo anterior, los aportes de esta investigación están encaminados a mejorar los procesos de la Facultad de Educación en cuanto a la formación de los Licenciados, siendo imperante que a partir de las modificaciones que la ley a promulgado en los últimos cuatro años en referencia con la vigencia y acreditación de los programas profesionales de pregrado, se de una discusión sustentada y en consonancia a que la práctica pedagógica no solo debe ser comprendida en función del aumento de un número progresivo de créditos académicos, ha de ser el núcleo de la experiencia formativa del maestro, de la producción de saber pedagógico, así como la posibilidad de anclar la investigación al discurso educativo, cuyo cometido es analizar las formas en las cuales se configuró dicha práctica a partir del campo común de pedagogía y la actualización en los modos que la tensionan y la problematizan.

Igualmente, el aporte a la educación regional se propicia en cuanto a la optimización de las condiciones académicas que permitan impulsar propuestas para la formación de los docentes no sólo en universidades con oferta de programas de licenciatura en la modalidad de educación a distancia, también en la modalidad presencial, donde la práctica pedagógica se considere un proceso de construcción dialogante que requiere de unas condiciones concretas de los ambientes en los cuales interactúan docentes y discentes.

En este sentido, en la educación nacional, al ser la USTA una universidad con presencia en distintos sectores de este territorio, se obliga por su trayectoria a impactar con la formación de profesionales de las más altas calidades no sólo disciplinares, también éticas y humanas, imprimiendo en sus egresados sensibilidad por lo social para la transformación de las poblaciones. Por cuanto, se busca que esta investigación, apoye el diálogo entre actores educativos, entre sus saberes y los contextos de formación de los profesionales, para resignificar constantemente el currículo y la práctica pedagógica frente a las lógicas académicas, así como a las demandas de las políticas educativas.

A esto que desde la maestría, esta investigación revierta en la intención de hacerse adaptable y aplicable a la realidad local a partir de unas dinámicas pedagógicas concretas para contribuir con la formación del profesional, de la persona, teniendo en cuenta la experiencia de la vida institucional y sin dejar de lado que el formador de formadores debe partir del hecho de brindar elementos e instrumentos para que el futuro docente adquiera competencias y pueda adecuar su

conocimiento a las realidades y los contextos educativos, con la intención de hacer una intervención seria y pertinente a las condiciones de las colectividades sociales y académicas.

De esta manera, a partir de las líneas de investigación con las que cuenta actualmente la maestría en pedagogía, este proyecto se inscribe en la línea medular Fray Cristóbal de Torres, desde la línea activa Mediaciones y Prácticas Pedagógicas, cuya finalidad es propiciar el reconocimiento, trabajo y profundidad en temas específicos a la pedagogía, que aporten al desarrollo de los procesos académicos y formativos que se vienen adelantando y en este sentido se propongan alternativas de investigación se sustenten en la rigurosidad sobre el interés del profesional, para que contribuya en su quehacer cotidiano a favorecer condiciones para ampliar acciones colectivas que propicien sustentos válidos, para generar alternativas de participación e incursión de nuevas formas de asumir los cambios políticos, sociales, económicos, como rasgos emergentes y desafiantes, en el campo educativo.

Es por esto que esta investigación propende por aportar a la visualización de los procesos que se desarrollan en la modalidad de educación a distancia y específicamente a la práctica pedagógica en la formación de licenciados bajo esta metodología, en aras de reafirmar el propósito misional de la universidad, en consonancia con los perfiles de formación para el ingreso, la permanencia, lo profesional y la formación integral humanista, tendientes a responder a las demandas sociales que configuran la labor del maestro, no solo asumida desde un aula de clase, también enfrentando retos para la toma de decisiones por medio de los conocimientos adquiridos en el curso de sus espacios académicos, siendo imperante que los que corresponden al campo común de pedagogía, acentúen la formación investigativa y la investigación formativa, sin perder de vista los núcleos problémicos.

Objetivos

General

Establecer los aportes de la orientación pedagógica que se brinda a través de los espacios académicos del campo común de pedagogía del primer al quinto semestre en los programas de la Facultad de Educación DUAD USTA en la formación personal y profesional del futuro licenciado del CAU Tunja, para generar una propuesta que potencie su práctica pedagógica.

Específicos.

- Identificar las percepciones que los estudiantes y docentes regionales de la Facultad de Educación DUAD CAU Tunja USTA tienen sobre las prácticas pedagógicas y las prácticas docentes.
- Contrastar las percepciones que estudiantes y docentes regionales de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA tienen sobre la relación entre el perfil de formación profesional y el perfil ofertado por la universidad.
- Evaluar las relaciones que existen entre la estructura de los espacios académicos del campo común de pedagogía de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA, para describir la coherencia de estas con el perfil de formación profesional.
- Confrontar la incidencia de los espacios académicos del campo común de pedagogía en la formación del futuro licenciado de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA, con miras a construir una propuesta que se centre en el estudio de la práctica pedagógica.

Capítulo I. Estado del arte

Para el desarrollo de la presente investigación, se recurre a la búsqueda de distintas experiencias investigativas relacionadas con práctica pedagógica, comprendiendo el rastreo y consulta en bases de datos, repositorios de universidades, proyectos a nivel de maestría y doctorado, artículos, que permitan establecer los alcances obtenidos en investigaciones anteriores y dar paso a las contribuciones del estudio en curso. A continuación, se presentan las más relevantes.

1.1 Ámbito internacional

El desarrollo de investigaciones y propuestas realizadas a nivel de práctica pedagógica son numerosas y en los últimos años ha cobrado mayor relevancia por su carácter fundante en la formación de los profesionales en el área de la educación, conllevando desde la realidad actual a situarse frente a la formación de formadores, necesariamente en un rol como mediador de diversos saberes, que le permitan interactuar con elocuencia desde su campo disciplinar y aportar a la reflexión crítica de su propio ser y quehacer, citando a Eloísa Vasco (1994), “para quien la razón de ser de la pedagogía es el saber pedagógico, cuya especificidad se define desde el propio

quehacer del maestro, es decir, desde el propio contexto que determina sus preguntas y, al mismo tiempo, configura sus limitaciones". (p. 4).

La práctica pedagógica no debe ceñirse únicamente a mejorar en sí misma, está ha de ofrecer un abanico amplio de posibilidades que permitan indagar el contexto social donde cada uno de los docentes en formación interviene, favoreciendo el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño de su ejercicio profesional a la vez que transcendiendo más allá del aula y la escuela, posibiliten la realización de proyectos que se configuran para un momento histórico dado, estableciendo nuevas dinámicas y saberes en la consolidación de su experiencia.

Por cuanto, centrar la atención en las dinámicas del proceso formativo del Licenciado, propone una actuación desde la estructura del currículo que sustenta el plan de estudios que debe cursar y en donde emergen diferentes ambientes a partir de los cuales se da paso a la socialización de sujetos, a sus interacciones dentro de una relación colectiva para la reflexión teórica, en palabras de Hegel (como se citó en Ospina, 2013) "aquel proceso en el que el sujeto pasa de una "conciencia en sí" a una "conciencia para sí" y en el que reconoce el lugar que ocupa en el mundo como constructor y transformador", (p. 160), esto por las distintas actuaciones académicas y prácticas que transcurren a medida que van consolidando posturas y concepciones más amplias de su quehacer pedagógico.

Al mismo tiempo, el proceso de formación profesional al tener lugar en las instituciones de educación superior, debe desplazar el foco de preparación meramente de la adquisición de conocimientos y habilidades, a la formación integral de la personalidad del estudiante, en la cual la concepción de sujeto que se forma, sitúe de manera unísona la concepción de sujeto de su formación personal y profesional. Para esto, la universidad debe construir relaciones pedagógicas que le posibiliten al docente, enfrentar y reconocer problemas, construir sentido de realidad para intervenir oportunamente y mejorar las condiciones de vida de los sujetos.

En consecuencia, "el ejercicio de la docencia no puede estar limitado solo a consumir conocimientos producidos por otros" (Eliot, 1997, p. 164). Lo que quiere decir, que este debe orientarse hacia la creación de espacios críticos y reflexivos que incentiven en los docentes en formación el sentido de la curiosidad y la duda, el interés por observar, entre otras características que afiancen sus competencias para responder a un mundo cambiante e impredecible.

Así mismo, las revisiones epistemológicas de las concepciones de la práctica, van de la mano con aquello que los profesores comprenden a través de los años de labor y por supuesto, las implicaciones en la formación de Licenciados hacen pensar que los modelos de docencia no deben quedarse en un mero reduccionismo de la persona como objeto de conocimiento, ya que esto alude más a un arquetipo en dos direcciones, por un lado está el proceso - producto y de otra parte el interpretativo, donde el papel del docente está dirigido a los modos de producción y utilización del conocimiento.

El resultado de este tipo de investigaciones, evidencia la epistemología como una cuestión que guía las acciones de los docentes en su práctica y su articulación con el currículum, los saberes, conocimientos, contenidos y las formas de abordarlo didácticamente. Teniendo en cuenta lo propuesto por Careaga (2007):

> Tener estudiantes a su cargo y "dar clases" no significa ser docente […] En ese sentido, la carrera docente no debería ser una suma de años actuados, sino la socialización e impacto de sucesivas intervenciones pedagógicas por medio de actividades y estrategias pedagógicas para que vayan construyendo su propio aprendizaje y no se limiten, simplemente, a memorizar […] El concepto de educación permanente de aprender a aprender indica que el conocimiento es un proceso de construcción inacabado. (pp. 1-2).

La formación de educadores lleva consigo el trabajo de acompañamiento, que hace de la práctica un escenario robusto donde el Licenciado adquiere identidad, desarrolla competencias, establece unas condiciones provistas de características disimiles sobre las cuales va forjando su propio estilo ligado a su ideal como profesional y el cual también, se nutre en la interacción con sus homólogos. Es natural que los vínculos académicos, tiendan a proveer unas ciertas formas comportamentales que acopian modismos, actitudes y maneras de conciliar en el ejercicio pedagógico.

A este respecto, hablar de práctica pedagógica no es solamente un discurso que se elabore desde la indagación de teorías, más bien es este su campo de aplicación a través del cual se asume una postura cada vez más compleja que conlleve a enfrentar la condición del docente para ejercer sus funciones pedagógicas, partiendo de sus saberes disciplinares y sus conocimientos específicos, como una manera de adecuar socialmente su formación como intelectual de la educación advirtiendo que:

> Ojalá no perdamos nunca el sentido de la docencia como ‘vocación’ y ‘compromiso personal’. Ambos forman parte sustantiva del ser docente y formador. Pero no podemos reducirlo a eso porque significaría que cualquiera puede enseñar con tal de que lo desee y le guste hacerlo. La tarea de enseñar es una tarea notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para poder ejercerla de forma adecuada. (Zabalza, M., 2009, p. 9).

Llegado a este punto y continuando con la revisión de investigaciones alrededor de la práctica pedagógica, se encuentran algunos documentos en los cuales se centra la discusión sobre la práctica de la enseñanza como algo entendible en un contexto social, histórico y económico concreto, subrayando la importancia del oficio del maestro y su saber. Lo cual establece otro foco de indagación al retomar postulados de autores como: Aristóteles y Foucault, quienes se ubican desde el equilibrio entre la reglamentación y la reflexión crítica a partir de la experiencia.

En este sentido se da un giro y se involucra la práctica de manera concreta en un ejercicio de escritura sobre el cual el docente puede volver para entender y construir una nueva manera de pensar en su quehacer, identificando su condición de pedagogo y reinventado su formación dado que enfrentarse al reto de asumir el escenario educativo actual, señala la necesidad de desarrollar competencias en la interpretación, en un orden lógico de los sucesos de la disciplina de las ciencias; por consiguiente, [la formación de los procedimientos mediante los cuales el sujeto es conducido a observarse a sí mismo, a analizarse, a descifrarse a reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en suma, de la historia de la "subjetividad", si por dicha palabra se entiende la manera en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que tiene relación consigo mismo] (Foucault, 1970, p. 375).

Se trata desde luego de hacer de la práctica no solamente un acto desde la intervención, sino una práctica de sí mismo, que resiste a su propia condición y se infiere que dicho acto insta materializarse en un plano de representación del pensamiento, donde la lectura y la escritura hacen parte del ejercicio profesional y en esta medida son habilidades que deben desarrollarse y dar paso a respuestas que conducen a otros interrogantes que desplazan un modo de ver para llegar a ser otro.

En lo que respecta a trabajos sobre la práctica pedagógica en la educación a distancia, se inicia por aclarar que esta ha de dar respuesta a la demanda cotidiana de profesionales comprometidos y constantes ante las exigencias de la sociedad del conocimiento, donde las

competencias, cualidades y el cumplimiento efectivo del docente tutor, prevalece e influye en el éxito o el fracaso del estudiante que se adscribe en esta modalidad. Una de las razones tiene que ver con el propósito de traspasar las limitaciones geográficas y temporales, a través de la mediación tecnología que soporte la preparación de los licenciados desde sus zonas de residencia.

Igualmente, se pretende que la formación de los profesionales supere las expectativas e ideales de la profesión docente y de esta manera se construyan comunidades de aprendizaje que se caractericen por la reflexión, la reconstrucción y la generación de aprendizajes que den respuesta a los contextos donde se desempeñan, y más allá de esto a las demandas de un mundo cada vez más globalizado.

En este sentido las instituciones de educación superior, proveen alternativas que faciliten a la población el acceso a programas profesionales donde tienen un lugar especial los programas de licenciatura en distintos campos disciplinares, por lo cual es esencial la comprensión y reflexión de los procesos formativos, así como la construcción y configuración de la práctica pedagógica a este nivel siendo parte inherente en la preparación del docente para la labor que desempeña.

Por cuanto, los espacios que permitan una mejor comprensión del ser formadores de docentes, involucra distintas prácticas que reflejen posibilidades concretas para la apropiación de estrategias, metodologías, que soporten los fines educativos en las regiones apartadas del territorio, aludiendo a Fierro, Fortoul y Rosas (1999): “un distanciamiento que permita cuestionar la naturalización de ciertas conductas, ciertos hábitos, de interacciones sociales con el pasado” (p. 25).

En la modalidad de educación a distancia tradicional, ha sido en múltiples ocasiones subestimada, restando importancia al papel que juega en un contexto particular propiciando mecanismos de interacción y formación profesional de personas que no pueden acceder por diferentes motivos al curso regular de sus estudios superiores, en este sentido posesionarla como una educación de calidad, implica pensar en un objeto intangible, cuyo producto es el conocimiento adquirido por personas en ambientes formales o informales y con diverso grado de estructuración, que cuentan con el desarrollo de competencias que les permiten estar en igualdad de condiciones con otros profesionales de su misma área disciplinar.

Los avances que han develado los estudios, reconocen hallazgos en primer lugar para determinar el tipo de quehacer pedagógico que está desempeñando el docente; es decir, si es transmisor de parcelas de conocimiento que supeditan las acciones prácticas a la resistencia del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que dejan desprovista su labor. Sin embargo, se establece un arduo componente que desmitifica la carencia de un cuerpo de conocimientos propios, ya que se hace exigente su quehacer en la demanda de características profesionales que son afables al contexto de intervención para el cual se forma.

Cabe señalar que el modelo actual de educación superior está centrado en la producción de profesionales desde la base de transmisión de conocimiento e información, descuidándose su formación en sí, a lo cual es necesario que el acceso al pensamiento crítico y a la construcción del saber prime como condición para los programas de Licenciatura y establezca directrices que permitan visibilizar la pedagogía como un eje central para los estudiantes de estos programas.

Teniendo en cuenta a Parra y Vergara (2003) “la pedagogía en la universidad se ha de orientar fundamentalmente al fomento en los estudiantes con la conciencia de aprender, la capacidad de estudiar y del rigor intelectual” (p. 5). Así mismo, la práctica pedagógica en la modalidad a distancia en educación superior, ha generado todo tipo de críticas, aprobaciones y sustentos que le imprimen un valor agregado ante las circunstancias de globalización y la inmersión en un mundo cada vez más tecnológico. El profesional Licenciado que asume su proceso en este tipo de modalidad, también debe asumir unas responsabilidades mayores en referencia a la autonomía, resolución de problemas, manejo de estrategias, regulación de tiempos e interés por estar orientándose de manera concreta al cumplimiento de sus objetivos profesionales.

Por lo cual, las consideraciones educativas cobren una incidencia preponderante en la multiculturalidad de nuestro territorio nacional para ser consecuentes con el tipo de maestro que requiere la sociedad para que enfrente las brechas de una comunidad que carece de equidad, condiciones básicas y que ha sido fuertemente atropellada por la violencia en todas sus connotaciones, siendo factor que dentro del componente pedagógico vincula a la familia y el estado desde las políticas de educación que inscriben el trabajo del docente y le responsabilizan en su acción cotidiana.

Práctica pedagógica es un espacio que nutre la labor formativa del docente, por cuanto es primordial que la discusión y el trabajo investigativo del maestro lo conlleven a pensar en lugar de asumir una función netamente aplicativa, puesto que se evidencia la preocupación por reconocer que el Licenciado es un literato de la vida, que genera conocimiento y es un sujeto capaz de problematizar la educación y ahondar desde el reconocimiento y la teorización en su campo disciplinar.

El sentido que debe imperar en el proceso de la práctica pedagógica, es justamente permitir que el docente hable, vuelva a la práctica de sí mismo, construya su diálogo y asuma posturas desde su rol como parte inherente de la reflexividad, la crítica y la interacción con sus pares, que sea reconocido y que no pierda su pasión por la enseñanza, ya que con esto asume retos y desafíos a diario que reafirman su compromiso con las necesidades de la academia.

Legitimar la práctica, es responder a las circunstancias sociales que surgen de las vertientes colectivas, de la discusión y producción de experiencias que movilizan las actitudes del docente y le encaminan a profundizar y entender la historia desde las grandes teorías a partir de las cuales organiza una forma de responder y construir su pensamiento pedagógico. Aquí es fundante interpelar hasta donde se está promoviendo una verdadera formación de licenciados en todas sus dimensiones.

Hay que mencionar además que dentro de las propuestas de educación superior adscritas a una facultad de educación, se enfrentan desafíos constantes en la formación profesional de licenciados, capaces de generar y conducir los cambios de la sociedad, de adentrarse e incidir de manera decisiva en las cuestiones normativas y estructurales del sistema como tal en todos sus ámbitos, colocando como premisa que se requieren docentes líderes, conocedores de los abordajes educativos para brindar una enseñanza crítica que genere las trasformaciones que se necesitan y a su vez se asuma una práctica pedagógica donde analiza los hechos en profundidad desde su búsqueda incesante al deliberar sobre las condiciones del contexto.

La práctica pedagógica es esencialmente una discusión, un análisis de estilos que adaptan, estructuran y prevalecen en los docentes al entender desde sus posturas teóricas la construcción de relaciones de diálogo que sustentadas en la construcción de propuestas educativas promueven

la reflexión sobre la experiencia como base de argumentación que ostenta su cualificación convirtiéndolo en un facilitador que aborda pedagógicamente el conocimiento.

Artículo de investigación: Representaciones sociales de los licenciados sobre la pasantía curricular supervisada. Autores: Caroline Antunes Rosa, Ademir José Rosso y Adriano Charles Ferreira, 2018.

En esta investigación, se pretende discutir las Representaciones Sociales (RS) de los licenciandos de tercer y cuarto año de los programas de Matemática, Geografía y Biología, sobre la Pasantía Curricular Supervisada (PCS), experiencia que surge a partir de las políticas para establecer un sistema nacional de formación de profesores, por lo cual se sitúa como un proceso complejo, que implica la transformación del conocimiento científico a conocimiento enseñable y en donde la teoría de la Representación Social, "es un modo particular de conocimiento con la función de desarrollo de la conducta y la comunicación entre los individuos" (Moscovici, 2012, p. 27). Por cuanto, los aspectos señalados por los investigadores, están en relación con las dinámicas culturales que ejercen influencia y los cuales también confluyen en las actitudes y comportamientos del discente. Ahora bien,

> La pasantía curricular supervisada, está asociada con los elementos que integran diversas teorías del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, la formación del profesorado y las acciones que forman parte de ella. Integra tanto el conocimiento oficial de la intencionalidad formativa y normativa como las rutinas y prácticas actuales en la educación básica. (p. 5).

Lo que quiere decir, que la formación de los pasantes en gran medida se define a partir de la situación de comunicación que favorece el intercambio de ideas, así como la posibilidad que los discentes encuentren un espacio para exponer desde sus experiencias, todo lo que acontece en la realidad educativa de las distintas instituciones escolares. Esto teniendo en cuenta que la lectura de contexto es primordial en referencia con la postura que asume maestro – estudiante.

Como metodología empleada para el desarrollo de esta investigación, se encuentra que responde a una naturaleza cuantitativa, con participación de 90 estudiantes de las licenciaturas de Matemática, Geografía y Biología. Los investigadores emplean como técnicas de recolección de datos, las encuestas, cuya función fue de exploración y las cuales aplicaron a 70 estudiantes de las licenciaturas en mención. Vale la pena aclarar que el cuestionario fue diseñado acorde con la

propuesta de Rosso (2007), con la intención de identificar las representaciones sociales predominantes en el contexto y entre las cuales acorde con las respuestas de los discentes sobresalen las diez siguientes: planificación, aprendizaje, experiencia, compromiso, responsabilidad, construcción del conocimiento, didáctica, retos, maduración, mejora.

Con lo anterior, se procede a la clasificación de los datos y los investigadores organizan por dimensiones los mismos, en primer lugar, sitúan la dimensión técnica, donde están la planificación, la enseñanza, la mejora y, en segundo lugar, la dimensión humana en la cual se relaciona el aprendizaje, la experiencia, el compromiso, los desafíos, la responsabilidad y la madurez. Luego continúan con el análisis de los datos con el programa Evocy Simi, para ubicar el árbol de similitud cuyos resultados expresan que las representaciones de la pasantía curricular supervisada, tiene como base la didáctica, la experiencia, la responsabilidad y el compromiso.

De la misma manera, los investigadores realizaron entrevistas semiestructuradas, a 20 estudiantes de las mismas licenciaturas y la función que cumplió esta técnica fue la de profundización en cuanto a los conocimientos, las actitudes y las imágenes de la representación social en la pasantía curricular supervisada, obteniendo un rango de once palabras con mayor número de respuestas: planificación, responsabilidad, maduración, aprendizaje, experiencia, didáctica, realidad, estudiantes, reflexión, compromiso, compromiso social. Lo que coloca una vez más a la dimensión humana como la más representativa para los estudiantes.

Las entrevistas fueron transcritas y procesadas en el software ALCESTE y dio como resultado las siguientes clases:

> Clase 1 se describen elementos escénicos asociados a la estructura y el funcionamiento de la escuela - como funciones de la escuela, la jerarquía de las funciones del sistema de equipo educativo y pedagógico. Clase 2 se refiere a la importancia de la formación en la formación docente, haciendo hincapié en los conocimientos adquiridos durante el proceso, la experiencia, la madurez y el contacto de la realidad escolar. Y la clase 3 presenta la acción escénica, observaciones y metodologías de enseñanza. (p. 12).

Dichos resultados, ponen de manifiesto que la pasantía curricular supervisada, le permite a los estudiantes conocer la estructura, así como el funcionamiento de una institución educativa, las relaciones que se dan entre profesores y los espacios, es decir, la percepción de la escuela.

Igualmente, cabe anotar que la investigación también conduce a la actitud que tienen los estudiantes de la pasantía y la cual se asocia con la formación, ya que la práctica les permite poner en contexto los conocimientos adquiridos y enfrentarse a la realidad en el aula, con el fin que ellos puedan tomar la decisión de continuar o no con esta profesión.

Así mismo, la decisión de ser maestro está dada en cuanto a la receptividad que encuentra el pasante en sus estudiantes cuando va a la práctica, ya que inicialmente lo que hace es un ejercicio de observación de la escuela, del contexto, de los educandos y de los profesores antes de ir al aula de clase. Propuesta de trabajo en donde se sustenta que el pasante debe entender primero el contexto social para después comprender el contexto de la escuela y el aula, ejercicios en los cuales siempre está bajo la supervisión del maestro de la pasantía y del maestro de la disciplina. En este sentido, "El análisis de una Representación Social comprende los mecanismos de anclaje y objetivación, e incluye las actitudes, dimensiones, el conocimiento y las imágenes que circulan en el objeto social". (Moscovici, 2012, p. 5).

Lo que conlleva a definir que el proceso de la práctica, alberga marcadas connotaciones que es preciso trabajar con los discentes en forma clara y oportuna, dando paso a la intención de un ejercicio pedagógico que cumpla con las expectativas de la formación del licenciado a través de todos los actores que participan en su proceso. Entre las conclusiones a las que llegaron los investigadores están:

> La representación social de los pasantes, está anclada, respectivamente, en las dimensiones humanas, técnicas y sociopolíticas. Esto significa que hay una tendencia a reflejar en primer lugar en la experiencia personal durante las acciones asociadas a cada etapa; después, los elementos didácticos y pedagógicos. (p. 19).

Es necesario que la práctica, no sea contemplada como un ejercicio de aplicación en el cual el docente en formación debe dar cuenta del manejo conceptual y procedimental que a adquirido a lo largo de su formación académica, es preciso se otorgue un apartado importante al establecimiento de las relaciones entre los actores educativos que le brinden los elementos suficientes al discente para reaccionar ante las situaciones que se presentan en el aula, en la institución, con los maestros, los padres de familia, la comunidad en general.

> La relación de los conocimientos, las actitudes y las imágenes analizadas en el plano de tres representaciones sociales: la primera, a favor de la pasantía curricular supervisada se apoya en la experiencia adquirida durante el periodo de prácticas y el descubrimiento de lo que los participantes no eran conscientes. A lo largo de la experiencia es el aprendizaje y la satisfacción de responder a este reto. La segunda representación entiende la frustración y el descubrimiento de que solo la técnica es insuficiente en el aula, desde el escenario es mucho más que la ejecución de las técnicas y metodologías de enseñanza y no en el proceso de comprensión de la realidad escolar. La última representación es ambigua, en relación con los desafíos y resistir a la duda de la importancia de la pasantía curricular supervisada. (p. 19).

Esta investigación señala aspectos esenciales a tener en cuenta en la formación de licenciados, es vital que este proceso sea dinámico y exista un permanente diálogo entre profesores y discentes, con el fin de conocer las inconformidades, así como los temores con los cuales ellos se dirigen al desarrollo de la práctica. La responsabilidad del maestro de cara a la formación de formadores, es estar siempre abierto a las posibilidades comunicativas que reviertan en la tranquilidad del discente al hacer de la práctica una experiencia significativa que le permita apropiarse de su ser personal y profesional como maestro.

1.2 Ámbito Nacional

Artículo de investigación: La práctica docente en la Licenciatura en Literatura: Diagnóstico. Aportes a una discusión. Autora: Mery Cruz Calvo, 2017.

Este artículo responde a un diagnóstico de la asignatura de práctica docente del programa de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle, cuyo objetivo es identificar, definir y categorizar estructuras comunes a las actuaciones didácticas de los estudiantes a partir de las prácticas presenciales, considerando la categoría de *habitus* (tomada del marco explicativo de la teoría de Pierre Bourdieu):

> El pensador francés Pierre Bourdieu le da a esta categoría una sistematización y dimensión sociológica, mediante la cual pretende superar la dicotomía que establecen las teorías objetivistas que consideran las estructuras sociales como determinantes del comportamiento humano, y las teorías subjetivistas donde todo queda en manos de la voluntad y decisión de los individuos. (pp. 199-200).

Por lo tanto, la autora inicia aludiendo que, en el plano nacional colombiano, se han venido promulgando estrategias políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación y

especialmente sobre las instituciones educativas que ofertan programas académicos para la formación de educadores. Lo cual propicia el desarrollo de este estudio, dado que:

> En el pensum de la Licenciatura en Literatura solo se dedican los dos últimos semestres a la práctica docente, tiempo tal vez insuficiente para la apropiación de los elementos que exige una práctica pedagógica: claridad en los enfoques, didácticas específicas, metodologías, procedimientos de evaluación, conocimiento y familiaridad con la legislación educativa vigente, entre otros. (p. 199).

Según como cita la investigadora desde la Resolución 02041 de 2016, en donde se establecen las características a las cuales deben responder las licenciaturas para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, también se adquieren cambios estructurales en los programas de formación de licenciados, sobre todo por el aumento a cincuenta créditos académicos en el plan de estudios que deben tener las prácticas pedagógicas.

Situación que ha generado todo tipo de discusiones en cuanto al papel que cumple la práctica pedagógica en la formación inicial de los docentes, así como en referencia a la dinámica en la estructura curricular de los programas académicos. Igualmente, la investigadora expone que esta normativa llama la atención en cuanto a la denominación y función de la práctica pedagógica, ya que no corresponde estrictamente con la práctica docente.

La investigación se lleva a cabo con estudiantes de la licenciatura que no han tenido ningún tipo de experiencia docente y por cuanto,

> Desde su formación inicial, el estudiantado de la licenciatura construye conocimientos y creencias sobre cómo, qué y por qué enseñar; estas convicciones van a guiar muchas decisiones pedagógicas y didácticas para llevar a cabo sus prácticas en el aula de clase en cuanto a la formación literaria de sus estudiantes se refiere. (p. 201).

Con lo anterior, los estudiantes antes de ir al aula de clase al desarrollo de la práctica docente, aprende de lo que ve en sus maestros y por tanto en algunas ocasiones tratan de replicar los modos procedimentales con el grupo de educandos que les sea asignado. Siendo así que como metodología de la investigación fue etnográfica educativa, con técnicas como la observación, entrevistas, para dar lugar al análisis de la información mediante la triangulación de los datos. A esto que los instrumentos de recolección que fueron empleados son: diario de campo en dos niveles (descriptivo e interpretativo-reflexivo).

Las observaciones realizadas a cada uno de los estudiantes con sus grupos de trabajo, arroja un primer punto en común que fue la lectura de textos literarios en distintas modalidades, también fueron empleados como motivación a la clase siendo recurrente para el trabajo posterior de la temática central. En cuanto a las entrevistas, los datos suministrados por los docentes en formación señalan que el enfoque pedagógico que aplicaron en sus clases, es el que aprendieron mediante el ejemplo de sus profesores de la licenciatura, especialmente de los que están a cargo del componente disciplinar.

Dichos hallazgos, proponen una reflexión significativa en cuanto al rol que desempeña el docente y que en esta ocasión sitúa directamente el saber disciplinar, el cual está estrechamente ligado con la manera en que el profesor asume su quehacer pedagógico y procura amenizar el ambiente académico para que sus discentes logren comprender la teoría a través de las estrategias didácticas a las que acude, con el fin de generar una mejor interpelación de su discurso, garantizando que sea el estudiante quien tome una postura solida frente al ejercicio pedagógico.

Otra categoría que surge en esta investigación es la de estrategias de intervención, ya que una cosa planear para ejecutar y lo cual en la mayoría de las ocasiones se ve afectado por las situaciones que acontecen en el aula de clase y a las que por supuesto el docente en formación debe responder oportuna y eficazmente. Lo que conlleva a que se deba ajustar la propuesta pedagógica que inicialmente formula el discente, a partir de varios aspectos entre los cuales están: los intereses de los estudiantes, la evaluación de las sesiones trabajadas, las inconformidades que experimentaron al no contar con respuesta favorable del grupo, tiempos, manejo de la disciplina, uso de mediaciones TIC.

Lo que conduce a establecer una revisión de las situaciones procedimentales con las cuales se esta empoderando al docente en formación sobre el desarrollo de la práctica y la manera en que se esta reflexionando sobre su labor en el escenario educativo desde el diagnóstico de la realidad encontrada. A la par, que la disposición del discente en cuanto a la modificación de sus planeaciones y las estrategias didácticas que acopia para el desarrollo y cumplimiento de horas en la institución educativa. Algunas conclusiones de esta investigación son:

> Si bien las experiencias pedagógicas ejecutadas por los practicantes en las instituciones escolares se caracterizaron por abordar una variedad de géneros literarios y por las diferentes gamas de actividades,

> hay un patrón que se identifica y que todos pusieron en práctica, sintetizado en la categoría de Lectura de textos con fines de escritura. Esto se traduce en trabajar primero con la lectura de un texto para luego imitarlo siguiendo su estructura o transformarlo en otro tipo de texto. (p. 210).

Esto reafirma que el docente en formación otorga un valor importante a la línea disciplinar y procura responder a los contenidos y temáticas acorde con el grado que le corresponde el desarrollo de su práctica. Con base en ello, prepara y define su trabajo en tal sentido que al finalizar su proceso logre decantar el objetivo propuesto y sus estudiantes comprendan, reconozcan y empleen los conceptos abordados.

> Por otro lado, esta estructura o *habitus* que hemos identificado en el pensamiento pedagógico y la actuación didáctica de los practicantes, se considera desde las teorías del aprendizaje escolar como un proceso denominado *modelado*. Tal proceso de aprendizaje se deriva del enfoque conductista y consiste en aprender a partir de la observación e imitación de modelos de comportamiento: una persona es capaz de imitar total o parcialmente el comportamiento de otra. (p. 210).

Los acercamientos iniciales al escenario educativo en el cual ha de llevarse a cabo la práctica, le permiten al discente identificar algunas características del grupo que le favorecen en su inmersión como docente. Sin embargo, es necesario que este tipo de ejercicios sean un insumo y apoyo a la labor del discente, ya que es oportuno que se puedan manifestar las inconsistencias frente al encuentro con la realidad, con el contexto escolar y paulatinamente sea orientado su proceso pedagógico en función del conjunto de competencias y destrezas profesionales que debe adquirir el formando.

Tesis de maestría titulada: La Práctica Pedagógica y la Construcción De Currículo: Aportes en la Perspectiva de la Educación en Tecnología. Autor: Seomara Solórzano Ochoa, Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

Esta investigación tiene como propósito fundamental indagar por la incidencia de las políticas educativas curriculares en la construcción de currículo y en la estructuración de la práctica pedagógica de maestros de tecnología e informática del Colegio Distrital Paulo Freire y para ello la investigadora aborda tres categorías de análisis: la política educativa curricular, asumida como una estructura que orienta procesos sociales y culturales en la institución educativa para responder a los ideales planteados por el estado. La práctica pedagógica, definida como proceso

reflexivo y complejo dependiente de las condiciones culturales, sociales, económicas y tecnológicas de los contextos; asumida por los maestros como una acción crítica, frente a las condiciones en las que se desarrolla, y la construcción de currículo, con el fin de proponer los componentes educativos, que posibilitan la construcción de currículo desde el enfoque socio crítico. (Solórzano, 2016, p. 32).

En esta investigación se establece la estructura de la práctica pedagógica a partir de tres enfoques: el socio – histórico que es sustentado desde los aportes de Olga Lucia Zuluaga Garcés, cuyo trabajo sobre las prácticas pedagógicas denota la primacía de un saber pedagógico en donde se "acoge una práctica discursiva especificada por sus objetos, sus formas de enunciación, sus conceptos y sus elecciones estratégicas." (Zuluaga G. O., 1999, p. 40). Aquí se afirma que el saber es dinámico y por tanto la práctica pedagógica tiene un carácter activo y reflexivo que relaciona dos aspectos, "el primero se refiere a la forma de abordar el saber y sus elementos internos; y el segundo se remite a las prácticas situadas por fuera de la institución del saber" (Zuluaga G. O., 1999, p. 44).

El segundo enfoque, es el dialéctico – crítico con los postulados de Stephen Kemmis & Wilfred Carr (1998) y quienes aluden a la construcción de teoría educativa que realiza el docente por medio de la reflexión crítica de la práctica pedagógica, ya que la acción del profesor ha de entenderse a partir de su saber y discurso pedagógico, lo cual le permitirá confrontar las circunstancias que acaecen en su lugar de trabajo para tomar una postura objetiva. En cuanto al tercer enfoque, el crítico emancipador, se tiene como referente a Henry Giroux, quien define el discurso como "un conjunto de experiencias incorporadas y fracturadas que son vividas y sufridas por individuos y grupos dentro de contextos y escenarios específicos". (Giroux, 2.003, p. 208). La propuesta de los autores, conlleva a tener en cuenta que la práctica pedagógica es la que reúne una serie de aspectos colectivos en un escenario histórico donde las vivencias de los sujetos, así como los modos de interactuar, definen la articulación del saber, el discurso y la reflexión por parte del maestro.

En este sentido y citando nuevamente a Giroux (2003), propone tres campos del discurso, el discurso de producción (económico, político, cultural, tecnológico), el discurso del análisis del texto (medios escritos y visuales) y el discurso de las culturas vividas (labores diarias), aspectos relevantes en el trabajo de análisis que hace el docente y en donde centra su atención en los

códigos socialmente establecidos para hacer de su práctica pedagógica un proceso que enriquezca y distinga el nivel de influencia que cada elemento representa en el escenario educativo y de la manera en la que él modifica y reestructura su discurso en la práctica.

A partir de lo anterior, la investigadora retoma algunos conceptos sobre práctica pedagógica de autores como Mondragón (2004), para quien la práctica pedagógica es el "conjunto de estrategias e instrumentos que utiliza el profesor universitario en el desarrollo de sus clases, con la pretensión de formar a los estudiantes en el marco de la excelencia académica y humana" (p. 2). Se observa que él propone una relación de la práctica en torno a las técnicas, estrategias, así como la relación del proceso enseñanza – aprendizaje.

Continúa con la definición de Moreno (2002), autora que determina que la práctica pedagógica es,

> Una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógicos investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales. (pág. 6).

Siendo un concepto que está más del lado de las funciones sustantivas que comprende el ejercicio del maestro y las actividades que como sujeto que lidera, organiza y acompaña las múltiples tareas del estamento educativo, correlaciona sus intereses por un quehacer que empalme coherentemente las acciones tanto dentro como fuera del aula para que en comunidad educativa se viva un proyecto que identifique las necesidades del sector y promuevan una mejor calidad de vida en la población.

Desde la definición de Barragán (2012) "lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política" (pág. 25), se alude una vez más a la formación integral de la persona que va encauzando su práctica pedagógica en una realidad concreta y en donde se requiere que sea capaz de entender la complejidad que emana de las relaciones que se establecen entre estudiante-docente, docente- estudiante, describiendo su intencionalidad a

medida que va desarrollando su proceso, reconoce el contexto cotidiano, asume las pretensiones institucionales que proponen un margen de actuación en referencia con su experiencia formativa y profesional.

En cuanto a currículo, la investigadora toma algunos conceptos que le permitan relacionarlo con la política educativa curricular, situando al enfoque técnico instrumental y práctica como el primero y en donde retoma la implementación del mismo al articularlo con referentes políticos, pedagógicos e intelectuales, según Sacristán (1997) porque este "no puede ser indiferente a los contextos en los que se configura" (p. 23), por cuanto la práctica pedagógica y el currículo se retroalimentan constantemente. En el enfoque socio crítico se apoya en Henry Giroux (2003), acorde con los postulados que caracterizan la pedagogía crítica planteándola como una propuesta política y pedagógica:

> La educación debe entenderse como productora no solo de conocimiento, sino también de sujetos políticos… ver la ética como preocupación central de la pedagogía critica…La pedagogía crítica debe concentrarse en la cuestión de la diferencia, una manera éticamente provocativa y políticamente transformadora… Pedagogía crítica, tiene un papel central, una política de la voz que combine una noción posmoderna de la diferencia, con una insistencia feminista en la primacía de lo político. (p. 307).

Desde este enfoque, el currículo se piensa como una estructura cambiante que propende por alternativas de solución a las problemáticas del contexto, colocando al docente como un sujeto político que, al analizar sus prácticas pedagógicas, se cuestiona, se convierte en investigador, quien aporta desde su formación disciplinar a la reflexión y creación de escenarios para la discusión y el trabajo pedagógico, donde la concepción curricular no se limite a la división de asignaturas.

Esta investigación refiere un carácter hermenéutico, ligado a un enfoque interpretativo, con un diseño metodológico flexible y empleando como técnicas e instrumentos de recolección de información, revisión documental y análisis, entrevista estructurada, grupo de discusión, mapas de estructuración, análisis de contenido, a partir de las cuales se procede a realizar un análisis riguroso de los aspectos encontrados y cuyos resultados permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

> La incidencia de la política educativa curricular depende de la estructuración de los componentes desde la práctica pedagógica; porque es el maestro quien determina a través de sus relaciones con la institución, el aula y el contexto socio cultural, la forma de implementar estas políticas. Por tal razón, es la autonomía la que se reconoce como el aspecto predominante de la práctica pedagógica del maestro, entendida esta, como la posibilidad de tomar decisiones frente a situaciones cotidianas, coherente con el propósito formativo, definido en la institución educativa. (Solórzano, 2016, p. 107).

Esto pone de manifiesto que el currículo es una construcción que favorece en la medida que el docente es consciente de su rol y la implicación de su ejercicio profesional tanto dentro como fuera del aula y por supuesto, con lo cual toma voz y voto en el mejoramiento de las dinámicas de la institución reflejadas en su proyecto educativo institucional que se ven influenciadas por lo económico, político, cultural, comunicativo. De allí que en el marco de esta investigación se presenten las tres diferentes formas de asumir la política educativa curricular:

> Una de las formas, es la adaptación de la política a la práctica pedagógica, con el fin de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y cumplir de alguna manera, con lo descrito en el documento orientador. La otra forma, es conciliar con la política, examinando criterios de los documentos nacionales; así se busca equilibrio, entre el escenario político educativo curricular nacional y el escenario político curricular de contexto. La tercera estrategia, se funda en el principio del escenario político curricular nacional, donde lo importante sería atender a los criterios establecidos por el Ministerio de Educación y la Secretaria de Educación de Bogotá, con el fin de estandarizar el conocimiento y el aprendizaje esperado de los estudiantes sea el mismo, para así no quedar por debajo, del mínimo definido por la política. Cabe resaltar que cada una de estas estrategias, subyace de la interpretación de los documentos orientadores curriculares por parte del maestro, siendo la interpretación, insumo para analizar la incidencia de la política educativa curricular, en la estructuración de los componentes de la práctica pedagógica. (Solórzano, 2016, p. 108).

Esto coloca una discusión que ha sido generada con variantes en diferentes contextos educativos y tal vez representa un insumo sobre la necesidad de abordar desde la estructura curricular una fuerte construcción del sentido de la práctica pedagógica, la función del maestro no solo para suplir necesidades académicas, también en su aporte a la construcción de una cultura investigativa que anude los esfuerzo por re direccionar las políticas educativas curriculares como sujeto que vive la experiencia en un contexto determinado.

Con esta investigación, se determinan aspectos importantes frente a la construcción de una postura docente que sea más participativa en el dominio de elementos constitutivos de la práctica pedagógica anudada a las políticas curriculares, que permitan orientar estrategias para hacer la dinámica institucional un proyecto contextualizado que pase realmente del plano del papel a las realidades que se viven, en las cuales se labora y dentro de las que se gestan las posibilidades de réplica en el ejercicio profesional por parte de los estudiantes. Es de anotar que las implicaciones del quehacer del docente deben permear las diferentes esferas administrativas a la par que las académicas, siendo una manera de empoderar el discurso pedagógico y ser recurrente en los procesos investigativos del campo disciplinar.

Tesis de maestría titulada: La acción y la reflexión: Un estudio de caso con docentes en formación inicial (Practicantes) de la Secretaría de Educación Distrital. Autores: Bibiana Olaya Barrios, Andrea Cecilia Pachón Padilla, Nasly Johana Pachón Camacho y Gloria Patricia Ramírez López, Universidad de San Buenaventura, 2015.

En esta investigación, las autoras orientaron su trabajo desde cuatro componentes: práctica, profesión, práctica pedagógica y docentes en formación inicial, donde establecen una relación entre estos aspectos para dar argumento y consistencia estructural al propósito de su investigación, comprender las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes en formación inicial que desarrollan su labor en colegios de la Secretaría de Educación del Distrito. Para ello, toman referentes iniciales de autores que definen la práctica, encontrado a Kemmis (2008):

> La práctica es un tipo de acción particular. Es una acción que es moralmente cometida, orientada e informada por tradiciones en un campo. Es el tipo de acción en la que la gente está comprometida cuando piensa acerca de lo que sus acciones significarán para el mundo. La práctica es lo que la gente hace cuando toma en cuenta todas las circunstancias y exigencias que la confronta en un momento particular y después tomando el punto de vista más amplio que tiene hace lo que es mejor, ellos actúan. (p. 4).

Con esta definición, se relaciona la práctica como una acción reflexiva, por lo cual se sugiere que es un acto consciente que lleva una actuación apropiada en relación con un evento que se presencia, que se vive y por supuesto del cual se cuenta con un establecimiento de normas que la rigen. Así mismo y dando continuidad a los conceptos de práctica, se encuentra lo propuesto por Barragán (2015), “la racionalidad práctica no se circunscribe solo al actuar, sino que implica

también cierto grado de reflexión teórica sobre los fines, lo cual deviene necesariamente en las acciones concretas" (p. 201), es decir que esto es materializado por los sujetos que intervienen en esta, promoviendo la representación de su actividad al volver sobre los hechos.

A esto, los investigadores van articulando las definiciones de práctica, con la relación que tiene esta con el actuar profesional, para lo cual refieren las dos connotaciones que propone Donal Schön (1998), "la actuación en una variedad de situaciones profesionales y en segunda instancia se refiere a la preparación para la ejecución". (p. 65). Esto lo trasladan al plano específico de su trabajo, considerando fundamental que la práctica sea un elemento que incite al docente a investigar sobre su campo de acción educativo.

Por cuanto, se da paso al término profesión y se inicia con lo que afirma Freidson (2001), "no se puede llegar a definir de manera clara el término profesión, porque su significado está relacionado con la construcción histórica que se haga y partiendo de la sociedad en la que se analice el término, ya que este ha evolucionado a través del tiempo" (p. 29). Aquí, se puede entender que las connotaciones culturales influyen en la mayoría de las circunstancias de la vida de las personas y van otorgando jerarquías incluso a nivel del lenguaje que promueven el manejo de los conceptos y les dan valía sobre la representación u oficio desempeñado. Citando a Moore (1970), "la profesión, por una parte, envuelve la aplicación de los principios generales y es una característica de las sociedades modernas cuyos principios generales son abundancia y crecimiento" (p. 56), es claro que esto da sentido a la profesión como una función social.

Otra definición que postulan los investigadores en relación con profesión, es la de Fernández Enguita (2001) para quien es "un colectivo con un tipo especial de conocimiento más o menos complejo con un cierto código de utilización, pero también es un grupo con poder" (p. 46), con lo cual se va direccionando en sentido estricto la relación entre profesión y práctica, de tal manera es inherente que exista un proceso reflexivo que el profesional lleve a cabo en cuento a la labor que emprende, ya que es un modo de confrontar para modificar su quehacer cotidianamente.

Ahora bien, se da continuidad a la práctica pedagógica entendida en esta investigación como la relación entre la teoría y la acción, de acuerdo con Ruíz (2013), la "práctica pedagógica busca proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas para los maestros". (167), que, en

este caso puntual, se toma con un elemento fundante para que los docentes en formación construyan una trayectoria investigativa desde la reflexión pedagógica.

El enfoque bajo el cual se desarrolló este trabajo es cualitativo, como método el estudio de caso, que responde a una estrategia de la investigación social y con lo cual se definen tres momentos para la ruta metodológica a seguir: indagación en fuentes bibliográficas, selección de la metodología e instrumentos para la recolección de la información y la realización de un análisis cualitativo. Se emplearon como estrategias de recolección de la información, grupos de discusión, entrevista semiestructurada y el análisis de contenido. A través de estos, se compilaron los hallazgos, los resultados y las conclusiones de la investigación.

A continuación, se citan algunas de las conclusiones más representativas frente a la investigación realizada, “las prácticas pedagógicas permiten que los profesionales en formación inicial confronten sus aprendizajes con la realidad, en un campo propicio para reflexionar sobre su quehacer, sin importar la licenciatura cursada, ya que la práctica permite afirmar la vocación y abre el espectro profesional que los estudiantes tienen en su paso por la universidad.” (Olaya, 2015, p. 65).

Desde la práctica pedagógica se cuenta con un espacio importante donde circula la vida académico-profesional del docente en formación, por lo cual toda acción que represente una oportunidad para realimentar el proceso, orientar la experiencia, mejorar el quehacer, debe aprovecharse en el mejor sentido involucrando a todos los estudiantes que se encuentran en este proceso, en aras de confrontar sus inquietudes, sus formas de ver y entender su ejercicio de práctica en los escenarios donde llevan a cabo su intervención.

Es imperiosa la necesidad de acercarse a las realidades que transitan en los diferentes espacios educativos, ya que esto permite tanto al docente en formación, como al asesor de práctica, tener una visión más clara de lo que acontece en la dinámica escolar y con ello promover una orientación acorde a las particularidades del contexto en el cual se ubica el estudiante, “La práctica pedagógica es una experiencia que permite desarrollar las herramientas y estrategias apropiadas para un contexto determinado, estimulando así el campo del aprendizaje y la investigación del docente en formación inicial.” (Olaya, 2015, p. 66).

Por otro lado, la experiencia de práctica debe ser una posibilidad para que el estudiante interpele y contraste el rol que se le designa en su proceso de formación, pues como lo demuestra esta investigación, “los docentes en formación inicial no se reconocen a sí mismos como profesionales ejerciendo una labor, sino como simples ayudantes, por lo cual es importante que la práctica tenga un reconocimiento mayor y se les permita ejercer su labor.” (Olaya, 2015, p. 66). Esto amerita que se evalué igualmente, la función del docente que acompaña y realiza seguimiento en estas actividades para manejar un lenguaje común tanto en las directrices y lineamientos propuestos por la universidad, como lo dispuesto en cada institución educativa donde se desarrolla la práctica.

La tesis de maestría titulada: Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá. Autores: Álvaro Javier Chamorro, Mario Hernán González, Ana Maritza Gómez, Universidad de la Salle 2008.

Esta investigación surge, desde el cuestionamiento de los autores por reflexionar sobre sus procesos de práctica pedagógica en las distintas instituciones donde laboran y con los grupos de estudiantes que les son designados en los primeros semestres. En este sentido sus hallazgos iniciales develan puntos comunes tales como: los estudiantes ingresan a la universidad motivados más por la obtención de su título profesional, que no por el deseo de formarse integralmente; otro aspecto, tiene que ver con el rol del docente, quien en la mayoría de las ocasiones imparte su saber sin articularlo al contexto donde se encuentran los estudiantes, con lo cual se presenta una desmotivación entre estos que marca una tendencia activa o pasiva en el acto pedagógico posterior que surte efecto en los procesos de formación académica el cual, en el ámbito de la docencia universitaria, es un factor decisivo en el construcción profesional de los futuros licenciados.

Para los autores de este trabajo, la práctica pedagógica se asume como un proceso de construcción social de la ciencia y se instaura alrededor de las acciones de enseñanza y aprendizaje donde convergen los distintos actores para la construcción colectiva de conocimiento y por ende la selección de las tres universidades les permitirá reconocer, cuales son las prácticas pedagógicas más relevantes para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje, tomando la investigación como punto de referencia para otros docentes que deseen mejorarlas.

Se plantea como objetivo central, establecer cuáles son las prácticas pedagógicas que permiten la construcción colectiva de conocimiento en el aula de clase en las instituciones de educación superior ya mencionadas y se apoyan en el teórico Schmied-Kowarzik (1983), quien define la pedagogía como "una ciencia práctica de y para la práctica educativa, siendo ésta una práctica social humana, un fenómeno dinámico, histórico e inconcluso transformada por los sujetos, quienes a su vez se transforman con ella en dicha práctica social". (p. 7). Este postulado se relaciona con lo que cita Gómez (1996) "al hombre le incumbe la praxis en la medida en que la real causa motora del accionar práctico, consiste en una decisión, y esta a su vez emana de un afán y de una reflexión que impone el fin del obrar". (p. 92).

Los autores asumen una postura encaminada al carácter reflexivo de la práctica en donde el docente al afrontar el hecho educativo debe responder con tacto y profesionalismo ante las situaciones descubiertas, reafirmando lo expone Freire (1972), "todo acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción". (p. 31). Lo que hace del maestro una persona en capacidad de resignificar su contexto en la medida que profundiza y comprende la práctica como un acto formal llevado a cabo en una realidad social que le da sentido a su profesión y bajo la cual se fundamenta su conocimiento.

Sin embargo, los investigadores para llevar a cabo su estudio se rigen bajo lo expuesto por Pérez (1998) en cuanto a los tres puntos de vista sobre la práctica pedagógica: "el enfoque artesanal, el enfoque técnico – academicista y el enfoque hermenéutico – reflexivo". (p. 98). Este último enfoque es el que seleccionan los autores del trabajo, ya que favorece la dinámica de la investigación para dar respuesta al planteamiento del objetivo y conducir la secuencia del estudio dado que permite entender la práctica pedagógica como: "Actividad compleja que se concretiza en escenarios particulares y es contextualizada; la práctica pedagógica es imprevisible, conflictiva ética y políticamente. Y reclama que el docente sea un intelectual, que a partir de la sabiduría obtenida por la experiencia pueda innovar y mejorar su práctica cotidiana." (Pérez, 1998, p. 98).

Por lo cual, determinaron como metodología de investigación el enfoque cualitativo y cuyo diseño fue el de investigación de aula, en donde a través de cuatro fases: abordaje y delimitación del problema, análisis de literatura, diseño de instrumentos, análisis e interpretación de la

información recolectada, presentaron los resultados obtenidos de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, llegando a las siguientes conclusiones después de haber realizado su trabajo: “las instituciones educativas deben facilitar espacios para que sus maestros reflexionen e investiguen sobre sus prácticas pedagógicas como método válido para construir nuevos conocimientos. Deben crear centros y facilitar mecanismos que ayuden al desarrollo personalizado de la educación”. (Chamorro, 2008, p. 134).

Esta conclusión sustenta las necesidades de comunicación y encuentro permanente que deben promoverse en el ejercicio de la docencia para incentivar a los estudiantes a mantener una mayor disposición por el encuentro entre pares, con docentes, que no estén designados como parte de las cátedras, por el contrario que cada vez se constituya en una apuesta colectiva por reconocer las inquietudes que se presentan en el recorrido académico, de cara a las posibilidades que brinda cada escenario para la intervención del educando y en este sentido dar indicios en la participación de experiencias entre maestros, tanto dentro de la misma institución donde se vive el proceso como para compartirlas con externos.

Otra conclusión significativa, tiene que ver con:

> Comprender y aceptar que el aula de clase no es ya un sitio de transmisión de conocimiento sino una comunidad de aprendizaje y de conocimiento puesto que todos los actores educativos tienen algo que aportar. Reconocer que el estudiante está en capacidad de enseñar al maestro, no solamente en lo que hace a su saber disciplinar, sino –lo que es más importante-, en lo referente a sus métodos, didáctica y aproximación al conocimiento. Justamente la práctica pedagógica requiere que se haga una reflexión permanente apoyada en las experiencias de enseñanza cotidianas, en vías hacia el mejoramiento del proceso. Si el estudiante se caracteriza por su interés hacia el aprendizaje disciplinar, el maestro debería hacerlo por el mejoramiento pedagógico. (Chamorro, 2008, p. 134).

La situación del maestro en la actualidad del proceso de formación de licenciados, debe estar en procura del diseño de herramientas que le sean adecuados a los estudiantes para pensar con detenimiento sobre lo que hacen, ya no se trata de imponer unos modos de llevar a cabo la enseñanza, sino de compartir una experiencia que guie y oriente hacia el mejor desempeño de los profesionales. En esta línea se hará un mejor trabajo, en donde se reconozca de una parte la función de la universidad y de otro, si se está dando cabalidad a sus principios misionales.

La práctica pedagógica se convierte en un oportunidad de reconstruir y dar significado a las múltiples aristas que se encuentran en el acercamiento a las realidades económicas, políticas, culturales, de los espacios donde llega la labor del maestro, por tanto el sujeto visible no es únicamente quien se encuentra compartiendo un espacio de aula, también cobra incidencia el asesoramiento de quien asume esta actividad docente y mantiene una dinámica responsable que fortalezca y habitué al estudiante en el reconocimiento de sus prácticas como elemento constitutivo en la investigación de la misma.

Se respalda lo anterior, con la siguiente conclusión a la que llegaron los investigadores:

> El papel del maestro en la práctica pedagógica que construye conocimiento colectivo en el aula, no es el de un enseñante que transmite un saber disciplinar, por el contrario, debe tener identidad profesional, dominio del saber pedagógico y disciplinar, y sentido crítico para que acompañe y medie en los procesos de reflexión, análisis e investigación. (Chamorro, 2008, p. 135).

Esta investigación permite entender que la práctica pedagógica es un campo de amplia discusión y complejidad, donde se abordan conceptos, modos de ser, de interpretar los hechos, de cuestionar la labor diaria como docente y que prima en tal sentido que es el profesor quien debe asumir un pensamiento crítico, reflexivo, antes de sugerirlo a sus estudiantes, pues si de él no parte la claridad, el compromiso y el respeto por su profesión, difícilmente encontrará una manera adecuada de comunicar su experiencia y mantener el interés en los Licenciados por su labor diaria con todos los avatares que en esta se presentan.

A partir de las investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional, se logran identificar como hallazgos, que la práctica pedagógica va estrechamente ligada al saber pedagógico, así como a la intencionalidad del ejercicio docente, que parte desde el reconocimiento del sujeto que se forma en sí, en lo personal y lo profesional, buscando impactar a las comunidades con sus intervenciones pedagógicas desde la consolidación de su oficio como maestro y distinguiendo su condición como pedagogo crítico y reflexivo de su quehacer. A esto que la formación del profesional licenciado, deba propiciar dentro de los escenarios universitarios, espacios para el debate, el reconocimiento de las experiencias pedagógicas que se inscriben en la dinámica académica del futuro maestro y se devele el lugar que ocupa y lo determina en la problematización de su contexto.

De la misma manera, la contribución de estas investigaciones al estudio en curso, permiten centrar especial atención en aspectos como, la socialización entre sujetos que compromete el desarrollo de una postura discursiva y argumentada desde el reconocimiento de la pedagogía como base de la formación de todo licenciado, cuya finalidad es revertir en el afianciamiento de sus competencias pedagógicas, educativas, didácticas e investigativas. Esto de la mano con el hábito de la lectura y escritura sobre el cual el docente al hacer uso de referentes teóricos, será motivado a indagar y rastrear diversas fuentes de información que le permitan acceder a un pensamiento crítico y a la construcción del saber para conocer mejor su práctica.

En este sentido, el papel del docente está dirigido no a los modos de producción y utilización del conocimiento, sino a comprender que la práctica pedagógica es un lugar de saber y por cuanto esta en dirección a la pregunta de para qué enseñamos, sin incurrir en la imposición de unos modos de llevar a cabo la enseñanza. Otro punto a tener en cuenta es el trabajo formativo de maestros en la modalidad de educación abierta y a distancia, que alberga como elementos característicos de este proceso de profesionalización, la autonomía, la resolución de problemas, el manejo de estrategias, la regulación de tiempos e interés por parte del discente para que no desista de su objetivo.

Aquí es necesario insistir, en que la modalidad de educación abierta y a distancia debe favorecer ambientes de trabajo que faciliten el reconocimiento ante las colectividades académicas de las experiencias de los discentes y sea una manera de atender a las inquietudes sobre la conformación de comunidades de aprendizaje centradas en el estudio de la práctica pedagógica y se convoque a la participación de estudiantes de diferentes modalidades, esto como una oportunidad de ir en derrotero de los planos comparativos que se generan entre las dinámicas educativas semi presenciales, presenciales, virtuales, a distancia.

Con lo anterior, otro aspecto a tener en cuenta es el discurso en la acción pedagógica del maestro en formación a partir de las situaciones y su preparación para la ejecución, ya que la práctica pedagógica no solo debe partir de un ejercicio de observación en el cual el discente recoge unos datos, este debe interpelarlo en cuanto a la consolidación de su saber práctico y pedagógico, en relación con las condiciones que lo favorecen y lo limitan en campo.

Capítulo II. Marco de referencia

En este apartado se comprende en un primer momento, la ubicación del escenario institucional en el cual se llevó a cabo la investigación, citando sus características en referencia con la trayectoria, enfoque, modelo pedagógico, entre otros aspectos que son fundantes para dar continuidad a la descripción de la modalidad de educación a distancia ofertada por la universidad, esto con el fin de situar la población sujeto de estudio y abordar explícitamente a los actores educativos. Así mismo, en un segundo momento, se presenta el desarrollo de los postulados teóricos con los cuales se sustenta el trabajo investigativo aquí propuesto, siendo el elemento decisivo para la confrontación de los hallazgos en el curso del mismo.

2.1 Marco Contextual

La Universidad Santo Tomás es el primer claustro universitario de Colombia, nace en 1580 y su tradición educativa busca reflexionar sobre la realidad del territorio nacional, por ende, ha estado estrechamente vinculada con la situación histórica del país. Es una institución de educación superior de carácter privado y católico, inspirada en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino y fundada por la comunidad dominica. Está enfocada en la formación de personas líderes naturales en cada una de las regiones, en capacidad de analizar y responder a las circunstancias sociales, que le permitan intervenir oportunamente en el contexto y aportar a la universidad para continuar inscribiéndose como institución de educación superior de alta calidad.

Bajo esta perspectiva, la universidad al ser católica no se cierra a otras posibilidades, más bien a partir de la lógica de la integridad tiene en cuenta principios y está abierta a todo tipo de conocimiento, dando amplitud y caracterizándose por la búsqueda constante de la verdad, como lo expresa en su impronta *Facientes Veritatem*, cuyo eje central plantea que la verdad está en cualquier sitio, la verdad es un constructo que se realiza entre todos. De allí que su modelo pedagógico sea dialogante-abierto, porque el papel del maestro es el de acompañar al estudiante para conducirlo o promoverlo hacia el conocimiento; en este proceso, el docente también aprende del estudiante y enfatiza en aportar competencias y elementos a su desarrollo como persona, para que pueda responder en forma crítica, ética y creativa, siendo sensible a las circunstancias sociales que se inscriben incluso desde el aula de clase.

En el año 2002 aparece la seccional en la ciudad de Tunja, la cual está debidamente reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su oferta de programas de pregrado en modalidad presencial y de posgrado. Igualmente, en ese mismo año surge la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD) Facultad de Educación en la ciudad de Bogotá, regida por la tradición educativa dominicano tomista, situándose desde el enfoque filosófico, teológico y pedagógico, en la formación integral de la persona, que hace referencia al crecimiento de ésta en todas las dimensiones. Para el año 2007 se hace apertura del Centro de Atención Universitaria (CAU) Tunja en la oferta de programas en la modalidad de educación a distancia, acogiendo estudiantes de los sectores aledaños y contribuyendo a la extensión de la universidad, posicionándola en un estándar de calidad cada vez más alto y ubicando una manera distinta de contribuir a la formación de profesionales arraigados a su territorio.

En consonancia con lo anterior, la articulación del currículo define las funciones sustantivas: docencia, investigación y responsabilidad social universitaria, que conlleva a determinar en qué manera impacta la formación del profesional en el entorno, y a su vez, cómo el entorno afecta o aporta y dentro de qué contexto, el proceso formativo del profesional. La VUAD responde a esta denominación, porque es una alterativa de educación formal donde se pretende generar una participación masiva de la comunidad y de toda la población independientemente de su lugar de residencia, es decir, esta modalidad surge de un conflicto académico que motivó a los docentes a ubicar diferentes escenarios distintos al espacio físico del aula de clase en donde inicialmente, los libros fueron los medios principales, convirtiéndose en el apoyo para el trabajo de los estudiantes en cada área disciplinar y actualmente estos continúan siendo la base del estudio del educando, pero soportados desde las mediaciones con la tecnología que busca garantizar y proveer otros recursos académicos para la persona que emprende su proceso formativo; en otras palabras, la educación a distancia está pensada en las necesidades y circunstancias particulares del aprendiente.

En esta misma línea, es necesario exponer que la Universidad Santo Tomás explicita su naturaleza de Universidad de Estudio General, retomando lo propuesto desde la universidad de la Edad Media, en la cual se pretendía no solo reunir los saberes fundamentales, sino alcanzar una visión general sobre el hombre y el mundo, una cosmovisión común a todos los asociados,

activada por la práctica de la disputa entre maestros y estudiantes de distintas naciones y culturas y entre facultades. Por lo anterior,

> La Universidad Santo Tomás como Estudio General, se funda en el diálogo de los saberes de por si universales de la filosofía y de la Teología, para alcanzar una visión general sobre el hombre y el mundo con el fin de iluminar los demás saberes. (Estatuto Orgánico p. 11).

Lo que conlleva a asumir una postura deliberante y constante en la confrontación, el reconocimiento de los saberes de manera interdisciplinaria, que sean precursores del aprendizaje permanente, a la par que no se da paso a brechas que discriminen o sean excluyentes, la formalidad como misión universitaria, va más allá del hecho academicista, implica una comprensión de totalidad que asume al sujeto como epicentro del acto educativo y el cual lo hace igualmente responsable para validar y alcanzar sus propósitos entorno a su proyecto profesional y de vida.

En efecto, en la modalidad de educación a distancia también se comprende el Estudio General, como parte de una reflexión interdisciplinar fundamentada en la filosofía y la teología por su condición de universidad católica, lo cual propende por que se realice un trabajo transversal entre los distintos programas ofertados, que permita a los estudiantes compartir entre pares y homólogos sus puntos de vista anclados en la formación humanista y puedan demostrar dominio desde su campo disciplinar e igualmente, puedan entender algunos conceptos desde los otros campos de formación. Para esto, a nivel general en los programas de la universidad se prioriza el aprendizaje de las competencias blandas como: capacidad comunicativa, trabajo en equipo, adaptabilidad, empatía, proactividad, autocrítica, flexibilidad, entre otras, promoviendo a través de estas, el diálogo e interacción entre docentes y estudiantes con profesionales de distintas áreas y de esta manera reconocer que el conocimiento debe abarcar todas las realidades de la persona y situarlo en el ámbito pedagógico, investigativo y filosófico, desde el pensamiento y principios de Santo Tomás de Aquino.

Actualmente, desde la modalidad de educación a distancia, la universidad hace presencia nacional con veintiún Centros de Atención Universitaria (CAU); para el caso de la ciudad de Tunja, durante diez años se ofertan diez y ocho programas profesionales, siete de ellos relacionados con Administración, Ingeniería, Construcción en Arquitectura, que corresponden a

la Facultad de Ciencias y Tecnología y once programas de Licenciatura en campos específicos como: Lengua Castellana, Filosofía, Educación Religiosa, Teología, Artes Plásticas, Lengua Extranjera: Inglés, Educación Infantil, que hacen parte de la Facultad de Educación.

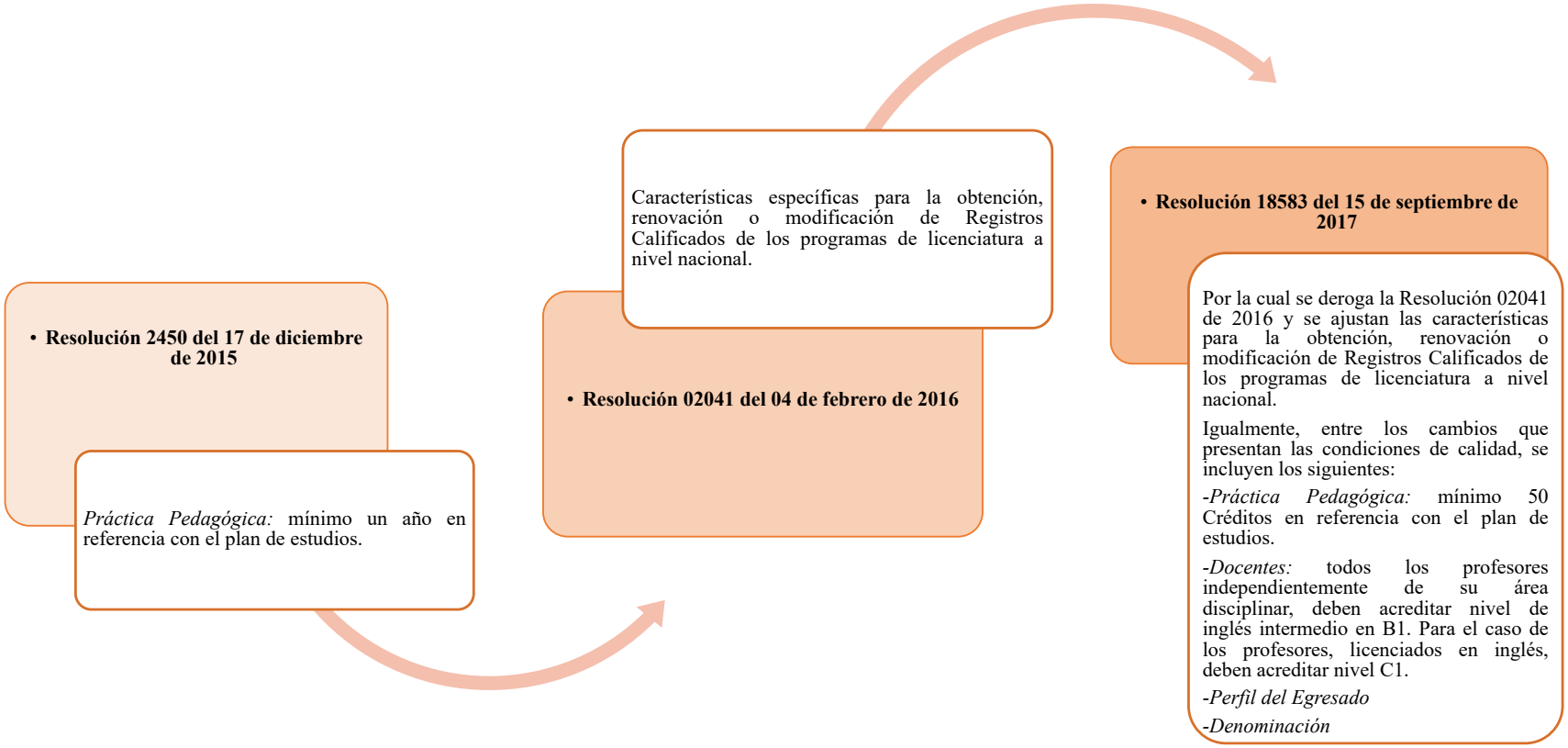
Los estudiantes de la Facultad de Educación del CAU Tunja, son personas que provienen de los municipios aledaños a la capital del departamento (Aquitania, Chiquinquirá, Chiscas, Duitama, Otanche, Paz de Río, Paipa, Samacá, San Eduardo, Sogamoso, Turmequé, Villa de Leyva) en su mayoría; sin embargo, también cuenta con personas provenientes de otros departamentos del país como: Arauca, Antioquia, Cundinamarca y Santander. Ellos en un buen porcentaje, son personas que distribuyen su tiempo de estudio en actividades laborales o el curso de otras carreras presenciales. Se destaca que, entre los perfiles de los aspirantes, algunos ya son docentes en ejercicio y están nombrados por el MEN, o son profesionales en otras áreas. De la misma manera, se cuenta con un grupo de Sacerdotes y Novicias que cursan las Licenciaturas en Educación Religiosa y Teología como parte de su preparación y trabajo en sus congregaciones.

Entre las licenciaturas que mayor número de estudiantes inscritos tienen están: Lengua Extranjera Inglés (16), Educación Religiosa (12), Educación Infantil (12), Filosofía y Pensamiento Político Económico (11), y el número total de estudiantes que hacen parte de la Facultad de Educación es de ochenta, acorde con los registros de matrícula radicados para el primer semestre académico de 2019. En esta modalidad, se cuenta con un aspecto flexible en cuanto al curso de espacios académicos, ya que los estudiantes tienen la posibilidad de registrar mínimo tres y máximo ocho espacios académicos por semestre, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo y factor económico de cada uno de ellos, sin embargo, dentro de la disposición de las mallas curriculares de las Licenciaturas se proyecta un margen de término a cinco años.

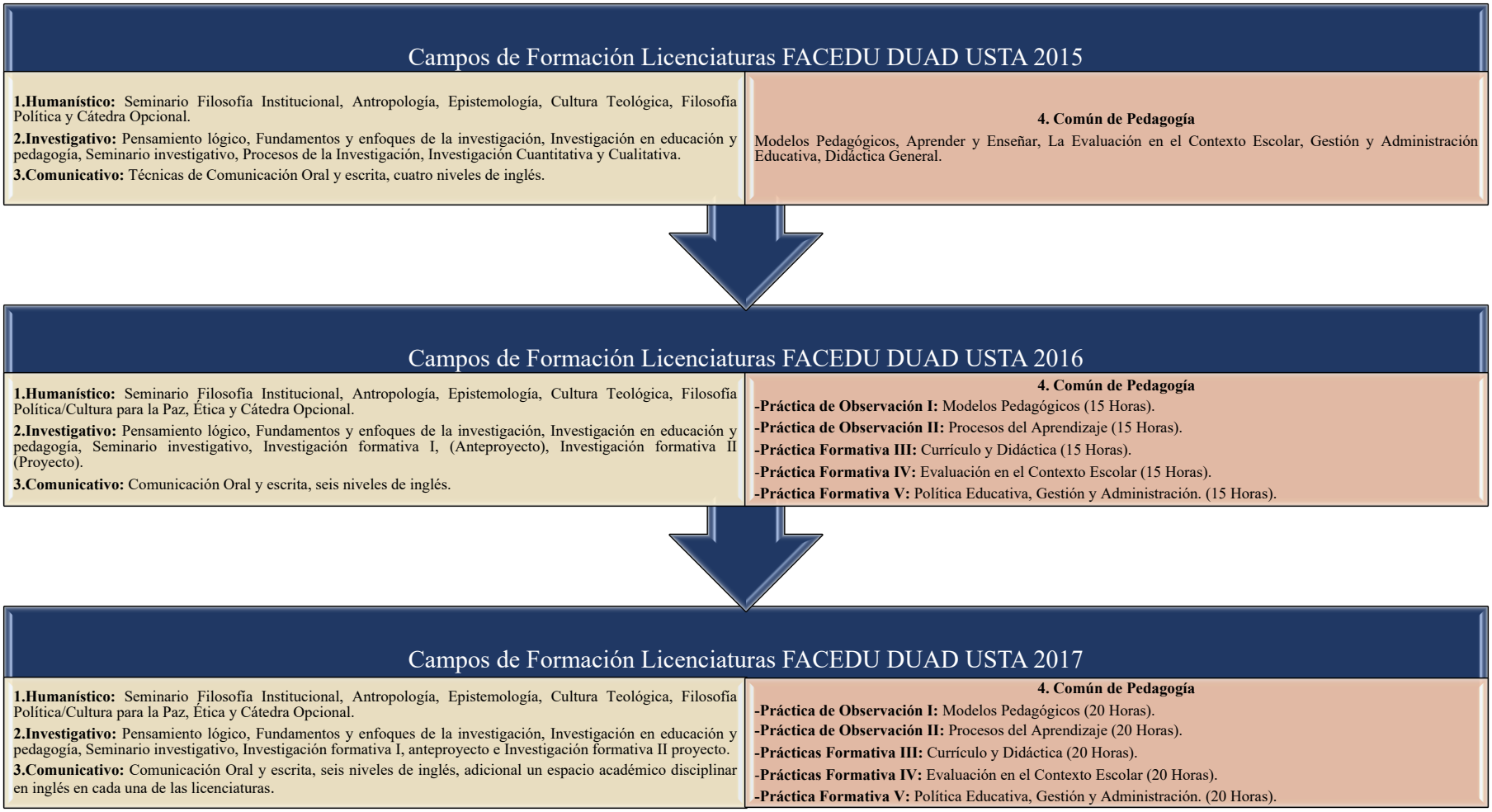
A partir de los cambios que se han suscitado en la universidad, se destaca que, hacia el mes de agosto de 2018, con la promulgación del nuevo Estatuto Orgánico de la Universidad Santo Tomás, se inicia el proceso de transición de la Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia a Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia. Se precisa también la Resolución 1456 del 29 de enero de 2016, sobre la *Acreditación Multicampus* otorgada por el MEN. Con esto se busca afianzar la articulación de todos los procesos con la sede principal.

Desde lo anterior, también es importante exponer que a nivel nacional hacia el año 2015, en Colombia desde el MEN se han venido promoviendo algunas reformas significativas en cuanto a las condiciones de calidad de los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado, especialmente en lo concerniente a las licenciaturas. Por lo cual, la universidad en acopio a las nuevas disposiciones de la reglamentación expedida, ha venido realizado algunas modificaciones en los planes de estudio de los programas de la facultad de educación, con el fin de atender a las exigencias de la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017 y en este sentido continuar con la oferta a la comunidad de programas profesionales acreditados.

A continuación, se presentan dos gráficas que comprenden las transiciones que de una parte, se han dado en la normatividad nacional que rige el proceso al cual se deben someter los programas de licenciatura de todas las universidades del país para recibir acreditación de alta calidad (Ver Gráfica 1.), y por otro lado, los ajustes que ha surtido el campo común de pedagogía en la Facultad de Educación en la modalidad abierta y a distancia, en referencia con las condiciones suscitadas principalmente en la práctica pedagógica (Ver Gráfica 2.).



Gráfica 1. Cambios normativos para la obtención de registros calificados de los programas de licenciatura en Colombia.



Gráfica 2. Cambios campo común de pedagogía FACEDU DUAD USTA.

2.2 Marco Teórico

Esta investigación tendrá en cuenta los postulados teóricos de: Olga Lucia Zuluaga Garcés (Práctica Pedagógica), Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (Práctica Docente), Paulo Freire (Práctica Educativa) y Donald Schön (Práctica Investigativa).

2.2.1 Práctica Pedagógica.

A lo largo de la historia y la evolución del ser humano, se han gestado importantes acontecimientos que se relacionan con las maneras de concebir la puesta en escena de la vida, la estructura social, las acciones políticas, las relaciones entre congéneres y las costumbres que de una generación a otra han permitido recobrar el sentido del hombre en un contexto para materializar un rol como sujeto, como persona dentro de un grupo como tal. Es así que la educación también ha ido a la par de estas situaciones históricas que son muestra de la riqueza y conocimiento sobre el cual se continúa hoy retomando las experiencias pedagógicas de quienes han sido precursores en este ámbito.

En esta línea y partiendo del compromiso que tiene el docente universitario en la orientación de los procesos de formación de licenciados quienes más adelante ejercerán sus prácticas tal vez en replica de aquello que presenciaron en sus sesiones académicas con sus maestros, al igual que las vivencias en los distintos escenarios educativos formales e informales, es preciso definir cuáles son las representaciones que se han venido estableciendo en torno a las dinámicas de la práctica pedagógica, citando a Elena Achilli (1986), quien la define como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender” (p. 7). Evidencia que el maestro en su labor pedagógica ha de tener en cuenta que sus acciones son producto de factores institucionales, normativos, anclados a la finalidad y propósito de un plan académico que exige de una parte tratar ciertos contenidos y por otra, qué tanto logran aprender los estudiantes dentro de lo que realmente él enseña.

El docente es quien procura a través de su ejercicio, de su experiencia, determinar los márgenes de actuación sobre lo que hace, e intenta reconstruir sus expectativas sin dejar de lado que su trabajo depende en gran medida de la reflexión que haga en cuanto a la premisa del *docente que es* y el que realmente *quiere llegar a ser*, ya que no se trata de ir en replica de las construcciones teóricas que han realizado otros, ya que alejado de esto, se evidencia la capacidad

del maestro como forjador de su profesión y el criterio objetivo en donde cimienta las construcciones educativas y pedagógicas por las que transita su quehacer y abre camino a las diferentes apreciaciones que cotidianamente encuentra en el diálogo con sus estudiantes.

En esta dinámica de comprensión profesional alrededor de las implicaciones de la práctica pedagógica, se pueden visualizar las diferentes acepciones de la misma, en cuanto a operatividad y estructura de las instancias educativas que hoy en día promueve las sesiones de encuentro académico, con un propósito específico que demanda más una situación mercantilista de la educación, es decir, en donde no se prepara al estudiante, se le entrena para replicar actividades y no para llevar a cabo acciones pedagógicas, sesgando su valor en la formación integral de un profesional que va a dedicarse al trabajo con personas, con comunidades en distintos sectores del país, por lo cual se requiere volver la mirada hacia la construcción de los sentidos propios de las realidades educativas, los conflictos internos, la calidad de los procesos, las posibilidades de movilizar la actuación del licenciado en procura de su inmersión en espacios acción de la profesión del maestro.

El docente en esta encrucijada toma un lugar protagónico, posesionándose desde su experticia y empoderando una representación social de su labor de la mano de su práctica pedagógica, por esta razón y teniendo en cuenta el siguiente postulado, se requiere de un manejo idóneo al igual que un amplio bagaje conceptual, a partir del cual el profesional de la educación construya sus dimensiones académicas englobando las múltiples características que consigo trae este proceso:

> La actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los alumnos, es la práctica pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo. (Díaz, 2004, p. 4).

Como se puede ver, lo calidad de la educación se encuentra directamente relacionada con la práctica pedagógica ya que de esta reflexión se desprenden los aportes bajo los cuales se contribuye a mejorar la dinámica institucional, dada la implicación de sus tipologías sobre las circunstancias que se presentan en el trabajo con los estudiantes y donde debe visibilizarse concretamente cada uno de los momentos que se han estimado para la resolución de las inquietudes y dudas de quienes concurren al empoderamiento del saber y su relación con el discurso que manejan.

Aquí es pertinente citar a Michael Foucault (1985) para quien la práctica pedagógica,

> Se construye sobre su propia discursividad, sobre el saber pedagógico: la pedagogía, cuyo campo de aplicación, de ese discurso, es la práctica de ese saber, en la institución y por ende su impacto en la sociedad; en este sentido, la práctica pedagógica esta mediada por la concepción de conocimiento, de lenguaje, del tipo de sujeto que se pretende formar, la selección del saber y los fines de la educación, que conjuntamente, apropian amplias y variadas formas de lo dicho pues en las prácticas de saber, en la enseñanza, la pedagogía produce formas de enunciación de los saberes. (p. 8).

Desde este postulado se logra percibir que el docente es quien a través de su práctica pedagógica genera espacios de interacción, de diálogo permanente en donde asumiendo una postura crítica, plantea nuevos interrogantes sobre su disciplina y permite que su actuación cobre sentido en aspectos de planeación, ejecución y evaluación de las pretensiones educativas bajo las cuales se desempeña como maestro y por ende, empalmándolas con los intereses que le movilizan como parte del colectivo institucional y a la par denotando su responsabilidad social frente a la formación de maestros. En el discurso nacional,

> La práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (La Práctica Pedagógica Como Escenario de Aprendizaje , 2015, p. 5).

Partiendo de esto, es necesario que el docente que se encuentra adelantando su ejercicio profesional en programas de educación superior a nivel de licenciatura, encuentre elementos suficientes para abordar las concepciones que trae consigo el hablar de práctica pedagógica, pues de una parte él en primera instancia debe contar con una clara definición de lo que a esta se refiere y en este sentido articular con los requerimientos que sustenta las demás instancias. Esto, una vez más, enmarca la importancia del docente en la orientación de los procesos y la fundamentación teórica que se imparte en las aulas de clase donde cotidianamente se forman licenciados con el objetivo de ser el relevo generacional en las diferentes regiones del país.

La práctica pedagógica implica una necesidad constante de reflexión, argumentación y crítica de la labor que como docente se desempeña, a esto sumado su carácter profesional que requiere un principio de compromiso, ética y disposición para afrontar la incertidumbre en la cual recae la trasformación de las prácticas, como proceso complejo en el cual se nutre la generación de conocimientos a través de distintos espacios de mediación donde se discuta de las implicaciones del currículo, de la estructura académica, del perfil profesional, de los recursos y posibilidades de interacción entre estudiantes y docentes, donde el proceso redunde en el mejoramiento de la calidad de la educación y el ejercicio de la docencia.

Es factible que a través de la práctica pedagógica el quehacer del docente vaya en procura de establecer nuevas condiciones para su labor educativa siempre y cuando, sea el profesor quien asuma la reconstrucción de los procesos pedagógicos y a su vez los transmita al estudiante en su acción e interacción cotidiana, en la manera de entrar en contacto y diálogo con ellos, respetando la individualidad de cada uno de los educandos y promoviendo un hábito de disciplina académica recurrente con los modos y exigencia de ser maestro.

Según Avalos (2002), la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 109), por lo tanto, este es un proceso donde convergen las implicación del proyecto educativo en consonancia con el marco institucional que la Universidad promueve en la formación de los licenciados y cuyo garante es el acompañamiento de las situaciones propias que se construyen en la medida que ahonda en la conceptualización y aterriza su construcción de discurso como maestro, desde las distintas implicaciones educativas por las cuales se inscribe su acción pedagógica.

Es necesario tener en cuenta que la implicación de la práctica pedagógica, obedece a la recurrencia de un marco institucional que se piensa desde el territorio, el contexto y las dinámicas cambiantes de los actores que en este proceso intervienen, pues conlleva a generar posturas de confrontación que atañen a un momento histórico que suscita modificaciones en la manera de hacer, proponer y direccionar las propuestas educativas.

Se propone un trabajo secuenciado, que responda a unos intereses y necesidades desde lo individual y colectivo con lo cual se permita el reconocimiento de experiencias significativas que sitúan la base disciplinar de formación del maestro, con determinados fines y acciones que

planifiquen su desarrollo profesional. Es en este sentido, donde la práctica pedagógica revierte los alcances, genera las incertidumbres y propone unas capacidades académicas e investigativas dentro de las que se inscribe el rol del maestro como constructor de teoría y de aprendizajes.

Por tanto, en Colombia, hablar de rescatar la práctica pedagógica, indiscutiblemente conlleva a analizarla desde el siguiente enfoque:

> Hacer la historia de la práctica pedagógica no es asumir la práctica como la suma de las disposiciones legales o normativas sobre la educación o sobre la enseñanza, ni como la práctica de cualquier sujeto que haya enseñado; hacemos historia: a) De un saber que conlleva en su discurso una normatividad propia para su práctica, pero que también está sujeto a la normatividad que le llega de la política de los saberes. b) De un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro, como portador de un saber, pero que ha sido socialmente marginado, como portador y como productor de saber. Tanto la condición de la Pedagogía entre las disciplinas como la condición del maestro entre los intelectuales, son subalternas. (Zuluaga G. O., 1999, p. 13).

La educación como actividad humana guarda un papel muy importante en la constitución de un sujeto, dando lugar a la fuerte incidencia del maestro en el acompañamiento de los momentos académicos por los cuales transita el docente en formación y ubicando en sentido estricto la construcción dialógica que debe ser una línea comunicativa cohesionada entre saberes, procesos, conocimientos, como puente para la discusión alrededor de lo encontrado en los ejercicios experienciales y replicados en las categorías que señalan objetos para el análisis, la interpretación, el reconocimiento y posicionamiento de la enseñanza, determinando su complejidad, englobando un orden político, social, económico e histórico, enfocado a conceptualizar la teoría y relacionarla con la práctica.

Se puede decir; que la práctica pedagógica es entendida por Olga Lucia Zuluaga Garcés (1987), como:

> Una noción metodológica diferente de aquello que acontece en el salón de clase, de aquello que hace cotidianamente el maestro. La práctica pedagógica, como práctica discursiva, está constituida por el triángulo Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico), triángulo que no es inmóvil y por el contrario posee su propia historicidad: de ahí que se hable de la "historia de la práctica pedagógica". (p. 120).

Dentro de esta dinámica, es necesario tener en cuenta que en práctica pedagógica ha de hablarse de discursos, instituciones y sujetos, ya que a partir de esta triada, se conlleva a reconstruir la experiencia mediante el rastreo documental, que sustente lineamientos, estrategias, tiempos y características del perfil del docente inmerso en este proceso, a la par que permitiendo la compilación de los relatos de las vivencias expresadas por quienes emprendieron las acciones de intervención en los distintos escenarios educativos, se presente un análisis alrededor de los sujetos de saber, los saberes en sí mismos, que teniendo como base fundamental la pedagogía, permitan describir y sustentar las estrategias metodológicas propuestas en el componente disciplinar propio del licenciado.

Por cuanto, se busca dar una mayor solidez a la comprensión de la práctica pedagógica, en el interés que suscita para el maestro su reflexión y la construcción de mecanismos que contribuyan no solo a fortalecer el conocimiento y el reconocimiento del contexto en donde se centra su actuación, sino a promover el pensamiento crítico sobre lo que hace, estableciendo una postura objetiva, sensata que aparte juicos de valor frente a la recurrencia de métodos de trabajo y las didácticas empleadas por los docentes en ejercicio, que en ocasiones se convierten en una manera de deslegitimar el rol del profesor y los imaginarios que se tejen, en torno a los fenómenos académicos y el momento histórico que ha influenciado el sistema educativo.

Acorde con los estudios realizados por Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999), la práctica pedagógica ha de entenderse como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de las instituciones que permite la apropiación de saberes, así como la inmersión en la producción investigativa, por tanto:

> La práctica pedagógica es entendida como una noción metodológica que designa: 1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. 5. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (p. 147).

Esto conlleva a situar la relación de la pedagogía y la práctica pedagógica en un punto álgido frente a la construcción de conocimientos referidos a la interacción del docente, su quehacer, su proceso formativo y la manera en la cual se confrontan los discursos en amplitud de las posibilidades de intervención, aportes y cambios loables en el término tal, que designe su profesión no meramente desde la indagación teórica, por sí misma, debe ser entendida como un espacio para repensar la educación en sus diferentes dimensiones.

A la par, también se debe insistir en que estos sujetos que hacen y son parte fundante en la enseñanza tiene una responsabilidad social que va más allá del hecho de su preparación o cualificación permanente, son quienes se reconocen ante sus estudiante por el saber que transmiten, por sus actitudes y compromiso ante su campo disciplinar que lo acredita como Licenciado, volviéndose un modelo a seguir sobre el cual se obtienen unas lecturas que adoptan y replican los docentes en formación al entrar en su ejercicio de campo. Desde lo cual,

> Todo saber produce y requiere de un sujeto de saber para su ejercicio. Para el caso del saber pedagógico, el sujeto es delimitado desde el saber y desde los procesos de institucionalización en cada sociedad. Esta noción tiene por tanto consecuencias críticas para el saber pedagógico propiamente y para las adecuaciones sociales a que es sometido. (p. 149).

Por tanto, la práctica pedagógica recoge las múltiples facetas de un educador, que llega a la sesión de clase con una identidad teórica, un discurso académico y una carga experiencial que incide en el esquema del sujeto aprendiente que otorga un significado desde su sistema de valores y creencias, sobre sus ideas, forma de pensar… de modo tal que se transforme en un cuestionador inquisitivo de su quehacer pedagógico en los escenarios convencionales o no convencionales en los cuales tendrá que dirigir su intervención.

2.2.2 Práctica Docente.

Para establecer la discusión en torno a la definición de la práctica docente, es necesario iniciar por aludir al valor social que esta tiene frente a las actividades desarrolladas por el profesor y en la cual se refleja la propia actitud personal y profesional del educador. Por lo tanto, la práctica docente requiere de una sólida vocación, así como de la consecución de destrezas que le permitan emplear de manera adecuada su pedagogía haciéndola clara y coherente con las circunstancias que enfrentan los estudiantes y la comunidad educativa en general. A esto se añade que la influencia de los preceptos sociales, históricos, institucionales, culturales, son los

que condicionan el proceso de esta práctica y enfrenta al maestro a múltiples lecturas del entorno educativo donde se desempeña.

Dentro de esta explicación, es importante tener en cuenta que el docente no solo ha de representar un dominio de sus conocimientos respecto a su campo disciplinar, igualmente debe tener la capacidad de comunicar en forma clara y sencilla a sus estudiantes, cumpliendo objetivamente con la orientación y propendiendo por hacer de su actividad una situación educativa cada vez más compleja en donde todos los participantes lleguen por propia cuenta a la resolución de manera activa y en donde se involucra la pregunta como eje articulador en la intervención y diálogo entre pares. Retomando lo expuesto por Lewis (1983):

> No hay que enseñar al niño lo que tiene que pensar, sino cómo pensar. No lo que tiene que aprender, sino cómo aprender. No se le darán cosas que recordar, sino la capacidad de recordar con mayor efectividad. No se le plantearán problemas para que los resuelva, sino que se le mostrará cómo resolver con más facilidad los problemas. (p. 16).

La labor del docente es la de buscar formar al estudiante no exclusivamente en el sentido académico, también en lo personal, permitiéndole a través de la educación desarrollar su capacidad para vivir en un mundo cambiante y en constante expansión tecnológica que sacude las expectativas de un proceso de encuentro permanente trasladándolas a las improntas que ha venido reseñando la tecnología en la educación y la manera de asimilarla como estrategia de mediación comunicativa. Es fundamental que el docente a través de su práctica, asuma retos a este nivel y emprenda ejercicios de palabra con sus estudiantes, de tal manera que ellos sean más creativos, descubran formas de actuar, de asumir un proceso de construcción hacia la búsqueda de saberes, mediadores entre el conocimiento y el aprendizaje, profesionales reflexivos que propician ambientes adecuados para escuchar, para poder distinguir las necesidades de los otros y conducir su discurso de manera coherente con sus acciones.

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la práctica docente es:

> Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia– así, como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el Proyecto Educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p. 21).

Lo que lleva a establecer que el docente en su cotidianidad e interacción con cada uno de los sujetos renueva su práctica en aras de brindar soluciones a las distintas problemáticas que se le presentan tanto dentro del ámbito institucional, como fuera de este, ya que la acción educativa aquí se comprende como un escenario social desde el cual la influencia que ejercen dichos caracteres condiciona la actuación del maestro así como su apropiación del quehacer pedagógico en la representación de su rol como mediador y como gestor de procesos comunitarios. A esto se añade que en la práctica docente se distingan varias dimensiones que encausan los procesos de enseñanza.

A continuación, se presentan las seis dimensiones de la práctica docente a las cuales aluden Fierro, Fortoul y Rosas (1999): “la dimensión personal se refiere a reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro. (p. 67-68). En esta primera dimensión, se inicia por reconocer el aspecto humano del profesor, donde sus cualidades, defectos, principios, hacen parte de su personalidad y por ende son la evidencia de la manera en la cual toma una postura ante las circunstancias diarias que se presentan en su campo profesional.

Como segunda dimensión la institucional, “se considera relevante porque es el espacio en el que el profesor realiza su trabajo cotidiano en el marco de un proyecto educativo” (Fierro C. F., 1999, p. 76). El docente es quien en primera instancia debe reconocer cada uno de los componentes de la institución donde trabaja, pues en esta forma es más factible que participe acertadamente con iniciativas de mejora sobre las condiciones educativas que rigen el hacer con los estudiantes, el acercamiento a políticas académicas y la comprensión de los discursos que orienten su labor práctica.

La tercera dimensión es la interpersonal: “el profesor coadyuva en la creación de un clima para el trabajo basado en el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y el profesor sobre la base de las diferencias individuales de perspectivas y propósitos.” (Fierro, Fierro, y Rosas, 1999, p. 91). La acción del docente compromete su sentido para establecer vínculos con sus estudiantes, padres de familia, compañeros de trabajo, directivos, conllevando a promover un ambiente de comunicación adecuado y solido en el establecimiento de acuerdos para la dinámica posterior que se presenta en la cotidianidad institucional, de tal manera que cada uno de los

actores involucrados conozca los márgenes de acción y el conducto regular a seguirse en cuanto a las situaciones que surjan o puedan presentarse.

Continuando con la cuarta dimensión en la práctica docente, se encuentra lo social y se entiende como:

> El conjunto de decisiones y prácticas de los profesores ante esta diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas, que colocan a los alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar, y que se convierte en un espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas. (Fierro et al., 1999, p. 107).

Aquí se determina el alcance de las acciones del docente que inician en el encuentro académico y la manera en la cual estas logran incidir fuera del aula, transformándose en réplicas significativas del trabajo en equipo en un contexto particular, conllevando a promover el apoyo de diferentes sectores y la articulación de proyectos que favorezcan las dinámicas institucionales en la formación integral de estudiantes y comunidad en general, siendo el quehacer educativo del maestro el eje fundante en la promoción de una actitud crítica y participativa que vaya encausada a incentivar el papel de las personas como sujetos sociales y democráticos.

> La dimensión cinco hace referencia a los valores, esta alude a la manifestación explícita o implícita de las maneras en las cuales el docente aborda sus circunstancias de vida profesional, así como la construcción de sus criterios en cuanto a la forma de ver y sentir su trabajo, “allí se encuentran los personales, las creencias, actitudes y juicios”. (Fierro et al., 1999, p. 107).

Y la didáctica es la sexta dimensión y se define a partir “del rol del profesor como guía y mediador del contenido y los objetivos del curso a fin de fomentar la construcción de aprendizajes con significado propio a partir de la organización y facilitación del acceso al conocimiento”. (Fierro et al., 1999, p. 121).

Esta dimensión sugiere al docente ser orientador de sus estudiantes, comprometido con su ejercicio profesional, en construcción de un discurso académico amparado en su interés de cualificación permanente para poder comunicarlo a sus estudiantes y movilizar su campo de conocimiento. Igualmente, las acciones que desarrolla el docente en los encuentros de clase deben insistir más en la posibilidad de formular propuestas pedagógicas donde se materialice lo

que se dice con lo que hace, entendiendo que el fortalecimiento del pensamiento crítico es una de las premisas que sustenta la práctica del maestro en cualquier escenario pedagógico.

Otra definición que se encuentra en referencia a la práctica docente, tiene que ver con:

> ...la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y de la simultaneidad desde la que estas se expresan, tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles. (Edelstein, 2003, p. 17).

Direccionar la práctica del maestro es colocarse dentro de un armazón cultural que va estableciendo la ruta de todo aquel proceso que se inicia con la intención de llegar en forma progresiva, coherente, a cada uno de los integrantes del sistema educativo para cumplir con la labor designada en el marco de un proyecto académico, de allí se gesta el reto cotidiano por asumir con objetividad la renovación constante de la enseñanza y el posicionamiento pedagógico de su contexto de actuación.

Enfrentarse a los problemas complejos de la práctica, es abrir un amplio camino de incertidumbres por los cuales ha de transitar el docente en su proceso de construcción como profesional en el área disciplinar que ha elegido, sin embargo en este trayecto son numerosas las concepciones y tendencias frente a su acción, por ende al ser participe directo de una experiencia, involucra todas las dimensiones de su ser y su quehacer configurando desde una sólida base sus modos de entender que cualquier individuo esta reseñado por un aparato socio histórico que le imprime ciertas características para buscar un espacio en el que sea reconocido y en el cual, el profesor tiene un lugar determinante en la formación de hombres y mujeres con conciencia ciudadana.

2.2.3 Práctica Educativa.

Teniendo en cuenta lo propuesto por Paulo Freire (1985) desde la pedagogía crítica delimita tres ejes fundamentales: la Práctica Educativa como Quehacer Contextuado, la Práctica Educativa como Quehacer Intencionado y Sujetos de la Práctica Educativa:

2.2.3.1 Práctica educativa como un quehacer contextuado.

Se hace necesario reconocer que la práctica cumple un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad de interpretación, análisis crítico y argumentativo, al situarse como el espacio de exploración de una cultura profesional en la que se construye y reconstruye constantemente una relación con las teorías y en donde el conocimiento ofrecido no es absoluto, sino es una construcción permanente del pensamiento para convertirse en conocimiento pedagógico, que la legitima no sólo en la disciplina, también en los procedimientos y factores que la condicionan.

Este conocimiento es el que diferencia y establece la función docente y que necesita un proceso concreto de formación que reúne características específicas como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social, y que todo esto en un contexto determinado, permitirá emitir juicios situacionales basados en el conocimiento experimental, en la teoría y en la práctica. En palabras de Freire (1985):

> Un proceso formativo no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto de los educandos y de sus familias, es necesario entonces, reconocer de una manera crítica e histórica lo más profundo de los contextos socio culturales, económicos y políticos donde se dio y se está dando la experiencia. (p. 37).

Lo que quiere decir, que el docente en formación debe realizar una lectura continua del entorno, de las circunstancias que influyen en la cotidianidad de sus estudiantes, inscribiendo con esto una manera de convivir, ampliar los conocimientos, saber analizar su vivencia, contribuyendo a la práctica de pensar la práctica como un acto de comunicación entre sujetos, donde la discusión, el uso apropiado de lenguaje, la puesta en escena de su habilidad comunicativa, sea recurrente a las particularidades de su experiencia, a partir de lo cual va direccionando su acción dialógica en la comprensión de los fenómenos educativos, que lo exponen a la interacción con sus maestros para explicar de manera contextualizada su quehacer y situándolo en un plano real de su formación pedagógica.

2.2.3.2 Práctica educativa como un quehacer intencionado.

Este eje apunta a que el docente en formación como un sujeto contextuado, ubicado en una situación donde se exige y es exigido a actuar sobre su realidad, en tal sentido que busca impulsar a la comunidad frente a sus circunstancias sociales, conlleve desde su quehacer y saber un dominio de acciones en condiciones y ambientes concretos en los que no sólo se está poniendo a prueba su capacidad para resolver problemas, sino también su capacidad para definir en qué consisten y sobre qué aspectos podrá actuar.

Insistiendo, como Freire (1985) señalaba: "Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente percibidas, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo". (p. 40). Por tanto, se requiere de la formación de un docente que se situé en relación a una situación, a unos problemas, a unos grupos o instituciones, a unos saberes y conocimientos, a unas opciones políticas, económicas y culturales, en donde su práctica es intencional a través de la observación, mediante la percepción que le generan sus sentidos en la confrontación que resulta entre el hacer y el saber, forjando conocimiento sobre la práctica y el reconocimiento que esta tiene con el contexto y con los otros sujetos que allí intervienen.

La práctica como experiencia educativa y el saber que a partir de ésta se pueda construir, conlleva a que la perspectiva del docente se dé en una manera crítica, partiendo del reconocimiento que hace del contexto y de su relación particular con este, con su quehacer. Citando nuevamente a Freire (1985) “No habría práctica sino un puro moverse en el mundo si quienes estaban moviendo en el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al mover en el mundo y para qué movían” (p. 21), en este sentido, se proyecta al docente en formación, en un permanente complejizar el conocimiento, de extraer, analizar y explicar con argumentos, teniendo en cuenta la construcción de un sentido dialéctico que va siendo reflejado en su labor.

2.2.3.3 Sujetos de la Práctica Educativa.

Desde este aspecto, se sitúa la práctica del docente como un proceso cada vez más complejo, en donde requiere de la adquisición de ciertas características formativas que le permitan saber interactuar, comunicarse, desarrollar habilidades, destrezas y actitudes favorables ante las diversas circunstancias que se le presentan en su cotidianidad académica e investigativa, que a

través de un conjunto de aprendizajes significativos y herramientas apropiadas, faciliten la comprensión en sus interlocutores en los escenarios dispuestos para su intervención pedagógica y en los cuales su discusión, será referenciada en la convivencia con docentes titulares, estudiantes, asesor de práctica.

Por cuanto, el poder reflexionar en relación con los procesos de articulación de la práctica con la dinámica de formación del docente, constituye un paralelo importante para el análisis, la deliberación, el progreso y la orientación de la misma, siendo un insumo determinante para cuestionar el desempeño ejercido por el docente en formación en las diferentes comunidades educativas, develando en qué medida se está dando respuesta a las necesidades de la sociedad, así como, que tanto ha logrado incidir la universidad en la formación del estudiante de licenciatura, afianzando en unas bases sólidas los planteamientos interpretativos en el contexto en el que puede materializar su acción. De aquí se infiere que:

> El proceso educativo tiene como principio fundamental e indispensable que forme científicamente para la vida o para practicarla. En el fondo, es la misma exigencia que se hace a la práctica de pensar la práctica. La práctica de pensar la práctica desprovista de instrumental teórico serio y bien fundado se convertiría en un juego estéril y molesto. El proceso educativo se constituye en un ejercicio crítico de pensar la práctica. Cuanto más se piensa la práctica a la que el sujeto se entrega, tanto más y mejor comprende lo que está haciendo y se prepara para hacer y ser más humano. (Freire, 1985, p. 45).

Teniendo en cuenta que el acto de conocimiento conlleva a situar al docente en una realidad social donde comparte, interactúa, reconoce la existencia de sujetos con los que dialoga, con quienes se vuelve sensible ante las circunstancias mediáticas para construir su experiencia en la medida en que reconocen sus intereses comunes, sus diferencias, procurando establecer un contexto teórico que visibiliza que el objetivo de la teoría es ampliar las potencialidades y oportunidades educativas de la cultura, la vida cotidiana y de los individuos, para enfrentar desde una opción política las condiciones de construcción de la sociedad en un escenario determinado, es allí donde se descubre una nueva praxis ligada a la experiencia formativa que ha venido adquiriendo el Licenciado. Citando nuevamente a Paulo Freire (1997):

> El ideal en nuestra formación permanente es convencernos de, y prepararnos para, el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica. Así, logramos que, como educadores, podamos tomar distancia de nuestra práctica para poder extraer de ella su saber, la ciencia que la soporta. A eso llamo pensar la práctica y es pensando en la práctica que aprendo a pensar y a practicar mejor. (p. 70).

Es necesario que el docente que acompañe la práctica pedagógica, sea un profesional comprometido, crítico, que, mediando en las situaciones y particularidades contextuales, permita evaluar la realidad en la que se lleva a cabo de manera coherente el ejercicio de intervención. Allí el maestro no solo encuentra posibles respuestas a sus inquietudes alrededor de sus expectativas formativas, también problematiza su actuación en la búsqueda incesante de estrategias y metodologías, participando de una práctica docente en la cual relatando sus saberes, construye su habilidad investigativa en insistente cuestionamiento de lo que vive dentro y fuera del aula de clase, a partir de la confrontación de la teoría en el margen de discusión argumentada que deduce la capacidad de interpretar de los factores que atañen su quehacer.

Las necesidades de la práctica educativa infieren en la manera del maestro para asumir la lectura del entorno y su secuencia reflexiva como educador, optimizando en esta forma el desarrollo de competencias en los Licenciados, al fortalecer su autonomía para conocerse y reconocerse, como un profesional capaz de incursionar en los distintos escenarios educativos y colocar en marcha sus alcances pedagógicos. Esto quiere decir; que la preparación docente debe permitir la flexibilidad en el reconocimiento de: estrategias, recursos, evaluación, contenidos, entre otros aspectos específicos de su área de dominio:

> De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente (Freire, 2004, p. 14).

Es de insistir en que el acto educativo a de propender por procesos de análisis y diálogo que guíen a los discentes a la reflexión, a la crítica, a la toma de conciencia de su realidad y del mundo, con el fin de encaminarse hacia su transformación, evitando su pasividad ante los elementos circundantes que delimitan su acción. Lo que se busca a través de esta postura pedagógica, es trasladar los escenarios de diálogo a la cotidianidad académica desde la creación

de espacios que propicien en el maestro problematizar su realidad y volviéndola objetiva en la participación y relación de encuentro docente – discente.

A lo que se propone una mirada de la práctica, desde cuatro actividades delimitadas por Paulo Freire (1989): la primera es Describir: ¿qué hago?, la cual se relaciona con los eventos, circunstancias, sensaciones y representaciones que el maestro hace sobre sus interacciones cotidianas y alrededor de la experiencia con y en los otros. En un segundo aspecto se encuentra Informar: ¿qué significa lo que hago?, es el planteamiento del acto educativo, ejecutado en la acción pedagógica en un espacio determinado, allí se analiza, se procura construir desde la teoría y la vivencia práctica, en aras de ajustar y mejorar la intervención. A esto que se situé en tercer nivel el Confrontar: ¿cómo he llegado a ser lo que soy? es el proceso de sistematización, reflexión y apropiación de las diferentes herramientas metodológicas que sean recurrentes al trabajo desarrollado y por último, esta Reconstruir: ¿cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?, es la síntesis y la teorización del maestro ante su proceso.

2.2.4 Práctica Investigativa.

El rol del docente implica necesariamente, la problematización de aquello que experimenta en el transcurso de su intervención y acción pedagógica, así como entre su discurso y los hechos que acontecen cuando se involucra activamente en el proceso de aprendizaje y que lo conducen paulatinamente a asumir posturas sobre sus conductas, sus ideas, que condicionan su forma de pensar y actuar, por tanto;

> Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar". (Schön, D., 1987, p. 89).

De esta manera, la práctica investigativa pone énfasis sobre la posibilidad de otorgar significado al ejercicio pedagógico de aprender a enseñar, donde se ha constituido principalmente a partir de la búsqueda del conocimiento en la acción, que implícito en la práctica, se vuelve reflexivo desde esta, sobre los propios supuestos, el intercambio de puntos de vista, que requiriendo una mayor indagación y profundización sobre lo que se hace, se adquiere experiencia y en la dinámica colectiva de trabajo, da paso a la construcción de conocimientos.

En este sentido, la exigencia de las situaciones y vivencias en la práctica, requieren de un proceso gradual en el cual el docente al cuestionar sus acciones, desarrolla una capacidad mayor de comprender eventos, patrones y formas de discutir en una realidad concreta, que posibilitan adoptar una postura permanente de conversación reflexiva, donde su lenguaje es un elemento importante que apropia una expresión sistemática que reflejando un pensamiento cada vez más crítico, genera una relación medular entre la práctica e investigación, en aras de modificar la manera en la cual se están llevando a cabo las cosas y propiciando cambios significativos que permiten identificar y resolver los dilemas surgidos en el quehacer cotidiano.

Una práctica investigativa, formula mecanismos de interacción que sacando de la zona de confort al docente le desestabilizan y deconstruyen en sus vínculos formadores que lo lleven a ser agentes de su propia producción, encaminada a ahondar sobre sus posibilidades de aprendizaje, a compartir sus experiencias, con la intención de enriquecer su trabajo, de integrar grupos, de hacer parte de comunidades de indagación, en donde pueda ampliar sus competencias pedagógicas.

Por cuanto, es pertinente sustentar lo propuesto por el profesor Donald Schön (1998) en relación a lo que él denomina práctica profesional reflexiva: es la que le permite al docente a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica, ajustarse a las condiciones para realizar su intervención y proveer experiencias significativas alrededor de la construcción de conocimiento, a partir de las acciones que le conllevan a tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar en su práctica.

En este sentido, Schön sustenta tres ideas centrales para comprender qué es una Práctica Reflexiva y cuáles son los componentes claves de su epistemología de la práctica:

> …Reflexión en la acción: El pensamiento se produce dentro de los límites de un presente-acción aún con posibilidades de modificar los resultados (1). Son ejemplos de este tipo de reflexión lo que hace el lanzador en baseball cuando le cambian el bateador, o los músicos de jazz que hacen improvisaciones al escuchar a sus compañeros del grupo. Es como si se estableciera una conversación reflexiva entre la persona y los materiales de una situación (2). También este proceso se lleva a cabo sin poder decir cómo lo hacemos y nos permite nuevos tipos de competencias de las que ya poseemos. A veces, puede suceder que una vez finalizada la acción presente, retomemos nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para "descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción pudo haber contribuido a ese resultado

> inesperado" (3). Es como "detenerse para pensar"; lo que se denomina Reflexión sobre la reflexión en acción. (p. 55).

En este sentido, la apertura a espacios de relación pedagógica y encuentro de aspectos necesarios que faciliten mecanismos de abstracción, hacen del trabajo docente una manera de inquietar al estudiante desde sus puntos de vista, iniciativas y participación alrededor de discusiones propias, que fomenten una orientación desde el marco conceptual por el cual está transitando la consolidación de su experiencia. Alrededor del hecho educativo, el docente se convierte en un importante referente sobre el cual se adecua y moldean las perspectivas e intenciones profesionales de quienes forjan este colectivo.

Por cuanto, la educación superior debe posibilitar mecanismos de participación, a partir de los cuales se de paso a trabajos investigativos desde las corrientes y posturas que han propiciado el surgimiento del sistema educativo colombiano, que contribuyen en la interpretación de las realidades sociales alrededor de la práctica educativa, docente, pedagógica e investigativa, con el propósito de confrontar los alcances permitidos en los escenarios de incidencia, para establecer líneas de trabajo que sean conducentes a mantener un ejercicio pedagógico secuenciado y bajo los criterios propios de la articulación de los ejes de la praxis, para ser sustentado desde la postura del profesional en el campo educativo.

2.3 Referentes conceptuales

2.3.1 Educación.

Se retoman como referentes frente a esta categoría a Santo Tomás de Aquino, filósofo y teólogo quien sustenta que el perfeccionamiento del hombre, solo es posible por medio de la educación, un concepto traducido en tarea o acción ética en la medida en que el maestro debe haber contemplado y vivir en la virtud, ya que únicamente quien ha logrado esto, es aquél que puede enseñar. De otro lado, se cita a John Dewey filósofo norteamericano, para quien fundamentalmente la educación es la formación del carácter, es la oportunidad que tiene toda persona de realizarse y en donde el maestro cumple una función de acompañante del educando para que logre cultivar su personalidad e intereses en función de su pensamiento y acción.

Para Santo Tomás de Aquino la educación es “conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”. (Martínez, 2011, p. 75). Con esto se advierte que la educación no solo es un proceso que va de la mano con el desarrollo biológico o madurativo en una persona igualmente, está ligado al perfeccionamiento del ser a partir de su constante movimiento en las situaciones reales de vida que asume llevando con esto a que sea posible comprenderla como un bien común para todos. Por tanto, la educación es un proceso que requiere de una mayor exigencia en la medida que avanzan los tiempos, que se van generando propuestas que desvirtúan la naturaleza del hombre, eximiendo su fin en sí mismo y su representación como sujeto social.

Martínez (como se citó en Rodríguez 2005) afirma que:

> La educación no sólo es la dirigida al educando, sino la realizada por éste a instancia del educador; podemos decir entonces que educar es también la acción de aprender de otro, la cual se distingue del descubrir por sí mismo.

En este sentido se direcciona hacia la relación educador – educando, la cual inicia por una formación intelectual donde el rol que desempeña el docente es el de colaborador y facilitador del aprendizaje en aras de permitir que el estudiante llegue al conocimiento, a emitir juicios verdaderos, con los cuales pueda valerse por sí mismo y fortalecer dichas facultades. Al crear estas condiciones, se devela la existencia de un sujeto que es enseñable y otro sujeto que es educable, en capacidad de responder no solo académicamente, también en sus comportamientos y actitudes manifiesta y da justificación de la adquisición de un saber que lo compromete con su realización y crecimiento personal.

Dentro de los trabajos realizados por Santo Tomás de Aquino, se exalta su mayor dedicación a la educación universitaria, en donde a partir de su experiencia construyó un discurso que sustenta el propósito y dedicación de este estamento, fundamentalmente a la formación intelectual, a las virtudes científicas, que brinden a los estudiantes la posibilidad de trascender y replicar con buenas obras su comprensión sobre el objeto de estudio y la finalidad de su enseñanza. A la par, los maestros “deben ser tan altos [como las montañas] por su vida eminente” (Martínez, 2011, p. 214). Lo que quiere decir que el docente que recibe a los estudiantes al llegar a la universidad debe guiarlos y contribuir significativamente a que se

adapten a las nuevas circunstancias que esta vida les ofrece para poder realizarse y conseguir autonomía, el maestro debe ser testimonio de que la academia vale la pena, ha de demostrar su compromiso con su profesión y tener la capacidad de escuchar siempre a sus estudiantes.

Retomando la definición de educación de John Dewey (como se citó en Ochoa, 2010) significa: "acción desde fuera sobre el hombre en devenir constante; es el conjunto de las medidas necesarias para guiarlo". (p. 15). Lo que conlleva a situar un proceso de construcción permanente sobre las circunstancias que rodean la cotidianidad de una persona y entrelazan sus intereses, inquietudes y virtudes de formación para alcanzar un nivel cada vez más complejo de comprensión de las realidades de su entorno donde finalmente debe reflejarse la aprehensión del conocimiento. Continuando con el mismo vocablo desde este autor, "La educación es el único medio que trata deliberadamente e intencionalmente de la solución práctica de las relaciones básicas del individuo y la sociedad" (Dewey, 1986, p. 28). Con esto se expone que la educación, está directamente relacionada con la experiencia, la reconstrucción, es multidisciplinar y se convierte en un proceso esencialmente social.

La construcción de las definiciones dadas por Dewey a la educación, sustentan una manera de posesionarse frente a la dinámica de relación entre un acto y un hecho educativo concreto donde la persona acumula experiencia y esta se convierte en guía que le permite tomar decisiones para resolver las problemáticas del día a día. Igualmente, es oportuno destacar que el postulado central de este filósofo y pedagogo se sustenta en la acción y la experiencia, por lo cual la educación debe conllevar a un individuo a la posibilidad de adaptarse a los cambios de su entorno, a ser independientes para afrontar las transformaciones en una sociedad en constante movimiento, que le aseguren una participación activa y responsable de sus actos.

Se puede aludir que para Santo Tomás de Aquino y John Dewey, sus principios teóricos y su conceptualización sobre la educación, están basados en el humanismo, en la moral, que sitúan el plano educativo como un proceso cuya finalidad es formar en el educando una personalidad con la cual sea capaz de vivir una vida en el bien, donde el carácter moral le permita dar paso a su virtud intelectual y a la par esta se vea reflejada y tenga sentido su proyecto de vida en el escenario de laboral, contribuyendo a mitigar las problemáticas sociales de su contexto y en esta forma se valga de las orientaciones de su profesor para ahondar, profundizar y construir un perfil profesional que favorezca sus competencias disciplinares específicas.

En este sentido se observa que tanto en la discusión conceptual de Santo Tomás de Aquino como en la John Dewey, el docente es situado como orientador y por tanto el papel que debe cumplir en el proceso educativo, es el de preparar el camino para el discípulo a quien se le deben generan espacios suficientes para confrontar, indagar, expresarse adecuadamente y mantener una actitud constante por investigar sobre las particularidades de su entorno en relación con los conflictos internos de las personas y su inmersión en las comunidades locales, por esta razón el estudiante es quien se visibiliza y sobre el cual se revierten las disparidades de este plano concreto, para llevarlo a ser partícipe de las colectividades de conocimiento, favoreciendo sus intereses y exigiendo un alto grado de compromiso por la labor que desempeña.

La educación representa una manera de encauzar el propósito de vida en cualquier persona exteriorizando su capacidades, teniendo en cuenta la disposición del ambiente donde se lleva a cabo la experiencia pues desde allí al reconocer cuales son los alcances frente al quehacer cotidiano que enfrenta el docente en el encuentro con sus estudiantes en el día a día, se pueden generar alternativas de trabajo consecuentes para hacer de su labor un proceso objetivo, crítico y propicio en el acompañamiento a los escenarios reales por los cuales transita la vida académica, como un complemento significativo desde los avances y retrocesos que van emprendiendo los estudiantes.

2.3.2 Formación.

Se ha discutido ampliamente ante la definición y uso de este término en el ámbito educativo y por cuanto es muy usual encontrarlo en las disertaciones, escritos y discusiones propias en este campo, actualmente es un aspecto inherente en las diferentes propuestas que ahondan en la preparación de estudiantes en el ámbito profesional que abarca las comprensiones del paso de cada una de sus etapas de vida en los núcleos familiar, social, político, aquí su concepto será retomado desde lo propuesto por los filósofos y pedagogos John Dewey y Juan Jacobo Rousseau.

Desde lo propuesto por John Dewey (como se citó en Ochoa, 2010), quien sustenta que al hablar de formación se deben tocar tres aspectos en la vida del sujeto y son:

> a) El lenguaje: una buena formación en esta área permitirá al sujeto la ampliación de la idea de mundo, desde la subjetividad a la objetividad… b) El Trabajo: ya que es en la práctica donde el hombre podrá demostrar su verdad, es decir, su realidad y poder, el carácter terrestre de su pensar… c) Plasticidad y

> Socialización: En el proceso en que se realiza el propio devenir en confrontación con el Otro y con la configuración del mundo que de ahí surge, se produce la formación. (pp. 146-147).

A partir de estos aspectos el autor propone una dinámica interdisciplinar que aporta unas herramientas adecuados en el plano educativo para reconocer que la formación es un elemento intrínseco de cada persona y lo cual a su vez genera una correlación de ideas, en la medida que se reconocen educador y educando en un hábitat común, la universidad, la escuela, lugares en el cuales no debe únicamente entenderse como preparación intelectual, a la par este se sitúa en la convergencia de culturas, códigos sociales, reglas, normas, que rigen una estructura donde la persona ha de ser visible por su opinión, carácter, forjar su personalidad y contar con voz y voto ante las circunstancias que vive y comparte con pares y homólogos.

La formación es para Dewey (como se citó en Ochoa, 2010), “el preparar el momento fecundo, despertar una viva disposición para una lucha por contener el contenido del sentido”. (pp. 16-17). La responsabilidad social del docente en este terreno, amerita una perspectiva objetiva que le posibilite su comprensión ante aquella dicotomía que tiene que ver con: no se trata de que otro pueda enseñar a otro, sino por el contrario de proporcionar herramientas con las cuales educador y educando puedan construir conocimientos y estar atentos a las condiciones demandantes del entorno.

Para este pedagogo formación designa “el proceso de desarrollo, en el que se manifiesta al exterior algo interior del sujeto, el cual tiene lugar en un intercambio con el mundo y es inconcebible sin educación”. (Ochoa, p. 146). Cuando se examina esta definición, se puede asumir que la formación está relacionada con los eventos que se propician en la cotidianidad de los sujetos, donde convergen el trabajo en equipo, la interpretación de la cultura, la convivencia social, que representan aspectos fuertemente marcados en la consecución de un proceso educativo donde se aceptan unas condiciones símiles que deben empoderar al estudiante sobre sus propios procesos de emancipación que sean conducentes a mejorar su labor con las demás personas.

Teniendo en cuenta lo planteado por Rousseau (1996) la formación es:

> Un discurso ya que el hombre va a estar sometido a una educación discursiva, sin embargo, no debe concebirse como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión… La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre, antes que ella se realice. (Quiceno, p. 68).

Lo que el autor expone con esta definición, es que la formación está relacionada con la experiencia dado que todo ser humano está en capacidad de relacionar los acontecimientos que acaecen de su entorno de convivencia, de las particularidades con las que cuenta su proceso de desarrollo y la manera en la cual va descubriendo e interpretándose a sí mismo en los distintos espacios de su vida. Esto lo hace ser más reflexivo antes que teórico, ya que no es suficiente con el dominio de conceptos, es importante que reconozca la implicación de estos, alrededor de su oficio y de cómo contribuyen a dirigir apropiadamente su acción.

Sugiriendo desde la postura de este autor, que al entender la formación como experiencia es que se comprende y modifica la realidad dado que el ser humano está en constante interacción con otros y a la par con el medio, desde lo cual se imprime un valor agregado a las cosas y por tanto esta debe ser entendida como una forma de objetivar los eventos, contar con una lectura crítica de los hechos y la disposición para fortalecer sus capacidades de razonamiento en escenarios educativos cada vez más complejos.

Ahora bien;

> La formación es por el contrario la conversión de la instrucción en objeto de pensamiento. En la instrucción el que es instruido no piensa, en cambio en la formación el que es instruido piensa. La formación es el proceso de conversión del educando en sujeto o mejor, en educador, en esa medida es autor de su propia instrucción. Con la formación nos convertimos en pensadores de la educación. (Quiceno, 1996, p. 73).

Se acentúa en la distinción que realiza el autor entre formación e instrucción, conllevando a situar al primer término en referencia con pensar acerca de la educación y todo lo que sobre esta se conoce, mientras que, para el segundo término, se alude al hecho de estar en la escuela para ser educado. La formación implica más que un proceso que acopia características de una persona, es buscar constantemente el sentido de sí mismo, de conocer a profundidad, de

realizarse como sujeto que piensa la educación y transita por discusiones argumentadas donde explora y comparte sus avances, sus limitaciones y así mismo proyecta un campo investigativo desde los cuestionamientos propios de una época educativa determinada.

Las dos posturas teóricas citadas, atribuyen al concepto formación una evidente diferencia en cuanto lenguaje técnico de la educación suscitando se tome en cuenta que este término se refiere más a la capacidad del ser humano de entender y volver sobre las improntas que le ofrece el medio, las que construye en las relaciones que establece con sus congéneres, las situaciones que le propician comprender su función como ser racional para empoderarse del saber, un saber que va forjando su experiencia y de la cual toma como punto de partida en su proceso educativo posterior. Este vocablo conlleva a situar una postura reflexiva en cuanto a la acción, ya que demarca una manera de entrar en consenso frente al papel que juega la escuela al acoger los intereses, expectativas y motivaciones tanto de educador y educando para hacer que este sea un proceso vivo que no decline en su intencionalidad de hacer que el estudiante piense, se cuestione crítica y objetivamente.

La formación tiene que ver con las posibilidades que se le otorgan a cualquier persona para expresarse, convivir en sociedad, vivir política y democráticamente en un espacio de interacción donde construye participación colectiva e integra dinámicas cada vez más recurrentes en cuanto a su cultura, sus condiciones de vida, su manera de comprender fenómenos sociales que circulan en su cotidianidad y los que provocan discrepancias en modelos instructivos a seguir desvirtuando la labor del docente como mediador en la resolución de los conflictos que atraviesa el estudiante quedándose en un plano que limita y fragmenta en un paso a paso el tránsito educativo, aquí la formación implica que el quehacer del docente este enfocado a las condiciones presentes en sus educandos, permitiéndoles empoderarse de acciones para preparar su rol.

Para condensar lo dicho, en lo expreso por Mejía (1995),

> La escuela se ve afectada por las tendencias antiésteticas de la época y por los efectos negativos del progreso científico y tecnológico; por la crisis de identidad, la crisis de fe, la crisis epistemológica, la crisis de valores y la desesperanza; en otras palabras, una especie de deformación o pérdida de la forma. Se percibe una decadencia del sentido de lo bello, de lo bueno y de lo cierto. La tendencia decadente de la escuela obliga a repensar la imagen del maestro, esto es la reconstrucción de su autoimagen, de la forma ideal. (p. 35).

No parece excesivo afirmar que los cambios alrededor de los patrones culturales, de los procesos educativos, han convocado en la modernidad a ver al docente en un papel privilegiado en el proceso de formación del discente, ya que esta tiene un lugar en las relaciones cotidianas entre las personas, que desde las complejas relaciones que afloran entre estos y el conocimiento, se va problematizando y renovando el propósito de la sociedad en la adecuación de métodos y fines indispensables para construir en la acción humana un horizonte permanente de iniciativas concretas.

2.3.3 Formación Personal.

En el proceso educativo, es importante aludir a la formación personal del futuro licenciado, ya que una educación con calidad mantiene una estrecha relación entre un educador de excelente disposición y por supuesto enfatiza en la formación humana, como un aspecto que lleva a una sólida base de su desarrollo integral. Por ende, el ambiente educativo debe prestar especial atención a dicha formación, ya que al situar el intercambio comunicacional entre maestros y formadores de maestros, se canalizan los elementos necesarios que conducen a una superación personal y profesional del educando, fomentando así sus capacidades humanas en el logro de una dimensión sostenible y equitativa. Según Humberto Maturana (2004) la formación personal tiene que ver con: “el desarrollo como persona capaz de ser co-creadora de un espacio humano de convivencia”. (p. 2).

Las relaciones que se tejen en el ámbito académico, acercan al futuro licenciado a las réplicas en ocasiones de las actitudes de sus maestros, por tanto, la formación personal, sostiene un elemento condicionante en la autoimagen, autonomía y capacidad de regulación de un individuo, que en terreno educativo es importante conocer, dadas las implicaciones que estas pueden generar a partir de las experiencias y el contacto con otros y las reacciones propias de los discentes. No se trata de moldear a los docentes en formación para ser replicadores de teoría, se inscribe el precepto de reconocer al sujeto, a la persona, que decide optar por un proyecto de vida profesional desde una ciencia humana.

Parafraseando a Kant (1991), “formar un mayor de edad, en el sentido que se atreva a guiarse por su propio entendimiento. Esto es, alguien que se asuma responsable de sus acciones e igualmente lo consideremos libre, autónomo y responsable”. (p.22). Con lo cual nos lleva a tener en cuenta, que las situaciones que desencadenan las formas de actuar y asumir las conductas en

las personas, indiscutiblemente, tienen su raíz en la manera en la cual se perciben como seres sociales, inmersos en un grupo donde toman decisiones y le sugieren unos patrones comportamentales ligados a su personalidad.

A causa de esto, la formación personal supone en algún modo que aquel que se pretende formar, posee unas características símiles a las del maestro, es capaz de sentir, de emocionarse, de manifestar dolor, frustración, indignación, y con esto se puede establecer un punto común entre ambos, en referencia a la manera de ver las cosas, de buscar y encontrar la convergencia a la que docente y discente llegan sobre un mismo elemento. De aquí, surge un aspecto relevante a tener en cuenta sobre la formación personal, la compatibilidad entre la mirada sobre el otro (maestro-estudiante) y la mirada sobre nosotros (pares-homólogos).

Esto implica una capacidad de flexibilidad en la creación de vínculos colectivos que promuevan el respeto a la autonomía y la identidad de cada individuo, esto con el fin de no caer en dependencias que vuelvan compleja la dinámica educativa, por el contrario que sean promotores de espacios de construcción colectiva, integración académica, participación activa y colaboración en escenarios prestos de la academia para compartir y nutrir experiencias educativas.

Como consecuencia, se vincula la formación con la voluntad de formación, es decir, es el individuo el responsable último de la activación de dicho proceso y el cual busca que se reconozca como persona, con unas características sociales que están ligadas al contexto donde se desenvuelve y por ende, estas favorecen la incorporación de la dimensión personal a través de las acciones que considere realistas e importantes para sus expectativas de mejoramiento en el ámbito profesional.

2.3.4 Formación Profesional.

En el tránsito por la universidad, se asume que esta debe posibilitar todas las experiencias formativas que hagan del futuro profesional una persona solvente, hábil, en capacidad de resolver los conflictos sociales que rodean su labor, sin embargo, algunas veces son más los sin sabores que se encuentran en el trato con los egresados que la satisfacción de haber cumplido a cabalidad con las exigencias del programa para obtener la titulación. Si bien la universidad dentro de las políticas educativas regula las exigencias bajo las cuales debe ajustar su proyecto

académico y mantener unas fuertes pautas investigativas que se repliquen en la incursión de los profesionales en el mercado laboral, también debe contar con los factores que inciden en este proceso y que constituyen las estrategias para el cambio institucional.

Bajo este precepto, teniendo en cuenta lo mencionado por Diker y Terigi (1997),

> Resulta clave en la reflexión sobre la formación docente tener presente que se trata de una instancia de formación laboral: se está formando gente que realizará un determinado trabajo. Las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores. (p. 65).

Decir que la práctica hace al maestro, indiscutiblemente suena a frase de cajón, una frase que por décadas ha marcado las tendencias formativas de los profesionales de la educación y a partir de la cual aún se continua en la reflexión sobre los modos de articular la práctica a las actividades curriculares que estructuran el sistema educativo al que ingresa el estudiante tanto a cursar sus espacios académicos de preparación, como los escenarios que le facilitan el acercamiento a la cotidianidad escolar en los diferentes grados y niveles de la educación formal.

Ante la urgencia de hacer que el plan de estudios de un programa de licenciatura cuente con una número determinado de créditos para la práctica pedagógica, surgen dicotomías en cuanto a la suficiencia con la que un estudiante se dirige a los escenarios institucionales a realizar dicha acción, no se trata de sesgar o limitar el ejercicio práctico al dominio de teorías o conceptos, que deba repetir el docente en formación, esto amerita un amplio recorrido desde los modos en los cuales entiende su quehacer, en el cómo acopla y pone en juego su actitud, su dicción, su manera de estar preparado para desplazarse al plano real y convivir con la experiencia inicial como profesor.

Se destaca que la formación profesional tiene una estrecha relación con las bases iniciales de preparación del futuro licenciado, convirtiéndose en el mejor rasero que valida la decisión que ha tomado respecto a su proyecto de vida, aquí es fundante la orientación que haga el maestro asesor de los procesos de práctica y desde las experiencias que adquiera en terreno el educando potenciar sus cualidades como profesional, pues esto condiciona su perfil como maestro amparado en las pretensiones institucionales que giran en torno a la propuesta educativa que le ofrece la universidad. Según Doris Castellanos (2006),

> La formación profesional es un proceso a través del cual el sujeto se apropia de conocimientos, de habilidades y hábitos relacionados con una profesión, mediante la acción e interacción con los otros, lo que como un todo, va conformando progresivamente el desarrollo de su personalidad, preparándolo para la vida y su inserción productiva en la sociedad; por tanto, supone determinado aprendizaje, el cual representa uno de los fenómenos más complejos de nuestra existencia. Se trata de un proceso dialéctico de cambio, a través del cual cada persona se apropia de la cultura socialmente construida, y tiene una naturaleza multiforme, diversa. (p. 12).

Otra forma de contribuir a la formación profesional, tiene que ver con legitimar la interinstitucionalidad y dar soporte a través de convenios que especifiquen un lapso de tiempo prudencial en el cual surta efecto la acción del formando así como el acompañamiento, la evaluación y el seguimiento en campo, en aras de realimentar el proceso de manera conjunta con directivos, docentes titulares, estudiantes, acudientes, entre otros, para acercar al futuro licenciado a la realidad educativa y el manejo de las situaciones particulares que involucran su ejercicio docente y en esta forma sistematizar la experiencia en procura de condensar lineamientos acordes con los eventos analizados.

Cuando se otorga sentido a lo que se hace, esto adquiere un significado que establece un carácter abierto, flexible, en una sociedad cambiante que debe ser objeto de asimilación por parte del profesional y por medio del cual reconoce las circunstancias que predominan en relación con la labor educativa, estableciendo desde su perfil distintos modos de relacionar los componentes disciplinares y la incorporación de elementos vinculados acorde con las condiciones del entorno. “Esto significa que los conocimientos que se le proporcionen a los estudiantes han de servirles para entender su realidad y orientar su práctica, por lo que ha de hacer referencia a ella…” (Blanco, 1999, p. 380).

A esto se añade que los esfuerzos que representan las políticas, han quedado escasos frente a las difíciles condiciones que aún predominan en la carrera docente representadas en los ambientes precarios que debe sortear el maestro para llevar a cabo su labor y lo cual no puede relegarse al cumplimiento con soluciones a corto plazo que desmotiven al profesional respeto a sus modelos de formación académica, por el contrario deben animarle a tomar una postura que coadyuve en la formalización de los programas de licenciatura y repercuta positivamente en su trabajo como docente.

En Colombia la necesidad de una formación profesional para el ejercicio de la docencia se ratifica con la Ley 30 de 1992, allí se estipula la organización del sistema educativo superior y se insiste en que a través de este, se promoverá la autonomía personal al igual que el espíritu reflexivo que haga del formando una persona comprometida con la labor que emprende, que sea un sujeto que trabaje sobre las realidades del contexto y emplee con responsabilidad su saber y lo delegue al servicio de la población en cualquier región del territorio nacional. Con ello, la universidad toma primacía en la apuesta curricular que defina las características profesionales de sus estudiantes en calidad y pertinencia para el cumplimiento de su misión social, al igual que su función institucional.

La formación profesional es un trayecto ocupado por los criterios que impulsan y desarrollan el perfil del formando desde su ingreso a la educación superior, allí se postulan y convergen todas las dinámicas metodológicas, contextuales, experienciales, investigativas, que permean las líneas de acción bajo las cuales la universidad inscribe su proyecto educativo y brinda los elementos necesarios con los cuales el profesional se enfrentará a su quehacer pedagógico. En este aspecto, no se debe perder de vista, que el acompañamiento con el que cuente el docente durante su proceso inicial se constituye en referente para empoderarse de su acción, de su práctica, en donde finalmente evidencia sus capacidades y consolida su identidad profesional.

2.3.5 Formación de Docentes.

La formación docente es un tema de permanente discusión en todos los escenarios, no solo por la responsabilidad social que representa el maestro en los procesos educativos de cualquier nivel del sistema, sino porque su labor amerita un apartado especial en la confrontación de las realidades contextuales donde ejerce su rol. Por cuanto, es importante destacar que este aspecto es fundamental en la experiencia que enfrenta cotidianamente el docente, ya que la exigencia de responder acertadamente a las demandas del sistema educativo, la sociedad, lo llevan a asumir su quehacer objetiva y críticamente de la mano de una cualificación integra que lo haga solvente para afrontar las nuevas situaciones que emergen en los contextos escolares.

Esto lleva a pensar que la formación docente debe comprender las circunstancias de un proceso educativo que atraviesa múltiples circunstancias que laceran y rechazan el lugar de la docencia como una profesión en un alto grado de complejidad, donde los esquemas de las Facultades de Educación en su mayoría responden más a la estampa de los contenidos y no a la

articulación de los problemas de la enseñanza que deterioran y mancillan la función real del profesor respecto a ser garante de experiencias pedagógicas que mejoren las condiciones de vida en las comunidades.

Son numerosas las dicotomías en la apuesta de formación docente, ya que por un lado la insistencia en modificar los currículos, la falta de garantías que le permitan gozar de una estabilidad laboral, así como la marcada corriente competitiva que sitúa con un escalafón a través de concursos la ubicación del docente, conllevan a reflexionar sobre el papel que las universidades toman en relación con las connotaciones del perfil profesional del licenciado para acercarlo a las circunstancias sociales de una región, una nación a la cual retribuirán con su labor.

A esto se suma el vuelco que se ha venido emprendiendo en las numerosas reformas educativas que tienen como término recurrente la calidad, sin embargo, es necesario aclarar que parece un juego de palabras y un distractor emplearla, pues si la formación de los docentes corresponde a una tarea del sistema educativo en primera instancia, inequívocamente se daría por hecho que los maestros que están frente a estas dinámicas académicas, cuentan con la idoneidad y profesionalismo suficiente que hacen por si mismos que los estudiantes mantengan un alto nivel de exigencia ante su tránsito formativo.

El docente por sí mismo, asume un papel protagónico en su proceso de formación que no busca estandartes o planos comparativos, es más intrínseco a sus diálogos, a la confrontación entre pares y homólogos que le permitan identificar otras posturas, otras maneras de entender su ejercicio, de generar a partir de su saber pedagógico, teorías, conocimiento, enmarcadas en una acción investigativa pedagógica y aterrizada a las verdaderas circunstancias de los entornos educativos, de las vivencias de estudiantes, de las problemáticas de las comunidades y de la urgencia de visibilizar con hechos, el empoderamiento del docente, la participación activa, desde su condición social que lo aparten de la idea de una formación instrumentalista.

Trayendo a colación el siguiente apartado,

> …el docente es un agente de cambio, tanto a nivel de la vida universitaria como a nivel de la sociedad en general. No hay que olvidar que la problemática se concentra en la formación de formadores, de

> orientadores, de investigadores, y de especialistas en diversos temas de conocimiento. (Rodríguez, R., 1998, p. 47).

Las instituciones educativas deben forjarse como espacios de aprendizaje y no meramente de enseñanza, con ello la representación del maestro adquiere un nuevo significado en cuanto a la recurrencia de sus acciones en el mejoramiento de la estructura académica, la conformación de equipos de trabajo, la rigurosidad con el cumplimiento de las tareas designadas que lleven a consensos sobre los elementos que favorecen y reconocen la formación del docente hacia la búsqueda de autonomía, el crecimiento personal y profesional.

En razón a lo anterior, es preciso tomar las consideraciones por Greybeck Daniels, Moreno Bayardo y Peredo Merlo (1998), que incluye las siguientes etapas en la formación docente:

> a) Formación inicial: preparación profesional para la docencia en algún nivel o área educativa, con obtención del título respectivo. b) Actualización: profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (disciplinares, metodológicos, tecnológicos, y otros) sin que por tal concepto haya la necesidad de otorgar un título académico. (Puede entenderse también como superación), c) Capacitación: formación para la docencia a profesionales de otras áreas, y no profesionales que se desempeñan como tales sin haber obtenido el título respectivo. (Puede conducir a la obtención de un grado académico). d) Superación: profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de postgrado para profesionales de la educación (puede entenderse como una modalidad de la actualización). e) Nivelación: complementación de la formación en algún aspecto no alcanzado por los docentes, para que de esta manera lo obtengan. (p.15).

Estas etapas permiten dar una mejor comprensión sobre las situaciones que acompañan los procesos de formación de profesores, ya que en la medida que se va ejerciendo la labor, se debe transitar por las orientaciones que regulan la profesión educativa y en las cuales se establecen unos márgenes orientadores para asumir las acciones propias al campo disciplinar desde la pedagogía. En Colombia es preciso situarse desde el plano normativo frente a la formación docente, con la Ley 39 de 1903 se reglamentó el funcionamiento de las Escuelas Normales y a través del Decreto 441 de 1904, se dispone la creación de estas escuelas, pero con carácter mixto. En consonancia con las necesidades detectadas ante las carencias en la formación de docentes, surge en 1927 el Instituto Pedagógico Nacional, el cual fue dirigido en sus inicios por Francisca Radke, pedagoga alemana. En este sentido y dando continuidad a procesos educativos que

contribuyeran a la formación de docentes con estándares de calidad, se crean las Facultades de Educación en Colombia en el año 1934.

Expuesto lo anterior, es hasta la década de los años cincuenta que se instaura el saber pedagógico como saber superior, por cuanto se organiza la educación superior y se conforman las Universidades con dedicación exclusiva a la formación de licenciados en distintos campos disciplinares, tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo carácter es oficial y tal como lo sustenta en su lema, Formadora de Formadores, es netamente uniprofesional. Por su parte de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, cuenta con una amplia gama de carreras profesionales, siendo la Facultad de Educación una de las más antiguas y la cual representa una oferta significativa de Licenciaturas, igualmente es de carácter oficial.

Las universidades privadas, también han consolidado un margen importante en la oferta de licenciaturas contando con aval desde el Ministerio de Educación Nacional en el establecimiento de Facultades de Educación que se rigen por la normatividad y asumen la dinámica de procesos de acreditación y renovación de los registros calificados para continuar con la vigencia de sus programas. Actualmente, a nivel nacional se cuenta con 533 Licenciaturas activas y las cuales son ofertadas en distintas universidades públicas y privadas en las modalidades de educación presencial, distancia tradicional o distancia virtual.

Ante lo expuesto, con la aprobación de la Ley General de Educación 115 de 1994 se da una mejor organización al sistema educativo y se cuenta con un documento que orienta y define varios planteamientos relacionados con los actores del proceso, siendo para el caso que se plantee en el artículo 104 la definición del educador como: “es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. Lo cual le asigna unas funciones esenciales al profesional de la educación para el ejercicio de su profesión.

Igualmente, dentro de la Ley en mención en el artículo 112 Instituciones formadoras de educadores, define que: “corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores.” Con lo

cual se delega la veeduría a las instituciones de educación superior para cumplir con estándares de calidad que brinden una formación docente regulada por los propósitos consagrados en la normatividad y en cumplimiento satisfactorio de las necesidades del contexto de prestación del servicio docente estimando su interés por continuar en formación académica.

De la misma manera, en el Decreto 1278 de 2002, Capítulo V, artículo 38, correspondiente al nuevo estatuto docente se hace referencia a:

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

Con esto se infiere que el docente debe contar con el desarrollo de competencias pedagógicas, investigativas, disciplinares, que le hagan competente en el contexto donde quiera que labore para aportar soluciones a las problemáticas detectadas en el entorno educativo, en la puesta en marcha del proyecto institucional y por ende contribuya al mejoramiento, la gestión y adecuación de ambientes para el diálogo, la participación y la conformación de unidades de trabajo en procura de la construcción de una identidad profesional que favorezca su labor y la haga pertinente para ejercer la docencia con idoneidad.

La formación docente implica una diversa confrontación de aspectos que van desde lo teórico hasta lo práctico, desde las dimensiones del saber hasta el hacer, de las cualidades que medien entre su preparación en pregrado y la continuidad que tenga en procesos académicos posteriores, en aras de promover una cultura profesional participativa, vigente ante los requerimientos personales de emprender una labor con la dedicación y constancia que hace cuestionar cada una de sus acciones y reflexionar en el paso a paso de su rol como profesor antes y después de la obtención de su título Licenciado.

2.3.6 Currículo.

El currículo ha pasado por varias situaciones históricas que le han dado a la definición, un giro en diferentes perspectivas, que implican las comprensiones de un proceso educativo que

engloba todas las dimensiones académicas y la participación de los sujetos como posibilitadores de una vivencia coherente en los entornos educativos que promueven su vigencia y discusión, sin embargo para hacer claridades al respecto, es solo hasta 1918 con Franklin Bobbitt que se inicia con una postura argumentada y quien presenta la siguiente definición: “aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta”. A partir de lo expuesto y teniendo en cuenta la época, se evidencia una fuerte influencia del positivismo que conlleva a situarse en la exactitud de las ciencias.

Para el autor Harol Rugg (1927), currículo alude a distintos aspectos comunes, tales como: los contenidos, los planes o propuestas, los objetivos, la herencia cultural, el cambio de conducta, el programa, los aprendizajes o resultados y el conjunto de experiencias. Aquí el autor hace del currículo un aspecto que debe abarcar un componente social sobre el cual van a establecerse las siguientes acciones: determinar los objetivos, seleccionar y organizar las actividades y los materiales de instrucción, con el fin de mantener una estructura y secuencia frente a las actividades propuestas en el entorno escolar.

En el año 1950 Caswell amplía el concepto de currículo definiéndolo como:

> Todo lo que acontece en la vida de un niño, en la vida de su país y de sus profesores. Todo lo que rodea al alumno, en todas las horas del día constituye materia para el currículo. Es decir que lo concibe como ambiente en acción.

A partir de esta definición se encuentran otras posibilidades de comprender el currículo no meramente desde un carácter metodológico, implica entender la producción acelerada de nuevos conocimientos y los cambios vertiginosos dados en los adelantos tecnológicos que se presentan en la exigencia de un mundo cada vez más globalizado y en donde la educación no está ajena a las situaciones coyunturales que esto requiere en cuanto procesos de enseñanza. Continuando con las definiciones relacionadas con currículo, se encuentra la de Schubert (como se citó en Sacristán, 1986), “señala que las acepciones de currículo en ocasiones son parciales y contradictorias y se muestran sesgadas por algún planteamiento político, científico, filosófico o cultural”.

Dicho autor, propone una forma de ver que la intención del currículo no debe estar de la mano con la reproducción de las desigualdades sociales, ya que lo que se pretende es promover principios y valores que hagan de las personas mejores ciudadanos en respeto por su entorno y en aprovechamiento de la educación como espacio de convergencia de las múltiples maneras de pensar, de las diferencias culturales, que son base para una concepción más democrática y participativa desde los distintos estamentos institucionales.

Para Zabalza (1987): "Es el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas: El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela..." (p. 221), se infiere desde este autor una tendencia a enfatizar más en el aprendizaje en lugar de la enseñanza centrando los procesos en el estudiante y promoviendo la flexibilización del currículo atendiendo a las necesidades y características de la población y la región donde se desarrolla su planeación.

Con autores como Coll (1987), se da mayor importancia a parámetros y criterios de modernización curricular proyectando cambios y ajustes a currículos en la educación superior en los cuales se evidencian contrates en los roles de estudiantes y profesores en el proceso educativo. La definición que propone el autor en mención es: "Entendemos por currículo el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución". En este sentido el docente ocupa un lugar importante en la formulación y las determinaciones propias del ejercicio cotidiano de las vivencias académicas que promueven las exigencias y las sociedades de conocimiento actuales.

A lo anterior, se suma lo propuesto por Rafael Campo (como se citó en González 1999):

> Es una acción que encierra una intencionalidad y enlaza el proyecto educativo institucional con el proyecto de la comunidad, de igual manera es capaz de registrar la cotidianidad de la escuela porque es la guía principal que se construye en el hacer educativo. (p.50).

Desde esta postura se identifica un llamado a la participación activa de actores sociales, comunidad educativa en general, que den paso a la consolidación de proyectos interdisciplinarios que visibilicen una formación de personas para las sociedades de conocimiento en las cuales se van a potenciar las exigencias y requerimientos cada vez mayores en el terreno educativo. Por

tanto, surgen unos principios organizadores del currículo que tiene que ver con la transversalidad, flexibilidad, interdisciplinariedad, compromiso social, entre otros, que nutren la comprensión del papel de la enseñanza como un acto reflexivo y en donde cada sujeto aporta en la construcción de la experiencia formativa.

Citando a José Contreras Domínguez (1990), en su definición de currículo se considera que:

> Es preciso plantearse cuatro grupos de interrogantes para acotar su significado: a) lo que se debe enseñar y los estudiantes aprender, b) lo que se debiera enseñar y aprender y lo que realmente se transmite y se asimila; c) no sólo los contenidos sino también las estrategias, métodos y procesos de enseñanza, d) si objetivamos un currículum como una realidad estancada o como algo que se delimita en el proceso de su desarrollo. (p. 176).

Se aprecia un complemento y ampliación a la definición de currículo que coloca la premisa bajo la cual debe entenderse el mismo a partir de los cuatro postulados que suscita el autor y es en referencia al interrogante ¿Para qué enseñar?, a partir de esto se surte la dinámica de trabajo y estructuración del currículo que sea coherente con las intenciones que proponen las estancias educativas en cualquier nivel de formación y en este sentido lograr recurrencia con la ambientes de aprendizaje dispuesto para el desarrollo del proceso académico.

En Jimeno Sacristán (como se citó en De La Torre, 2002), se alude a ocho ámbitos relacionados con el currículo:

> 1. El ámbito de la actividad político-administrativa, 2. El subsistema de participación y control, 3. La ordenación del sistema educativo, 4. El subsistema de producción de medios, 5. El subsistema de los ámbitos de creación cultural, científico, práctico, 6. Subsistema técnico-pedagógico, 7. El subsistema de innovación, 8. El subsistema práctico pedagógico. (p. 12).

El primero hace referencia a la manera de abordar desde la parte directiva, la reglamentación estipulada por el ministerio de educación nacional, con el fin de asumir una postura reflexiva sobre estas y las circunstancias del contexto socio cultural de los estudiantes. El segundo ámbito tiene que ver con el seguimiento e inspección de las funciones que competen a agentes educativos para desarrollar acciones pedagógicas y académicas en las distintas instituciones y a su vez cuentan con la supervisión de instancias designadas por la entidad competente que es veedora del cumplimiento de las mismas. La tercera promueve una participación más activa de

todas las dependencias, para organizar y distribuir acorde con la especificidad los niveles educativos una mejor intencionalidad de las actividades, con calidad y eficiencia en respuesta y promoción de los estudiantes.

Continuando con el cuarto ámbito, es fundamental no perder de vista la realidad contextual y las necesidades particulares del entorno donde habitan los educandos, pues desde allí se han de crearse las condiciones frente a los requerimientos de la comunidad y la propuesta educativa. Para el ámbito cinco, es preponderante insistir en el trabajo en conjunto que revierta esfuerzos mancomunados en las verdaderas necesidades de formación de los estudiantes y las proyecciones de mejoramiento y expansión científica y cultural. A esto, que dentro del ámbito seis, la discusión siga promoviendo la inmersión de la delimitación de los objetivos pedagógicos en aras del desarrollo de una propuesta curricular centrada en la atención a las particularidades de la comunidad.

Para los dos últimos ámbitos, el autor expresa la problemática de hacer desde las colectividades docentes un fuerte trabajo alrededor de la comprensión del currículo, de las maneras adecuadas de promover equipos de discusión para rediseñar propuestas, compartir experiencias y alcances que develan la importancia de enfocarse al trabajo y la formación de profesores que conozcan acerca del tema para profundizar, canalizar estrategias que permitan realmente hablar de innovación curricular. Así mismo, en el ámbito ocho confluyen todos los demás de aquí se afirma que el currículo configura un proyecto coherente en donde se obedece a lo cultural, lo político, lo pedagógico, lo económico, todo esto para hacerlo comprensible en un sistema social determinado.

Se puede establecer que a través del tiempo el currículo ha logrado posicionarse en las agendas de trabajo de los estamentos académicos y ha cobrado mayor relevancia frente a las circunstancias sociales donde pretende impartirse un plan de ejecución del mismo, cada época ha gestado avances significativos promoviendo que una amplia distinción de elementos, que no apartan los determinantes a los cuales se ve expuesta la poblacional en sus iniciativas de alcanzar un nivel de formación acorde con los acelerados ritmos que se viven y con las vertientes que se adelantan en la actividad docente. Bajo esta disposición y centrando la concepción de currículo desde un plano nacional normativo, a continuación, se presenta la definición que se estipula en el artículo 76 de la Ley General de Educación 115 de 1991:

> Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

A partir de las disposiciones reglamentarias, los estamentos de todo orden educativo son autónomos en señalar el planteamiento de su currículo para que responda a las características propuestas dentro del marco general de la Ley de educación, con esto se facilitan los procesos de evaluación y verificación de componentes que inscriben en el marco de un proyecto educativo institucional que responda con calidad a los principios misionales en la formación de profesionales íntegros en cualquier campo del saber, centrando el conocimiento en el ambiente sociocultural de sus contextos.

Hablar de currículo es hacer un recorrido por diferentes épocas por las cuales ha transitado la construcción del término y a entender las implicaciones sobre las corrientes y tendencias pedagógicas que discurren en la formación de personas, en el acercamiento a las circunstancias de vida, a las pretensiones políticas y democráticas que en ocasiones sesgan y limitan la continuidad de los avances de trabajo en lo que ha este campo respecta. Por tanto, al insinuar el mejoramiento del currículo acorde con las características que han predominado de un momento histórico a otro, llevan a pensar en el rol del docente al empoderarse de los cambios en la educación y al hacerse visible como actor principal en la formulación de propuestas que sustenten y justifiquen las necesidades de formación de individuos en capacidad de transformar en el ambiente en el que viven, de ser autónomos y resolver problemas.

Lo cual invita al docente a convertirse en un orientador del proceso de aprendizaje, exigiendo su preparación como conocedor del ambiente en el cual desempeña su labor, de los estudiantes que tendrá bajo su responsabilidad, así como de los recursos con los que va a disponer, ya que al pensar en currículo se debe tener en cuenta el contexto socio cultural en el cual este va a llevarse a cabo, pues de lo contrario se incurre en una arbitrariedad educativa que continuaría sujetando a docentes y estudiantes a una marcada dependencia de las políticas que poco acuden en favor del mejoramiento de las condiciones de la calidad académica.

2.3.7 Currículo de Facultades de Educación.

En Colombia a partir de los nuevos lineamientos normativos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la acreditación de los programas de licenciatura ofertados por las instituciones de educación superior, se entiende desde la vigencia de la Resolución 18583 del 15 de Septiembre de 2017, artículo 2. Características específicas de calidad para los programas de licenciatura en su numeral dos Contenidos curriculares, lo siguiente:

> La institución de educación superior deberá hacer explícitos los fundamentos teóricos, así como los lineamientos pedagógicos y didácticos desde donde se realiza el diseño curricular de sus programas de Licenciatura señalando un propósito y un perfil de formación, que posibiliten el cumplimiento de los parámetros de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad para que sus egresados, una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, sean capaces de garantizar la calidad y pertinencia de los procesos educativos con pensamiento crítico, creatividad, valores y actitudes éticas, dirigidas al respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático. Así mismo, se asegurará un conocimiento disciplinar y pedagógico que permita la formación adecuada para adelantar procesos de enseñanza - aprendizaje, la promoción de la investigación, la ciencia y la transformación pacífica de los conflictos, la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías, la conciencia social de su entorno, la interculturalidad, la sostenibilidad y preservación del medio ambiente. (Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2017, pp. 4-5).

Respecto a esta directriz nacional, es importante que la Universidad no pierda su sentido de institución formadora de profesionales idóneos bajo el reconocimiento de las características del contexto en que se va a desarrollar su currículo, ya que la intencionalidad siempre debe estar orientada a que los estudiantes expresen su propio pensamiento para adecuar y enriquecer las propuestas formativas en pregrado, conllevando a hacer de este un proceso participativo en todas sus dimensiones académico administrativas.

En este sentido se hace necesario tener en cuenta las funciones sustantivas que han de ejercer los docentes y quienes están en responsabilidad de asumir la formación profesional de los jóvenes que ingresan a las aulas de clase, por tanto, desde lo planteado por CONACES citado por Hernández, et al. (2013):

> La formación integral en la educación superior implica, de un lado, la apropiación de los contenidos propios de una profesión, como herramienta intelectual necesaria para el aprendizaje permanente y la

> resolución de problemas complejos que requieren de la concurrencia disciplinar. De otro lado, implica la formación en valores humanos, culturales y sociales, tales como: el amor a la libertad, la tolerancia, la convivencia, el respeto a la diversidad cultural y al entorno natural, la honradez, honestidad, responsabilidad y solidaridad.

De aquí se propone una mirada a la integralidad del currículo de las diferentes facultades de educación y en las cuales desde el perfil inicial y el de egreso del profesional, el desarrollo de estrategias y prácticas pedagógicas, las actividades orientadas a la construcción de ciudadanía, la participación en resolución de conflictos, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, constituyan fuertes elementos que pongan en margen de discusión las implicaciones de producir nuevas formas de pensar las prácticas emergentes relacionadas con la formación de docentes y su interacción con lo pedagógico, didáctico, disciplinar e investigativo.

Para esto, como docentes guías y orientadores en el proyecto de vida de los estudiantes, es necesario favorecer su desarrollo en todas las dimensiones del ser, con la insistencia de formar personas críticas, creativas, comprometidas con las realidades sociales de sus entornos de aprendizaje e interacción, que sean lideres propositivos que aporten conocimientos y enriquezcan con sus prácticas su quehacer como maestros, que estén comprometidos con su labor y conscientes de los avatares propios del campo de la educación en el territorio nacional para que sean instrumentos de cambio para sus comunidades y en la sociedad. Retomando el siguiente apartado,

> La educación debe constituirse en el proceso más adecuado para formar este tipo de hombre integral, pues es a través de ella es que se recrean los modos de pensar, sentir y de actuar de las personas que son las encargadas de las transformaciones de la realidad, y el currículo debe favorecer este proceso. (Ianfrancesco, 2004, p. 50).

El currículo no debe ser ajeno a las circunstancias actuales que demandan con urgencia salidas verdaderamente congruentes con dichas realidades, a la par este concepto es tema de investigación y trabajo arduo que una vez más en un país como el nuestro reclama un espacio solvente en el cual las políticas testamentarias no neutralicen los avances que han dado la mayoría de las facultades de educación, pues ha sido masivo el cierre de programas de licenciatura que sacrifican los esfuerzos de hacer de la educación superior un derecho y no un servicio para las regiones y comunidades más apartadas de la geografía nacional.

Igualmente y como se ha puesto de manifiesto, dentro de la estructura curricular de las instituciones de educación superior, es relevante aludir al docente quien es parte activa de los procesos académicos y por ende desde su experticia incide en la calidad de las acciones educativas dando un margen a los parámetros que se siguen en las posibilidades por un lado del desarrollo institucional y por otro en la realización de actividades que respondan a su plan de trabajo designado en cada semestre, el cual en ocasiones limita en tiempos de dedicación para atender las múltiples labores de su ejercicio. Esto conlleva a pensar en el docente como sujeto comprometido con quehacer, motivado e inquieto por la investigación y en permanente cuestionamiento de su disciplina.

En este sentido la tarea obligada de las Facultades de Educación es determinar dentro de la calidad de formación de los programas de Licenciatura, el perfil de hombre, profesional que necesita la sociedad y en este sentido abordar una organización curricular pertinente, cohesionada, con los objetivos propuestos, el plan de estudio, la disponibilidad de recursos, para el cumplimiento de su oferta académica y contar un equipo docente empoderado de las dinámicas institucionales, con el fin de promover un ambiente educativo afable para la formación integral del licenciado, dado que: "Las instituciones educativas deben buscar la forma de lograr que sus maestros desarrollen estas actitudes, pues las facultades de educación se dedicaron a las áreas del saber y a las tareas de quehacer y se olvidaron completamente del ser". (Ianfrancesco, 2004, pág. 55).

Por cuanto, el currículo no puede reducirse a la práctica pedagógica de la enseñanza únicamente, aquí confluyen acciones de orden político, financiero, administrativo, supervisión, producción intelectual, la evaluación, que de manera articulada sitúan las características que surte un proceso educativo en sus diferentes actores y a quienes acompaña una influencia en las decisiones, tradiciones, creencias y conceptualizaciones de las prácticas pedagógicas, desde las cuales han surgido ciertas tendencias curriculares.

2.3.8 Currículo de programas para la formación de docentes en la universidad a distancia.

La educación a distancia, ha contado con variantes en su consolidación desde las perspectivas culturales, económicas, tecnológicas, políticas y pedagógicas, que han situado el proceso de formación de profesionales en aras de suplir las necesidades educativas de todas las personas y

en esta dinámica impartir el derecho a la educación, sin embargo es en la mitad del siglo XX donde se exalta su relevancia, siendo como la define la UNESCO (1998), “una apuesta de enseñanza, ya que se ve en ésta el potencial de crear nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje”. Con lo cual se genera un movimiento educativo que impulsa a nivel mundial la formación continua facilitando la igualdad de oportunidades en los sujetos desde sus condiciones de vida.

Dentro de este contexto, es necesario establecer que la educación a distancia surge como una alternativa para proveer una formación a personas que por sus avatares cotidianos, no acceden a una educación formal de manera presencial, a los modos de entender las coyunturas del sistema educativo y reubicar los discursos que soporten con mayor celeridad la expansión con calidad de programas académicos en todos sus niveles, siendo pertinente su aplicabilidad acorde con las demandas propias del estudiante, la comunidad, su ubicación, movilidad. Retomando la definición de Borge Holmberg (1977):

> El término de “educación a distancia” cubre las distintas formas de estudio a todos los niveles que no se encuentran bajo la continua, inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que sin embargo, se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial. (pp. 9-10).

Nótese que la figura del docente cambia su intervención física y el aula se traslada al lugar que habita el estudiante, siendo más cercano e inclusive sin que tenga la necesidad de desplazarse a otro espacio para desarrollar su proceso académico formal, se trata desde luego, de asumir unas nuevas concepciones de enseñanza, aprendizaje, fines de la educación, que conllevan a que sea el educando un autodidacta y promueva una disciplina rigurosa que le permita mantener sus objetivos formativos sin que cuente con un profesor que este insistentemente recordando sus deberes. Aquí comienza a aparecer una distinción que encierra dos aspectos significativos en la Educación a Distancia y los cuales tienen que ver con la Enseñanza Abierta y la Enseñanza a Distancia.

Para lo cual se citará la definición propuesta desde el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (1991) y donde se alude a la Enseñanza Abierta como:

> Cualquier forma de aprendizaje dotada de una flexibilidad que la haga más accesible a los estudiantes que los cursos facilitados tradicionalmente en los centros de educación y formación. Esta flexibilidad

> puede resultar del contenido del curso y la forma en que está estructurado, del lugar, modo y tiempo en que se realiza, del medio utilizado, etc.

Y de otro, estipula que una Enseñanza a Distancia es: “Cualquier forma de estudio que no se encuentre bajo la supervisión continua o inmediata de tutores, pero que, no obstante, cuenta con la orientación, planificación e instrucción de una organización de asistencia educativa”. Lo que quiere decir, que ya se enfoca a un estudio que centraliza las pretensiones de una institución con reglamentación y escalonamiento en nivel de formación del aspirante, promoviendo su propia manera de avanzar y emplear mecanismos acordes con sus intereses profesionales, bajo la orientación indirecta de expertos en cada área ofertada.

Al lado de esto, el avance vertiginoso de la tecnología y las disposiciones mediáticas de los ambientes virtuales de aprendizaje, constituyen una fuerte mediación en los procesos educativos a distancia, los cuales soportan las estructuras de los entornos para el encuentro entre estudiantes y materiales educativos, que van de la mano con la organización de los momentos y las secuencias establecidas para su avance y logro de metas, esto lo precisa el docente en escala de tiempos y productos facilitando la obtención de resultados positivos en la distribución de los contenidos por cursos o áreas que acompañara con sesiones tutoriales a lo largo del proceso. Tal como lo sustenta García (2001):

> Es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes. (p. 39).

Hasta aquí, se evidencia que la Educación a Distancia cobra una trascendencia relevante que separa al docente de los estudiantes, pero que el rol que asume para esta metodología de enseñanza, le confiere unas características específicas en cuanto al respaldo, la orientación y seguimiento desde una comunicación bidireccional mediada por la tecnología. Lo que quiere decir que en esta metodología el eje central del proceso es el estudiante, quien de manera más independiente lleva a cabo su aprendizaje y el docente, continúa siendo una figura representativa, aunque no esté cara a cara con el estudiante, por tanto, pasa a resolver las inquietudes que este le propone sobre los contenidos que va abordando.

Esto conduce a tener en cuenta desde lo propuesto por García (2001) que “La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente (colaborativa)” (p. 41). Además de convertirse en un abanico extenso de posibilidades que esta modalidad de educación oferta a las personas que por motivos dispares, no lograron concluir sus procesos académicos en los tiempos estimados o para quienes ya en ejercicio profesional, continúan ahondando en sus campos disciplinares, en cualificación permanente y que se suple con la flexibilidad que esta metodología les permite.

A continuación, se describirá cómo la Educación a Distancia en países latinoamericanos ha ido posicionándose como una metodología de enseñanza que responde a las particularidades del contexto, así como a las necesidades de formación de los sujetos que inician o continúan el curso de sus estudios a nivel profesional. En el caso de Argentina, cuenta con la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca y dispone de un entorno virtual de aprendizaje denominado FACEN virtual para la formación a nivel de pregrado. A la par, en la Universidad Nacional del Litoral, se ofrece un sistema UNL Virtual en función de difundir y promover carreras tradicionales, formación y especialización técnico profesional, en respuesta a demandas concretas del mercado laboral. También se encuentra formación universitaria y actualización para docentes y producción de conocimiento en el uso y aprovechamiento de nuevas tecnologías.

Es de aclarar que la UNLVirtual ofrece una modalidad flexible donde se emplean diferentes tecnologías para la enseñanza, el aprendizaje y las funciones administrativas, igualmente, los estudiantes que ingresan a esta universidad pueden estudiar desde cualquier lugar del país y adecuar sus tiempos a los ritmos y exigencias individuales, así como organizar las materias a su conveniencia respetando el cronograma y el plan de estudios de la carrera seleccionada. Para Bolivia se encuentran las universidades Técnica de Oruro y Andina Simón Bolívar, donde se imparte una educación para todos los programas ofertados en modalidad de Educación a distancia y su experiencia es e-learning en donde predominan cursos para la mayoría de áreas o carreras profesionales.

En Chile, la Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación cuenta con un departamento de programas especiales y asistencia técnica (Educación Básica, Licenciatura en

Educación, Maestría en Educación Ambiental y Diplomado en Interculturalidad), está la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación que emplea el Internet y e-Learning desde el año1996. Por otra parte, la universidad a distancia UNIACC ofrece programas profesionales en Ingeniería Comercial, Psicología, Comunicación Social, Sociología e Ingeniería Informática y Multimedia, Diplomado de Especificaciones y Estándares de Learning, el preuniversitario Online y cursos de ofimática y formación personal.

Para países como Perú, se encuentran las siguientes instituciones en modalidad de educación a distancia: Universidad Inca Garcilaso de la VEGA, Universidad Peruana, los Andes, Alas Peruanas, Servicio Nacional de adiestramiento en el trabajo Industrial, Asociación Nacional de Educación a Distancia ANCED-PERU, Escuela Nacional de Negocios, Universidad Católica, Instituto Superior Tecnológico TECSUP, los cuales ofrecen cursos a distancia a través de Tecsup virtual y el Instituto Telesup aplica una nueva modalidad con soporte semi-presencial en veintiséis sedes a nivel nacional, donde se utiliza tecnología de punta para laboratorio de computo. En Venezuela, la Universidad Nacional Abierta fue creada en el año 1977, como una institución oficial organizada para democratizar y masificar el acceso a la educación a amplios sectores de ese país, que por sus limitaciones geográficas entre otras situaciones, se proyectó como una opción de profesionalización para los ciudadanos.

Se evidencia que los países mencionados, han tratado de entender las condiciones inscritas en sus territorios y en esta forma han dado pasos importantes para consolidar sus sistemas educativos acorde con los estándares de calidad que rigen internamente las políticas y siendo una manera de confrontar los alcances de formación educativa en oferta de carreras profesionales que les permitan competir en distintas esferas del continente. Ahora bien, situados en este discurso de la trascendencia que ha tenido la educación a distancia, no se puede dejar de lado la experiencia tan marcada que ha presentado a nivel de centro américa México, primer país en desarrollar programas abiertos de educación a partir del año 1973 con el surgimiento del Instituto Tecnológico de la Laguna en Torreón, Coahuila, entidad educativa dedicada al nivel educativo en bachillerato.

Esto da paso para que en 1980 en Veracruz se inicie con telebachillerato en el denominado Clavijero claustro virtual cuyas jornadas educativas se iniciaron conformando redes operativas que suplieran las necesidades de llegar a los lugares remotos del estado en mención y el cual fue

formalizado por la Secretaria de Educación. Para el año 1993, la Universidad Mexicana de Educación a Distancia, es la primera institución en ofrecer esta modalidad educativa y quien más adelante incorpora a la Universidad Autónoma del estado de Morelos con oferta de programas como: Licenciatura en Derecho, Administración, Contaduría Pública, Informática Administrativa y Psicología, consolidando con el paso del tiempo programas a nivel de posgrados y Maestrías.

Se puede establecer, que la apuesta de los países en sus diferentes instituciones educativas formales ha promovido desde cursos técnicos, alfabetización, bachillerato, carreras profesionales, posgrados, a través de esta metodología de enseñanza y con la cual buscan llegar a los lugares más lejanos para beneficiar a las personas y comunidades que presentan dificultades para su desplazamiento por distancias, costos, compromisos laborales o de tipo familiar, que le impiden estudiar en una modalidad presencial en las grandes capitales.

De este modo y para el caso de Colombia, se puede decir que se cuenta con una amplia tradición en educación a distancia y la cual fue iniciada el 31 de mayo de 1947 con las escuelas Radiofónicas en el municipio de Sutatenza-Boyacá, proyecto que lideró Monseñor José Joaquín Salcedo Guarín a través de una rudimentaria emisora que le permitió llevar educación a la comunidad campesina del Valle de Tenza. Posteriormente, en 1954 con la aparición de la televisión, se promueven los cursos de primaria y bachillerato a la comunidad y en 1958 el Ministerio de Educación Nacional abrió programas de capacitación para el Magisterio utilizando la estrategia de Educación a Distancia.

En 1968 nuevamente se ofrece bachillerato por radio, con la denominada Radiodifusora Nacional de Colombia, mientras que la capacitación a docentes se centró en el Canal 11 de la televisión. Para los años 1975, INRAVISIÓN presenta formación a la comunidad en niveles de básica primaria y bachillerato y en 1977 el SENA pone en funcionamiento el Centro de Formación a Distancia. En el caso de Educación Superior, es en el año 1972, que la Universidad Javeriana crea el Centro de Universidad Abierta para la capacitación del Magisterio y desde allí inicia todo el movimiento y consolidación de propuestas a nivel universitario bajo la modalidad de Educación a Distancia.

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en 1973, se origina un programa de capacitación para el magisterio antioqueño y cuyo proyecto fue ejemplo seguido

por la Universidad del Valle para brindar capacitación a los docentes. La Universidad Santo Tomás en 1975 en la ciudad de Bogotá, pone en funcionamiento el Centro de Enseñanza Desescolarizada para Licenciaturas e igualmente esto es acopiado por la Universidad de la Sabana. En 1980 la Universidad San Buenaventura promoviendo esta metodología y adaptándola a su modelo pedagógico, oferta programas profesionales en licenciatura, así como un programa de especialización.

Por su parte en 1982, el ICFES promueve los programas a distancia y crea el Sistema Nacional de Educación Superior a Distancia, esto para luego en el gobierno de Belisario Betancourt dar paso a la creación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Esto equivale a decir que actualmente, la mayoría de las universidades del país ofrecen programas de pregrado y posgrado a distancia y cuentan con plataformas tecnológicas especializadas como MOODLE y Software abierto para tal fin, conllevando a que los docentes insertos en esta metodología de educación estén en capacitación permanente y den continuidad a los procesos formativos que recogen las necesidades del territorio nacional para impartir una educación con altos estándares de calidad.

La Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), dio inicio a la Educación a Distancia en 1983 con el programa a nivel de tecnología en Administración Público Municipal y Regional, así como algunos posgrados en ciencias administrativas y contables, experiencia que fue base para que actualmente se le aprobara la creación de la Universidad Virtual. Otras universidades colombianas que han tenido injerencia a nivel de educación a distancia son: la Universidad del Tolima IDEAD con sede en Ibagué y la Universidad Antonio Nariño.

De conformidad con lo expuesto, se obliga a realizar una distinción en lo que se comprende como Educación a Distancia y Educación Virtual, siendo clave para el reconocimiento de las improntas que se han venido construyendo en la medida que avanza la historia educativa y de cómo esta influye en los patrones culturales y la construcción del conocimiento en las colectividades de aprendizaje que delegan crecientemente a las instituciones de educación superior, la responsabilidad de formar profesionales con sentido crítico, integralmente y en capacidad de ejercer liderazgo propositivo en sus contextos de participación académica, práctica, e investigativa.

Por consiguiente,

> El término educación a distancia es empleado para referirse a formas de aprendizaje que en la generalidad de los casos no son guiadas por profesores presentes en el aula de clase. En su defecto se cuenta con una organización educativa que respalda y planifica los diversos procesos que se llevan a cabo, con materiales didácticos a través de los cuales se hace llegar los conocimientos y la información a los estudiantes, con diversos recursos educativos y medios de apoyo, así como los tutores que orientan las actividades de aprendizaje. (Contreras Buitrago, 1997, p. 85).

Desde esta perspectiva, esta modalidad educativa posiciona al estudiante en el foco del proceso de formación y le permite el desarrollo de su autonomía de manera creciente y con las condiciones que, expresadas en su deseo de aprender, de adquirir competencias y dominios conceptuales le van proponiendo otra serie de implicaciones que en una modalidad de estudios tradicionales a veces no se logran evidenciar o fortalecer a medida que el educando avanza en el curso de sus semestres lectivos. Esto es una contra parte, que le apuesta a una generación de herramientas que no limiten a las comunidades y por el contrario las acerquen a un ejercicio exigente y disciplinado, donde es el discente quien asume directamente su ritmo de aprendizaje y el grado de responsabilidad con sus alcances, cumplimiento y nivel de satisfacción en cuanto a sus resultados académicos.

Volvamos ahora sobre lo que es la Educación Virtual y para esto, se remite a lo manifiesto por Khann (1999):

> Educación virtual (online), o formación en espacios virtuales. Tradicionalmente esta educación online se ha venido basando en la denominada comunicación mediada por ordenador (CMO), traducción de la expresión en inglés CMC (Computer Mediated Comunication). Deduciéndose, igualmente, de esta comunicación mediada por ordenador, surge el entorno de enseñanza aprendizaje denominado, aula virtual. También, dentro de estas denominaciones que tienen a Internet como protagonista, se viene hablando de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), en los que la tecnología de red y el soporte WWW acogen diferentes herramientas, software, para la transmisión de los contenidos y la comunicación profesor-estudiantes y de éstos entre sí, sea de forma síncrona o asíncrona. (p. 183).

Conviene subrayar con esto, que aquí el proceso educativo está totalmente centrado en los aspectos tecnológicos y en la forma en la cual posibilitan el acceso a los estudiantes a través de los recursos y demás disposiciones que los docentes estructuren en función de contenidos,

buscadores de información, seguimiento y monitoreo a los ejercicios designados para el cumplimento de logros en tiempo real del educando, asumiendo una escala más de tipo cuantitativo para revisión y valoración de los progresos que presenta el estudiante y los cuales le son notificados para que tenga en cuenta su nivel de avance por actividad y su promedio en calificación.

Es significativo lo propuesto desde estas dos modalidades de educación, que en la mayoría de las ocasiones generan controversia al no contar con unas características puntuales que las separan y por supuesto, que también son complementarias en la discusión por la oferta que estas han promovido en la actualidad educativa que vive nuestro país. No se trata de menospreciar una de la otra, sino de llegar a entender las situaciones que ameritan una ruptura en una modalidad tradicional que aún nos es difícil asumir de cara a que el docente ya no es el protagonista del acto educativo, siendo esta una manera en la cual se le está encaminando al estudiante a salir del esquema expresando sus inquietudes, manifestar sus acuerdos y desacuerdos, a controvertir un sistema de reglas y normatividades que le despojan del canon autómata ceñido al sometimiento de la institucionalización.

Retomando la experiencia de la Universidad Santo Tomás, institución de educación superior que desde el año 1896, inicia con la modalidad de Educación a Distancia en el país con la Facultad de Filosofía que diseña un proyecto para poner en marcha la intención de llevar la educación formal profesional a regiones apartadas del territorio nacional, recoge en 1976, en el segundo semestre académico la apertura de cuatro Centros Regionales en Bucaramanga, Cartagena, Ibagué, Cali y Medellín, en el marco de estudios relacionados con la Filosofía y Ciencias Religiosas.

Tal fue el impacto alcanzado que en 1983, esto se convierte en insumo para la construcción del Plan Integrado de Universidad Abierta y a Distancia y Desarrollo de la Comunidad, proyecto ejecutado en Villavicencio, Yopal y Tibú y por supuesto, consolidando así estos otros tres Centros Regionales. La acogida de la modalidad de educación abierta y a distancia ofertada por la universidad, ha tenido una gran acogida y actualmente, son ya veintiún Centros de Atención Universitaria que funcionan con programas a nivel de formación de pre gradual y pos gradual, desde dos facultades: Educación y Ciencias y Tecnología.

Vale la pena destacar, que se habla de Centros de Atención Universitaria (CAU) porque para la universidad Santo Tomás,

> …Se convierte en un punto de encuentro y desarrollo que promueve la docencia, la investigación y la extensión para el crecimiento social y comunitario de la región donde se encuentra ubicado. Este también permite la democratización, la participación y la descentralización de la educación como apoyo al mejoramiento de la calidad de vida de la población en todo el país. (Marciales Castiblanco, 2005).

Tras este inciso, la función que cumplen los CAU radican especialmente en el encuentro entre estudiantes de los diferentes programas, actividades culturales donde se congrega la comunidad educativa, programación de las sesiones de tutoría y socialización de espacios académicos, que invitan al discente a vivenciar la academia con todos sus menesteres, con el fin que construyan una identidad universitaria que responda a los principios de formación profesionales, misionales de la universidad y los cuales estén en consonancia con las dinámicas propias de un estudiante universitario bajo la modalidad de Educación a Distancia.

Expuesto lo anterior, el propósito de la educación a distancia en la Universidad Santo Tomás, es el de lograr que sus profesionales, a través de los conocimientos de las ciencias, de la técnica y el humanismo, se conviertan en inspiradores de la historia, así como brindar a la sociedad profesionales con alta calidad humanista y excelentes competencias en el desempeño de sus áreas disciplinares. Por tanto, al acoger y apropiarse de las tecnologías de la información y comunicación, las entiende como medio y mediación pedagógica, tendientes a innovar las prácticas pedagógicas e investigativas.

2.3.9 Educación a Distancia.

Hablar de educación a distancia es motivo de tensiones, debates y discrepancias no solo en lo referente a su definición, implican sus modos procedimentales de facilitar el acceso a la educación para muchas personas en cualquier esfera del país, así como las oportunidades de garantizar una formación profesional de calidad en término de tiempos y condiciones para la permanencia en el sistema educativo. Por tanto, la misma connotación que representa en el plano nacional colombiano y las múltiples situaciones académico administrativas que albergan la comprensión de unos ambientes virtuales de aprendizaje que favorecen y se convierten en la mediación principal para la organización de la información, así como el acceso y la

disponibilidad para el discente, son aspectos sobre los cuales se centra la atención para abordar directamente lo concerniente a esta modalidad de educación.

Siendo así que las definiciones y postulados de autores como Homberg (1977), Rumble (1989), Keegan (1998), Peters (1993), son reinterpretadas por Lorenzo García Aretio (2001), quien define que

> La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo). (p. 39).

Planteamiento que sitúa a la educación a distancia como una modalidad que permite que el acto educativo se realice a partir de distintas estrategias y métodos que favorecen un encuentro no necesariamente cara a cara entre discente y docente, ya que por medio de correo electrónico, Hangouts, Skype, son alternativas para que en tiempo real se de paso a este tipo de acercamientos en donde se pueden establecer conversaciones, debates y puesta en discusión de las temáticas previamente seleccionadas para el estudio por parte del formando. Así es como García Aretio (2001), conceptualiza a partir de las siguientes características esta modalidad educativa:

> a) La casi permanente separación del profesor/formador y alumno/participante en el espacio y en el tiempo, haciendo la salvedad de que, en esta última variable, puede producirse también interacción sincrónica.
> b) El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, etc. Rasgo que puede complementarse –aunque no como necesario– con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.
> c) La comunicación mediada de doble vía entre profesor/formador y estudiante y, en algunos casos, de estos entre sí a través de diferentes recursos.
> d) El soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo), evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría. (pp. 40-41).

Por lo anterior, la educación a distancia no está separada de la comunicación ya que esta se da en orden a una relación interpersonal que es guiada hacia el aprendizaje del discente y donde se promueven en ambientes mediados, orientaciones claras y empleo de un lenguaje comprensible que se traslada a las disposiciones tecnológicas en consonancia con los parámetros académicos para el desarrollo de habilidades y competencias con la finalidad que los estudiantes establezcan sus elecciones individuales y propicien un trabajo en equipo con sus pares sin importar el lugar de ubicación de los sujetos.

En este sentido, teniendo en cuenta que toda acción educativa es sinónimo de comunicación, en la modalidad a distancia se inscriben unas maneras propias de establecer el uso crítico de las tecnologías en función no solo de la circulación del conocimiento, también de las relaciones humanas frente a este, así como la construcción de una nueva cultura que acoja a los ambientes virtuales de aprendizaje como escenarios propicios para interrogar, exponer ideas, reformar saberes en grupos y colectividades investigativas.

En síntesis y tomando la definición de Lorenzo García Aretio (2003): “La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquel, aprende de forma independiente y/o colaborativa”. (p. 9). Lo que sitúa en un primer plano, que la educación a distancia, representa una comprensión metodológica que invita a la separación física tradicional del encuentro en un salón de clases entre docente y discente, trasladándolo a un aula virtual donde se proporcionan materiales y recursos educativos con los cuales se de paso al desarrollo previamente organizado para que el formando continúe sus estudios.

Siguiendo con la postura de este autor, señala cuatro condiciones básicas a tener en cuenta en la educación a distancia y son: los contenidos de calidad, con los cuales se enriquece el material que apoyará el curso de los espacios académicos y los cuales comprenden diversidad de formatos como: texto, imagen, audio, video, entre otros, que facilitan al discente una mejor disposición para enfrentar y resolver sus actividades académicas. En segundo lugar, se encuentra la tutoría integral, que responde al entorno digital a partir del cual se establecen los encuentros entre docente y discentes, con el fin de resolver las dudas y hacer acompañamiento al estudiante en su proceso formativo, lo cual supone un servicio permanente por parte del maestro para la atención a las dificultades que se puedan presentar a lo largo del semestre.

En tercer lugar, se encuentra la comunicación multidireccional que en palabras de García Aretio (2003), hace referencia

> A una de las virtualidades fundamentales de estos sistemas de enseñanza y aprendizaje en entornos digitales. La constitución de comunidades de aprendizaje soportadas en estos entornos (mal denominadas comunidades virtuales), se viene mostrando como una de las apuestas más ventajosas de estas nuevas formas de enseñar y aprender (p.22).

Lo que significa que la comunicación establece un rol decisivo en la modalidad de educación a distancia, así como entre los actores educativos, esto debido a las dinámicas de tiempo y espacio que se presentan para establecer en forma oportuna respuestas o posibles soluciones a las relaciones de interactividad que suceden en la organización y planificación de diálogos de carácter más horizontal y en diferentes esquemas según los requerimientos de cada grupo de estudiantes.

Y la característica cuatro es la relacionada con la plataforma o entorno virtual, por medio de la cual se posibilita "anclar los contenidos, así como ofrecer todas las posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica, facilitar los trabajos en equipo y los procesos de evaluación". (García, 2003, p. 22). En este último componente, se recogen los tres anteriores, encontrando que la complejidad de la educación a distancia está en la conformación de espacios educativos que sean diseñados para que el discente pueda navegar con destreza y familiarizarse de entrada con la estructura de su aula virtual, con el fin de hacer más cercano el trabajo educativo y mantenga con interés y motivación al formando en cuanto a la construcción permanente de conocimiento.

2.3.9.1 Aprendizaje Autónomo en la Educación a Distancia.

En la modalidad de educación abierta y a distancia, es sugerente aludir al aprendizaje autónomo como la facultad de una persona para regular su forma de aprender, por tanto es responsabilidad del discente adoptar e incorporar estrategias, sus propios métodos, así como asumir una mayor intervención en su proceso educativo, tomando postura y decisiones sobre lo que quiere aprender, las condiciones en las cuales desea hacerlo y los tiempos que destinará a la materialización de cada una de las situaciones académicas propuestas. Lo que quiere decir que el discente, es quien valora por sí mismo su nivel de avance, sus progresos y es autor de su propio desarrollo de competencias. Desde la definición de Hans Aebli (1998):

> El aprendizaje autónomo es una forma de aprender a educarse el aprendiente para la vida laboral, profesional, familiar y sociocultural, a partir de la autogestión del conocimiento individual y de trabajo cooperativo. Por tanto, el aprendiente debe aprender con el otro para potenciar la inteligencia creativa, imaginativa, sintética, disciplinar, de ética y de respeto a la otredad. (p. 10).

Lo que conlleva a tener en cuenta que el aprendizaje autónomo es un proceso que incentiva al discente a autorregularse, adquirir hábitos de estudio, mayor disciplina frente a su dedicación académica, ya que él es el principal agente de su propia educación y por esta razón, se convierte en gestor de su conocimiento a partir de su realidad, experiencia, saberes previos, cuyos insumos deben favorecer las maneras de emplear acertadamente los mismos para reestructurarlos o no, en la medida en que sus habilidades de pensamiento adquieran madurez en el transcurso de su formación profesional. Por tanto, Hans Aebli (1998) expone que,

> El papel del alumno no debería ser siempre el del subordinado que ejecuta actividades. Debe también tener desde temprano la oportunidad de planificar un trabajo y guiar a un grupo en su ejecución. Para ello está el trabajo de grupo, realizado no solo en organización igualitaria con igualdad de condiciones para todos los miembros, sino también de vez en cuando de manera que algunos alumnos tomen la responsabilidad de la planificación y la ejecución de una tarea. Conocen de esta manera el problema de liderazgo, y se ejercitan en ello. (p. 84).

Esto, permite describir que en la modalidad de educación a distancia se ofrece la posibilidad al discente de reconocer a través del trabajo en grupo, las experiencias de otros estudiantes y propiciar la confrontación de los alcances pedagógicos que han alcanzado como futuros profesionales de la educación. Por lo cual, sustentar dentro de la estructura organizativa de esta modalidad educativa el aprendizaje autónomo, no solo se limita al sujeto en sí, sino como en la medida en que se problematiza y se cuestiona en la cotidianidad de su ejercicio formativo, adquiere una mirada crítica alrededor de sus fortalezas y debilidades, bajo las cuales se exige una inmersión cada vez más rigurosa en términos de calidad educativa y productividad investigativa.

El aprendizaje autónomo por tanto conlleva a que el sujeto se adapte progresivamente a las circunstancias educativas que comprometen su visión del mundo y la incorporación de su acción profesional en consonancia con las formas de comprender en la actualidad como funcionan los aprendizajes, las pedagogías contemporáneas, así como la ubicación en un momento y espacio por los cuales circundan y se desplazan, por ejemplo, en el ciberespacio. A esto sumado que las

necesidades de los formadores de formadores, deben valerse de las condiciones sociopolíticas y académicas bajo las cuales se rigen los sistemas institucionales.

Razón por la cuál y siguiendo la postura de Hans Aebli (1998), quien alude a los pilares del aprendizaje autónomo y los cuales comprenden el "saber, que implica el conocimiento y reflexión sobre el propio aprendizaje (metacognición), el saber hacer, que conlleva a aplicar prácticamente lo aprendido y el querer, que es tener el convencimiento y la actitud de aprender" (p. 13), se devela que el discente en este tipo de modalidad educativa, fortalece su actuación social de manera responsable y cuyo fin es asumir las consecuencias que de estas se deriven.

2.3.9.2 Estudiante de Educación a Distancia.

La propuesta de educación en modalidad distancia, trae consigo una ubicación aún más particular sobre el individuo que asume y da continuidad a sus estudios profesionales bajo esta metodología, siendo así que lo compromete con su propio aprendizaje, convirtiéndolo en un participante activo que no se conforma con los recursos que tiene a la mano, es un indagador permanente, goza de buenos hábitos de lectura, manifiesta su interés por compartir resultados y se apropia de un sentido de autonomía cada vez más creciente.

Por supuesto, entre las características que se destacan en un estudiante de esta modalidad, se encuentra la organización, ya que en su mayoría las personas que optan por este tipo de educación, deben distribuir sus horas de dedicación diaria al desarrollo de sus actividades académicas conjuntamente con las de carácter laboral, denotando con esto, su sentido de responsabilidad ante el cumplimiento y presentación de sus trabajos en las fechas concertadas, ya que no este patrón no es negociable.

Sin embargo, se debe señalar que la educación a distancia ha tenido en nuestro país una connotación que le relega a un estatus menor del nivel de exigencia en comparación con una metodología de educación presencial, por ende al situar la definición de quién es el estudiante de educación a distancia, es necesario partir del siguiente precepto: "Cualquier persona que sea capaz de estudiar puede seguir un programa de estudios, sin importar la edad, los compromisos familiares o laborales, el lugar de residencia y las limitaciones de recursos económicos". (González Álvarez, 2000, p. 82).

De ahí se infiere que el estudiante decide alcanzar sus objetivos a través de distintas etapas y un esfuerzo representativo a pesar de las circunstancias que atraviesa, por tanto, es delegado a un mayor número de responsabilidades que le imprimen una exigencia constante en ingenio, creatividad e iniciativa, así como en sus potencialidades intelectuales y actitudinales, especialmente, porque debe desarrollar un gran sentido de honestidad consigo mismo, para que repercuta en su deontología profesional con la intención de analizar y emprender acciones que contribuyan en su calidad formativa.

Es oportuno insistir que el estudiante en la modalidad de educación a distancia, no coincide en un lugar físico de manera permanente con el docente, pero esto no le exonera de la construcción de relaciones que le imprimen un cambio de rol para enfrentar su nueva realidad en espacio y tiempo, lo cual le exige un estilo distinto de aprendizaje. Como lo señala Antoni (2003):

> Poder acceder a un nivel real de actividad significa contar con hábitos de estudio individual y también grupal, desarrollar niveles de comprensión y autonomía que permitan construir significados. Por su parte el simple activismo se da en los casos en que el alumno asume un rol totalmente pasivo en el que copia y responde casi de manera autómata y memorística. (p. 45).

Lo anterior conduce a percibir que el estudiante sale de su zona de confort y representa la toma de sus decisiones en la construcción de su propia visión del mundo, que lo hace ir más allá de la adquisición de un contenido o información, llevándolo a establecer un manejo adecuado de los recursos, materiales y fuentes de consulta, que lo hacen más selectivo a la hora de atribuir un sentido concreto sobre todo aquello que circunda, esto con el fin de precisar y controlar sus propios avances.

2.3.9.3 Docente de Educación a Distancia.

No solo la preparación de clase, la organización de contenidos, el espacio para el desarrollo de asesorías, la atención a estudiantes, la asistencia a reuniones, el cumplimiento a cabalidad de las funciones sustantivas del docente, son las que marcan y determinan sus tiempos laborales en las instituciones educativas. Actualmente el ejercicio del maestro, es demandante en múltiples aspectos y no obstante subyace la dicotomía entre si es más sencillo responder en una modalidad de educación presencial o en una modalidad de educación a distancia.

Pues bien, la necesidad y la exigencia de una sociedad cada vez más globalizante e inmersa en un auge tecnológico, ha conllevado a que el rol del docente también modifique sus patrones de intervención y de la puesta en escena de sus alcances formativos en las comunidades de aprendizaje donde se vincula su experticia profesional. En este sentido, el docente inserto en la modalidad de educación a distancia, se encuentra en un campo cada día más riguroso, ya que, aunque se considera que este tipo de educación lo aparta de la magistralidad, lo ocupa en otros ambientes que deben mediar y suplir las características de sus estudiantes. Desde Salazar y Melo (2013):

> Para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad de la información, se supone que el profesor debería ser un facilitador en la construcción del conocimiento de los alumnos, en tanto sigue siendo un experto en su disciplina, que puede ayudar a sus estudiantes a explorar y elaborar nuevos conocimientos, es un mediador entre los distintos actores involucrados en el proceso de aprendizaje: estudiantes, contenidos, fuentes de información, medios de diversa índole, redes de conocimiento, etc.; de forma tal que su rol se centra en motivar y orientar a sus estudiantes, investigar en su disciplina y en los medios para aprenderla, así como en crear, evaluar y difundir recursos para aprender. (p. 102).

Dicho esto, el docente en la modalidad de educación a distancia, está sujeto a denominaciones tales como: tutor, orientador, instructor, asesor, facilitador, las cuales lo sitúan desde el plano del proceso de enseñanza, independientemente de cuál sea el mecanismo en el que inscriba y de paso al aprendizaje. Por tanto y acorde con las particularidades que adquieren los sujetos que optan por esta modalidad educativa (residentes en zonas apartadas, tiempo insuficiente, horarios laborales, etc.) él se convierte en un edificador del conocimiento en sus estudiantes y a la vez quien acopia el principio básico de esta modalidad, la flexibilidad.

A esto se añade que el docente que labora desde la educación a distancia, proponga tutorías presenciales, encuentros e igualmente, destine seguimiento a sus estudiantes en aulas virtuales a lo largo de la semana, lo que hace que la enseñanza se vuelva más personalizada y donde puede estar en contacto con ellos desde distintos lugares a la vez. Como se advierte, en el sistema tradicional el docente direcciona su ejercicio “básicamente a la información, pero en los sistemas abiertos y a distancia su función es de guía, de orientación, de retroalimentación y de motivación”. (Galindo, 2001, p. 4).

Razón por la cual, el profesor debe conocer muy bien a cada uno de sus discentes, reconocer cuáles son sus necesidades, limitaciones y capacidades, con el fin de poder brindar una mejor orientación en su proceso formativo. Adicionalmente, se requiere en este sentido, que el docente también participe activamente en el diseño de los ambientes de aprendizaje, conozca los contenidos, cuente con experiencia en los espacios académicos que comprendan su designación acorde con su perfil, ya que no se puede enseñar en lo que se desconoce. Retomando una vez más a Galindo (2001):

> Una de las grandes dificultades que han enfrentado los sistemas abiertos o a distancia es el hecho de que la mayoría de los docentes que se desempeñan como asesores dentro de ellos fueron alumnos de sistemas tradicionales y no han recibido ninguna capacitación ni formación que los habilite para desenvolverse en sistemas alternos; por lo tanto, no comprenden su significado, su filosofía, sus estrategias y difícilmente creen en ellos. (p. 4).

Entonces resulta que se requiere de un profesional más que comprometido con su campo disciplinar, un docente presto a las circunstancias cambiantes que moldean sus expectativas de cualificación a partir de los eventos que reclaman una educación en diversos espacios y momentos, unas particularidades propias de la cultura modificable a merced de las connotaciones de la academia que trasciende hacia las poblaciones apartadas en donde se debe llegar con los mismos estándares de calidad para la formación de profesionales idóneos, críticos, líderes en sus contextos. Esto hace oportuno acudir a los postulados de Castillo Arredondo (1995), Cataldo-Alén (2000) y Herrera Sánchez (2001) (como se citó en Belmot y Ferradás, 2010), quienes definen como funciones del docente en la modalidad de educación a distancia las siguientes:

> Función didáctica: la primera y fundamental. En la modalidad educativa a distancia el alumno se convierte en el centro de la acción didáctica. Todos los elementos del proceso están destinados a facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos a distancia. Por eso el tutor-orientador debe obrar a partir de planteamientos claros y eficaces en función de los que deben organizarse las situaciones de aprendizaje, que permitan presentar, facilitar y seguir el comportamiento y la evolución de cada alumno. Es importante también que el orientador promueva la comunicación "bidireccional", respondiendo constantemente y en el menor tiempo posible, y que le ceda el "protagonismo" y el rol activo al alumno, que seguramente sabe por sus experiencias más de lo que suponemos. (p. 8).

Es así como esta función, permite el establecimiento en orden, secuencia, articulación de los distintos momentos de aprendizaje que debe surtir el estudiante en la comprensión de los ejes temáticos que delimita el docente para su posterior desarrollo y ejecución. Desde esta línea, se continúa con:

> Función orientadora: en el aspecto orientador, el profesor tutor interviene directamente con los alumnos, más allá de que haya sido o no el contenidista. Debe asesorar teóricamente al alumno en el proceso de capacitación, recomendando el más conveniente de los recorridos según sus características (si el curso tuviera más de uno, como es recomendable que tenga), las actividades optativas que a cada uno le conviene realizar, aclarar las dudas que pudieran surgir en el proceso de capacitación, asesorar en el uso de las fuentes bibliográficas, ayudarlos en el enfoque adecuado de los estudios que realizan, interesarse hasta por sus problemas personales que puedan incidir en el aprendizaje, detectar las necesidades de cada alumno, aunque no se le planteen directamente (puede ayudarse con encuentros presenciales, si la distancia y otros aspectos lo permiten) y, fundamentalmente, orientar al alumno para que tome conciencia de las características del aprendizaje a distancia y reflexione sobre los esfuerzos y ventajas de la modalidad para poder encarar un proceso de autoaprendizaje. En definitiva, lograr que el alumno se interese y se comprometa con el sistema, a fin de evitar su deserción. (Castillo Arredondo (1995), Cataldo-Alén (2000) y Herrera Sánchez (2001), p. 8).

Todo esto significa que el docente, debe promover y garantizar la permanencia, así como la culminación de los estudios que inicia el estudiante, favoreciendo los mejores términos y condiciones que la oferta educativa le ha realizado. El acompañamiento firme, brinda seguridad, atención y seguimiento a los procesos que surten causa y efecto en el transitar cotidiano que en ocasiones distrae al discente y lo relega a un estado de inactividad, mientras que si se siente apoyado en la resolución de dudas, inquietudes, dificultades, esto reafirmara una mayor disposición para dar continuidad a su acción formativa. Se prosigue con;

> Función evaluadora: la evaluación en los procesos a distancia es fundamental y debe realizarse en forma constante. No alcanza con una evaluación final, y el tutor- orientador debe estar evaluando constantemente al alumno. En los sistemas en que el tutor no es especialista en los contenidos, sino en el área de la educación, debe "pasar" la evaluación a los contenidista, que no están en contacto con los alumnos y no los conocen en forma particular y especial, por lo que se "rompe" la estrecha relación que debe haber entre profesor y alumno en la modalidad a distancia, lo que ocasiona serios riesgos de deserción. Por eso, el profesor debe comentar con los alumnos cada evaluación, explicar y analizar los

> errores cometidos y ser flexible cuando se perciben problemas. La simple "corrección" no alcanza. Además, el orientador debe convertirse también en evaluador del sistema al que pertenece, pues nadie mejor que él para detectar posibles fallas en el funcionamiento, los contenidos o la didáctica de los cursos. (Castillo Arredondo (1995), Cataldo-Alén (2000) y Herrera Sánchez (2001), p. 9).

La evaluación esta implícita en la cotidianidad del maestro, por cuanto lo anterior, no es ajeno a las dinámicas propias que le confieren un apartado especial en los progresos que él mismo ha definido y concertado previamente con los demás actores involucrados en esta etapa educativa. En la modalidad de educación a distancia, se reclama una atención concreta en cuanto a esto, ya que la comunicación constante facilita que los docentes establezcan congruencia entre el plano real y la resolución de las estrategias de aprendizaje propuestas al margen de los objetivos de cada uno de los espacios académicos. Continuando con la explicación de las funciones del docente de educación a distancia, se encuentra:

> Función investigadora: el profesor a distancia se convierte en un eterno investigador, no solamente en su especialidad (los alumnos a distancia preguntan mucho más que los presenciales) y en los nuevos aportes de la didáctica a distancia, sino en los propios procesos que desarrolla en las tutorías: revisar los comportamientos didácticos, estudiar situaciones y estrategias nuevas, renovar la metodología y adaptarla a cada caso, averiguar las dificultades más habituales de los alumnos, etc., lo que implica llevar registros de datos, archivos, estadísticas, balance de resultados y todo lo que pueda ayudarlo en su difícil tarea. (Castillo Arredondo (1995), Cataldo-Alén (2000) y Herrera Sánchez (2001), p. 9).

Desde luego, la investigación se define como una función sustantiva del maestro y hacia este propósito, también devela las urgencias mediáticas en la configuración de su discurso, las inclinaciones teóricas, las dualidades suscitadas en las preguntas que son el detonante del encuentro tutorial y bajo las cuales se construyen intereses frente a la profundización de los campos disciplinares en los que convergen los estudiantes. Hasta aquí, se demarcan unas características símiles que comparten los docentes en este escenario educativo y a la par, las que abren otras posibilidades de bosquejar el quehacer del maestro. Finalmente, y no menos importante, también se encuentra la Función Administrativa, en donde “el profesor a distancia no puede dejar exclusivamente en manos de colaboradores o subalternos, ya que forma parte del proceso didáctico, y debe cooperar activamente en la administración del sistema”. (Herrera Sánchez, 2001, p. 9).

Todo lo mencionado hasta ahora, es solo un acercamiento a las múltiples situaciones que cobijan al maestro de educación a distancia, colocándolo en un eslabón que lo reconfigura como docente, que lo lleva a descubrir nuevas alternativas de trabajo, a encontrarse con funciones adicionales que discrepan un poco de las cuales curso en su preparación universitaria, contraponiendo retos cada vez más complejos en su proceder como profesional de la educación y de la pedagogía. Por tanto, considerar su ejercicio como tutor, interpela, cuestiona y manifiesta representativamente el rol social del maestro hacia la incursión e influencia en los procesos que motivan a los estudiantes a seguir por la senda de la investigación y profundización de los conocimientos.

2.3.10 ¿Qué es la Tutoría Universidad Santo Tomás?

Para efectos de la presente investigación, es necesario acudir al reglamento estudiantil en el cual se recoge la definición de tutoría, con el fin de establecer un lenguaje claro sobre lo que propone la universidad en cuanto a este término:

> Artículo 29. Las Tutorías. Son una mediación pedagógica esencial para el proceso formativo de los estudiantes de la modalidad a distancia, a través de la cual un docente – tutor asesora y orienta en las temáticas centrales de una asignatura o disciplina, hace seguimiento, resuelve las inquietudes y aclara las dudas del estudiante. En la VUAD se desarrollan diferentes formas de tutoría: individuales o grupales; presenciales o mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (sincrónicas y asincrónicas), acordes con los lineamientos definidos por las respectivas autoridades del programa y conforme a la programación semestral de la respectiva Facultad, en cada uno de los CAU. (Universidad Santo Tomás, 2013, p. 17).

Se devela que durante el desarrollo de la tutoría, el docente debe promover un ambiente para que el estudiante se cuestione, ahonde en la búsqueda de referentes y emplee un nivel de conceptualización cada vez más complejo alrededor de sus propios avances temáticos. La intención de la tutoria, no es otro que ir fortaleciendo la postura discursiva del discente y la manera en la cual lo esta interpelando su campo de conocimiento específico. Más que una toma de lección, esta se estima como un espacio de confrontación a partir del cual se logra el intercambio de posturas, se concilia entre la experiencia del docente y la proyectiva del formando hacia su perfil profesional.

No es extraño entonces, que se entienda bajo esta perspectiva, que la tutoría no es ajena a sugerir nuevas maneras de adoptar el encuentro presencial entre docente y estudiantes, allí también se ponen en juego las dinámicas de tiempo que deben permitir la intervención y el uso de la palabra para todos los participantes, aquí se rompen las brechas de las dificultades de expresión y manejo postural, dado que este espacio es pensado para que se intervenga en escalas más altas por los discentes.

La tutoría, se respalda como apoyo a los roles que asumen estudiantes y docentes en esta modalidad educativa, es el aprovechamiento de los momentos que cobran significado por sugerir y garantizar congruencia en los resultados del proceso académico y las características propias del contexto donde esta es llevada a cabo. Aquí se resalta que el perfil del docente tutor, imprime una fuerte influencia a la hora de dar respuesta a los objetivos y naturaleza que este trabajo inscribe.

2.3.10.1 Tutor Universidad Santo Tomás.

Dando paso a quien es el tutor y como esta definido desde la propuesta educativa de la modalidad a distancia en la Universidad, se encuentra la siguiente definición:

> El tutor es un docente que motiva a aprender, es un orientador y guía que asesora al estudiante en su proceso de aprendizaje, subsanando posibles deficiencias del material de estudio y orientando las interacciones con el medio ambiente con propósitos investigativos y de confrontación de los conceptos teóricos con la realidad del mundo, además, refuerza lo que va surgiendo del estudiante como resultado del aprendizaje y avance en su nivel de competencia. (Universidad Santo Tomás, 2010, p. 19).

Indudablemente, el tutor asume características que van desde la dimensión académica, en la cual se destaca su experiencia profesional, su producción de conocimiento, la incursión en redes de trabajo, que le hagan competente para la orientación del proceso de formación con los discentes. A la par, debe poseer un alto sentido de compromiso para el seguimiento a las actividades, la participación en distintos momentos que surjan inquietudes en sus estudiantes y la atención a las particularidades que llevan a un ejercicio pedagógico exigente.

Como parte del proyecto misional de la Universidad Santo Tomás, el docente tutor debe responder a cuatro dimensiones de acción:

> Comprender, que se refiere al saber disciplinar y pedagógico. Obrar, directamente relacionada con la acción de ser, es decir los valores, el respeto por las culturas, la flexibilidad y adaptabilidad al cambio. El Hacer, se refiere a la aplicación del conocimiento en lo procedimental, a la utilización de los medios adecuados en la selección de contenidos, la flexibilidad en posiciones teóricas y estrategias pedagógicas. Comunicar, alude a la interacción a través de los diferentes lenguajes y medios. En ella se tiene en cuenta el estilo de comunicación empleado por el docente, la disposición para fomentar el trabajo en equipo, la orientación dada a los estudiantes en la estructuración jerárquica de los conceptos que van aprendiendo, la claridad de sus explicaciones, el manejo adaptativo de los espacios, tiempos y tutorías. (Universidad Santo Tomás, 2010, p. 21).

Estas dimensiones, permiten que el docente tutor, se familiarice con el proyecto pedagógico institucional y sea recurrente en la secuencia de su quehacer, para que su trabajo revierta de manera positiva en la formación humanista de los estudiantes. Cabe anotar que la bases que cimienta la universidad en la comunidad académica, también son muestra visible del perfil profesional que orienta las acciones en cada espacio donde se hace presencia. A su vez, se pueden destacar como funciones del docente o tutor las siguientes:

> - Estimular el aprendizaje auto dirigido. Fortalecer y motivar el desarrollo de habilidades y destrezas que eleven los niveles de competencia de los estudiantes.
> - Orientar la conformación, adecuación y transferencia de los conocimientos a las características y particularidades del entorno del estudiante.
> - Sugerir acciones que permitan reforzar, ampliar o profundizar en conceptos que sean considerados fundamentales. Promover la integración de saberes, de tal manera que el estudiante pueda acceder al conocimiento y asimilarlo como una totalidad y no como una serie de elementos aislados y desarticulados. Ayudar a comprender el funcionamiento de la estrategia metodológica a distancia como condición necesaria para llegar al éxito.
> - Sugerir o prestar asesoría en técnicas de estudio que faciliten el aprendizaje atendiendo a las particularidades de cada disciplina del conocimiento. Motivar al estudiante permanentemente para mantener su disciplina y dedicación y para lograr una formación profesional de alta calidad.
> - Orientar en actividades investigativas, con el propósito de realizar un adecuado proceso de construcción de conocimientos.
> - Valorar los logros obtenidos en función de los propósitos de formación y reportarlos a la institución para la correspondiente acreditación. Suministrar la información de retorno que contribuya a valorar los resultados obtenidos en el aprendizaje y permitir tomar las acciones correctivas que sean pertinentes.
> - Apoyar y orientar el trabajo en grupo, así como la conformación de círculos de interacción y participación académica y social. Asesorar en la consecución y el uso de diversos recursos de aprendizaje. (Universidad Santo Tomás, 2010, p. 19).

He aquí que el rol del tutor, contemple variados aspectos que encierran una postura desde las funciones sustantivas en el ejercicio aplicativo con los estudiantes, necesariamente, el docente

debe ser muestra y ejemplo de la vivencia del proyecto institucional a través de la modalidad de educación a distancia e identificarse con las exigencias de una metodología que extiende las posibilidades de formación en las distintas regiones del país.

2.3.10.2 El currículo de la universidad Santo Tomás.

Dentro de lo que propone a nivel curricular la Universidad Santo Tomás, se distingue una fuerte tendencia para ajustarse a las necesidades cambiantes de la sociedad, exaltando su compromiso permanente por reconocer las singularidades de cada región del territorio nacional y posibilitando en esta forma el acceso a la educación superior desde su modelo educativo pedagógico problematizador cuyo propósito es formar personas como profesionales íntegros en los distintos campos del saber y de las disciplinas, inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino. Por ende;

> La Universidad, como se señaló, orienta su dimensión curricular en el pensamiento pedagógico de Tomás de Aquino, quien define el proceso educativo como "conducción y promoción hasta el estado perfecto de hombre" (In IV Sent., dist. 26, q. I, a I), que consiste en alcanzar gradualmente el hábito de la prudencia (capacidad de previsión y juicio crítico o capacidad de autonomía responsable). En esta definición el proceso educativo implica precisamente un currículo o secuencia intencionada de experiencias formativas, que se inicia en el hogar y avanza más allá de la familia para continuar bajo la responsabilidad de docentes y gobernantes, en el seno de una sociedad política, cruzado por un proceso de autoafirmación en libertad responsable. La conducción y la promoción aquiniana se asocia a la imagen de camino (curriculum) ascendente, que se debe recorrer por etapas. (Universidad Santo Tomás, 2004, pp. 19-20).

Los principios bajo los cuales se fundamenta el currículo de la Universidad son tres y están relacionados con: el proceso de enseñanza – aprendizaje, la investigación y la proyección social. En lo que respecta al primero: "se centra en la formación de la persona humana, reconociendo en está posibilidades, capacidades, para auto determinarse". (Universidad Santo Tomás, 2004, pág. 20). Este principio inscribe el reconocimiento de la persona en todas sus dimensiones y favorece su puesta en escena desde una formación ética, libre, con sentido de pertenencia, pensamiento crítico, conducente a la adquisición de mecanismo de diálogo que le invite a consolidar un hábito académico permanente, donde se exija en sus procesos de cualificación y en esta forma pueda incidir positivamente como profesional en diferentes contextos. Dando paso al segundo principio, la investigación:

> Constituye un componente transversal del currículo, que apunta al desarrollo de competencias para la formulación de proyectos claramente definidos, el diseño de metodologías, el trabajo en equipo, enfoques, el desarrollo de innovaciones y la búsqueda de alternativas para solucionar los problemas. (Universidad Santo Tomás, 2004, p. 23).

Establece un parámetro claro sobre la manera de incentivar a través de las líneas de investigación medulares, las expectativas de los estudiantes para ahondar y recurrir a la construcción de conocimiento, a interpelar las realidades, los entornos y los espacios donde se lleva a cabo su proceso formativo bajo la orientación de docentes y expertos en el campo disciplinar que someten con rigurosidad la apuesta por un trabajo en equipo de manera cooperativa y en función de logros académicos visibles en la experiencia de cada uno de los participantes.

Continuando con el tercer principio la proyección Social, "en la perspectiva del pensamiento Tomista, la proyección social es parte esencial del currículo y de la formación integral; se orienta como concepción de vida y de servicio". (Universidad Santo Tomás, 2004, pág. 25). A través del reconocimiento de la otredad se proyecta desde este aspecto, una manera de articular acciones en favor de las comunidades, de las colectividades y distintas poblaciones que acercan a las realidades de un contexto diverso en la búsqueda de alianzas institucionales loables para el ejercicio formativo del estudiante, generando condiciones acordes en la construcción de responsabilidad social que visibilicen la apuesta de la Universidad por ofertar espacios educativos significativos de aprendizaje.

Así mismo es oportuno aludir a las cuatro dimensiones de la acción humana que son parte fundamental en la propuesta curricular de la Universidad Santo Tomás y las cuales tienen como finalidad responder a las particularidades en cada uno de los programas ofertados como base de la formación integral del educando y son: el comprender, que se refiere a la capacidad de argumentar y proponer soluciones a partir del reconocimiento de los orígenes de la pedagogía dominicana y su implicación en el proyecto de vida del profesional.

El obrar que sitúa en la formación ética, principios y valores encaminados al respeto por sí mismo y por los demás. El hacer, pretende que el estudiante tomasino integre equipos de trabajo y de investigación, donde sus habilidades y destrezas sean afines con su campo disciplinar para aportar, proponer o generar iniciativas, el comunicar va encaminado a la transformación de las

realidades educativas tanto en el aula como en el entorno institucional, a través del buen uso del lenguaje, de la expresión, elocuencia y claridad, que deben ser características de un profesional idóneo y comprometido con su labor.

En su conjunto estas dimensiones proponen el desarrollo de habilidades críticas y éticas en cualquier profesional tomasino, propendiendo por que sean autónomos, creativos, cuestionadores permanentes, para afrontar los retos, problemas y cambio de valores en la sociedad actual, propendiendo por la búsqueda de la verdad, el conocimiento, la innovación la crítica científico-técnico y la divulgación de sus saberes ante las colectividades académicas intra e interinstitucionales.

Dentro de currículo de la Universidad, también se habla de gestión curricular y la cual está sustentada en cuatro líneas de acción que buscan orientar y establecer las rutas de formación de los estudiantes tomasinos. La primera línea de acción es la flexibilidad curricular, pedagógica y académica, “se constituyen en factor para el desarrollo de la autonomía del estudiante y deben estar presentes en el inicio, durante la formación y en la salida de los procesos formativos de los estudiantes”. (Uiversidad Santo Tomás, 2015, p. 16). Lo que hace referencia a las posibilidades que brinda la Universidad a sus estudiantes frente a movilidad de una sede a una seccional o incluso en escenarios internacionales donde se unifican criterios en las distintas modalidades educativas.

La Interdisciplinariedad es la segunda línea de acción, “la confluencia de la epistemología de las disciplinas y de sus métodos para la solución de problemas relacionados con los objetos de estudio de las profesiones, se constituyen en sustento para el desarrollo de la interdisciplinariedad en los currículos”. (Universidad Santo Tomás, 2015, p. 17). Aquí se evidencia el enfoque y metodología problémica que es parte del modelo pedagógico de la Universidad y a la par también se relaciona con la tercera línea de acción, ya que centra sus procesos formativos en el estudiante y las exigencias del mundo actual, a esto que denomine Integralidad-Transversalidad:

> Un currículo integral ha de favorecer la articulación de estrategias de investigación y proyección social. Las dimensiones de la acción humana: comprender, obrar, hacer y comunicar, se constituyen en los ejes orientadores y transversales de la formación integral de los estudiantes. (Universidad Santo Tomás, 2015, p. 17).

Como última línea se encuentra la internacionalización, cuyo propósito es posibilitar discusiones acerca del mejoramiento de la propuesta curricular de la Universidad dando paso a intercambios del estamento profesoral y estudiantil, que permitan establecer alianzas y construir redes de trabajo encaminadas a fortalecer el proyecto educativo ofertado, donde "los estudiantes estén en la capacidad de hacer análisis comparativos fundamentados en valores de identidad, para la resolución de problemas complejos en una sociedad intercultural y globalizada". (Universidad Santo Tomás, 2015, pág. 18). Esto sin sesgar las circunstancias por las cuales atraviesa el país, por el contrario, determinando los alcances profesionales hacia el favorecimiento de alternativas que incidan ampliamente sobre sus campos disciplinares.

La Universidad Santo Tomás dentro de su propuesta curricular entiende sus procesos académico-pedagógicos a partir de la experiencia de la realidad y por ende desde allí nutre sus labores institucionales respondiendo a una sociedad exigente, a las demandas propias de un contexto local, regional, nacional e internacional que le convocan a continuar apostándole a una educación para la formación integral que hace referencia al crecimiento de la persona en todas sus dimensiones, especialmente en temas de pedagogía, investigación, filosofía y principios del conocimiento que deben abarcar todas realidades de un individuo. Esto quiere decir que el currículo de la USTA se va dando en un espacio de trabajo que articula las tres funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social), con la finalidad de hacer de la persona un ser con valores, sensible en lo social, un profesional que impacta y se hace presente en las realidades que habita.

2.3.10.3 El currículo de la Facultad de Educación de la DUAD USTA.

Dentro de las reformas institucionales que se han venido presentando de cara a los procesos de acreditación de alta calidad, así como al cambio de denominación de los programas de licenciatura la nueva estructura curricular de la Facultad de Educación de la DUAD USTA responde a la siguiente organización: once programas de licenciaturas, dos especializaciones, dos maestrías y un doctorado, que están sujetos a las dinámicas del proyecto educativo general donde la misión es la de formar profesionales bajo una perspectiva humanista dominicana tomista, para que desde las teorías y prácticas educativas contemporáneas aporten soluciones a las problemáticas de la humanidad.

Igualmente, los principios y valores desde los cuales se rige la Facultad de Educación de la DUAD USTA se relacionan con el bien común, la construcción del conocimiento, la formación integral y el humanismo tomista cristiano, que están encauzados a la promoción y realización de la persona humana en sus aspectos creativo, enseñanza, formación y evaluación, tendientes a la atención de las realidades y necesidades locales, regionales y nacionales donde se está formando el licenciado. En este sentido se expone que el perfil de formación profesional contemple desde el ser, a una persona con valores éticos y compromiso social, entendiendo que la persona se construye en un saber pedagógico y disciplinar acorde con su campo de formación específico y el hacer como una manera de ver y proyectar nuevas formas de comunicar el ejercicio profesional a través de las prácticas pedagógicas.

En este sentido la Facultad de Educación comprende como núcleo problémico la formación pedagógica, el desarrollo de la investigación, las interacciones humanas, la innovación y las mediaciones, que buscan orientar el ejercicio formativo del estudiante y la comprensión del rol del maestro en este proceso de guiar y acompañar los diferentes proyectos de vida, se estima que a partir de tres campos de formación, el pedagógico – específico, el humanístico y el investigativo, se consoliden los aspectos anteriores en función de un profesional que sea coherente entre su acción y dicción, por cuanto para cada campo de formación también se propone un núcleo problémico fundamentado desde lo pedagógico como saber fundante, las didácticas específicas de cada una de las licenciaturas, un currículo interdisciplinar, la formación integral y la transversalidad de la investigación.

A esto se suman cinco elementos que son parte de la estructura curricular en la Facultad de Educación DUAD USTA, como pilares fundantes en la consonancia del proyecto educativo institucional, en primera instancia se habla de la integralidad y coherencia en los procesos pedagógicos referenciados en los marcos teóricos que se deben abordar en todas las licenciaturas, la interdisciplinaridad invita a tener en cuenta otras disciplinas que hacen parte del componente curricular, siendo necesario la consolidación de posturas y la discusión sobre aspectos más específicos. En cuanto a la pertinencia, conlleva a tener presente y exigir actualización en cada uno de los procesos formativos, por último la flexibilidad y la internacionalización, caracterizan una manera de permitir cohesión entre las dinámicas académicas que ofrecen los programas, así

como la posibilidad de lograr proyectos que sean una opción para la movilidad de estudiantes y docentes para hacer visible sus experiencias pedagógicas.

Dicho lo anterior, el modelo pedagógico tomista propone una metodología problémica pero para aprender a problematizar la realidad es necesario que el estudiante primero aprenda a ver, juzgar y actuar sobre el contexto en el cual se encuentra y en esta manera devele en qué nivel está aportando como profesional, a esto denomina Santo Tomás de Aquino la justa acción, ya que no se trata de quedarse con solo ver las cosas que suceden a nuestro alrededor, sino de tomar decisiones y actuar frente a estas, definiendo que aporte va a tener y dentro de que contexto, con la finalidad de impactar positivamente con su acción.

La Facultad de Educación de la DUAD USTA, está abierta a todas las personas, a todo tipo de conocimiento, de ahí que el currículo comprenda un componente de flexibilidad con el cual se reflexione permanentemente sobre los principios institucionales y se oferte una educación con los estándares de calidad más altos en cualquier lugar del territorio nacional, promoviendo un diálogo entre los distintos integrantes de la comunidad académica y quienes se convierten en gestores de alternativas productivas que reviertan significativamente en la vida universitaria con el fin de extender los propósitos formativos de la educación en la modalidad a distancia.

Las condiciones actuales el territorio nacional, instan a la permanencia de propuestas educativas que acerquen a las comunidades a alcanzar unos propósitos de formación que repliquen en una actuación consecuente con los contextos, las difíciles situaciones económicas y sociales por las cuales las infancia y la juventud continúan siendo víctimas de vulneración de derechos, por tanto la propuesta curricular de la Universidad en su modalidad de educación a distancia al acopiar y regirse por el pensamiento tomista, es coherente con las alternativas de educación y favorece un margen amplio de cobertura que en lo local acentúa unas mejores condiciones de vida ara las personas, siendo derrotero de la inequidad social que agobian en la mayoría de regiones de nuestro país.

El reconocimiento de la experiencia educativa de la USTA, imprime un carácter positivo que sugiere el compromiso del docente en relación con los procesos de acompañamiento que realiza en cada encuentro con sus estudiantes, ya que de esto depende que la filosofía institucional, sea consonante con todo lo que implica la relación dinámica del acto educativo en educación

superior y por ende el currículo propuesto permita ser al estudiante un sujeto autónomo, creativo, pensador crítico, que comprendiendo su desarrollo, se promueva en niveles de conocimiento cada vez más complejos, sin dejar de lado el cultivo de sus facultades del ser ya que en el plano profesional estás deben ser integradas para la vida del común y el servicio.

2.3.10.4 Currículo para programas de pregrado de la Facultad de Educación DUAD USTA.

En cada uno de los programas de licenciatura que conforman la Facultad de Educación de la DUAD USTA, se estructuran en los cuatro campos de formación: Humanístico, Investigativo, Comunicativo y Pedagógico específico. Cada uno comprende espacios académicos que permiten al estudiante avanzar y articular a sus niveles de aprehensión y conocimiento en la medida que cursa un semestre a otro. El campo de formación Humanístico, "es el destinado a la formación de la persona humana como soporte de la formación integral". (Universidad Santo Tomás, 2016, p. 33). Los espacios académicos que lo integran son: Seminario Filosofía Institucional, Antropología, Epistemología, Cultura Teológica, Filosofía Política/Cultura para la Paz, Ética y Cátedra Opcional.

En el campo de formación Investigativo, se sufre una modificación y proyecta a la discusión de investigación en pedagogía, definiendo la "identificación de problemas propios de la profesión (en el que se articula) la problematización del saber y los núcleos problémicos emergentes con el diseño curricular". (Universidad Santo Tomás, 2016, pp. 36-37). Los espacios académicos que hacen parte de este campo de formación son: Pensamiento lógico, Fundamentos y enfoques de la investigación, Investigación en educación y pedagogía, Seminario investigativo, Investigación formativa I, anteproyecto e Investigación formativa II proyecto.

Al referirse al campo de formación Comunicativo, este es un "eje transversal que compete a todos los espacios académicos". (Universidad Santo Tomás, 2016, p. 33). Por cuanto los espacios académicos tales como: Comunicación Oral y escrita, Seis niveles de inglés, además de un espacio académicos disciplinar netamente en lengua inglesa, sean los que comprendan este campo en los programas de la Facultad de Educación. El campo de formación Pedagógico o Específico busca "atender necesidades y problemas relacionados con el campo de actuación profesional". (Universidad Santo Tomás, 2016, p. 37). Este es el campo que comprende un mayor nivel de espacios académicos y se encuentran bajo las siguientes denominaciones: Modelos pedagógicos, Procesos del aprendizaje, Currículo y didáctica, Evaluación en el contexto

escolar, Política educativa, gestión y administración, Currículo y aprendizaje específico, Didáctica específica por proyecto, Práctica pedagógica medios y mediaciones, Práctica pedagógica de aula, Práctica pedagógica comunitaria, e igualmente los espacios académicos disciplinares de las licenciaturas.

En cada una de las licenciaturas ofertadas por la Universidad, se ve materializada la propuesta curricular en tal sentido que se formaliza a través de los planes de estudio donde a su vez desde la presentación de cada uno de los Syllabus (programas analíticos) por espacio académico, se identifican las cuatro dimensiones de acción, el ser, el obrar, el hacer y el comunicar que sitúan nuevamente sobre la premisa de formación integral de la persona y por tanto, constituyen los criterios bajos los cuales se realizará el proceso de evaluación respecto del abordaje de los contenidos y ejes temáticos dispuestos para el trabajo a lo largo del semestre. En este sentido es importante mencionar el método de enseñanza que presenta este modelo pedagógico de formación integral humanístico cristiano a través de los siguientes niveles: la lección (Lectio), que se refiere a la interacción maestro – estudiante mediante el ejercicio riguroso de la lectura, conllevando a crear comentarios, críticas argumentativas frente a los textos de estudio con los que cuenta y dispone el estudiante.

La Cuestión (Quaestio), tiene que ver con la pregunta en cuestión que surge a partir del diálogo que establece el estudiante con libros, textos, escritos, entre otros materiales de estudio para luego confrontar a partir de las interpretaciones, dudas e inquietudes que se generan y que le van dando paso a los nuevos aprendizajes. Es a través de la dialéctica y mayéutica que se va llevando al estudiante a analizar críticamente los textos y teorías en busca de la verdad y lo cual lleva a la Disputa (Disputatio), que es la posibilidad que se gesta en el análisis de la realidad en su complejidad, dejando ver los pros y contras. Este se refiere a la comparación de conceptos y construcción de posturas críticas y objetivas de encuentro con otros y la Determinación (Determinatio), que se comprende como el espacio de reflexión y conclusión al cual se llega después de haber surtido efecto cada una de las etapas anteriores.

Por lo expuesto y retomando la estructura curricular de la Universidad, es preciso entender que el quehacer pedagógico suscrito a los principios de Santo Tomás de Aquino proporcionan elementos que van encaminados a la realización de un profesional idóneo, donde el docente tiene una ardua labor al reconocerse como mediador y facilitador en el cuestionamiento permanente

de la realidad a partir de los contextos de interacción cotidiana con los estudiantes y en donde se afianzan las actividades de Docencia, Investigación y Proyección Social para generar y construir conocimiento.

2.4 Pedagogía

La pedagogía enmarca su objetivo en el estudio de la educación como ciencia y a su vez también implica aducirla en el campo de las ciencias, sin embargo, hay que partir de una clara distinción entre lo que esto significa:

> La pedagogía como ciencia alude a la ciencia de la educación, o disciplina que se ocupa de los hechos educativos que tiene una sistematización, vale decir un orden en donde se inscriben todos sus resultados y le permite fundamentar su pretensión de validez, y la pedagogía en el contexto de las ciencias de la educación, se ocupa de los métodos de enseñanza y los procesos didácticos en el aula de clase, resultado de la curiosa repartición que se hicieron las denominadas ciencias de la educación. (Sandoval, 2001, p. 320).

Lo que quiere decir, que la pedagogía debe exigir y promover la acción consciente por el deseo de saber, se trata de pensar a partir de la reflexión crítica lo que ha sido hasta el día de hoy el proceso pedagógico y si realmente está respondiendo a las nuevas exigencias planteadas en la actualidad. Es más, se asume la pedagogía como un discurso teórico que se constituye en la medida en que se problematiza, por lo cual se reclama una reconceptualización de su entidad figurativa y porque no, también epistemológica que la delimite de las ciencias de la educación.

Es necesario que la pedagogía como el arte de enseñar, sea comprendida por el maestro como una manera de pensar en la búsqueda incesante de dejar aprender al educando, movilizar sus pretensiones e intereses por cuestionarse, actuar, emitir objetivamente un juicio ante su realidad, aquella donde gesta su participación y se adentra en el reconocimiento de las problemáticas de la comunidad, pero que difícilmente aborda con la intención de proponer una alternativa que favorezca la mitigación de las mismas y procure una mejor interacción dialógica entre pares y homólogos que también habitan desde la cotidianidad en las inquietudes propias de sus contextos.

Los espacios que promueven las intencionalidades de los educandos frente a sus capacidades de hacer, construir, proponer y discutir, frente a las realidades sociales y contextuales que surten

efecto en los escenarios dentro de los cuales llevan a cabo su intervención formativa, posibilita que sus inquietudes no solo aborden un cómo o un qué, les interpelan en un quienes y para qué, este es el reconocimiento de la pedagogía como una manera de conducir al educando al conocimiento, además:

> La pedagogía es una disciplina en construcción y deconstrucción, que se está moviendo permanentemente entre un saber cómo y un saber qué. De ahí sus dificultades metodológicas. De ahí la necesidad de recuperar el saber pedagógico del maestro para diferenciar lo idiosincrático de lo general, lo local de lo universal. (Sandoval, 2001, p. 322).

No cabe duda que una labor rigurosa, acopiada a la dedicación, la disciplina, suscitan el desarrollo de las capacidades y habilidades de una permanente reflexión entre el saber que va promulgando el docente en formación, así como sobre su saber hacer, saber comunicar, que construye en la medida que su saber se vuelve disciplinar. La confrontación en estos aspectos, debe estar orientada por el maestro y debe ser su misión, respaldar el seguimiento a las cuestiones propias del ejercicio pedagógico bajo el cual está cobrando incidencia el oficio del educador y su impronta formativa. A esto se añade:

> La pedagogía permite estudiar el hecho educativo a partir de las situaciones concretas, lo cual no excluye que sea productora del saber. De otra parte, mientras la pedagogía se interesa por comprender tanto la acción como la intención del acto educativo y para ello se apoya en las explicaciones de las otras ciencias, sus resultados son retomados seriamente por estas. Aunque se alimenta de las ciencias que integran el paradigma, estás se nutren de ella, igualmente, cuando traduce el acto educativo bajo la forma de la narración. (Zambrano, 2005, pp. 109-110).

Todo esto significa que la pedagogía no designa un acto meramente de conducción, se refiere al estudio y la regulación del proceso de la educación, a partir del cual se capta la esencia y se direccionan los propósitos de formación que orientado por el maestro en favor de sus discentes, implique una postura académica que revierta en la transición de los semestres de curso universitario y se evidencie positivamente en las prácticas formales. La pedagogía, logra escalonar las incertidumbres que aquejan los modos de llegar al conocimiento, de interpretar y sintetizar los saberes y donde el empoderamiento de estos, da curso vertiginoso a las grandes decisiones conceptuales que justifican y hacen necesaria la posibilidad de la enseñanza.

Abordando la postura Ávila (1990),

> La pedagogía se formaliza al reflexionar sobre la educación, entendida esta como un proceso institucionalizado, conscientemente sistematizado y legitimado. Si las diferentes ciencias de su propia especificidad reclaman su correspondiente objeto y método para generar conocimiento, a la pedagogía (a ninguna otra) le corresponde comprender y direccionar los asuntos inherentes al acto de enseñar, aprender y formar que es el sello distintivo de los educadores. (p. 62).

Es explícita la postura del autor, en relación con el lugar que ocupa la pedagogía al cosntruirse desde la validez teórica que enmarca consigo la labor del docente, su disciplina formativa, la rigurosidad en su preparación cotidiana, que le permite asumirse como meiador del conocimiento. En dicho proceso, el maestro no puede dejar de lado los hechos y las acciones que son detonante en las preguntas que le suscitan las dinámicas propias de la educación, de los contextos, los sujetos, su labor. Por cuanto, la pedagogía es referirse a las teórias y las maneras de concebir la educación, no como acciones aisladas, aquí es claro que la primera tiene una intencionalidad directa sobre la dimensión humana y la segunda, trasciende el ámbito de llevarla a cabo.

Por cuanto, el rol del educador es legitimar a través de su discurso, de la construcción conceptual, de la reflexión cotidiana de su acción, que no es suficiente dominar la disciplina enseñable, hay que dar cuenta de la intencionalidad del pensamiento pedagógico que inscribe la integración de competencias investigativas que promueven la crítica, la expresión oral y la recurrencia escritural al margen de la discusión entre lo que deja entre ver la pedagogía, la articulación entre aprender, enseñar y formar.

Capítulo III. Marco Metodológico

3.1 Enfoque Investigativo

La presente investigación se sitúa en un enfoque hermenéutico, cuya pretensión es la interpretación de situaciones, experiencias o hallazgos, para comprender una realidad social con la finalidad de mejorar o proponer unas condiciones loables a los procesos que se vienen adelantando en el ámbito académico específicamente en lo que se refiere a prácticas pedagógicas. Citando a Paul Ricoeur (2000) quien define la hermenéutica como: “la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto” (p.12). Lo cual contribuye a extraer el

significado de los códigos que socialmente se comparten y que tiene que ver con un contexto histórico, con unas condiciones sociales, con un grupo de personas, referenciando que el texto desde sus múltiples posibilidades se puede considerar como vestigio de un acontecimiento o testimonio de lo ocurrido.

Según Miguel Martínez Miguélez (2009), propone los siguientes cánones para una investigación hermenéutica: a) Develar la intención del autor. b) Descubrir el significado que tiene la acción para el autor. c) Descubrir la función que desempeña el texto, la acción o conducta en la historia del autor. d) Condicionamiento cultural (p.88). Estos elementos relacionan las conductas, comportamientos, expresiones, que permitan desglosar las acciones en contextos específicos y permitir al investigador consolidar criterios objetivos para analizar los sucesos, formular preguntas, reconocer las intencionalidades, sustentar sus aportes y proponer alternativas en el desarrollo de su experiencia investigativa.

3.2 Estrategia Metodológica: Interpretativo

Teniendo en cuenta que se busca profundizar y comprender el significado de la interacción de los sujetos del acto educativo frente a la práctica pedagógica, se toma lo propuesto por Irene Vasilachis (2006):

> Su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Sus cuatro supuestos básicos se vinculan, específicamente, con la consideración del lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social. Estos supuestos son los siguientes: a) la resistencia a la «naturalización» del mundo social: a diferencia de la naturaleza, la sociedad es una producción humana respecto de la cual el análisis de los motivos de la acción, de las normas, de los valores y de los significados sociales prima sobre el de la búsqueda de la causalidad, de las generalizaciones y de las predicciones asociadas al mundo físico y de los estados de cosas; b) la relevancia del concepto de mundo de la vida: este mundo constituye el contexto en el que se dan los procesos de entendimiento, que proporciona los recursos necesarios para la acción y que se presenta como horizonte, ofreciendo a los actores patrones y modelos de interpretación; c) el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno: la comprensión de la realidad simbólicamente reestructurada de cada contexto requiere de la función participativa del interprete, que no «da» significado a lo observado sino que hace explicita la significación «dada» por los participantes; y d) la doble hermenéutica: los conceptos de segundo grado creados por los

> investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su vez, utilizados por los individuos para interpretar su situación, convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden. (pp. 48-49).

Por lo cual, a partir del análisis de documentos, la observación de los sujetos en su ejercicio de práctica, así como la interacción entre maestro – estudiante, se da paso a la descripción de las posturas y actitudes que asumen tanto docentes como discentes en cuanto a la práctica pedagógica, cuya finalidad es responder con claridad a las expectativas académicas de los licenciados de la Facultad de Educación de la modalidad de educación abierta y a distancia y definir la manera en la cual se esta logrando generar un proceso significativo en la formación de ellos como profesionales.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Las técnicas e instrumentos de recolección de la información que se tendrán en cuenta para el desarrollo de esta investigación, se relacionan en las siguientes tablas y responden a cada uno de los objetivos específicos propuestos para este trabajo, allí también se describen las fases que permitirán dar consecución a los mismos. Es de aclarar que, para el caso de los cuestionarios, estos fueron sometidos a validación por evaluación expertos. Luego de recibir algunas sugerencias sobre la organización de las preguntas y la extensión, fueron ajustados y se procede a aplicar a la población.

Tabla 1.Técnicas e instrumentos a usar para el objetivo específico uno.

Objetivo específico uno: Identificar la percepción que los estudiantes y docentes regionales de la Facultad de Educación DUAD CAU Tunja USTA tienen sobre las prácticas pedagógicas y las prácticas docentes.

Técnica	Instrumento	Población	Autores	Fases
Entrevista	Formulario de Preguntas (Anexo 1 y 2) (Anexo 3 y 4)	Docentes Regionales Estudiantes	**Entrevista** "Es una forma de recoger las opiniones, percepciones, ideas y sentimientos de otros sobre problemas, hechos o situaciones" (Boggino, 2007, p. 72). Esto quiere decir que, al hacer uso de esta técnica, se accede directamente a información específica que los sujetos poseen sobre el fenómeno en estudio para validar el nivel de apropiación con el cual la dan a conocer en un escenario educativo determinado. **Entrevista Estructurada** "Se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado, a travé sde un alista de preguntas establecidas con anterioridad" (Andre-Egg, 2003, p. 90). Las preguntas son un factor decisivo en la obtención de resultados y el tratamiento de la información, pues en gran medida de aquí depende la facilidad para la clasificación y el análisis posterior a su diligenciamiento. **Formulario de Preguntas** En este instrumento se compilan en orden lógico y secuencial las preguntas, por lo cual el lenguaje que se emplee debe ser claro y apropiado para los destinatarios a quienes está dirigido. De aquí la importancia de presentar un formato donde se centre la atención del entrevistado y no lo desvié de la temática, debe ser conciso evitando en esta manera las ambigüedades que puedan sesgar o influenciar en las opciones de respuesta establecidas.	-Definir los objetivos de la entrevista. -Diseño de la entrevista y validación del instrumento-formulario de preguntas. -Aplicación de la entrevista (Consentimiento informado). -Sistematización y organización de los datos recopilados. -Análisis de los datos compilados. -Discusiones y hallazgos.

Fuente: Autoría propia.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos a usar para el objetivo específico dos.

Objetivo específico dos: Contrastar las percepciones que estudiantes y docentes regionales de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA tienen sobre la relación entre el perfil de formación profesional y el perfil ofertado por la universidad.

Técnica	Instrumento	Población	Autores	Fases
Narrativas	Conversatorio	Docentes Regionales Estudiantes	**Narrativas** Para Bruner (1986) "la narrativa es uno de los dos modos naturales de funcionamiento cognitivo, una forma característica de ordenar la experiencia, de construir la realidad. La narrativa, por tanto, se convierte en un principio organizador de la acción humana" (p. 14). La expresión de ideas, sustentos, opiniones, hacen de la intervención y acompañamiento en los procesos investigativos un mecanismo para estimar con objetividad y argumentar desde las posturas de quienes hacen parte del proceso decantando aspectos inherentes a la situación en estudio. A partir de esto se reconocen los imaginarios y se procede a intervenir con mayor criticidad sobre las dinámicas académicas cotidianas y el establecimiento de acciones relacionadas con el mejoramiento de las situaciones colectivas en terreno. **Conversatorio** El diálogo o heurística (del griego heureka: yo hallo) se debe a Sócrates. En su forma original estaba constituido de dos partes: ironía y mayéutica. En la ironía, Sócrates procuraba convencer al interlocutor, cuando fuese el caso, de que nada sabía acerca del tema tratado. Era la fase destructiva o negativa. En la mayéutica, Sócrates se proponía rehabilitar al interlocutor por medio de hábiles preguntas que lo conducían a reformular sus puntos de vista, hasta llegar a conceptos aceptables y coherentes. El interlocutor tenía la convicción de que por sí mismo, reflexionando, alcanzaba tales conceptos. De ahí que fuese la mayéutica la fase constructiva o positiva. (Nérici, 1985, p. 421). La intención que se busca a través del conversatorio, es confrontar las posturas de cada uno de los asistentes dentro de una dinámica de diálogo participativa que permita llegar a consensos sobre los intereses comunes de la temática a abordar, siendo insumo en cuanto a la investigación que se adelanta, ya que ellos como sujetos inmersos en el proceso brindaran elementos significativos desde su experiencia y vivencia académica.	-Redactar y seleccionar las preguntas orientadoras. -Estructurar el conversatorio delimitando tiempos, espacio, asistentes. -Planificar el método de análisis de los datos. -Analizar los datos. -Discusiones y hallazgos.

Fuente: Autoría propia.

Tabla 3. Técnicas e instrumentos a usar para el objetivo específico tres.

Objetivo Tres: Evaluar las relaciones que existen entre la estructura de los espacios académicos del campo común de pedagogía de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA, para describir la coherencia de estas con el perfil de formación profesional.

Técnica	Instrumento	Población	Autores	Fases
Análisis Documental	Matriz de Recopilación de datos	N/A	**Análisis Documental:** Teniendo en cuenta lo propuesto por Carlos Sandoval (2002) el análisis documental se desarrolla en cinco etapas: En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada (p. 38). Bajo lo anterior, se favorece la comprensión desde el rastreo y los hallazgos en las comparaciones de los distintos momentos de una situación, como soporte y registro de la secuencia, la organización de la información relacionada con el proceso de investigación, siendo relevante para establecer parámetros y criterios de síntesis y argumentación a partir de la lectura de los distintos documentos seleccionados. Es pertinente, en la medida que promueve una indagación en profundidad desde los insumos propuestos para el trabajo y el ejercicio académico e investigativo alrededor de las especificidades del mismo. **Matriz de datos** Acorde con Amorós (1993), “una matriz es una tabla de doble entrada en cuyas celdas se aloja información verbal. Puede representar diferentes tipos de información (fragmentos de textos, cita, frases,	-Elaboración y diseño de la Matriz. -Selección de Documentos. -Revisión de material digital e impreso. -Clasificación y comparación de datos. -Análisis y Tabulación de la matriz de datos. -Rúbrica de Evaluación. -Discusiones y hallazgos.

Rúbrica de Evaluación	N/A	figuras simbólicas, etc.) y adoptar distintos formatos" (p. 55). Lo que quiere decir que estas son elaboradas teniendo en cuenta objetivos y planteamientos distintos que responden a la forma sistemática para la presentación de la información. Según Johan Galtung (1973) "plantea que los Datos tienen una estructura tripartita, y que los elementos de esta estructura son: las unidades de análisis (individuos, grupos), las variables (atributo, cualidad) y los valores (categoría)" (p. 20). Por tanto, las matrices de datos son una forma de sistematizar la información recolectada para describir y explicar con rigurosidad y profundidad los eventos experimentados en la realidad. **Rúbrica de Evaluación:** esta responde a una herramienta de calificación que puede ser cualitativa o cuantitativa y la cual permite hacer una descripción detallada de un trabajo, proyecto o actividad, que se someta a evaluación. En este sentido, Heidi Goodrich (2000): Conceptualiza las rúbricas como una herramienta de evaluación que identifica ciertos criterios para un trabajo. Generalmente, las rúbricas especifican el nivel de desarrollo esperado para obtener diferentes niveles de calidad. Estos pueden estar expresados en términos de una escala (Excelente, Bueno, Necesita mejorar, Reprobado) o en términos numéricos (4, 3, 2, 1), que al final se suman para determinar un resultado al que se le asigna una nota (A, B, C, D), o usando la escala vigesimal, (es decir 0 a 20); o cualquier otra escala de conveniencia. (p. 25). Lo propuesto por la autora, conlleva a comprender que la rúbrica de evaluación se propone en este caso, para facilitar una mejor apropiación de los aspectos destinados al estudio, al explicitar las relaciones conceptuales entre las categorías de análisis y la interpretación objetiva de los resultados.

Fuente: Autoría propia.

Tabla 4. Técnicas e instrumentos a usar para el objetivo específico cuatro.

Objetivo Cuatro: Confrontar la incidencia de los espacios académicos del campo común de pedagogía en la formación del futuro licenciado de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA, con miras a construir una propuesta que se centre en el estudio de la práctica pedagógica.				
Técnica	**Instrumento**	**Población**	**Autores**	**Fases**
Triangulación Documental	Matriz de Contraste	N/A	**Triangulación:** Por medio de esta, se pueden hallar puntos de encuentro y diferencias fruto del cruce de la información, posibilitando una comprensión teórica del hecho en estudio. Según Miguel Valles (1996) "la triangulación en las ciencias sociales se refiere a la aplicación de distintos métodos y técnicas en el análisis de un mismo problema o fenómeno social" (37). Lo que quiere decir, que es una manera de reflexionar sobre la propia acción para corroborar, descartar o validar los rastreos efectuados a lo largo del proceso de investigación y en esta forma analizarlos minuciosamente y detectar inconsistencias frente al mismo. **Triangulación de Datos:** Citando a Denzin (1970) "se refiere a la confrontación de diferentes fuentes de datos en los estudios y se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes" (18). Esto hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre la recolección de datos y permite contrastar la información obtenida. **Matriz de Contraste:** Teniendo en cuento lo propuesto por Pérez (1994) "Es una estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o eventos". (p. 12). A través de este instrumento, se identifican las propiedades de los datos, se analizan las interrelaciones y se integran en una teoría, proponiéndose en función de recoger los aspectos específicos para cada uno de los documentos seleccionados en este proceso investigativo, con el fin de establecer unidades y categorías de análisis, que permitan separar en estructura y contenido la información a partir de un rigor lógico que propenda por la construcción organizada de la interpretación de las fuentes indagadas y la elaboración de una sistematización crítica de los elementos encontrados.	-Elaboración y diseño de la Matriz. -Análisis de los resultados de la matriz. -Discusiones y hallazgos.

Fuente: Autoría propia.

3.4 Descripción de la muestra significativa, la población y/o participantes

Para el desarrollo de esta investigación, se tendrá en cuenta a diez y ocho estudiantes de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja Universidad Santo Tomás, diez de ellos en curso de espacios académicos del campo pedagógico común distribuido desde el primer al quinto semestre de los diferentes programas de licenciatura ofertados en esta modalidad. Los otros ocho estudiantes, se encuentran en sexto a décimo semestre y adelantan sus prácticas pedagógicas en relación a su área disciplinar. Igualmente, esta investigación tendrá en cuenta a siete docentes regionales, tres que orientan el campo pedagógico común y cuatro que acompañan las prácticas pedagógicas, en el CAU Tunja.

3.4.1. Criterios éticos de trabajo de campo y manejo de información.

La información proporcionada directamente por las personas que harán parte de esta investigación, se empleará con fines netamente académicos y propios al análisis e interpretación de resultados que soporten el proceso en desarrollo. Así mismo, se contará con autorización expresa y soportada con firma, para hacer uso de esta en el documento final sin ánimo de incurrir en pretensiones que se alejen del propósito estricto de la investigación. Por ende, se protegerá la identidad e integridad, tanto individual como del colectivo de los participantes, los espacios y escenarios donde se realice la intervención. Respecto a grabaciones, evidencias, registros fotográficos, se acogerá lo estipulado en la normatividad nacional vigente, para referencia y derechos de autor.

Capítulo IV. Resultados y Análisis

En este apartado, se compila la información obtenida una vez aplicados los instrumentos de recolección de la información diseñados para cada uno de los objetivos propuestos en esta investigación. Así mismo, se presenta el análisis suscitado a partir de la discusión de los referentes teóricos, la confrontación y el argumento desde la postura de la investigadora y la depuración de los hallazgos que contribuyen a decantar los resultados de este estudio.

4.1 Resultados objetivo específico uno: Identificar el nivel de conocimiento que los estudiantes y docentes regionales de la Facultad de Educación DUAD CAU Tunja USTA tienen sobre las prácticas pedagógicas y las prácticas docentes

4.1.1 Práctica Pedagógica: Docentes Regionales y Docentes en Formación.

La entrevista aplicada tanto a los docentes regionales, como a los docentes en formación, fue tabulada acorde con las respuestas suministradas por los sujetos de esta investigación y de las cuales emergieron las subcategorías para su análisis. En este sentido se procede en un primer momento, a clasificarlas y luego a analizarlas en referencia con el objetivo propuesto para construir la discusión.

Práctica Pedagógica	
Respuestas Docentes Regionales	**Respuestas Docentes en Formación**
Respecto a su Formación Docente	Docencia
Formación Profesional Rol Docente Figura Docente Cualificación Persona Perfectible Buen Docente Diferenciar: Valores y Cualidades Relación Académica y Autopoeisis Deseo de: Superación, de Conocer, Aprender, Espíritu Investigativo	Vocación Interés Enseñanza – Aprendizaje
Formación del Tutor	

A partir de las respuestas de docentes regionales y docentes en formación, se obtiene que la Formación Profesional es la primera subcategoría que surge para el análisis y se retoma lo expresado por Castellanos (2006):

> La formación profesional es un proceso a través del cual el sujeto se apropia de conocimientos, de habilidades y hábitos relacionados con una profesión, mediante la acción e interacción con los otros, lo que, como un todo, va conformando progresivamente el desarrollo de su personalidad, preparándolo para la vida y su inserción productiva en la sociedad; por tanto, supone determinado aprendizaje, el cual representa uno de los fenómenos más complejos de nuestra existencia. Se trata de un proceso dialéctico de cambio, a través del cual cada persona se apropia de la cultura socialmente construida, y tiene una naturaleza multiforme, diversa. (p. 12).

Se infiere desde este precepto, que los docentes tutores regionales a partir de su formación profesional, han logrado consolidar situaciones experienciales en la medida que han ejercido su labor y desde allí logran decantar más fácilmente el trabajo, la orientación y las sugerencias a los docentes en formación, contribuyendo en este sentido al propósito de vida que seleccionado por los discentes se materializa en su actuación. Igualmente, es necesario ubicar en segundo momento, el Rol del Docente, que afecta de manera directa y juega un papel determinante en la postura que asume el estudiante de Licenciatura al entrar en diálogo con él, pues en este sentido el maestro revierte los significados y sentidos propios de su quehacer en la medida que reafirma su vocación desde tres dimensiones a tratar:

> Dimensión Profesional, que permite acceder a los componentes claves que definen ese trabajo o profesión: cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros construye su identidad profesional, cuáles son los principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional en ese ámbito, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente, etc. Dimensión Personal, que permite entrar a considerar algunos aspectos de gran importancia en el mundo de la docencia: tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, ciclos de vida de los docentes y condiciones de tipo personal que les afectan y suelen ir asociados al ejercicio profesional (estrés, desmotivación, etc.), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, la carrera profesional. Dimensión Laboral, que nos sitúa ante los aspectos más claramente relacionados con las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos, las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.). (Zabalza, M. 2002, p. 106).

Por esta razón, se hace énfasis en la manera en que asume el espacio de encuentro el docente tutor con sus estudiantes, ya que este intervalo, es decisivo para brindar una mejor comprensión de la labor del maestro en los escenarios y contextos donde quiera que desarrolle su acción

pedagógica. En esta línea, el docente debe ser el primer convencido de que lo que hace tiene un propósito que va más allá de la mera instrumentalización del saber, mantiene su interés en proyectar una imagen sólida, representativa y acorde con las necesidades que suscita la realidad educativa. Por tanto, es preciso continuar con la Figura del Docente, otro elemento clave en la función que desempeña el maestro frente al proceso de formación de licenciados. Sí bien, las influencias a las que está sujeto un individuo en el campo de la docencia son de diversa índole, permiten formular discrepancias entre los modos, los medios, los tiempos de educación con los que fue moldeado en el tránsito académico, muchos profesores al abordar sus primeras experiencias laborales, retoman los comportamientos que sus docentes emplearon con ellos, sus ademanes, sus métodos y estrategias, incluso la organización del salón de clase. Esto hace que la actitud del maestro frente a sus estudiantes, se consigne como una impronta que no solo se fija en su mente, también se traslada a su construcción como profesor. A esto, que al docente se le exija dentro de sus características profesionales, ser dinámico, activo, creativo, conocedor riguroso y crítico de su disciplina, en pocas palabras un profesional íntegro que a través de su discurso pedagógico invite a sus estudiantes a ser interlocutores asiduos de su práctica pedagógica.

De esta manera, se devela otro apartado esencial, la Cualificación del Docente entendiendo que es el respeto que demanda la labor del maestro, lo que hace y propone en cada encuentro a sus estudiantes desde las formas de trabajo sincrónicas o asincrónicas que establece la modalidad de educación a distancia y por supuesto que debe propender por las mismas condiciones de calidad educativa hacia los discentes, en palabras de Freire (1997): “El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”. (pp. 87-88). A esto se añade que al referirse al sujeto maestro, se le reconozca como Persona Perfectible, es decir individuo que sabe pero también es ignorante, no obstante a partir de la perfectibilidad “referida a las facultades potenciales que de manera espontánea y natural el hombre desarrolla en el sentido de una evolución infinita e indefinible de habilidades” (Rousseau, 1999, p. 35), esta en proceso de permanente realización, va desarrollando autonomía, llegando a la capacidad de alternar sus conocimientos ya constituidos individual y culturalmente sobre su oficio.

El maestro, así como construye una dimensión profesional, también se preocupa por lo que consideren los demás sobre quién es él, cómo lo definen y sobre todo que dicen sus estudiantes

de lo que su quehacer simboliza en la formación personal y profesional de ellos como Licenciados. Aquí convergen las ocupaciones del buen nombre, los modos de llevar su saber al discurso tácito, pulcro, sencillo, pero con empoderamiento académico, marcos propios de una paradoja constante entre el ser o no ser un buen maestro. De lo anterior, que sea necesario aludir a la experiencia como lo menciona Jorge Larrosa (2006) en su texto sobre la experiencia:

> Es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero". (p. 88).

Es importante tener en cuenta que el sujeto maestro, está en constante transformación y formación, su práctica pedagógica le provee aprendizajes, derroteros conceptuales, exigencias, maneras de ser y de relacionarse con sus estudiantes y homólogos, es allí donde verdaderamente aflora un conocimiento real sobre su discurso pedagógico.

Práctica Pedagógica	
Respuestas Docentes Regionales	**Respuestas Docentes en Formación**
Presupuestos Pedagógicos	Docencia
Modelos, Enfoques, Tendencias Uso de TICS Syllabus, preguntas orientadoras, coherencia con la evaluación Currículo, Misión, Visión Organizador, gestor, administrativo y académico	Modelo Pedagógico: Humanista Humanista y Epistemológico Formación Intelectual
Orientación Pedagógica y Orientación Disciplinar	

En este segundo campo de respuestas a las preguntas planteadas, se establece que la postura de los sujetos, imprime un carácter fundamental a la orientación que se hace desde los modelos, las tendencias o los enfoques con los cuales se estructuran los contenidos formativos en el discurso común y los espacios que son compartidos por los profesionales de la docencia. Es así que surge la disyuntiva entre la Orientación Pedagógica y la Orientación Disciplinar, ya que no solo involucra la misión formadora que se le designa al maestro, sino que está ligada a los

conflictos cotidianos que transitan en la vida académica e institucional, de igual manera a la capacidad de dirigir una visión del ejercicio profesional, en el domino de los recursos, del orden curricular, la preparación de materiales, la habilidad para hacerse entender, el diseño de las actividades, la evaluación, el empleo de las mediaciones tecnológicas, la gestión, el trabajo en equipo.

Trayendo a colación lo expreso por Leitner (1998), quien señala que: “la pedagogía académica, especialmente la formación pedagógica permanente del profesorado, constituye una contribución esencial a la calidad de la enseñanza”. (p. 339). Lo que quiere decir, es necesario que se propongan intercambios de las experiencias y conocimientos, en un espacio que tenga como finalidad que docentes y discentes de las distintas disciplinas se reconozcan entre sí, aporten y sugieran de manera crítica, desde sus alcances, dificultades, frustraciones que emergen en el proceso, nuevas consideraciones investigativas que no pierdan de vista que la práctica pedagógica es la ruta que traza y define un estilo de maestro.

Igualmente; desde la teoría de Jurgën Habermas (1972) sobre los intereses humanos que influyen en la construcción del conocimiento, proponiendo la existencia de tres formas de interés cognitivo que a su vez proporcionan tres formas diferentes de acción, se puede establecer un paralelo entre estilos y modelos de docencia que permiten sustentar el proceso de la práctica pedagógica en función de los sujetos que la llevan a cabo.

El interés técnico se relaciona con un conjunto de reglas, procedimientos, que son tomados como verdades absolutas y en donde los procesos de práctica se vuelven instrumentales y en una mera transmisión de información, desvirtuando el proceso pedagógico de su carácter formativo en donde se antepone el resultado sin posibilidad de mediar entre los actores, no se evidencia un proceso comunicativo, ya que lo que impera es la mecanización de una serie de contenidos. En palabras de Habermas (1972): “Constituye un interés fundamental por el control y la manipulación del ambiente”.

Continuado desde el interés práctico, se puede inferir que el rol del maestro está encaminado a la manera de actuar, de emitir un juicio a partir de la interacción entre los sujetos de la práctica, en donde cobra mayor transcendencia el significado de la experiencia que es y se hace significativa en el proceso de aprendizaje del estudiante. En cuanto al interés emancipativo, se

favorece la capacidad argumentativa al partir del contexto donde se está vivenciando la labor del maestro, ya que le permite su inmersión y reconocimiento de las características de la población otorgándole un dominio desde la confrontación de sus discusiones teóricas, conceptuales, que enmarcan y reflejan su carácter pedagógico e investigativo.

Ahora bien, desde los modelos de docencia sin duda surgen varios cuestionamiento que se convierten en teloneros de las diferentes formas de pensar en el acto educativo, donde ha de darse la posibilidad de ver el mundo de manera diferente, de gestar una originalidad de pensamiento, de asumir una postura cada vez más sincera de los fenómenos educativos que rodean el quehacer del maestro y las cuales lo sumergen en las lecturas del contexto, de las realidades sociales y políticas, donde es exigido a resignificar su compromiso social y pedagógico ante sus discentes.

Práctica Pedagógica	
Respuestas Docentes Regionales	**Respuestas Docentes en Formación**
Nociones/Construcciones Conceptuales entorno al Saber Pedagógico	Quehacer
Ser (actitudinal, disciplinar, valores, moral, costumbres, cultura) Paradigmas: constructivismo, dialógico abierto, humanista y cognitivo. Tendencias pedagógicas: Pedagogía de la presencia, pedagógica crítica Enfoque crítico-social Escucha Activa Entonación Intensidad de la Voz Lenguaje claro y sencillo	Educación: Proceso a Impartir y Aquirir Conocimiento, se aprende, valores, crecer como persona, entorno social.
Discurso Pedagógico	

A partir de las respuestas emitidas por los docentes tutores regionales y los docentes en formación, se evidencia que la interacción entre docentes y discentes, representa un aspecto fundante en la comprensión del momento pedagógico que viven y en el cual se está dando la formación del licenciado. Esto, ya que como lo expone Olga Lucia Zuluaga (1999), “la pedagogía es la relación que se da entre dos sujetos alrededor del saber, saber que tiene un momento histórico distinto”. (p. 20). Lo cual los sitúa en una relación dialógica que recoge las

experiencias y las proyecciones académicas presentes en las intervenciones y encuentros propios con las dudas e inquietudes que se derivan de la confrontación con su ámbito de estudio.

Es por esto que, en lo expresado por docentes y discentes, se marca una fuerte tendencia hacia la postura comunicativa del maestro y los modos en los cuales traslada su discurso en el plano verbal y escritural, denotando en este sentido, que el maestro al ser un sujeto de saber pedagógico, logra problematizar la pedagogía, buscando incentivar en el formando, la adquisición de un hábito investigativo riguroso sobre lo que acontece en la práctica. Por tanto, el discurso que logra configurar el profesor, se ampra en el precepto que la práctica es sinónimo de producción de saber y la cual exige la compresión de un lenguaje que permita o no determinar lo que acontece desde las realidades educativas circundantes, para que los estudiantes construyan sentido y significado sobre el dominio de los conocimientos de su disciplina.

Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión sobre la relación entre el concepto de saber y discurso pedagógico, propuesto por Olga Lucia Zuluaga (1999):

> El conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre específica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su existencia práctica de su surgimiento en superficies del poder y del saber. (p. 148).

Desde lo anterior, es evidente que todo discurso está cargado por unas relaciones de poder que vienen dadas a través de distintos planos como: el normativo, el institucional, el político, lo que a su vez le exige al maestro una atención y cuidado especial en el uso de su lenguaje y el ejercicio de su palabra, así como en los modos de actuar, las formas de relacionarse con sus homólogos y estudiantes, porque es allí en donde se generan las tensiones propias de su Discurso Pedagógico.

Por cuanto, a partir de los datos proporcionados por docentes y discentes, se establece como siguiente categoría para el análisis, justamente el Discurso Pedagógico, ya que se devela la figura de los sujetos del acto educativo a través de las improntas que han dejado huella en la formación profesional del maestro y donde su ejercicio no es estático y le permite movilizar y actualizar su discurso por medio de la práctica con el fin de incidir sobre el saber, bien sea por medio de una tutoría, de los libros, o de otros recursos que expresen la evidencia del

conocimiento. En cuanto es oportuno traer nuevamente a colación a la investigadora Olga Lucia Zuluaga (1999):

> En consecuencia, la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y, a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. En estas condiciones el "maestro", como sujeto del saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica. (p. 22).

Esto hace que el docente en la modalidad de educación a distancia, contemple mayores responsabilidades en cuanto al empleo de formas más fluidas en su lenguaje, así como en el manejo de las mediaciones tecnológicas, que manteniendo el interés de los discentes sobre los temas propuestos para la discusión, al igual que siendo oportuno en la realimentación de los trabajos, el desarrollo de los encuentros tutoriales, se consolide como un espacio para el intercambio de saberes, así como para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los estudiantes.

Dentro de este marco ha de considerarse en atención a lo expuesto por Bernstein: que el discurso pedagógico "no es una gramática para especializar un discurso específico sino un principio de desubicación, reubicación y reenfoque de otros discursos especializados, que los pone en una nueva relación recíproca e introduce un nuevo ordenamiento interno temporal". (Díaz Villa, 2001, p. 41). Lo que conduce directamente a que se trabaje en este aspecto con mayor rigurosidad, pues desde aquí se inicia con la modificación de aquellos discursos superfluos sobre la educación y el establecimiento de las prácticas pedagógicas en la preparación de los futuros licenciados.

Práctica Pedagógica	
Respuestas Docentes Regionales	**Respuestas Docentes en Formación**
Consideraciones sobre su oficio	Quehacer
Perspectiva ética y humanizante Modelo de la pedagogía problémica Resolución de ejes problémicos actuales Postura frente a la vida Dificultad Idioma Imaginarios del hombre, de la sociedad, política, progreso, servicio, conocimientos en red Imaginarios sociales	Competencias Comunicativas, Buenas relaciones, Previa organización del encuentro, reflexión, construcción Contextualizar el aprendizaje, desarrollo de procesos claros, profundidad
Constitución de Maestro	

En cuanto a las respuestas de los docentes tutores regionales y los docentes en formación, el concepto de maestro se despliega desde la comprensión de este como sujeto, es decir, adquiere una connotación más compleja en el acto educativo y se refiere a él como formador desde su saber científico no subordinado. Por lo anterior y para presentar una definición del sujeto maestro, a partir de esta categoría Constitución de Maestro, es oportuno citar a Paulo Freire (1995), quien afirma que:

> El sujeto maestro es quien enseña, el conocimiento es lo que se enseña y el estudiante es quien aprende y por tanto, la función del maestro es enseñar. Según una concepción de educación en la que educar es formar y formar es mucho más que transferir conocimiento, instruir y adiestrar al educando en el desempeño de destrezas. (p. 24).

Postura que permite señalar, que la constitución de maestro, no depende de los imaginarios sociales y políticos que atraviesan los sistemas educativos, se comprende a partir de las exigencias que imprimen tanto las prácticas de enseñanza, como las prácticas de aprendizaje, así mismo, como su alto compromiso e idoneidad que le reclaman al profesor responsabilidad sobre su oficio, de tal manera que siendo participe en el colectivo profesoral y en la comunidad, se apropia de las situaciones problémicas que aquejan a los distintos sectores, las someta a discusión y pueda autónomamente incidir positivamente en la mitigación de las mismas.

Trasladando esta acepción de sujeto maestro a la práctica pedagógica y retomando lo manifiesto por Olga Zuluaga (1987):

> El maestro es el sujeto primario y fundamental de la pedagogía, es quien acopia un saber que, como hemos visto, trasciende los límites de la pedagogía para anclarse en los discursos inter y transdisciplinarios que se plantean en la escena del ejercicio de la enseñanza. (p. 249).

Lo que conlleva a establecer que para docentes tutores regionales y docentes en formación, la constitución de maestro privilegia la pedagogía como parte imprescindible en la formación del licenciado, ya que en es aquí donde se genera el nicho de su quehacer y se determina la manera en la que se empodera el discente alrededor de su profesión, imprimiendo un carácter cada vez más crítico en el desarrollo de sus prácticas, así como reevaluando su proceder y promoviendo la creación de escenarios apropiados para el encuentro pedagógico.

Añádase a esto, que el maestro es quien determina la intencionalidad de su ejercicio pedagógico, en razón a sus modos de entender la relación que establece con la educación, con la investigación, lo que supone la pericia al enfrentarse a la realidad social, ya que su profesión se desarrolló en un entorno cambiante, que le demanda interpretar y conceptualizar las causas, así como las acciones de su quehacer ante las nuevas generaciones de educandos, sus estilos de vida, los idearios de escuela.

4.1.2 Práctica Docente: Docentes Regionales y Docentes en Formación.

Teniendo en cuenta la postura teórica de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), quienes señalan que la práctica esta inmersa en acciones que clasifican como personales, institucionales, didácticas, interpersonales, sociales y valórales, mismas que llaman dimensiones de la práctica docente, a continuación, se presenta el análisis de la entrevista aplicada a los docentes regionales y docentes en formación del CAU Tunja, acorde con los planteamientos de las autoras en mención:

Tabla 5. Matriz de análisis práctica docente: Docentes Tutores Regionales y Docentes en Formación.

Dimensión Personal	Análisis Entrevista Docentes Regionales	Análisis Entrevista Docentes en Formación	Hallazgos
Esta dimensión la definen Fierro, Fortoul y Rosas (1999) como: El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional, adquieren un carácter individual.	En la dimensión personal, se puede evidenciar acorde con las repuestas de los docentes tutores que sobresale un sujeto con cualidades, características y dificultades, inherentes en su vida profesional y las cuales son determinantes en su quehacer cotidiano como maestro. Igualmente, se deduce que las vivencias y sucesos por las cuales circulan sus experiencias personales y profesionales, han ahondado en la formación del mismo como docente. Desde allí tanto sus éxitos como fracasos le acompañan y le proponen una nueva visión de su trabajo con sus discentes. Al enunciar sus características y cualidades, es notorio que el docente las toma en la misma forma, lo que afirma que lo que es como persona no dista de lo que es como profesional y por cuanto, su preocupación en hacer evidente de manera explícita que para el caso de la modalidad de	A partir de las respuestas de los docentes en formación, la inclinación por optar estudios a nivel de licenciatura, tiene raíz en una decisión personal. Decisión que se sustenta en experiencias que ellos traen desde otras modalidades educativas y las cuales influyeron en su proyecto profesional de vida. A la par se refleja un gusto por enseñar, por un sentirse útil a la sociedad a través de lo que hacen y por no incurrir en ser docentes tradicionalistas y romper con las dinámicas de formación que tuvieron en su ciclo estudiantil de preescolar, básica, bachillerato, donde la mayoría de sus profesores carecian de variación de estrategias y la transmisión de conocimientos se hacia en una sola dirección. A través de la modalidad de educación a distancia, el discente acoge un ritmo de estudio, tiempos de dedicación y preparación para los encuentros tutoriales con sus docentes, siendo así que se asume desde los interrogantes generados a partir de las indagaciones que hacen de recursos y	Desde la postura de los actores, docentes regionales, docentes en formación, la reflexión que queda en la dimensión personal, es no dejar de lado las circunstancias que llevaron a elegir la docencia como actividad profesional. Igualmente, a tener en cuenta quién es el sujeto que quiere ser maestro tanto dentro como fuera de su espacio de formación académico, llámese aula de clase, aula virtual, encuentro presencial o tutorial. Por lo anterior, la dimensión personal direcciona al docente como sujeto histórico, en donde sus acontecimientos de vida le hacen capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro en aras de reflexionar sobre su propio quehacer docente. A partir de esta dimensión, es necesario insistir en la importancia que tiene para el proceso formativo del licenciado el encuentro personal, el diálogo con

Subcategorías: ¿Cómo llegó a la docencia? Razón de la profesión Tipo de educación recibida	educación a distancia, el acompañamiento que hace a los docentes en formación se ve limitado por el tiempo y esto en algunas ocasiones conduce a una falta de interés y cumplimiento en las actividades por parte de los estudiantes.	lecturas, como de las acciones que convoca el ejercicio de la práctica. Esta dimensión está ligada al concepto de formación que los discentes tienen y en donde se entrelazan la conducta, el actuar, el pensamiento, la voluntad y la convicción. Aspectos necesarios en el margen que sustenta la constitución del sujeto maestro en su identidad personal, para ser materializada en su identidad como profesional.	sus pares y el establecimiento de unos modos de relación en la educación en la modalidad a distancia, donde se le acompañe y oriente sobre su labor como docente.

Dimensión Institucional	**Análisis Entrevista Docentes Regionales**	**Análisis Entrevista Docentes en Formación**	**Hallazgos**
Para Fierro, Fortoul y Rosas (1999): "representa, para el maestro, el espacio privilegiado de socialización profesional. A través de ella entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial".	Las respuestas de los docentes regionales, coinciden en que la reflexión sobre las acciones de la práctica docente, están en referencia con el aprendizaje de los estudiantes, el contexto, las necesidades e intereses, los resultados, el cumplimiento de las metas institucionales, funciones del docente y cumplimiento de un programa establecido. Esto conduce a situar la dimensión institucional en la práctica docente, como un organismo vivo, es la institución educativa	No se reconocen en su totalidad los espacios académicos del campo común pedagógico (modelos pedagógicos, procesos del aprendizaje, currículo y didáctica, Evaluación en el Contexto Escolar, Política educativa, gestión y administración), por parte de los docentes en formación, se evidencia confusión en la respuesta, ya que también aluden a espacios disciplinares desde cada una de las mallas curriculares de los programas académicos que cursan. Esto conlleva a establecer en un primer momento, que el docente tutor cumple una función determinante en el	Es preciso que los escenarios para el desarrollo de la práctica de los docentes en formación, favorezcan un ambiente de trabajo donde se pueda reconocer la función que ellos deben realizar a partir del diagnóstico elaborado de la población, en esta medida se pueden acopiar maneras de integración pedagógica e investigativa, que articulen los propósitos misionales tanto de la comunidad educativa, como de la universidad.

Subcategorías: Relación de los docentes dentro de la institución Comportamiento Reglamento Clima Institucional Jerarquía Actitud de servicio Nivel académico	la morada en la cual, los saberes del maestro confluyen para la construcción cultural desde la organización, la normatividad, las costumbres, las tradiciones y las condiciones laborales. En este sentido, desde el aporte de cada docente con su experiencia, modos de trabajar, formación, se define la pertenencia institucional y se enfatiza en las características de las prácticas de enseñanza y comunicación que facilitan la puesta en común de objetivos para la formación de licenciados. En este sentido el docente al acoger las políticas y reglamentaciones institucionales, también se hace responsable de replicarla de manera significativa al discente, muestra de esto, será su identidad institucional frente al campo de acción en los contextos que circunde su experiencia académica disciplinar. Esto porque a partir de las encuentros y discusiones propuestos para el contexto formativo de los discentes, los docentes regionales expresan no son suficientes, no se logra canalizar un ejercicio de análisis relevante de la práctica que	acompañamiento que hace sobre los procesos institucionales con los discentes para ubicarlos, orientar y explicar la distribución de las asignaturas, así como la intención que cumplen en la formación del licenciado. En segundo momento, el docente en formación debe asumir un compromiso cada vez mayor sobre su proceso académico, recurriendo a los documentos institucionales disponibles en la página de la Universidad y los cuales son de consulta general al público, con el fin de adentrarse en una cultura universitaria desde la cual también incide su formación como profesional. Lo anterior, ya que aunque el discente manifiesta que el modelo pedagógico de la universidad le aporta como futuro docente, se puede establecer en las respuestas por ellos emitidas, que su conocimiento sobre este es superficial, se queda únicamente en la perspectiva humanista y al trasladar la pregunta sobre contenidos temáticos de cada espacio académico así como la coherencia entre syllabus y guías de aprendizaje, la respuesta igualmente es afirmativa, en cuanto a la claridad y los objetivos propuestos, esto genera una dualidad, ya que sería necesario	El ejercicio de la práctica en las instituciones educativas, se debe comprender como la oportunidad que tiene el docente en formación para enfrentarse a la realidad que su oficio le convoca, igualmente debe ser mediado hacia las comprensiones disciplinares de su área de estudio sin desvirtuar la cotidianidad que suscita para la vida profesional del maestro la interacción institucional en todas sus connotaciones. Es oportuno, que se pueda contemplar la posibilidad de empalmar actividades de encuentro en las instituciones educativas donde estén presentes directivos, coordinadores de área o disciplina, docentes titulares, docentes en formación, docente tutor de acompañamiento a práctica, con el fin de exponer el objetivo que persigue cada una de estas, se establezcan compromisos iniciales, intermedios y de cierre, con los que se pueda direccionar un trabajo colegiado en retribución del proceso tanto por parte del discente, como por parte de los distintos actores involucrados.

	desarrolla el estudiante y se ve fuertemente condicionada la realimentación del proceso, así como la evaluación de lo ejecutado. Además, porque la mayoría de las prácticas se lleva a cabo en espacios formales de carácter público y privado, en donde aún predomina una educación tradicional que no le permite al docente en formación proponer, dar un giro para transformar su práctica.	no incurrir solo en el cumplimiento una actividades diseñadas por el docente. Es aquí donde se hace relevante que el docente en formación, reconozca desde el modelo pedagógico de la universidad, la metodología y la modalidad de educación a distancia, las condiciones que enmarca su formación como docente cualquiera sea su campo disciplinar. Esto para que la práctica, no se quede meramente en el hacer actividades por actividades, esta va más allá de planear y ejecutarlas en la comunidad. Así mismo, los docentes en formación no tienen una participación directa en la formulación de los objetivos u observaciones para el desarrollo de los espacios de práctica pedagógica, se sugiere en este sentido que se pueda ubicar un espacio de encuentro, entre docentes nacionales, docentes regionales, docentes en formación, donde se logre llegar a consensos teniendo en cuenta la misión institucional y las particularidades del contexto donde cada uno de los discentes lleva a cabo su práctica.	En este sentido, la práctica recogerá un mayor significado en el hacer y quehacer del maestro en formación sobre las acciones pedagógicas emprendidas.

Dimensión Didáctica	Análisis Entrevista Docentes Regionales	Análisis Entrevista Docentes en Formación	Hallazgos
Retomando lo propuesto por Fierro, Fortoul y Rosas (1999): "el papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento". **Subcategorías:** Actitudes procedimientos estrategias técnicas y herramientas	La didáctica ocupa un lugar destacado en la formación del licenciado, ya que acorde con las repuestas de los docentes tutores regionales, se encuentra en primer lugar, seguida por el dominio conceptual específico del programa de estudio, el currículo, el tiempo para el desarrollo de la práctica, los obstáculos que pueden surgir y la organización de las instituciones. Esta dimensión en relación con la práctica docente, pretende hacer del estudiante, un sujeto activo en la construcción de su aprendizaje, no lo limita a seguir unas secuencias preestablecidas, pero si le propone unos insumos con los que recrea su experiencia docente al desarrollar su práctica. La didáctica es la piedra angular que se convierte en el apoyo permanente del docente en formación sobre lo que hace, interpreta, codifica y evalúa a medida que evidencia un avance en su grupo de estudiantes. Para los docentes tutores, la ganancia del proceso en esta dimensión, se	Teniendo en cuenta las respuestas de los docentes en formación, los aportes de los espacios académicos del campo común pedagógico, les proveen algunos elementos para edificar su papel docente, recurren a la indagación teórica que les familiariza con un lenguaje más académico y fortalece su experiencia durante la práctica. Igualmente, expresan que poder conocer todos los ejes temáticos que se van a trabajar a lo largo del semestre desde el inicio, les brindaría una mejor postura analítica con la cual la organización de las prácticas sería más lógica y racional. Esta dimensión en el proceso formativo del licenciado, se debe direccionar a la manera en la cual hace uso de todos los elementos que ha logrado depurar semestre a semestre y cómo la hace visible en el desarrollo de la práctica. Por lo cual, se sugiere un trabajo más explícito de los espacios académicos como el currículo y la didáctica, que favorezcan unos ambientes educativos donde la innovación de las prácticas sea un resultado demandante sobre lo que	Las consideraciones expresadas por docentes regionales y docentes en formación, conllevan a poder situar dentro de los espacios académicos, sesiones de tutoría que también sean más lúdicos y experimentales, claro está que esto no se puede desligar de la metodología de la modalidad de educación a distancia y la empleada por el docente tutor para el desarrollo de los encuentros presenciales. No obstante, se debe propender porque en la formación del docente, también tenga la oportunidad antes de ir a campo, de aplicar entre pares los postulados teóricos abordados y porque no también con el grupo de docentes que acompañan con la orientación de estos espacios académicos. A partir de lo anterior, se propone al iniciar el semestre académico, concertar con los docentes en formación, la organización de Talleres Pedagógicos, con el fin de invitar a docentes tutores, estudiantes de las distintas licenciaturas a

	ve reflejada en las maneras que el discente interpela su acción, problematiza su realidad, sustenta su actuar pedagógico y propone alternativas para mejorar sus prácticas. Razón por la cual, la dimensión didáctica en la práctica docente, promueva unos medios y modos de construir un discurso académico comprensible y no se vuelva un mecanismo reproduccionista de actividades sin sentido, desarticuladas y aisladas de las circunstancias educativas en las que habitan los discentes a medida que avanza de una práctica a otra.	evidencia el discente en el plano de actuación de la teoría. A esto sumado el diseño de materiales que deben ser parte del trabajo de indagación y rastreo que hace el docente en formación, cómo lo traslada a su discusión disciplinar, en qué momentos los refiriere a partir de las estrategias pedagógicas que contempla en cada sesión de práctica, si fueron o no acertados y cómo los hará complejos para presentar y evaluar las temáticas a sus estudiantes.	participar en esta puesta en escena práctica, con el fin que en una manera colectiva revierta en la realimentación o sugerencias desde los alcances que cada discente propone y lo cual va en función de nutrir la práctica que inscribe y el tipo de características a las cuales se articula en el plan de estudios. Se requiere que, a través del encuentro tutorial, el docente tutor transmita al discente que la práctica no es neutra, exige una toma de decisión, una postura del maestro para definirla, confrontarla y llevarla a ser en cada semestre una reflexion analítica desde lo pedagógico, didáctico, disciplinar e investigativo.
Dimensión Interpersonal	**Análisis Entrevista Docentes Regionales**	**Análisis Entrevista Docentes en Formación**	**Hallazgos**
Trayendo a colación a Fierro, Fortoul y Rosas (1999): “el clima institucional o ambiente de trabajo prevalece en la escuela, los espacios y estructuras de participación interna, los	Al indagar sobre lo que inquieta a los profesores de su práctica docente, se evidencia una tendencia al establecimiento de relaciones con sus estudiantes, entre maestros, con ello prima la característica de un proceso de comunicación que va	Las respuestas de los estudiantes colocan al proceso de comunicación como un aspecto clave en la formación del licenciado, en el cual se debe procurar una continua organización y moldeamiento de las estructuras y competencias que esta habilidad imprime en el oficio del maestro, de	Aunque se cuenta con canales de comunicación (a través de mediaciones tecnológicas) entre los actores del proceso formativo de los Licenciados, es necesario que se propenda por el establecimiento de una cultura comunicativa asertiva, donde se le

estilos de comunicación formal e informal”. **Subcategorías:** Relaciones	de la mano con el trabajo pedagógico, con la finalidad que éste revierta en la orientación adecuada a los formandos, no dejar vacíos y prepararlos para enfrentar la realidad, siendo fundante para la problematización del conocimiento que se construye a través de la interacción y socialización dialógica. De lo anterior, la dimensión interpersonal en la práctica docente, instaura un proceso complejo de relaciones entre todos los actores, conducente a que sean mediadas por los intereses individuales y colectivos que garanticen un ambiente académico presto a la discusión, al respeto por el otro y la adquisición de posturas objetivas para participar en el proceso educativo deliberada y significativamente. En este sentido, los estilos de comunicación juegan un rol primordial para el acercamiento a las compresiones de los fenómenos institucionales y al análisis de la repercusión que tienen sobre la cotidianidad de	tal manera que el empleo del lenguaje verbal y corporal sean pulcros y académicos. Ahora bien, desde las incursiones tecnológicas, es una demanda progresiva que el profesor sea solvente en el uso y manejo de este lenguaje para articularlo en su quehacer pedagógico. Para los docentes en formación es más cercano este tipo de mediaciones comunicativas, por tanto, la familiaridad que desencadenan es parte de la modalidad de estudios en la cual están inscritos y les facilita una mejor apropiación de los ambientes virtuales con cuyos insumos generan otro tipo de relaciones. Se debe señalar que indiscutiblemente, todos tenemos algo que decir y el docente al ser sinónimo de palabra, está en el compromiso de buscar la coherencia entre lo que dice y lo que hace, tarea que le insta su crecimiento personal y profesional a la hora de llevar su ejercicio académico a las comunidades educativas donde su práctica tiene lugar. Con lo anterior, la relación comunicativa marca un derrotero	dé un uso óptimo a los comunicados institucionales y sea claro el mensaje para Docentes Nacionales-Docentes Tutores Regionales-Docentes en Formación. Esto porque en algunas ocasiones, no se sigue el conducto regular y al transmitir el mensaje, se rompen las secuencias entre los sujetos, afectando el seguimiento a los procesos, así como la veracidad de la información. Igualmente, a partir de esta dimensión, es oportuno formalizar encuentros a nivel nacional a lo largo del semestre, en donde se tenga la posibilidad de socializar experiencias académicas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas, con el fin de incentivar a la participación de los estudiantes, compartir sus alcances y evidenciar cuáles son los retos que aún hacen parte de la labor educativa que comprende la formación de maestros a nivel nacional. La comunicación es una acción que desencadena unos procedimientos, por cuanto en la modalidad de educación a

	sus actores, ya que estas inciden en la disposición del docente sobre su quehacer pedagógico.	esencial en las nuevas tendencias contemporáneas que albergan otros modos procedimentales de convivir bajo el entorno de la institucionalidad, propendiendo por la constitución de afinidades no solo entre maestros y discentes, también administrativos, directivos.	distancia, es indispensable manejar y apropiarse de un lenguaje tecnológico que permita al docente tutor, orientar en la mejor manera a su discente, esto conduce a que no se pierda de vista, que el maestro debe estar a la vanguardia de las transformaciones, así como los cambios que requieren la educación y la pedagogía.
Dimensión social	**Análisis Entrevista Docentes Regionales**	**Análisis Entrevista Docentes en Formación**	**Hallazgos**
La comprensión de esta dimensión de la práctica docente, se explica en Fierro, Fortoul y Rosas (1999) como: "El conjunto de las relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales". **Subcategorías:** Sentido del Quehacer del docente	En cuanto a las respuestas de los docentes tutores regionales, se evidencia que, frente a su quehacer docente, este es concebido como un deber y una vocación, lo que representa un significado de su construcción como sujeto social que asume una responsabilidad no solo desde el plano académico, sino cómo este llega a incidir y por qué no hasta a afectar las dinámicas circundantes de quienes han situado su ruta profesional como Licenciados. Si bien no se tratra de descalificar o colocar en entredicho el rol que ha	Para los docentes en formación, es de resaltar que la visión desde el plano humanista, que les ofrece la Universidad, es un garante de sus posibilidades formativas, ya que se sienten en una línea de trabajo más cercana con sus maestros a pesar de la modalidad que cursan, así como se reconoce que la trayectoria en investigación, favorece el alcance de sus propósitos de cualificación que les visibilizan como profesionales idóneos ante sus homólogos. De la misma manera, destacan que como futuros profesionales, en la incursión que hacen en los distintos esenarios educativos, emplean herramientas pedagógicas que les	En la actualidad, se experimenta una fuerte crisis en referencia con la credibilidad de la docencia como una carrera profesional de orden superior que le permita a un individuo ostentar una buena calidad de vida. En este aspecto, prima la figura del docente en cuanto a su convicción pedagógica, que le exige apropiarse de manera creativa de su propia actuación humana en la construcción de sentido sobre lo que representa su labor en la sociedad y la configuración de su práctica en cuanto interpela su postura frente a la formación de los futuros pedagogos. Es de esta manera, que da lugar a la

Expectativas personales Figura del maestro	desempeñado el maestro desde la trazabilidad histórica, es pertinente situar la discusión en todas las condiciones posibles, las cuales abarcan desde el tipo de enseñanza que propone a sus discentes, su experiencia, la incidencia del contexto, qué enseñar y cómo enseñarlo. A esto, que en las respuestas por ellos emitidas se le dé un valor muy importante a dichos aspectos señalados. La labor del maestro al hacerlo una figura social, lo contraponen como modelo, juez y parte, en donde todo le señala, lo condiciona y le es en ocasiones desobligante. Razón por la cual, su situación profesional le conlleve a reflexionar sobre las calidades exigidas como maestro y su encuentro con los demás, ya que finalmente en los estudiantes se revierte el conocimiento y domino de los saberes propios de su oficio, la formación integral, la potenciación de habilidades comunicativas y sociales, que, dinamizando los saberes, pueda dar apertura al aprendizaje	permiten configurar su práctica a través del reconocimiento de las características y condiciones propias de su grupo de estudiantes. Con esto, los docentes en formación expresan que las metodologías que proponen los docentes, en ocasiones son trasladadas a su labor y les exigen una formación continua, para afrontar los desafíos educativos que perciben en la medida que avanzan en sus espacios de práctica. Motivo por el cual, su formación como personas íntegras y humanas que edifiquen conocimiento en las comunidades educativas sea otro aspecto a destacar, ya que consideran fundante el hecho de retomar los saberes, las costumbres, de los individuos, procurando un mejor desarrollo de capacidades en el ambiente educativo. Por cuanto, a partir de esta dimensión de la práctica docente, se deba otorgar un sentido propio al contexto socio histórico en el que vive el discente, sus educandos, con el fin de articularlos a su ocupación como	necesidad de volver la mirada sobre la comprensión de lo que nos identifica como maestros insertos en una sociedad y dirigir los esfuerzos hacia las preguntas siguientes: ¿Qué clase de maestros estamos formando?, ¿Para qué tipo de sociedad?, ¿Cuál es el perfil que se requiere? Con lo anterior, la práctica devela el modelo de maestro que se asume en el día a día como un profesional que sitúa su experiencia como parte latente de su discurso, que no está sujeta a un recuento anecdótico de su labor, lo confronta a ser más minucioso en sus apreciaciones, crítico, con una postura integra que le imprime unos rasgos específicos y con cuyo insumo, le permite inscribirse desde cuatro aspectos: maestro como sujeto de la palabra, la identidad del maestro, la participación política del maestro y la representación social del maestro.

	continuo, así como al ejercicio de investigador. Lo anterior, promoviendo en la docencia universitaria, procesos transformadores, que vayan de la mano con la resolución de problemas, la innovación metodológica y la evidenciación de los principios humanistas, conducentes a la reflexión sobre la educación.	maestro, independientemente del campo disciplinar en el que se forme. No menos importante, la construcción de la figura política del maestro, que le haga un mediador que analiza, cuestiona y participa en el diseño de propuestas, tendientes a mitigar las necesidades encontradas y las cuales atañen a su labor.	
Dimensión Axiológica	**Análisis Entrevista Docentes Regionales**	**Análisis Entrevista Docentes en Formación**	**Hallazgos**
Fierro, Fortoul y Rosas (1999): "allí se encuentran los personales, las creencias, actitudes y juicios" **Subcategorías:** Valores	A partir de las respuestas de los docentes tutores regionales, se deduce que la manera en la cual ellos han construido su proceso de socialización, influye en la concepción de persona que se desea formar, directamente se denota en sus actitudes, actuación cotidiana y lo cual se manifiesta en los distintos niveles de su práctica docente. La dimensión axiológica tiene que ver con la formación integral del sujeto y su representación social como individuo en una comunidad, ya que, al hacer frente a las distintas	Para los docentes en formación el saber escuchar al otro, ser concreto en lo que se dice, no solo lleva a situar su labor en el margen de un sistema, esto le hace que requiera de unas buenas prácticas comunicativas que le acerquen en el encuentro con sus maestros y compañeros. En esta dimensión, se evidencia que los docentes en formación tienen en excelente estima a sus maestros y destacan en ellos cualidades no solo desde su experticia, también le reconocen como una persona comprometida con su labor, que se preocupa por las situaciones que viven sus estudiantes y las dificultades que	Tal vez la ocupación más fuerte que debe enfrentar el docente en su ejercicio profesional, es el rescate de valores que día a día se pierden en la sociedad en general, ya que, aunque el acto educativo no es neutro, de manera indirecta el docente siempre devela sus valores personales, reflejándolos en sus actitudes y en su modo de proceder. Siendo así, que las actuales circunstancias educativas, los momentos históricos por los cuales atraviesa el país y las demandas crecientes en el campo pedagógico frente a la incursión

	problemáticas de orden político, económico, familiar, debe tomar decisiones en pro del mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. Se puede afirmar, que el docente influye notablemente en sus discentes en cuanto a sus actitudes, ya que le expone su forma de ver y entender el mundo y esto desencadena en la manera en la cual el docente en formación asume posturas, ideas y también permea sus modos de interpretar la realidad.	en ocasiones se presentan e impiden el cumplimiento con sus responsabilidades académicas. Igualmente, se denota que, pese a lo anterior, el maestro no sustituye su nivel de exigencia en cuanto al proceso formativo del discente, lo cual marca unas líneas de trabajo claras que, si bien se establecen en los acercamientos de amistad, no se confunden, ni se desvirtúan del objetivo central que es la orientación de los estudiantes frente a su avance pedagógico como licenciados.	en el ámbito laboral a mayor escala y en una vertiente de propuestas cada vez más tensas, hacen pensar en la universidad como el escenario de exigencia y enfoque profesional que, enmarcando en su proyecto educativo institucional, de cuenta en sus egresados de un alto compromiso ético frente a profesión. Las dinámicas propias del ejercicio docente, siempre constituirán una manera de pensar y reflexionar sobre la acción y modificación de los estilos de vida que en cada una de las sociedades, que trastocan el ámbito cultural y sustentan unas formas particulares de desempeño laboral, no se pueden disolver en este sentido, las estrechas dependencias entre el campo disciplinar y el aporte que imprime el contexto, como aquel espacio en donde se gesta la intervención y donde subyacen las múltiples facetas de las relaciones humanas.

Fuente: Autoría propia.

4.1.3 ¿Qué se encontró? Objetivo Específico Uno.

Para dar respuesta al objetivo, es necesario hacer la distinción entre práctica pedagógica y práctica docente, con el fin de presentar claridades sobre lo que arrojó el instrumento aplicado y el análisis que suscitó:

Práctica Pedagógica (Procesos de Enseñanza y Aprendizaje)	**Docentes Tutores Regionales Docentes en Formación**	**Práctica Docente (Quehacer Cotidiano del Maestro)**	**Docentes Tutores Regionales Docentes en Formación**
La práctica pedagógica es entendida por Olga Lucia Zuluaga Garcés (1987), como: Una noción metodológica diferente de aquello que acontece en el salón de clase, de aquello que hace cotidianamente el maestro. La práctica pedagógica, como práctica discursiva, está constituida por el triángulo Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico), triángulo que no es inmóvil y por el contrario posee su propia historicidad: de ahí que se hable de la "historia de la práctica pedagógica". (p. 120).	-Reconocimiento de un sujeto protagonista de su práctica. -Preparación y Cualificación. -Dominio Conceptual y Teórico. -Experiencias personales y profesionales. -Sujeto Maestro	De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la práctica docente es: Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia– así, como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el Proyecto Educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p. 21).	-Característica Humana y Ética de la persona. -Establecimiento de relaciones con homólogos y pares. -Valores, Actitudes y Cualidades. -Convicción y Vocación.
Sujeto de Saber - Saber Disciplinar	¿Qué sé?	**Dimensiones**	
		1. Personal	1. Práctica Humana
		2. Institucional	2. Socialización Profesional
Sujeto Pedagógico - Saber Pedagógico	¿Cómo comunico lo que sé?	3. Didáctica	3. Orientador y guía en la interacción del estudiante con el saber
Sujeto Discursivo - Saber Académico	¿Cómo me transformo con lo que sé?	4. Interpersonal	4. Estilos de Comunicación
		5. Social	5. Agente Educativo
		6.Axiológica	6. Creencias y Juicios

A partir del análisis a las respuestas que tanto docentes tutores regionales como docentes en formación expresaron en la entrevista frente a la práctica pedagógica y la práctica docente, en referencia con el primer objetivo específico que es el de identificar la percepción respecto a las mismas, se puede inferir que, aunque para los profesores la distinción entre estas dos nociones es más clara, en ocasiones al igual que para los discentes hay una delgada brecha que si bien las separa, tienden a tomarlas en las mismas condiciones. Esto se puede soportar en las expresiones a los interrogantes, entendiendo que se brinda mayor relevancia a la preparación que ha tenido la persona en el ejercicio de su profesión y en la manera en la cual ha logrado permear su quehacer desde las experiencias originadas tanto por sus maestros como por el tránsito y recorrido en los diferentes escenarios educativos donde a consolidado su labor.

Dicho lo anterior, desde el postulado teórico de la investigadora Olga Lucia Zuluaga Garcés (1999), la práctica pedagógica alberga tres aspectos puntuales referidos al Sujeto como: un Sujeto de Saber, un Sujeto Pedagógico y un Sujeto Discursivo, conllevando a situar directamente al individuo como movilizador de su praxis y la cual está constituida por el triángulo Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico). Aquí, es oportuno mencionar que para los discentes es fundamental que el docente que orienta sus procesos formativos en referencia con las prácticas pedagógicas, sea un profesional riguroso, con amplio bagaje en experiencias educativas en distintos escenarios formales e informales, así como en su manejo discursivo, con apropiación, orden, profundidad y sobre todo experticia para hacerse entender en cuanto a las diversas situaciones que emanan de las interacciones que viven y a las cuales se acercan los formandos en sus distintos niveles de práctica.

Lo anterior, ya que esto en su conjunto que representa la voz del maestro, es tomada por los discentes como punto de referencia para llevar a cabo su ejercicio de práctica, para interpelar desde las posibilidades que le ofrece cada lugar, su rol como futuro profesional de la educación e incorporar un lenguaje cada vez más académico a la hora de enfrentarse a un grupo de estudiantes en los distintos ciclos escolares (preescolar, básica primaria, bachillerato, educación superior). Por cuanto, el concepto de la práctica pedagógica, debe ser disruptivo tanto para docentes y discentes, ya que su concepto no debe estar ligado a la reproducción de la de teoría, sitúa un amplio espectro en el que se debe aprender a mover el discente frente a los retos que le suscita su momento histórico, las tendencias pedagógicas, las condiciones culturales cambiantes

de los entornos sociales y descomponerlos en el colectivo universitario en su connotación más profunda, la pedagogía.

En cuanto a la Práctica Docente, las respuestas apuntan de manera secuencial a empoderar a un individuo desde su condición humana, política y ética para el desempeño de su labor, donde adquiere seguridad en el trato que recibe de sus profesores y los traslada a su acción, siendo representativo nuevamente, la figura de su profesor frente a la decisión de continuar con su proyecto profesional. Aquí se enuncia la responsabilidad social de los maestros, no solo al conducir al discente en las rutas o caminos educativos, también se asume que en la relación personal que se construya entre los actores, se puede dar continuidad al establecimiento de líneas de comunicación más cercanas que permitan al estudiante adquirir confianza y resolver con mayor afluencia sus ocupaciones pedagógicas, independientemente del escenario en el cual este inmerso.

Por tanto, el concepto de Práctica Docente que para docentes tutores regionales y docentes en formación se puede definir, es el que se refleja y acentúa en las posibilidades de responder a la labor del maestro con criterio y objetividad, ya que las cualidades, la convicción, la formación, no son suficientes para emprender el quehacer pedagógico, antes de esto, debe situarse en la preocupación por mantener un perfil profesional que no diste de lo personal y que le exige disposición constante por lo que hace, sin sentir el agobio que genera muchas veces caer en la rutina institucional y alejarse del encuentro con homólogos. Es necesario desde la postura de docentes y discentes, no se pierda de vista que la práctica docente viene de la mano con las actitudes que se vinculan en un ambiente académico donde se respeta la condición del estudiante y se le motiva a responder por sus procesos misionales en consonancia con las condiciones de vida que le acompañan.

A esto se añade que la propuesta teórica de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) comprenda y defina la Práctica Docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso. Lo que se relaciona directamente con lo manifiesto por docentes y discentes, respecto de lo que reconocen como práctica docente e igualmente, lo que lleva a tener en cuenta que a partir de las dimensiones que las autoras en mención proponen como lo son: la Personal, la Institucional, la Didáctica, la Interpersonal, la Social y la Axiológica, se puede hacer mayor claridad en que es

más afín hablar en términos de práctica docente, puesto que con este precepto, se determina que no solo se da en el aula de clase, también se relaciona con las actividades de planeación, organización y evaluación, las cuales constituyen el quehacer cotidiano de los docentes y por supuesto de las cuales debe participar.

Esto hace evidente la necesidad de ahondar tanto en la formación pedagógica como en la formación didáctica del licenciado, dado que es él quien debe sustentar su propia construcción a partir de la relación entre su quehacer profesional y los presupuestos teóricos que construye y reconstruye en la práctica pedagógica, así como en su práctica docente, lo que le sugiere al estudiante, no perder de vista contrastar los espacios académicos reales en los que se lleva a cabo la interacción, para formular sus propias metodologías didácticas desde la discusión y análisis de los modelos y postulados objeto de su estudio, encontrando convergencia en el conocimiento disciplinar y exaltando la didáctica en cuanto a la posibilidad de plantearse estrategias para resolver las problemáticas que se puedan advertir en el contexto educativo.

4.2 Resultados objetivo específico dos: Contrastar las percepciones que estudiantes y docentes regionales de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA tienen sobre la relación entre el perfil de formación profesional y el perfil ofertado por la universidad

Para dar respuesta a este segundo objetivo específico, se procede a realizar un conversatorio con docentes tutores regionales y docentes en formación, en donde a partir de tres aspectos: reconocer, aportes y claridad del perfil, se proponen unas preguntas orientadoras, a partir de las cuales se lleva a cabo el desarrollo del mismo. Igualmente, para el análisis de la información, se emplea la siguiente matriz:

Tabla 6. Matriz de análisis Conversatorio: perfil de formación profesional.

Aspecto	Preguntas Orientadoras	Respuestas	Códigos	Categoría	Análisis e Interpretación
Reconocer	DF: ¿Cuál es el perfil profesional que le ofrece la DUAD USTA acorde con la Licenciatura que actualmente usted cursa?	-Formar un licenciado en el campo de la plástica y no mucho en la estética. -Preparar a los futuros docentes para la enseñanza. -La formación de maestras con compromiso por el trabajo con la infancia. -Formación Humana del Licenciado para que asuma un mayor compromiso con su trabajo docente. -Formación en Docencia con un sentido crítico y con responsabilidad social.	Formación en Docencia Formación Humana	**Formación**	A lo largo del conversatorio, se observa que las respuestas de los docentes tutores regionales y los docentes en formación, esta direccionada hacia la formación de un profesional que recoge lo humano, lo ético, lo crítico, por cuanto, al confrontar desde el perfil de formación profesional y el perfil ofertado por la universidad, se puede afirmar que son concordantes, ya que en cada una de las Licenciaturas, se reseña este término en la descripción de las características con las cuales ha de egresar el profesional. Lo que permite establecer, que tanto sujeto docente como discente, determinan una impronta significativa en esta palabra y aunque ninguno de los dos actores explícita o alude específicamente a la composición de los perfiles, se acercan en la medida que enfatizan en la Formación. Por cuanto y para situar la discusión en la connotación de este vocablo, se retoma la siguiente definición:
	DTR: ¿Cuál es el perfil profesional que ofrecen las Licenciaturas de la FACEDU de la DUAD USTA?	-Principalmente, la formación integral y humana de los estudiantes acorde con sus disciplinas. -Se centran en la formación ética y crítica de los estudiantes para que puedan ser profesionales líderes en sus comunidades. -Reconoce la formación de un profesional en la	Formación Integral y Humana Formación Ética y Crítica Formación Profesional		

	pedagogía, la didáctica y la investigación.	La formación es por el contrario la conversión de la instrucción en objeto de pensamiento. En la instrucción el que es instruido no piensa, en cambio en la formación el que es instruido piensa. La formación es el proceso de conversión del educando en sujeto o mejor, en educador, en esa medida es autor de su propia instrucción. Con la formación nos convertimos en pensadores de la educación. (Quiceno, p. 23). Lo que quiere decir, que tanto docentes y discentes, al situar el perfil profesional en el canon de la Formación, están llamados a proponer desde los encuentros académicos, rutas de trabajo que mantengan una línea coherente entre la propuesta que inscribe el desarrollo de las tutorías y la manera en que las discusiones suscitadas, logran trasladarse al reconocimiento del perfil del Licenciado. Considerando ahora lo dispuesto en el PEI de la USTA, en el grueso del documento, se deriva como base de la consolidación de los perfiles profesionales la

formación integral, la cual es entendida en la universidad como:

> El desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal ("letras y virtud"), de tal manera que los estudiantes adquieran una conciencia superior, comprendan el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes; que se hagan capaces de intervenir lucida y responsablemente en la vida social, cultural y política, aportando su actitud creativa y su aptitud investigativo-crítica. La formación integral no separa u opone la formación del hombre de la formación del profesional. La primera se completa con la segunda, y esta cobra sentido pleno en el marco de la primera. (Universidad Santo Tomás, 2004, pág. 63).

En este sentido, es oportuno que, para todos los actores comprometidos en la formación de los Licenciados de la Facultad de Educación en la modalidad de educación a distancia, sea principio el reconocimiento de los perfiles de formación profesional, así como la relación que se establece con los

					propósitos misionales de la universidad, con el fin de garantizar un proceso educativo idóneo y de calidad en el recorrido académico que lleva el discente.
Aportes	DF: ¿De qué manera el perfil profesional ofertado por DUAD USTA, aporta en su formación como Licenciado (a)?	-Se brinda la posibilidad de enfrentarse a diferentes contextos educativos. -En los aprendizajes que uno adquiere para ir mejorando como docente. -Reconocer las condiciones de los niños para realizar un mejor trabajo pedagógico. -Facilita a través de las prácticas que uno se piense realmente como docente y para desempeñar en un futuro la labor. -En que las prácticas son la posibilidad de asumir retos en los escenarios educativos y el proceso de formación en la DUAD permiten resolverlos.	Enfrentarse a Contextos Educativos Trabajo Pedagógico Asumir retos educativos	**Funciones Sustantivas**	A partir del diálogo propuesto entre docentes tutores regionales y docentes en formación, se identifican consonancias en cuanto a los aportes que el perfil profesional determina en la formación de los Licenciados, siendo en su conjunto las Funciones Sustantivas, el medio por el cual se puede entablar la discusión. Es oportuno aludir que tanto la docencia, la investigación y la responsabilidad social universitaria, comparten una relación estrecha, que conduce al maestro a vincularlas en la materialización de sus acciones y a proponer a sus estudiantes una ocupación permanente en las mismas. Después de todo, a partir de la docencia, se gestan las posibilidades de controvertir la formación profesional desde los campos disciplinares, que no se apartan del tipo de hombre que se desea formar y por cuanto, la colectividad académica, presiona en la productividad que ese futuro
	DTR: ¿De qué manera el perfil profesional ofertado por DUAD USTA, aporta en la	-En el desarrollo personal como docentes en formación, hacia el desempeño su labor pedagógica.	Desarrollo Personal		

	formación de los Licenciados (as)?	-En el manejo didáctico y pedagógico, que compromete a los estudiantes a tomar conciencia de las problemáticas y situaciones que se presentan en el aula de clase y con los educandos. -En la capacidad investigativa de los docentes en formación para involucrarse e intervenir en las distintas comunidades, implementando estrategias que mitiguen las necesidades encontradas.	Manejo Didáctico y Pedagógico Capacidad Investigativa	maestro posiciona en la medida en que avanza en el curso de sus espacios académicos. Por consiguiente, todos los programas de la universidad, están sustentados en el método prudencial de Santo Tomás, que se define como la problematización de la realidad: …la realidad problemática se observa (ver), se analiza, fundamenta y critica desde un enfoque problémico (juzgar), y se interviene desde las opciones y alternativas racionales que se determinen (optar y actuar). Docencia, investigación y proyección social resultan ser, entonces, más que funciones, modos "sistemáticos y prudenciales" para la acción de los profesionales formados en la USTA. (Lineamientos para el diseño y la actualización curricular, 2016, p. 22). Lo que resalta desde luego, que los perfiles de formación profesional, están concatenados con las funciones sustantivas y merecen especial atención en cuanto al tratamiento que como docentes se está designando en la dinámica que surte la preparación

					de los encuentros sincrónicos y asincrónicos con los estudiantes. A su vez, acorde con lo observado en este conversatorio, sería pertinente, proponer un espacio en donde se puedan disipar las dudas que tanto para profesores y estudiantes resultan de los cuestionamientos aquí propuestos, esto con la finalidad, de esbozarlos, acentuando en la estructura a la cual pertenecen los espacios académicos en cada uno de los ciclos de formación comprendidos en los planes de estudio, ya que aunque se cuenta con respuesta al interrogante, estas develan que en correspondencia con los mismos, hay una indagación superficial, advirtiendo con ello, una obligación de docentes y discentes, para definir este aspecto como un factor que incide decisivamente en el reconocimiento de las capacidades del estudiante, para el desarrollo de su profesión.
Claridad	DF: ¿Es claro el perfil profesional de su Licenciatura, en relación con su campo disciplinar?	-No, porque se presenta confusión entre lo que realmente puede desempeñar el docente de Artes y en las instituciones educativas se exigen competencias en torno a la	Falta claridad y profundidad	**Propósitos Misionales**	Se propone desde las respuestas de docentes tutores regionales y docentes en formación, una dicotomía, ya que para algunos estudiantes falta claridad y profundidad, sin embargo; en el caso de los docentes todos

	danza, por ejemplo. Aquí, nosotros no tenemos esas materias en el plan de estudios. -En algunas cosas sí, pero falta mayor profundización en contenidos que se trabajan en los colegios. -Sí, ya que todo es aprendizaje y a lo largo de la carrera nosotras cursamos asignaturas que en su mayoría aportan al trabajo del docente y el trato con los niños. -Sí, por medio de la orientación recibida en la universidad nos ayuda a responder al contexto y depende del formando como lo transforme. -Sí, porque como estudiantes tenemos la posibilidad de realizar un ejercicio práctico para nuestra formación como profesores.	Coherencia Responder al contexto	expresan que el perfil de formación profesional es claro en todas las Licenciaturas. Este aspecto llama la atención, debido a que los profesores comparten distintos momentos de encuentro académico con los estudiantes de los diferentes programas y por tanto, esto controvierte el trabajo pedagógico que se está llevando a cabo, dado que sí para uno de los dos actores no es consonante la dinámica que postula la carrera y la oferta que le imprime como futuro licenciado, es preciso que sean abordadas estas temáticas y se logre establecer un punto común para sugerir una posible alternativa de mejora. En este sentido, se promueve la discusión en torno a los propósitos misionales, ya que es una manera de abordar ampliamente la intención de la universidad en cuanto a la formación de los profesionales en el área de la educación. Razón por la cual es oportuno citar desde el documento Lineamientos para el diseño y la actualización curricular lo siguiente: Se trata de integrar en cuatro tipos de perfiles (ingreso,
DTR: ¿Es claro el perfil profesional de las Licenciaturas, en relación con los campos	-Sí, ya que responden a una propuesta teleológica acorde con la misión y visión de la USTA.	Propuesta Teleológica	

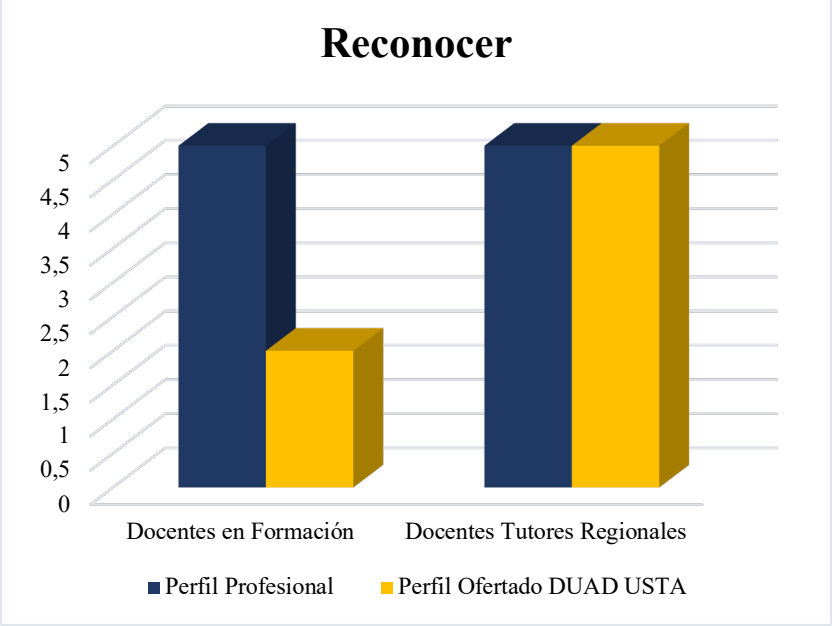
	disciplinares de los estudiantes de la FACEDU DUAD USTA?	-Sí, porque recogen el pensamiento Dominicano Tomista y se evidencia en la organización de los planes de estudio. -Sí, los perfiles tienen en cuenta las dimensiones de la acción humana y por tanto, se reflejan en la formación del profesional.	Pensamiento Dominicano Tomista Dimensiones de la Acción Humana	permanencia o formación, profesional y ocupacional) y por niveles de adquisición y desarrollo, las características, competencias, actitudes, valores, habilidades y destrezas relacionadas con la formación integral humanista, los saberes disciplinares y los ámbitos generales de la actividad profesional. (p. 23). Al lado de esto, los perfiles que están diseñados en cada una de las licenciaturas, comprenden y posicionan el aspecto disciplinar como cimiento del cual se desprenden los campos de acción profesional de los estudiantes, favoreciendo un concepto inteligible de esta. Bajo esta perspectiva, corresponde invitar a docentes y discentes a revisar los componentes misionales que no solo se queden en los espacios académicos de Seminario de Filosofía Institucional o Cátedras, en cuyos espacios se colocan en consideración dichos elementos. De la misma manera, se debe establecer un tipo de seguimiento más riguroso tanto a las actividades desarrolladas por los docentes en formación, como a los

	docentes tutores a la hora de impartir las tutorías, ya que en estos momentos de encuentro es donde se da la oportunidad del reconocimiento de aquellas dificultades que ellos presentan sobre su proceso formativo y pueden proponerse alternativas de trabajo para solventarlas. Es de aclarar que, con esta sugerencia, no se pretende ir en detrimento de la autonomía del maestro, por el contrario, se busca llegar a consensos en cuento a los parámetros que exige ser docente en la modalidad de educación a distancia.

Fuente: Autoría propia.

4.2.1 ¿Qué se encontró? Objetivo Específico Dos.

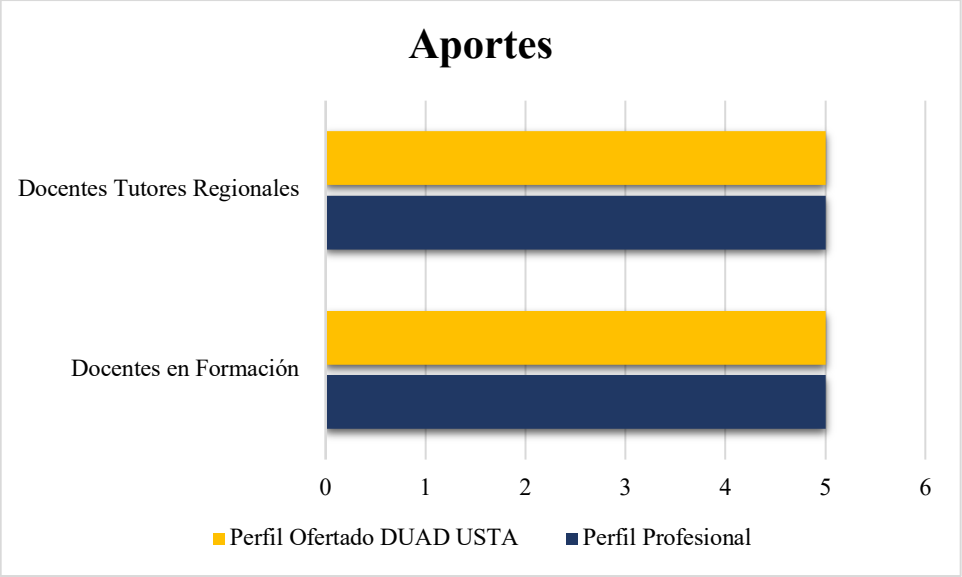
En relación con los aspectos definidos (Reconocer, Aportes y Claridad) para establecer el contraste entre las percepciones de los docentes en formación y los docentes tutores regionales en cuanto a la relación del perfil de formación profesional y el ofertado por la universidad, y luego de someter a análisis la información, se encuentra que: docentes y discentes reconocen la existencia de un perfil de formación y aunque ninguno de los sujetos hace una descripción detallada de sus características, asienten en el vocablo formación como parte primordial de este. Mientras que para el perfil ofertado por la DUAD USTA, se evidencia acorde con el análisis de las respuestas, los docentes tutores regionales, expresan un mayor reconocimiento que los docentes en formación.



Gráfica 3. Percepción en relación con el perfil de formación profesional. Reconocer.

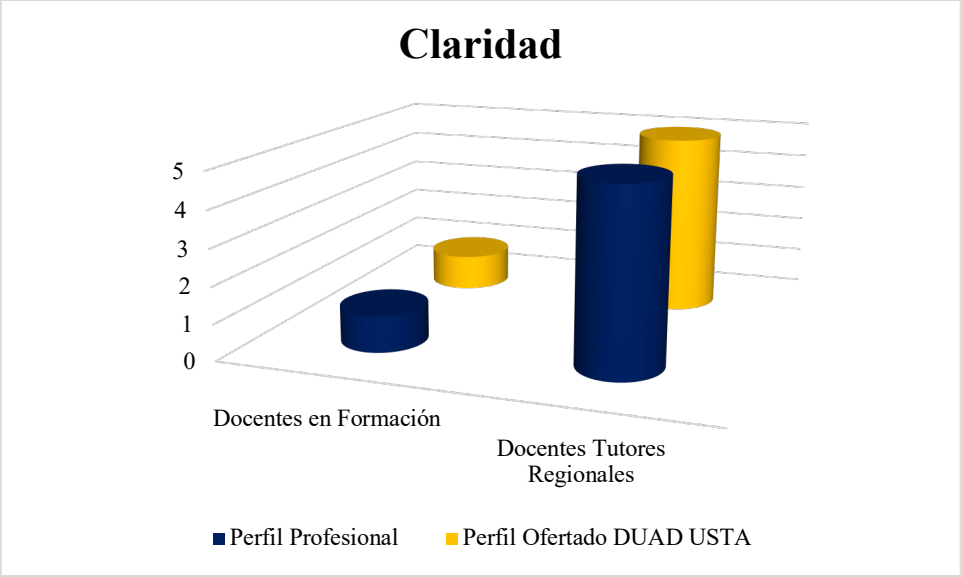
Continuando con el segundo aspecto, los aportes, se puede inferir que la percepción de docentes y discentes, se inscribe en las funciones sustantivas, dado que aluden en sus respuestas a la inmersión del profesional de la educación en distintos escenarios en los cuales debe ser gestor y líder de procesos en las comunidades a partir de las experiencias formativas que va obteniendo en la medida en que avanza su carrera. Por esta razón, los aportes tanto del perfil de formación profesional, como el ofertado por la universidad, en este caso para los dos actores alcanza una percepción media y la cual requiere fortalecerse en el trabajo pedagógico que integre y visibilice la comprensión de la Docencia, la Investigación y la Responsabilidad Social

Universitaria, en consonancia con el perfil de los Licenciados en la modalidad de educación a distancia.



Gráfica 4. Percepción en relación con el perfil de formación profesional. Aportes.

En cuanto al tercer aspecto, la claridad del perfil, para los docentes en formación la percepción sobre el mismo es baja-media, ya que, para algunos estudiantes, quienes exponen que lo que ofrece el plan de estudios, no concuerda con las exigencias requeridas por los escenarios educativos, es motivo de preocupación siendo esto desfavorable en lo que respecta a su campo profesional. Al contrario, para los docentes tutores regionales, es claro el perfil de formación y coherente frente a la oferta de la universidad de cara con los propósitos misionales. Siendo esto un motivo para que, como formadores de formadores, los profesores evidencien las dificultades que se presentan en los estudiantes y se procure mayor asertividad al resolver sus interrogantes.



Gráfica 5. Percepción en relación con el perfil de formación profesional. Claridad.

Tanto para docentes en formación como para docentes tutores regionales, es oportuno que el perfil profesional sea parte ineludible del trabajo que se realiza en los encuentros de tutoría, dado que en este sentido se puede contribuir a que no solo se quede en el plano de la apuesta misional de la Universidad, por el contrario trascienda a derrotero, con el cual el discente debe ir construyendo en cualquier espacio al que llega bien al desarrollo de las prácticas o al encuentro con pares y homólogos, su impronta tomasina.

El perfil de formación profesional del licenciado es el aspecto que reúne y sintetiza las características que hacen pertinente al programa en el marco del posicionamiento de una región y del país, ya que es este inciso con el cual se presenta la oferta académica a la comunidad, atrayendo a los estudiantes que buscan en la educación superior una manera de consolidar sus expectativas de profesionalización en el área educativa, dando respuesta al propósito misional de la universidad. Con esto se distribuye equitativamente la responsabilidad para que docente y discente, puedan hacerlo perceptible, vivencial y decisivo en la formación del maestro, situándolo en cada encuentro académico, como la manera de articular los distintos componentes que integran y configuran el proyecto educativo bajo el cual se le otorgará el título de licenciado.

Por lo anterior, es de resaltar el rol docente en cuanto a la capacidad que debe adquirir el profesor para adaptarse al contexto, ser flexible ante las diversas situaciones que plantean los entornos educativos, así como a la construcción de sí mismo como persona y profesional, unidades indisolubles en la labor que desempeña el maestro desde su fundamentación pedagógica, así como en la interacción de su medio social e institucional, las cuales son tomadas en cuenta al plantear el proceso formativo donde surgen nuevos retos académicos para el mejoramiento de las destrezas, competencias y actitudes.

A la par, el rol docente, tiene la intención de generar un conocimiento que trascienda al análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de su profesión y en donde la consecuencia directa, lo lleva a concebir la clase como el lugar donde investiga, percibe la realidad, dispone ambientes, comparte ideas, toma decisiones conjuntas con los demás actores educativos para proponer soluciones posibles a las problemáticas educativas, reflexiona sobre lo que es necesario y pertinente aprender, teniendo en cuenta que él es facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sumado a esto, el rol docente coloca en el centro de su vocación los valores humanos comprometidos ética, política y con integridad académica, haciendo visible su postura como sujeto social en consonancia con la disposición, la creatividad y la dedicación, que su labor demanda en el crecimiento de su ejercicio profesional a través de un liderazgo pedagógico, que lo desafía a cualificarse permanentemente, así como a revisar críticamente los contenidos, los procesos de participación, las estrategias contextualizadas y la comunicación, en, sobre y durante la acción.

4.3 Resultados objetivo específico tres: Evaluar las relaciones que existen entre la estructura de los espacios académicos del campo común de pedagogía de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA, para describir la coherencia de estas con el perfil de formación profesional

Se diseña la matriz de recopilación de datos, a partir de la Tipología de Saberes de Malglaive (1990), esto con el fin de someter al análisis tanto los Syllabus, como las Guías de Aprendizaje propuestas por los docentes nacionales de la Facultad de Educación y las cuales están disponibles en Aula Virtual. Es de aclarar que los documentos en mención, correspondientes al Núcleo Común de Pedagogía y se sigue la interpretación de la información desde los mismos criterios, para cada uno de los espacios académicos.

4.3.1 Modelos Pedagógicos Práctica de Observación I.

Tabla 7. Matriz de recopilación de datos: Modelos Pedagógicos Práctica de Observación I.

Criterios de Distinción	Saberes Tipo 1 Empírica	Saberes Tipo 2 Práctica	Saberes Tipo 3 Teórico
Ámbito de adquisición Actor Educativo	Docente de Educación Preescolar Docente Universitaria Consultora en desarrollo de proyectos con la secretaria de Educación de Bogotá y Cundinamarca.	Experta en Pedagogía e infancia, con un amplio trayecto por la pedagogía del aula preescolar y universitaria. Docente e investigadora en pedagogía y currículo.	Magíster en Evaluación en Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada En Educación Preescolar
Relación que establece con el objeto de conocimiento	Campo Pedagógico: es el primer espacio académico con el que se inicia la formación pedagógica de los futuros licenciados.	Se presenta como núcleo problémico de la disciplina la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las condiciones históricas, sociales, culturales y económicas que han configurado la pedagogía como campo de conocimiento y los modelos pedagógicos para la formación integral de la persona?	La historia de la educación demuestra que existen intentos de diseño de procesos educativos, en correspondencia con las condiciones históricas concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia, la tecnología en cada momento. Así́, un modelo de educación y de formación, debe responder a dichas condiciones históricas y como tal, debe plantear un modelo pedagógico que oriente los procesos académicos y administrativos de la institución escolar, para que esta responda de manera idónea, ética y pedagógica a la formación de un tipo de hombre con las habilidades y fortalezas que necesita para actuar dentro de una sociedad con una historia particular. Para lograr lo anterior, es necesario que el modelo pedagógico institucional esté soportado en fundamentaciones de tipo filosófico, antropológico, psicológico y pedagógico que sirvan de brújula y orienten los procesos administrativos y académicos de la institución

			escolar que se evidencian a través del currículo. Es dicho currículo el encargado de registrar todo lo que sucede en la escuela, actúa como una guía que se construye en el hacer educativo y que permite responder a las preguntas sobre: el para qué, el cuándo, el cómo y el con qué se enseña. En este sentido, el modelo pedagógico de una Institución debe privilegiar la reflexión en torno a propósitos, contenidos, secuencias, métodos, recursos propios del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto hace que el modelo pedagógico institucional se convierta en un recurso analítico y descriptivo que permite explorar, analizar, comprender y proyectar las relaciones entre los conocimientos y la practica pedagógica y de esta con la estructura organizativa de la institución escolar, con sus formas de comunicación, de interacción y de significación dentro de la escuela y fuera de ella (contextos socioculturales).
Relación con la práctica	Práctica de observación en una institución educativa formal. Observación no Participante.	A través del trabajo práctico de observación en el ámbito educativo se analizan las características y la incidencia de los modelos pedagógicas en el contexto educativo dando cuenta en un informe final.	Esquema de Análisis Momentos Históricos del Mundo y Colombia. Escrito Reflexivo: Observación Participante, Diario de Campo. Tabla de caracterización de los diferentes modelos pedagógicos y síntesis reflexiva del tema. Plan de ejercicio de observación participante en un ámbito educativo.
Nivel de estructuración	Tres momentos distribuidos así: Momento Uno: Pedagogía a lo largo de la Historia Momento Dos: Modelos Pedagógicos características y desarrollo	El docente en formación debe realizar entre cinco a siete sesiones de observación directa en la institución educativa y la	La observación tendrá como principal propósito una caracterización general del ámbito escolar en sus aspectos más generales: personas, actividades cotidianas, rutinas, acciones, interacciones, formas de relación entre sus

	Momento Tres: Modelos Pedagógicos y Mediaciones Curriculares.	cual debe ser registrada en un formato de diario de campo. El tiempo de las sesiones puede ser de una o dos horas.	miembros y especialmente el modo como se desarrolla la práctica pedagógica de los docentes en ejercicio fijándose particularmente en las evidencias de los modelos pedagógicos en el quehacer cotidiano. Los registros de la observación se toman en el diario de campo para su análisis y posteriormente se contrastará con lo declarado en el componente pedagógico del P.E.I de la Institución Educativa, por lo tanto, se requiere desde el inicio del ejercicio de observación, consultar y revisar el P.E.I. De este modo, la observación no participante no solo se debe centrar en el espacio del aula de clases, sino en el conjunto global de la institución educativa en sus diversos espacios y momentos (las clases, los descansos, las actividades colectivas para los miembros de la institución entre otras).
Objetivo General	Reconocer y analizar las condiciones históricas, sociales y culturales de la pedagogía y los modelos pedagógicos así como su epistemología, en tanto, fundamentos del quehacer pedagógico y la identidad profesional para los docentes en formación.	Caracterizar los Modelos a partir de la observación analítica y su incidencia en los procesos curriculares de las instituciones académicas en el contexto actual del país.	Conceptualizar qué es un Modelo Pedagógico, determinar sus características, los fines educativos y formativos de los modelos en los procesos educativos del país.
Posibilidad de explicitación	Implícitos en la acción: se establece un trabajo comparativo entre la realidad observada por el discente desde el marco de la vivencia in situ.	Implícitos y Explícitos: a través de los registros levantados en el diario de campo, la interacción en el espacio institucional con los actores educativos.	Significativo: confrontación de la teoría desde aspectos específicos como: concepto, características, descripción, principios, métodos, parámetros pedagógicos.

Posibilidad de objetivación del saber	Reconocimiento desde la experiencia profesional sobre las construcciones del saber y su relevancia en el proceso formativo del licenciado.	Son imprescindibles para el ejercicio de observación, ya que facilitan la descripción e identificación de las condiciones contextuales reales en los sistemas educativos.	Se muestran contenidos y recursos asociados a la comprensión de las temáticas propuestas en cada momento de aprendizaje, recurriendo a postulados internacionales como nacionales.
Posibilidad de formalización del saber en un discurso por parte del actor	Formalizable y perceptible en Syllabus y Guías de Aprendizaje, siendo coherentes con los ejes temáticos y productos materializables.	Es oportuno revisar la distribución de tiempos de dedicación al desarrollo y cumplimiento de las distintas estrategias de aprendizaje propuestas, así como la presentación final que recoge todo lo trabajado a lo largo del proceso.	Formalizable: a partir de la indagación, revisión y consecución de los aspectos contenidos en el desarrollo del espacio académico, se busca que revierta en el hacer del docente en formación y en este sentido, el discurso de la docente nacional, propicia elementos conducentes a la construcción de una postura por parte del discente sobre su ejercicio de observación y confrontación en esta primera práctica.
Relación que el actor establece con el saber	Se aprecia con claridad la secuencia entre los contenidos y las acciones que el docente nacional le propone al docente en formación para indagar, rastrear y adoptar una postura frente a la confrontación de su práctica de observación en el escenario educativo.	Las realidades que presenta las instituciones de educación formal, si bien se han tratado de homogenizar desde las disposiciones normativas a nivel nacional, precisan que se tenga en cuenta la particularidad de sus modos procedimentales que no condicionen el ejercicio del docente en formación y se queden únicamente en el cumplimiento de la entrega oportuna del trabajo.	Se reconoce una postura pedagógica del docente, así como una intención definida para el reconocimiento de los aspectos más predominantes que convocan desde este espacio académico a redefinir el acto educativo en función de un proceso formativo e integral.

Teniendo en cuenta que este espacio académico es el primer momento de práctica pedagógica que debe realizar el docente en formación, es preciso retomar lo propuesto por Edelstein (1998):

> El análisis a profundidad de la estructura conceptual de las disciplinas y su vinculación con el proyecto curricular en las instituciones es básico, ya que en esta perspectiva el conocimiento adquirido debe estar articulado dentro del contexto educativo, lo cual brindará elementos para darle un significado a este. (p.101)

Lo que implica, que el docente en formación debe contar con insumos base que le permitan antes de ir a campo, reconocer algunas de las situaciones conceptuales que sean comprensibles para centrar su atención y determinar una manera acertada de llegar a la comunidad educativa como lo exige esta práctica, a desarrollar una observación de la actividad que refleja la institucionalidad a través de todos sus actores, espacios, tiempos, documentos oficiales. Por tanto, la postura que presenta la docente nacional en referencia con este espacio académico, sugiere una actitud del docente en formación que vaya encaminada a la identificación de momentos cruciales en la historia alrededor del surgimiento de los modelos pedagógicos y la forma en la cual han incidido en la comprensión de las circunstancias que dan paso y vigencia a los mismos en nuestros modelos actuales de educación.

Igualmente, se busca una apropiación del lenguaje pedagógico que le facilite al estudiante la inmersión en un discurso cada vez más académico y explícito en la construcción de definiciones sobre los conceptos de: Modelo, Educación, Educabilidad, Enseñanza, Enseñabilidad, Pedagogía, Didáctica, Conocimiento, Formación, Aprendizaje, Currículo, que a su vez le permitan conceptuar y evidenciar en los distintos contextos educativos los modelos pedagógicos, a la vez que desarrolla análisis de principios comunes y factores diferenciadores.

Los modelos pedagógicos marcan un punto de referencia importante en la labor posterior que desempeñará el docente, no solo por las tendencias e inclinaciones conceptuales que estos abordan, sino porque desde allí se puede iniciar con la comprensión de las acciones que designan una planeación y enmarcan un componente pedagógico que genera un hilo conductor entre las relaciones académicas de los sujetos que convergen dentro y fuera del aula de clase. Por lo cual, desde la propuesta que presenta la docente nacional, amerita una fuerte cohesión entre lo teórico y la confrontación con la realidad del sistema educativo colombiano que instaura desde la normatividad unas maneras de proceder que desencadenan en la formalidad del acto educativo.

A partir de lo anterior y retomando los Lineamientos para las Practicas Pedagógicas de los programas de Licenciatura de la FACEDU, las prácticas de observación “permitirán contextualizar al docente en formación con la realidad educativa a través de la observación que conlleve a la investigación. Para realizarlo, el estudiante contará con la fundamentación necesaria para abordar este primer acercamiento con éxito” (p. 2). Sin embargo, aunque se define que esta práctica es un ejercicio de observación, es oportuno señalar que el hecho de dirigirse a cualquier comunidad, ya se interpreta como participación, lo cual debe propiciar en el docente en formación unas características procedimentales que no se queden en la mera revisión de documentos institucionales o el acompañamiento a la labor que desempeña el profesor en el aula de clase.

La sugerencia acorde con las situaciones que este tipo de práctica ha suscitado en el contexto educativo, es partir de la iniciativa del docente en formación sobre su propia confrontación teórica y la réplica en su formación profesional, por supuesto, no se desconoce que la práctica implica una rigurosidad en la preparación de las acciones y su puesta en escena y al ser este el primer encuentro del discente con la realidad institucional, se debe ser prudente en la manera en la cual se comprenda la observación como un ejercicio pedagógico investigativo, esto porque en la mayoría de los ocasiones se toma por parte de directivos y docentes, más una actividad de vigilancia, crítica o intromisión de los discentes sobre el trabajo que ellos allí realizan. Lo cual genera malestar y desvirtúa el proceso de la práctica como un espacio para la construcción profesional, la discusión, el acercamiento y la identificación de fenómenos que atañen las dinámicas educativas sobre el quehacer del docente.

Esto conduce a develar la dimensión personal del docente sobre este tipo de prácticas, ya que simultáneamente pasan de un sistema educativo donde son tratados como estudiantes, a otro en el cual no pierden su rol, pero en el que ahora se preparan para ser los maestros. Premisa que invita a reflexionar en cuanto a los modelos de docencia y maestros con los cuales fueron formados los discentes, así como las representaciones sociales y culturales, que los llevan a optar por un proyecto profesional como educadores.

4.3.2 Procesos del Aprendizaje Práctica de Observación II.

Tabla 8. Matriz de recopilación de datos: Procesos del Aprendizaje Práctica de Observación II.

Criterios de Distinción	Saberes Tipo 1 Empírica	Saberes Tipo 2 Práctica	Saberes Tipo 3 Teórico
Ámbito de adquisición Actor Educativo	Docente de Educación Preescolar Docente Universitaria Consultora en desarrollo de proyectos con la secretaria de Educación de Bogotá y Cundinamarca.	Experta en Pedagogía e infancia, con un amplio trayecto por la pedagogía del aula preescolar y universitaria. Docente e investigadora en pedagogía y currículo.	Magíster en Evaluación en Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada En Educación Preescolar
Relación que establece con el objeto de conocimiento	Campo Pedagógico: espacio académico ubicado en el segundo semestre de los programas de Licenciatura.	Se presenta como núcleo problémico de la disciplina la siguiente pregunta: ¿Cómo inciden las teorías del desarrollo y del aprendizaje, en los procesos educativos que desarrollan los maestros?	Comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje es fundamental. El futuro docente requiere conocer los aportes de los diferentes modelos pedagógicos a la educación en tanto estos le brindan herramientas para facilitar y cualificar su práctica pedagógica fortaleciendo el desarrollo integral de sus estudiantes. De igual forma, requiere enterarse de los avances y cambios ocurridos en relación con los nuevos medios y mediaciones que se han incorporado en los últimos años a la vida cotidiana y que han impactado a la vida escolar para realizar un análisis crítico en relación con su quehacer actual y futuro.
Relación con la práctica	Práctica de observación en una institución educativa formal.	A través del trabajo práctico de observación en el ámbito educativo se analizan las características y la incidencia de los diferentes modelos de aprendizaje en el contexto educativo dando cuenta en un informe final.	Línea del Tiempo, Esquema y Escrito Reflexivo sobre los procesos de desarrollo de los niños y niñas. Tabla de caracterización de los diferentes modelos de procesamiento de la información y síntesis reflexiva del tema. Plan de ejercicio de observación en un ámbito educativo.

Nivel de estructuración	Tres momentos distribuidos así: Momento Uno: El Desarrollo Humano, Concepto, Teorías, Características. Momento Dos: Modelos de procesamiento de la información. Atención, memoria, pericia, metacognición. Contextos sociales y desarrollo emocional. Momento Tres: Procesos cognitivos complejos. Modelos socioconstructivistas. Aprendices excepcionales. Aprendizaje y cognición en áreas de contenido.	El docente en formación debe realizar entre cinco a siete sesiones de observación directa en la institución educativa y la cual debe ser registrada en un formato de diario de campo. El tiempo de las sesiones es de una o dos horas.	La observación tendrá como principal propósito, identificar las diferentes teorías del desarrollo y ponerlas en diálogo con los procesos de aprendizaje. Reconocer las teorías, estilos y ritmos de aprendizaje y los relaciona con los procesos de enseñanza que desarrolla el maestro. Identificar los distintos factores asociados a la construcción de aprendizaje en el ámbito educativo.
Objetivo General	Comprender el papel de los procesos de aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.	Diseñar estrategias para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje en una población y contexto determinado.	Los registros de la observación serán consignados en el diario de campo para su análisis y posteriormente se contrastará con lo declarado en el modelo pedagógico del P.E.I de la Institución Educativa; por lo tanto, se requiere desde el inicio del ejercicio de observación consultar y revisar el P.E.I. Identificar las diferentes teorías del desarrollo y ponerlas en diálogo con los procesos de aprendizaje. Reconocer las teorías, estilos y ritmos de aprendizaje relacionándolos con los procesos de enseñanza que desarrolla el maestro. Identificar los distintos factores asociados a la construcción de aprendizaje en el ámbito educativo.
Posibilidad de explicitación	Es oportuno que el planteamiento de los contenidos este direccionado desde la formación pedagógica del docente y	Implícitos en la acción: se deduce que el ejercicio propuesto al docente en formación es el de interactuar	Se sugiere que el discurso teórico desde las referencias, también pueda estar encaminado al análisis pedagógico propio del argumento del docente en formación, ya que en esta línea se comprenderá el

	sea reflejada en la propuesta de esta práctica.	como observante activo con los sujetos en el aula de clase, con el fin de reconocer los aspectos que le señala la teoría para confrontarlos.	desarrollo del ejercicio de la práctica a partir de una intervención educativa.
Posibilidad de objetivación del saber	Necesario propender por un trabajo interdisciplinar que contribuya a la distinción entre los componentes psicológicos y educativos, en referencia con el proceso formativo del licenciado, donde se pueda generar discusión de las situaciones presentes en el aula y las posibilidades de intervención pedagógica así como sus limitantes.	En esta práctica se sugiere dirigir el ejercicio pedagógico hacia la consecución de opciones de trabajo, organización del espacio, diseño de ambientes, adecuación de tiempos, que favorezcan la interacción entre cada uno de los actores participantes con el fin de hacer del encuentro educativo un momento significativo de aprendizaje.	El sustento empleado, comprende aspectos desde la psicología en la incidencia que ha tenido en la educación y si bien es importante reconocerla para atribuir los aportes que ha hecho en los últimos años, es oportuno que se haga más visible el componente pedagógico frente a la connotación del docente alrededor de las características que le demanda su trabajo con las diferentes poblaciones escolares.
Posibilidad de formalización del saber en un discurso por parte del actor	Formalizable y perceptible en Syllabus y Guías de Aprendizaje.	Se sugiere que esta práctica desde el componente de observación, pueda direccionar el discurso del docente en formación hacia su reconocimiento como mediador en las situaciones presentes en el aula de clase con sus estudiantes.	Formalizable: en el proceso diseñado y en la postura que emplea la docente al diseñar el trabajo de este espacio académico.
Relación que el actor establece con el saber	Se puede afirmar que la influencia que ejerce la formación profesional del docente, revierte de manera preponderante en su manera de abordar las circunstancias pedagógicas.	Las discusiones pedagógicas deben tener nicho en la comprensión de la práctica pedagógica y las vertientes que recogen en la formación de licenciados en distintos campos del saber.	Es consecuente el ejercicio propuesto desde las indagaciones previas que debe realizar el docente en formación, a la par, es necesario que se pueda fortalecer su postura pedagógica, retomando los espacios académicos que ha venido cursando.

La pedagogía no supone únicamente indagar por los significados o las acciones educativas, es necesario se tengan en cuenta también las causas de lo que sucede con los estudiantes, de las maneras en las que los profesores abordan la cotidianidad escolar, las propuestas educativas que surgen de su reconocimiento a las particularidades de sus educandos, sin el ánimo que estas vayan a clasificar o estigmatizarlos. El docente en su devenir pedagógico diario, se enfrenta a prejuicios e hipótesis sobre los acontecimientos que develan sus experiencias de enseñanza y de las cuales se sirve para diseñar o formular estrategias que le brinden mejores resultados en su contexto real y concreto. Citando a Rafael Flórez Ochoa (2005):

> Se supone que la pedagogía posea al menos un marco de referencia teórico propio desde el cual re contextualice, reconstruya y reinterprete los sentidos segregados desde enfoques diferentes por otras disciplinas acerca de las condiciones, acciones, motivos y fines de los actores espontáneos o deliberados, directa o indirectamente participantes en el proceso educativo. (p. 18).

En este sentido y desde la propuesta de esta práctica pedagógica de observación, es preciso que el docente en formación distinga claramente teoría y práctica, dado que en la experiencia que ha representado este espacio académico, se incurre en hacer de la observación una crítica destructiva que se convierte en el señalamiento a las cosas que las instituciones y maestros titulares hacen mal y perjudican el desarrollo integral de los niños, niñas y los jóvenes, situación que amerita no incurrir en juicios de valor, porque simplemente no se está de acuerdo con las formas de trabajo propuestas en los escenarios educativos.

Con lo anterior, no se desconoce la realidad del sistema educativo colombiano, en donde el hacinamiento y las precarias condiciones de infraestructura son pan de cada día y con lo cual también debe sortear su tránsito académico el docente en ejercicio. A esto que se haga sugerente el hacer una revisión en la forma estructural del contenido programático que propone la docente nacional y sea encaminada al trabajo interdisciplinar para reconocer entre los Licenciados, Psicólogos, Psicopedagogos, puntos comunes que reviertan significativamente en la indagación y confrontación teórica que no se aleje del discurso pedagógico que debe ser inherente en la formación del licenciado.

Por cuanto, el sentido de este ejercicio de práctica pedagógica, debe incluir un acercamiento no solo en el aula de clase para determinar unos patrones de desarrollo y aprendizaje acorde con el rango en edad de los sujetos y los postulados que sustentan el PEI, sería oportuno contemplar

el acercamiento y el diálogo con los profesionales encargados de acompañar y hacer seguimiento a las situaciones que el docente titular detecta, esto hará de la experiencia algo más enriquecedor desde la labor que debe desempeñar el futuro profesional de la educación, ya que se convertirá en un referente significativo de lo que puede llegar a proponer para comprender y optimizar la enseñanza de su campo disciplinar frente a su grupo de estudiantes y comunidad educativa en general.

4.3.3 Currículo y Didáctica Práctica Formativa III.

Tabla 9. Matriz de recopilación de datos: Currículo y Didáctica Práctica Formativa III.

Criterios de Distinción	Saberes Tipo 1 Empírica	Saberes Tipo 2 Práctica	Saberes Tipo 3 Teórico
Ámbito de adquisición Actor Educativo	Formadora y Asesora en las áreas humana, social y espiritual. Planeación, ejecución y acompañamiento a proyectos sociales de desarrollo solidario. Docente Básica Primaria y Bachillerato en el área de Ética y Valores, Educación Religiosa Asesoría Psicológica Desarrollo de Proyectos de Locución en Radio	Coordinadora de Proyección Social-Responsabilidad Social universitaria	Magister en Intervención Social en las Comunidades del Conocimiento Licenciada en Filosofía y Educación Religiosa Psicóloga
Relación que establece con el objeto de conocimiento	Campo Pedagógico: corresponde al tercer semestre de los programas de Licenciatura.	Se presenta como núcleo problémico de la disciplina la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los elementos del P.E.I. que permiten articular el currículo y la didáctica de manera pertinente para el desarrollo de la práctica pedagógica?	Para abordar el estudio del presente espacio académico es necesario tener las bases requeridas para abordar las nuevas temáticas, de este modo, los/as docentes en formación deben contar con las actitudes, saberes y habilidades necesarias para comprender los procesos históricos, políticos y socioculturales que en particular han intervenido en la conformación de la perspectiva curricular, el PEI y la didáctica y su importancia para el saber y el quehacer de un docente. Así las cosas, son competencias básicas para abordaje de este curso las siguientes: Comprender los principales momentos de la historia de la humanidad, así́ como los de Colombia, en los aspectos social y cultural, así como el conjunto de las

			grandes tradiciones de la Pedagogía y su desarrollo a nivel general. Identificar los aspectos generales del saber pedagógico y su práctica, en tanto fundamentos que se proyectan en el quehacer cotidiano de un/a docente. Identificar los principales presupuestos y aportes de las teorías del aprendizaje al campo de la educación y de la pedagogía en su desarrollo dentro de la práctica pedagógica. Saber analizar, sintetizar e interpretar a través de estrategias de aprendizaje como los mentefactos, los esquemas y otras posibilidades conceptuales el abordaje de textos de tipo pedagógico, didáctico, político e histórico. Expresar y comunicar de modo oral, escrito y visual sus puntos de vista, aprendizajes y construcciones entorno a los contenidos, experiencias y actividades que se proponen en este espacio académico. Tener claridad sobre los diferentes modelos pedagógicos que se han utilizado en la educación de nuestro país y poder plantear con claridad las diferentes estrategias didácticas que se requieren en el proceso enseñanza aprendizaje.
Relación con la práctica	Práctica de observación en una institución educativa formal.	En este semestre se da inicio a la práctica formativa que tiene como propósito “la comprensión del uso de la didáctica en la enseñanza”. Se	Solicitar PEI de la Institución Educativa, hacer lectura y definir: Filosofía Institucional, Modelo Pedagógico, Planteamiento del Currículo.

		cuenta con una distribución inicial de seis (6) horas, de las cuales el docente en formación tiene cuatro (4) para hacer observación a diferentes clases y dos (2) para entrevistarse con el docente. Luego debe diseñar un micro proyecto-pedagógico-didáctico distribuido en dos sesiones, teniendo en cuenta los elementos didácticos sobre un tema de libre elección, acorde a su licenciatura para desarrollarla con un grupo de niños/as.	Mapa de Síntesis, Entrevistas y Seis Relatos con su análisis. Desarrollo del ejercicio práctico en cuanto al diseño y desarrollo de micro propuesta curricular.
Nivel de estructuración	Tres momentos distribuidos así: Momento Uno: Marco legal y teórico del P.E.I, el currículo y la didáctica: Definición, fundamentos y estrategias. Momento Dos: El desarrollo curricular: Articulación de la didáctica y el P.E.I. Momento Tres: Acción didáctica y práctica pedagógica: Análisis de la articulación Currículo y P.E.I.	El docente en formación debe realizar entre cinco a siete sesiones en la institución educativa y la cual debe ser registrada en un formato de diario de campo. El tiempo de las sesiones es de una o dos horas.	La observación y la entrevista tendrán como principal propósito conocer y caracterizar las concepciones que tienen las instituciones escolares en el ámbito curricular y didáctico y su relación con la filosofía institucional. Los registros de la observación se realizarán en el diario de campo para su análisis y posteriormente se contrastará con lo declarado en el componente filosófico y administrativo del P.E.I de la Institución Educativa, por lo tanto, se requiere desde el inicio del ejercicio de observación consultar y revisar el P.E.I De este modo, la observación no participante se debe centrar en el componente curricular y didáctico de la institución educativa.

Objetivo General	Fundamentar pedagógicamente a los docentes en formación en los elementos de la configuración del currículo, sus políticas la didáctica sus métodos y estrategias en articulación con la práctica pedagógica identificando la pertinencia del PEI en la vida de la Institución Educativa.	Desarrollar una micro-propuesta de desarrollo curricular y didáctico para una asignatura de las áreas curriculares obligatorias y un grado específico de preescolar o básica empleando los conocimientos básicos construidos en este espacio académico.	Identificar y apropiarse de sustentos teóricos y legales que fundamentan el P.E.I el Currículo y su relación con la Didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera analítica y práctica. Emplear el método de indagación en la generación de procesos prácticos que faciliten generar aprendizajes significativos, apropiados a los intereses de los/as estudiantes. Identificar las propuestas curriculares y las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes en los establecimientos visitados para la práctica formativa. Identificar y emplear métodos y estrategias acordes en el aprendizaje de acuerdo a las necesidades y requerimientos de las diversas poblaciones y contextos educativos. Sistematizar las experiencias vividas en la práctica formativa.
Posibilidad de explicitación	Explícita: se cuenta con un referente procedimental claro en cuanto al tratamiento de la información y el planteamiento que debe seguirse para el diseño de la micro propuesta curricular.	Explícitos e Implícitos en la acción: se sugiere proponer una alternativa frente al seguimiento de la estructuración de la micro propuesta por la densidad de los componentes que debe relacionar.	Explícitos: el manejo de lenguaje hace comprensible la distribución de las actividades, sin embargo, la labor del docente en formación es volver más afable la revisión normativa hacia su construcción conceptual y pedagógica.
Posibilidad de objetivación del saber	Reconocimiento de las políticas educativas conducentes a reglamentar el sistema, el cual se rige desde unos parámetros comunes.	La postura pedagógica que va adquiriendo el docente en formación le permitirá definir pautas de actuación desde el contexto en el cual interviene.	La rigurosidad con la cual se asume el ejercicio de rastreo de la infromación, será fundante en la mirada crítica y argumentativa que proponga el discente para hacer de su práctica un espacio de

			intervención secuente, organizado y con aporte pedagógico.
Posibilidad de formalización del saber en un discurso por parte del actor	Formalizable y perceptible en Syllabus y Guías de Aprendizaje, siendo coherentes con los ejes temáticos y productos materializables.	Formalizable: da paso desde las disposiciones normativas al reconocimiento de las dinámicas educativas que no deben ser ajenas al proceso formativo del licenciado.	Formalizable: es pertinente el uso de instrumentos para la recolección de la información. Es igualmente necesario que se pueda hacer desde este ejercicio una invitación al docente en formación sobre su construcción argumentativa y analítica.
Relación que el actor establece con el saber	Directo sobre los dos grandes bloques Currículo y Didáctica. Se precisa delimitar el espectro de estudio en cuanto a los referentes teóricos.	La amplitud de las temáticas, sugiere se cuente con una disposición académica que favorezca establecer el estudio de manera simultánea para evitar dualidad y confusión en el rastreo de documentos institucionales.	Específica y pertinente: se reconoce la experiencia del docente en la puesta en marcha de las actividades, la mirada sobre los aspectos específicos. No obstante, se sugiere adaptar tiempos, ya que al docente en formación le puede demandar una mayor dedicación el reconocimiento y afianzamiento a los distintos apartados.

Este espacio académico tal como lo señalan los Lineamientos para las Prácticas Pedagógicas de los programas de Licenciatura de la FACEDU, se ubica como una práctica formativa,

> Asociada con una fundamentación del saber pedagógico y una metodología que permita la reflexión sobre este saber puesto en contexto, a través del ejercicio práctico del docente en formación. Igualmente, en donde se articulan la pedagogía, la didáctica, y los saberes disciplinares para permitir a los docentes en formación el dominio del saber pedagógico desde su fundamentación y epistemología, y la construcción de ambientes de aprendizaje. (p. 3).

De lo anterior, la formación del discente está fuertemente ligado a la fundamentación pedagógica y didáctica que constituyen una posibilidad para repensar las necesidades que suscita el quehacer del docente en el aula de clase y al colocarla en diálogo con los preceptos normativos que implican un marco institucional desde el cual cobra sentido, se hace posible adquirir elementos suficientes para proponer alternativas de mejora a los procesos académicos circundantes.

Por lo tanto, desde esta propuesta de trabajo presentada por la docente nacional para el desarrollo de este espacio académico, se puede comprender que inicialmente provee de un sustento teórico y reglamentario con el cual se busca que el docente en formación clarifique en primera medida qué es el currículo y la didáctica, para luego conllevarlo a un ejercicio de articulación a través de la lectura de contexto que hace del escenario de práctica pedagógica y en donde debe focalizar a los actores educativos. Con este espacio de práctica, el docente en formación debe adquirir habilidades procedimentales de su rol que le permitan identificar con facilidad las características de los sujetos estudiantes como docentes, ya que serán quienes suministren información para su ejercicio de diseño y aplicación de la micro propuesta curricular.

Bajo esta línea, el currículo no puede reducirse a la práctica pedagógica de la enseñanza únicamente, es preciso comprender que “Las instituciones educativas deben buscar la forma de lograr que sus maestros desarrollen estas actitudes, pues las facultades de educación se dedicaron a las áreas del saber y a las tareas de quehacer y se olvidaron completamente del ser”. (Ianfrancesco, 2004, p. 55). Esto conlleva a que se oriente al docente en formación no solo desde un corpus conceptual y disciplinar, es necesario que cada experiencia adquirida en contexto, sea un despliegue de acciones coherentes, propositivas, en donde el pensar acertadamente, implica la

construcción de su propio discurso teórico, sin desconocer el propósito misional de la universidad, que a través del enfoque humanista reconoce las dimensiones de la acción humana en la formación de la persona y el profesional, las cuales revirtiendo en su labor, le permiten forjarse como un profesor crítico.

Por ende, el planteamiento de este espacio académico en referencia con la didáctica, se atribuye desde criterios históricos y prácticos, que orientan la labor del maestro en su dimensión docente, porque lo conllevan a responder a las preguntas ¿cómo enseñar?, el por qué y para qué de la enseñanza. El docente en formación al distinguir la didáctica como la disciplina que estudia las prácticas de la enseñanza, está en capacidad de interpretarla como una traducción que se hace del saber y la cual se expresa en el currículo. Esto con la finalidad que el discente se construya mientras se forma. A esto, que la postura que desde este espacio académico a de ir consolidando el docente en formación, sea la de investigador de su práctica y participación activa en el hacer pedagógico que contribuyan desde una mirada analítica y no homogenizante, a encontrar oportunidades para avanzar en su formación y nutrir con cada intervención su ejercicio profesional. De allí que la práctica pedagógica sea un pretexto en donde se deben propiciar relaciones dialógicas a partir de la realidad del aula, de la misma institucionalidad y no menos importante, la función de los maestros. Retomando lo expreso por Rafael Flórez Ochoa (2005): “El currículo no es el plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados, intensidades, niveles y prerrequisitos para normatizar la enseñanza de los profesores” (p. 291).

4.3.4 Evaluación en el Contexto Escolar Práctica Formativa IV.

Tabla 10. Matriz de recopilación de datos: Evaluación en el Contexto Escolar Práctica Formativa IV.

Criterios de Distinción	Saberes Tipo 1 Empírica	Saberes Tipo 2 Práctica	Saberes Tipo 3 Teórico
Ámbito de adquisición Actor Educativo	Docente Facultad de educación Campo Común Pedagógico Docente en Propiedad de Básica Secundaria y Media Asesor en el Proyecto de Acompañamiento en Planes de mejoramiento Institucional a 14 Colegios de la Secretaria de Educación de Cundinamarca	Profesional de la Educación Capacidades de autogestión, liderazgo, trabajo en equipo, creatividad y resolución de conflictos o dificultades a la profesión docente.	Magíster en Docencia Licenciado en Educación con Especialidad en Estudios Religiosos
Relación que establece con el objeto de conocimiento	Campo Pedagógico del cuarto semestre de los programas de Licenciatura.	Se presenta como núcleo problémico de la disciplina la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar la práctica evaluadora con fundamento epistemológico, con eficacia, con rigor y con un nivel ético-moral superior, de modo que permee y dinamice el desarrollo humano de los estudiantes, y la mejora del quehacer docente como profesional reflexivo, aportando así a la consolidación de la calidad de la educación?	Las actitudes, saberes y habilidades con las que debe contar el estudiante para al abordaje de este espacio académico son las siguientes: Reconocer y comprender las diferencias entre conceptos básicos como educación, pedagogía, didáctica, formación, enseñanza y aprendizaje, así como los fundamentos de la pedagogía y sus modelos a nivel conceptual, histórico y contextual. Identificar los aspectos generales del saber pedagógico, la didáctica y su práctica, en tanto fundamentos necesarios para poder comprender el campo de la evaluación en el quehacer cotidiano de un/a docente. Saber analizar, sintetizar e interpretar a través de estrategias de aprendizaje como los

			mentefactos, los esquemas y otras posibilidades conceptuales el abordaje de textos de tipo pedagógico, teórico y normativo relacionados con la educación y el currículo. Expresar y comunicar de modo oral, escrito y visual sus puntos de vista, aprendizajes y construcciones entorno a los contenidos, experiencias y actividades que se proponen en este espacio académico.
Relación con la práctica	Práctica de observación en una institución educativa formal.	De acuerdo a la naturaleza del espacio académico Evaluación en el contexto escolar, responde a práctica formativa (20 horas en total a desarrollar a lo largo del semestre. En esta práctica pedagógica, se cuenta con aplicación de entrevistas que se desarrollarán a partir de un único guión y serán solo tres a actores de la comunidad educativa. Diseñar, validar y retroalimentar una propuesta de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y del docente, en el contexto de una comunidad académica escolar.	Mapa mental Escrito de aprendizajes y conclusiones Tabla o escrito de análisis Reseña reconstructiva Recolección, análisis e interpretación de relatos de vida (narrativas) de algunos actores de comunidades educativas escolares Reseña reconstructiva Propuesta de evaluación de los aprendizajes
Nivel de estructuración	Tres momentos distribuidos así: Momento Uno: Generalidades en torno a la evaluación educativa Momento Dos: La evaluación educativa: una actividad crítica al	El docente en formación debe realizar entre cinco a siete sesiones de observación directa en la institución educativa y la cual debe ser registrada en un formato de diario de campo. El tiempo de las sesiones es de una o dos horas.	Plantear una propuesta de tres encuentros con los estudiantes, de una hora de clase según el horario de la Institución Educativa seleccionada, en los que se desarrollen tres actividades de enseñanza y aprendizaje, con los siguientes énfasis evaluativos e implementando de modo discrecional procesos de hetero, co y auto evaluación:

	servicio del conocimiento y un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Momento Tres: Propuesta de evaluación en el contexto escolar		Primer encuentro: Evaluación diagnóstica Segundo encuentro: Evaluación formativa Tercer encuentro: Evaluación sumativa
Objetivo General	Generar propuestas innovadoras de evaluación en el contexto escolar con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de una comprensión profunda de la evaluación educativa, evidenciando los rasgos propios de la ética profesional del docente como evaluador	Diseñar, validar y retroalimentar una propuesta de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y del docente, en el contexto de una comunidad académica escolar.	Argumentar la naturaleza, el origen, la evolución, los avances y los desafíos de la evaluación educativa en nuestro contexto regional y nacional, a partir de la lectura crítica de la literatura asociada. Fundamentar la evaluación educativa como una actividad al servicio del conocimiento y como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, a partir de la lectura en profundidad de la literatura asociada y del análisis e interpretación de las narrativas de algunos actores de comunidades educativas escolares. Fundamentar las consideraciones éticas en la evaluación educativa a partir de la metaevaluación de la práctica evaluadora del docente. Expresar de modo verbal, escrito y visual, con precisión, coherencia y claridad los aprendizajes logrados, las experiencias y sus puntos de vista frente a la problemática abordada en este espacio académico entorno a la evaluación en el contexto escolar.
Posibilidad de explicitación	Explícita e Implícita: directriz específica sobre las situaciones a abordar, con quienes, para qué, diseño de propuestas.	Explícitos e Implícitos en la acción: este tema no es ajeno a la trayectoría educativa con la que cuentan los docentes en formación y por cuanto ya se tienen unas dimensiones propias del	Explícitos: se da cuenta en la organización de la documentación, de las estrategias de aprendizaje que deben recoger la teoría abordada a lo largo del semestre.

		significado que tiene este aspecto en la vida del futuro educador.	
Posibilidad de objetivación del saber	A partir de la experiencia del docente nacional, se establece de manera clara la propuesta de trabajo para el desarrollo de cada uno de los momentos de aprendizaje.	El empleo de la narrativa como una posibilidad de investigación a través de la recolección, análisis e interpretación de relatos de vida de los actores educativos, propicia otras maneras de entender el ejercicio pedagógico del docente en referencia con el abordaje de esta práctica pedagógica.	Es necesario orientar de manera específica en las metodologías investigativas que están ganando un terreno importante en la educación, dado que, en proceso de formación, es el docente quien recurriendo a ellas mejora su reflexión, síntesis y crítica sobre su campo disciplinar de estudio.
Posibilidad de formalización del saber en un discurso por parte del actor	Formalizable y perceptible en Syllabus y Guías de Aprendizaje, siendo coherentes con los ejes temáticos y productos materializables.	Formalizable: se evidencia una postura pedagógica que complementa la actuación del docente en el escenario educativo y le orienta sobre la secuencia, así como la dinámica de trabajo.	Formalizable: sin embargo, el manejo de los tiempos en las actividades de aprendizaje propuestas desde la interpretación y análisis, deben ser revisadas en cuanto a la profundidad y recurrencia que hace el docente en formación sobre el ejercicio práctico.
Relación que el actor establece con el saber	Fluido, explícito y tendiente a abordar elementos normativos, teóricos, desde los constructos de la identidad misional de la universidad.	Articulado y secuencial: se orienta en parámetros constitutivos de la discusión pedagógica, educativa, que se trasladan al ejercicio de aula para su confrontación y análisis.	Se observa un bloque de postulados teóricos que soporta el ejercicio, el docente es cuidadoso en las directrices y recomendaciones sobre la aplicación de instrumentos, el tratamiento de la información.

Desde este espacio académico, es necesario partir de la definición de formación expresada por Armando Zambrano Leal (2008):

> En el campo de la educación, este concepto ha servido, primeramente, para orientar los procesos de formación de la persona. Ella toca los modos y niveles de aprendizaje, sirve para orientar los mecanismos de transmisión del saber, fija los valores susceptibles de ser enseñados, sirve de fundamento de las pedagogías y alimenta las prácticas pedagógicas. (p. 6).

Por consiguiente, al hablar de evaluación, se generan múltiples situaciones para el análisis y el debate tanto por parte de profesores como docentes en formación, pues en el contexto educativo es una constante relación entre los procesos, los vínculos académicos, las exigencias normativas, las acciones en el margen de un nivel de alcance, es decir este elemento hace parte de cada una de las circunstancias que se viven a diario, está presente en los gustos, intereses, formas de situar un punto de vista, reacciones frente a las circunstancias que suscita el trabajo con colegas, estudiantes y en el cual, encontrar un punto de convergencia en ocasiones es una tarea bastante difícil, lo cual hace que al proponer experiencias pedagógicas enmarcadas en un ejercicio de práctica, favorezcan en el discente una condición más objetiva de comprenderla en sus distintas connotaciones.

Sin embargo, es preciso orientar espacios para el encuentro de las sensaciones que perciben los docentes en formación después de la aplicación de los instrumentos y el mecanismo empleado para extraer en los relatos de los actores educativos, ya que, al centrarse en un tratamiento desde el análisis de las respuestas, a veces queda en un plano secundario que recurre más a lo anécdotico de lo que ellos vivieron en sus épocas estudiantiles.

Aunque vale la pena destacar que, en la propuesta para el desarrollo de este espacio académico, el docente nacional cuenta con una ruta de trabajo que delimita a través de la pregunta generadora, así como guión de entrevista a profundidad, la labor que debe seguir el discente sin perder su foco temático y apoyarse en esta técnica para ahondar en las cuestiones que no quedan explícitas en el discurso con sus interlocutores. Se trata entonces de adquirir la pericia que caracteriza a un investigador desde su habilidad para observar, escuchar, tomar atenta nota y mantener constancia en el levantamiento de su registro pedagógico cuyo insumo se depura en la presentación formal de un trabajo escritural que, soportado en evidencias, condense sus hallazgos para que pueda compartirlos críticamente con sus pares y maestro.

En este momento, el docente en formación se enfrenta a una práctica, en la cual se espera ya haya alcanzado una formación conceptual y pedagógica que le imprimen las prácticas anteriores, es decir que en este nivel, cuenta con elementos que le facilitan un proceso reflexivo competente, que estimula su producción intelectual referido a su capacidad de problematizar lo evidente y en donde se da lugar a una práctica investigativa al hacerlo participante activo de su realidad y legitimando su experiencia como educador. Trayendo a colación lo manifiesto por Donald Shön (1998): “cuando el profesor toma la decisión de dar una mirada diferente a lo que hace; acción que le permite reconocer, cambiar e informar, se llama un saber-en-acción”. Por lo tanto, la mirada que le imprime el docente nacional a esta práctica, es moldear unas habilidades comunicativas en el quehacer del maestro, donde el conocimiento no se acumula, se moviliza en la medida que se revitaliza la construcción de su saber pedagógico.

4.3.5 Política Educativa, Gestión y Administración Práctica Formativa V.

Tabla 11. Matriz de recopilación de datos: Política Educativa, Gestión y Administración Práctica Formativa V.

Criterios de Distinción	Saberes Tipo 1 Empírica	Saberes Tipo 2 Práctica	Saberes Tipo 3 Teórico
Ámbito de adquisición Actor Educativo	Docente Educación Superior Fundación Universitaria Juan de Castellanos Universidad de Manizales Universidad Católica de Pereira Universidad Católica de Manizales Capacitador Corporación Autónoma de Nariño, Fundación Universitaria San Martín, Escuela Normal Riosucio (Caldas), Universidad Libre	Sólidos principios éticos y profesionales. Organizado. Profesor-Investigador, ha dedicado su saber al entendimiento y resolución de problemas complejos, con pensamiento crítico, creatividad y justa toma de decisiones, hacia una integración sistémica, de alta calidad, con el desarrollo humano y social, sobre todo en las instituciones de educación superior.	Candidato a Doctor en Pensamiento Complejo Magíster en Educación Licenciado en Filosofía Pura
Relación que establece con el objeto de conocimiento	Campo Pedagógico: se ubica en el quinto semestre de los programas de Licenciatura.	Se presenta como núcleo problémico de la disciplina la siguiente pregunta: ¿De qué manera inciden de las políticas públicas y la legislación educativa en la administración y la gestión de las prácticas que desarrolla la comunidad educativa?	Por ser este un espacio académico que forma parte del campo específico pedagógico, su articulación con los espacios previos dentro del Plan de Estudios garantiza una sólida fundamentación de su formación pedagógica. Para que esto suceda, el maestro en formación que aborda el presente espacio académico debe: saber cuál es el contexto de desarrollo de la pedagogía, cómo saber histórico-cultural, su epistemología y los modelos; así como, cuáles son las teorías del aprendizaje y el desarrollo humano a través

			de las cuales se abordan los procesos de aprendizaje y de desarrollo del sujeto. También, debería saber construir propuestas de índole curricular y didáctico, en las cuales se exprese la evaluación como una propuesta integral que busca la calidad de la Educación.
Relación con la práctica	Práctica de observación en una institución educativa formal.	Práctica Formativa V: realizar en una Institución, una entrevista a tres docentes de diferentes niveles. Una vez hecha la entrevista, la analiza y reflexiona a la luz de lo estudiado en el texto guía. En un documento escribe sus apreciaciones y conclusiones sobre los resultados de dicha entrevista. Segundo momento de la práctica: ejercicio de observación directa en el ámbito escolar de modo que se haga el análisis de la recolección de información necesaria y suficiente a través de las entrevistas: Tener en cuenta documento: "guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional" y "manual de construcción del PEI". Tener en cuenta el registro de visitas y el diario de campo para incluirlas en el análisis. Tener en cuenta la lectura juiciosa del Proyecto Educativo Institucional. Elija una Gestión (la que más le llame la atención) y realice el instrumento de evaluación que se encuentra en la página 17 del documento.	Esquema de Síntesis destacando los aspectos más importantes de la administración y la organización educativa. Mapa mental donde establezca relaciones y diferencias entre legislación, política pública, gestión y administración educativa. Análisis de cada uno de los fines de la educación contemplados en la Ley General de Educación, identificando qué implicaciones tendría cada fin y su relación con la administración y la gestión. Entrevistas facilitan la comprensión de la observación en las prácticas pedagógicas. Trabajo práctico analizar críticamente la gestión educativa promovida por el P.E.I.

Nivel de estructuración	Tres momentos distribuidos así: Momento Uno: Políticas públicas educativas – Marco Internacional de referencia Políticas públicas y legislación educativa nacional Momento Dos: Fundamentos generales de administración. Gestión educativa. Momento Tres: Proyecto Educativo Institucional	El docente en formación debe realizar entre cinco a siete sesiones de observación directa en la institución educativa y la cual debe ser registrada en un formato de diario de campo. El tiempo de las sesiones es de una o dos horas.	La observación y la entrevista tendrán como principal propósito conocer y caracterizar las concepciones que tienen las instituciones escolares en el ámbito administrativo y su relación con la filosofía institucional. Los registros de la observación en el diario de campo para su análisis posteriormente se contrastará con lo declarado en el componente filosófico y administrativo del P.E.I de la Institución Educativa, por lo tanto, se requiere desde el inicio del ejercicio de observación consultar y revisar el P.E.I De este modo, la observación no participante se debe centrar en el componente directivo, docente y administrativo de la institución educativa.
Objetivo General	Comprender la incidencia que las políticas públicas y la legislación educativa tienen sobre las prácticas de administración y gestión que desarrollan las comunidades educativas.	Analizar el Proyecto Educativo Institucional como una herramienta que orienta las prácticas de administración y gestión que desarrolla una comunidad educativa en el marco de las políticas públicas y la legislación sobre educación. Reconocer el papel ético-político del maestro en su práctica pedagógica.	Identificar los propósitos y alcances de las principales políticas públicas y legislación sobre educación. Reconocer la administración como un saber que se puede articular con la educación a través de la gestión que realizan las comunidades educativas con el propósito de promover la calidad.
Posibilidad de explicitación	Explícita: se reconoce una postura ética hacia la formación del docente en su campo disciplinar y pedagógico.	Explícita e Implícita: las realidades educativas se fundan en un componente normativo que ha transitado por diversos derroteros que aún son motivo de debate en el colectivo profesoral, suscitando innovación, estudio y argumento para el diseño de propuestas.	Explícito: el papel que se le otorga a la planeación estratégica, no solo visibiliza al docente en formación en su quehacer pedagógico fuera y dentro del aula, también en la manera en que este contribuye como parte de la comunidad educativa en la cual interviene con su ejercicio práctico.

Posibilidad de objetivación del saber	Formalizable y perceptible en Syllabus y Guías de Aprendizaje, siendo coherentes con los ejes temáticos y productos materializables.	Formalizable: en la medida en que el docente en formación asume con determinación posturas desde la cohesión de su análisis pedagógico y disciplinar en el encuentro con sus homólogos.	Formalizable: al brindar espacios para la puesta en común de las condiciones institucionales que le sugieren romper con las brechas de un ejercicio de aula descontextualizado.
Posibilidad de formalización del saber en un discurso por parte del actor	Riguroso en la propia dimensión que acerca al docente a pensarse en posibilidades abiertas y flexibles sobre el rol que desempeña en las comunidades educativas.	Se pretende que el docente en formación consolide a medida que avanza su ejercicio formativo, una actitud crítica, sustentada en los argumentos que surgen se su cualificación, del encuentro con su disciplina de conocimiento y con las dinámicas de los saberes pedagógicos adquiridos.	Las referencias conceptuales y normativas, amparan las direcciones de uso, función, reconocimiento y actuación del docente, en este sentido el diálogo se vuelve común pero no limitante a las posibles contribuciones pedagógicas desde su hacer.
Relación que el actor establece con el saber	Dominio de características y aspectos fundantes en la orientación del trabajo a desarrollar por parte del docente en formación.	Secuencial en la medida que presenta una ruta para abordar y focalizar el tema de indagación, los sujetos, los recursos de los cuales se puede valer el discente.	Recurrente con las posturas que debe tomar el docente en formación para el desarrollo de su trabajo en los escenarios educativos.

En esta práctica pedagógica, la invitación del docente nacional se refleja en la delimitación de este espacio académico como la oportunidad para presentar al docente en formación la articulación entre administración, gestión y pedagogía, en aras de posicionarlo como un líder propositivo desde la planeación estratégica, comprendiendo el reto de asumir una postura crítica y objetiva ante las situaciones que encuentra en el escenario educativo, esto con el fin de proponer o ejecutar proyectos, que vayan encaminados a encontrar soluciones viables desde las dificultades que percibe y sean consecuentes de nuevas propuestas educativas que respondan a las demandas del contexto.

Para esto, es oportuno insistir en que la recolección y procesamiento constante de información sobre la situación educativa actual, le permitirán sacar provecho de los distintos elementos abordados en los componentes de este campo común pedagógico, al igual que con los actores educativos seleccionados, para adaptarse al cambio, desempeñar diferentes roles y encausar una toma de decisiones cada vez más acertada. Sirva esto, para citar a Olga Lucia Zuluaga Garcés (1999):

> Una práctica se encuentra traducida en tres tipos de discursos: a) En sentido amplio: se encuentran en los registros más alejados del centro de la práctica; decisiones, reglamentos, informes, relatos, discusiones, etc.; b) En sentido estricto: en los registros localizados en el centro de la práctica en los cuales o se aplica la normatividad que viene del exterior a la práctica, o se realizan los procedimientos propios de una práctica, o se encuentra consignado en un discurso de tipo analítico; c) En un sentido estratégico: en los registros localizados en otras prácticas, cuyo nexo con la práctica objeto del análisis es estratégico. (p. 85).

Lo que quiere decir, que la práctica no es un repositorio de técnicas, métodos o instrumentos, está ligada a las maneras en las cuales el saber del docente constituye su propio discurso a través de las habilidades académicas que ha ido potenciando y en donde emergen códigos para su análisis, ya que el discurso es un dispositivo de poder con el cual debe aprender a tomar distancia para elaborar sus contra argumentos y ganar terreno para legitimar un proceso comunicativo que revierta en las voces de los sujetos, en sus significados y dominios. A esto se suma que la práctica pedagógica puesta desde este margen, se instaure en una construcción permanente de un sujeto de saber, en donde su quehacer no es comprobar teorías, es producirlas en la medida que cuestiona, problematiza, el docente se asume como mediador entre el saber y la práctica a partir

de un acontecimiento discursivo, en las relaciones entre su figura como maestro sujeto y como sujeto de saber pedagógico.

Así mismo, la práctica pedagógica es un tema cada vez más complejo, que implica unas dimensiones institucionales y por supuesto, determinado orden del saber y el poder, según Michael Foucault (2009):

> Una matriz es, entonces, históricamente determinada y su modificación es inmanente, es decir, corresponde a la propia dinámica de las relaciones saber/poder que en ella se establecen. Así, aunque la normatividad explícitamente formulada tenga siempre un autor (personal o institucional) no significa que aquel sea su creador, por el contrario, el autor, que es necesario diferenciar del individuo o del colectivo de individuos que firman la norma, depende de la estructura y el funcionamiento de la matriz, es una posición definida por la propia matriz, es una función. (p. 20).

Por cuanto, la práctica pedagógica que desarrolla el docente en formación en este espacio, es determinante en el reconocimiento de las representaciones de la docencia desde los diversos actores educativos del escenario institucional, así como las injerencias normativas bajo las cuales se regulan los establecimientos de carácter formal y la representación social que enmarca su profesión en un contexto nacional al que con urgencia necesita de maestros íntegros, con un alto sentido de responsabilidad que le permita intervenir, reconocer su ejercicio pedagógico desde los saberes, las normas, los sujetos, configurando unos modos de hacer y proyectar su experiencia.

4.3.6 Lineamientos para las prácticas pedagógicas de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación DUAD USTA.

El documento de Lineamientos para las prácticas pedagógicas, se sometió a análisis a partir de la propuesta de Mialaret (1995), retomando siete de los once criterios propuestos por el autor, para describir las características y diferenciar las prácticas pedagógicas. (Ver Tabla 12. Análisis Lineamientos práctica FACEDU DUAD USTA. Práctica Pedagógica.) Y en referencia con la práctica docente, el documento en mención fue analizado teniendo en cuenta a las autoras Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999), desde las seis dimensiones por ellas delimitadas. (Ver Tabla 13. Análisis lineamientos práctica FACEDU DUAD USTA. Práctica Docente.).

Tabla 12. Análisis Lineamientos práctica FACEDU DUAD USTA. Práctica Pedagógica.

Criterio de Distinción	Prácticas Pedagógicas de observación	Prácticas Pedagógicas Formativas	Prácticas Pedagógicas Integradoras	Análisis
Propósito	Reconocer las prácticas pedagógicas de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural. Contextualizar al docente en formación inicial con la realidad educativa a través de la observación que conlleve a la investigación.	Brindar al docente en formación inicial la fundamentación pedagógica general y específica que le permita generar propuestas innovadoras con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con las necesidades e intereses de la comunidad. Articular la Pedagogía, la Didáctica y los Saberes Disciplinares.	Garantizar al docente en formación inicial que pueda comprender y apropiar las dinámicas de aula y su contexto. Reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adulto, y asociarla con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que esta disciplina conlleva.	La práctica pedagógica esta fundamenta en: Ley General de Educación 115 de 1994 en su Artículo 109, Finalidades de la formación de educadores. Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación MEN Agosto de 2014, donde se habla del desarrollo de las competencias: formar, enseñar y evaluar. La Resolución 18583 de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Así mismo desde esta resolución se comprende en el Artículo 2. Características específicas de calidad para los programas de Licenciatura, la definición de práctica pedagógica, la cual hace referencia al proceso de formación, conceptualización, observación, traspolación, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Por lo anterior, desde los lineamientos de Práctica de la Facultad de Educación de la DUAD, se evidencia que la denominación de las prácticas fue ajustada acorde con lo que señala el MEN, dando paso en su estructura a los

	requerimientos y exigencias en número de horas, créditos y demás requisitos para poder continuar con la oferta de programas académicos profesionales. En este sentido, se evidencia que las Prácticas de Observación y las Prácticas Formativas, dan cuenta de la articulación curricular con los espacios académicos del campo de formación pedagógico del ciclo de fundamentación. Mientras que, para las Prácticas Integradoras, se encuentran articulados los fundamentos generales, pedagógicos, los saberes específicos y disciplinares, la didáctica acorde con su disciplina. Esto conlleva a situar, que la práctica pedagógica, busca la integración de los saberes pedagógicos, esto con el fin que el docente en formación construya sus bases al reconocer las teorías, los presupuestos conceptuales, la identificación de contextos, la inmersión en las comunidades y logre una postura argumentativa ante las confrontaciones de su quehacer y la cotidianidad educativa. De allí la importancia de retomar el Discurso Pedagógico en la práctica pedagógica como: “Una práctica compleja y diferenciada que obedece a unas reglas y a unas transformaciones analizables” (Foucault, Michael. La Arqueología del Saber. pág. 355) Lo anterior, es un aspecto inherente que debe ser vinculado desde el inicio del proceso formativo del Docente, ya que es necesario vaya tomando distancia de los elementos que sesguen su reflexión e impidan que rompa con los esquemas que trae consigo desde su experiencia como estudiante.

Fundamento	La observación como ejercicio pedagógico. El análisis y la reflexión sobre el ejercicio pedagógico. Desarrollo de competencias: Formar, enseñar y evaluar. Acercamiento y conceptualización sobre ambientes de aprendizaje.	Comprensión del uso de la didáctica en la enseñanza. Ejercicios de diseño de propuestas pedagógicas innovadoras de manera general, o en sus campos del saber específico. La comprensión del impacto que tiene la evaluación en el mejoramiento de los aprendizajes.	Integración de los saberes pedagógicos con el proceso de investigación que desarrolla el docente en formación.	Aquí se devela la urgencia de establecer claridad entre los alcances que va adquiriendo a lo largo de cada semestre el docente en formación, ya que los insumos que recoja de los componentes Disciplinar, Académico y Pedagógico, le conllevarán a hilar coherentemente el sentido la práctica pedagógica, apoyado en los sustentos que cada espacio académico le provee, así como las experiencias que incorpora en el tránsito de sus ejercicios educativos, en los cuales debe distinguir desde las condiciones institucionales su idea de Maestro, Pedagogo, Educador. Aludiendo a lo propuesto por Diego Barragán (2012): Lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política. Por cuanto, el Docente en Formación, no solo es acreedor de un saber, es un sujeto reflexivo que ahonda y profundiza sobre los cuestionamientos propios de su labor, en esta misma línea, la práctica pedagógica suscita en el profesional asumir de manera crítica las relaciones que se establecen entre las tensiones culturales, así como las exigencias de la sociedad. Igualmente, esto incluye el propósito misional de la Unversidad que, situada desde una visión humanista a partir de las Dimensiones de la Acción Humana, específicamente en el Obrar se exalta la Formación en la Virtud, la Ética y la Política, y el Comunicar, donde se refleja la creatividad e innovación desde su campo disciplinar. Trayendo a colación lo propuesto por Avalos (2002), la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que

				articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica". Insistiendo con esto, que no puede haber un distanciamiento entre teoría y práctica, los procesos que sigue el docente en formación alrededor de la práctica pedagógica, no puede meramente quedarse en el diligenciamiento de formatos que comprendan la recopilación de información. Es preciso que la propuesta de inmersión en los escenarios educativos, incite al Discente a controvertir las situaciones que vive, la diversidad de circunstancias encontradas a partir de los ambientes educativos, las realidades sociales, económicas, las posturas metodológicas, las estrategias, las formas de trabajo, las características de los estudiantes… Los elementos que logra extraer de la realidad deben ser detonantes en su manera de revaluar sus saberes, sus alcances conceptuales, ya que de nada sirve que la teoría se recite, si esta no logra hacer mella en la práctica del maestro.
Nivel de estructuración	Primer Semestre: Modelos pedagógicos Segundo Semestre: Procesos del Aprendizaje	Primer al Quinto Semestre: Currículo y Didáctica Evaluación en el Contexto Escolar Política Educativa, Gestión y Administración Educativa	Séptimo, Octavo, Noveno y Décimo Semestre: Práctica Pedagógica medios y mediaciones Práctica Pedagógica de Aula Práctica Pedagógica Comunitaria	Es necesario que se diferencie cada momento de la práctica pedagógica y en este sentido acompañar al docente en formación de manera acertada, esto teniendo en cuenta que la propuesta de Práctica de Observación y Práctica Formativa, comprende los cinco primeros semestres, por cuanto, el Maestro que oriente desde lo Nacional y Regional estos espacios académicos, debe facilitar un excelente puente comunicativo con los discentes. Lo anterior, ya que aquí si bien el ejercicio práctico conlleva a confrontar unos alcances metodológicos, unas comparaciones normativas, a realizar unas intervenciones de menor intensidad que en la Práctica Integradora, despiertan conflictos pedagógicos y educativos, que solo son evidenciados por

Currículo y Aprendizaje	los docentes en formación cuando deben socializar sus resultados. La pretensión y ubicación de la práctica, moviliza el discurso, el análisis, la reflexión, no solo por parte del formando, también del profesor, en aras de mejorar su acción en cada encuentro educativo. Por cuanto, Una noción metodológica diferente de aquello que acontece en el salón de clase, de aquello que hace cotidianamente el maestro. La práctica pedagógica, como práctica discursiva, está constituida por el triángulo Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico), triángulo que no es inmóvil y por el contrario posee su propia historicidad: de ahí que se hable de la "historia de la práctica pedagógica". (Zuluaga, 1987, p. 120). Sería oportuno considerar, la posibilidad de establecer un Seminario Introductorio alrededor del cual se presente la práctica pedagógica y con esto, su estatus en la formación del Licenciado tenga un significado cada vez más relevante, ya que, aunque se cuenta con el diseño de un protocolo que establece la ruta a seguir para el desarrollo de la práctica de estos primeros semestres, se encuentra que las actividades propuestas son similares y repetitivas. Por esta razón, la mayoría de las ocasiones se va perdiendo el interés por parte del docente en formación sobre la responsabilidad que infiere este ejercicio y como revierte para su área disciplinar. Citando nuevamente a Diego Barragán (2011): La práctica pedagógica exige ciertos dominios, que le son propios al maestro y por ellos puede ejercer algún tipo de modificación. Cabe mencionar que el dominio de algo implica una comprensión hermenéutica del mundo;

			la hermenéutica no tiene que ver solamente con la intelección de un fenómeno, por el contrario, implica interpretar y comprender un asunto de manera existencial, es decir, se trata de aplicar. Esta comprensión, al trasladarse al campo educativo, ha tomado el nombre de pedagogía hermenéutica; en esta tendencia la aplicación práctica es el eje central de la educación y la pedagogía, llevando las preguntas pedagógicas al campo del hacer situacional de los actores educativos. Después de todo, la práctica pedagógica ha de ser un proceso riguroso donde confluyan los aspectos investigativos que faciliten en el docente en formación el establecimiento de herramientas con las cuales pueda identificar, sistematizar, relatar, producir desde la escritura, unas maneras de ir jerarquizando su rol y dando apertura a su discusión de saberes entre pares y homólogos. En este sentido, se contribuye a mantener una coherencia desde la propuesta curricular de los programas de Licenciatura, abriendo el espectro de los intereses sobre los cuales se encaminarían propuestas de investigación en los distintos campos disciplinares de los docentes en formación, dando sentido a la Práctica Pedagógica Integradora y siendo secuente con sus alcances y propósitos.
Criterio de planificación	Espacios de cáracter Regional No habilitables. No son Pre-requisito. El Docente Nacional: es reponsable de la planeación, organización,	Espacios de carácter Nacional. No son habilitables. No son Pre-requísito.	La práctica pedagógica, responde a los Lineamientos de la FACEDU y en este sentido, obedece a una dinámica normativa que la regula y bajo la cual el Docente Nacional la diseña. Esto se ve condensado en la presentación de Syllabus y Guías de Aprendizaje, en las que se definen las características para el desarrollo de la misma, así como los tiempos y las actividades por las que el Docente en Formación debe responder a lo largo

	distribución de tiempos, actividades de aprendizaje. Docente Regional: es responsable de la ejecución, acompañamiento y evaluación.	Docente Nacional: es el responsable de la planeación, ejecución, acompañamiento y evaluación. Al iniciar el semestre realiza una jornada de inducción en donde se socializan parámetros, lineamientos y estrategias de aprendizaje. Docente Regional: realiza el acompañamiento in situ de los docentes en formación realizando máximo tres visitas a los escenarios de práctica pedagógica.	del semestre. Igualmente, en la FACEDU se cuenta con una Coordinación de Prácticas Pedagógicas, encargada del seguimiento a los procesos a nivel nacional. Desde allí se brindan orientaciones en cuanto al establecimiento de Convenios Interinstitucionales, formalización, conducto regular, trámite de afiliación a ARL. Y desde lo académico, se cuenta con apoyo en relación con los casos particulares que se presenten con los Docentes en Formación. Aunque se cuenta con una programación de reuniones a través de encuentros virtuales para abordar lo relacionado con las prácticas pedagógicas, se hace necesario no incurrir en una instrumentalización de esta, que la relegue únicamente a procedimientos operativos o procesos de verificación de lo que desarrolla el docente en formación en el aula de clase. Es preciso anotar desde el postulado de Olga Zuluaga (1998): Un docente formado en función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser “ciudadano del mundo”, pues no va más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de la vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir. Por esta razón, el papel de la universidad es conducir a través de la formación de los profesionales licenciados, a la transformación social y a la incidencia positiva en los fines de la educación por medio del desarrollo de las prácticas pedagógicas en los diferentes contextos donde se lleva a cabo la acción. Es en este sentido, que la actividad de socialización de la práctica pedagógica, debe adquirir un carácter más riguroso, que permita

			visibilizar las experiencias de los docentes en formación de cada uno de los Centros de Atención Universitaria, este espacio promoverá una dinámica colectiva de construcción de saberes en el reconocimiento de lo que sucede en otras regiones del país y los alcances que origina el ejercicio de los discentes.
Vínculos con prácticas investigativas	La naturaleza de estos espacios de práctica pedagógica, busca que el docente en formación realice acercamientos iniciales a los contextos y reconozca características de la dinámica institucional de escenarios formales. Por tanto, el acercamiento a la investigación, está sujeto a los espacios académicos que cursa el Docente en Formación en estos primeros semestres.	En estas prácticas pedagógicas, se pretende que el Docente en Formación a partir de las bases teóricas y experienciales que ha cursado en semestres anteriores, pueda asumir su práctica como una práctica pedagógica investigativa.	La distribución de los espacios académicos de la malla curricular en cada uno de los programas de Licenciatura, provee un campo investigativo que relaciona al Docente en Formación con aspectos, tipologías, enfoques, tendencias, que faciliten su comprensión y lo guíen en la construcción de propuestas de investigación. Es así que, desde la práctica pedagógica, emerge la posibilidad de indagar, problematizar, enfocar y tratar de proponer alternativas de solución que mitiguen las necesidades encontradas en el contexto. Teniendo en cuenta que la investigación es una competencia inherente al quehacer del maestro, en donde se conjugan su capacidad de observación, interpretación, confrontación, se requiere que materialice y visibilice los hallazgos de su práctica a través de la producción escrita, bajo un permanente proceso de crítica y reflexión de su acción educativa. Donald Shön (1998) propone un modelo de práctica como investigación en el cual: El profesor toma la decisión de dar una mirada diferente a lo que hace; acción que le permite reconocer, cambiar e informar. Lo esencial en este proceso es la actitud reflexiva, que está matizada por la curiosidad, la imaginación, el cuestionamiento y el deseo de cambio hacia mejores resultados comprobables con lo que hasta ahora se ha realizado, saber-en-acción.

				Desde luego, también se adhiere que la universidad como parte de las funciones sustantivas de los maestros, comprende la investigación en donde se consolida en el trabajo conjunto con estudiantes que se vinculan en Semilleros de Investigación con los que cada programa cuenta. He aquí una nueva fortaleza que debe contener la práctica pedagógica en la formación del licenciado.
Naturaleza del aprendizaje posible en el Docente en Formación	Fundamentación histórico-cultural de la pedagogía, epistemología y los modelos para que el estudiante se identifique dentro del campo de saber específico de la pedagogía y con su identidad profesional. Fundamentación sobre teorías del aprendizaje y el desarrollo humano para que el estudiante identifique los procesos de aprendizaje y de desarrollo del sujeto.	Fundamentación del marco general de la política sobre currículo (tipos de currículo), y didáctica para construir una propuesta de índole curricular y didáctico. Fundamentación de evaluación, evaluación de los aprendizajes, institucional y de los docentes para la construcción de una propuesta de evaluación integral. Fundamentación en Políticas internacionales, legislación y política nacional, y en gestión y	Construcción y desarrollo de una propuesta pedagógica innovadora que articule el saber específico disciplinar y las TIC. Construcción y desarrollo de una propuesta pedagógica innovadora en el saber específico. Construcción y desarrollo de una propuesta pedagógica innovadora que responda a contextos de comunidades específicas.	Para la comprensión de los discursos, las tendencias y las maneras de abordar la práctica pedagógica, es urgente decantar entre el colectivo de profesores los puntos de convergencia que lleven a una puesta en común en relación con lo que se entiende en este aspecto y dentro del cual, el docente regional cumple una función trascendental para la orientación y el acompañamiento de los procesos formativos en los estudiantes de licenciatura. Una vez hecha esta precisión, se trae a colación como lo menciona Olga Lucia Zuluaga Garcés (1998): La reducción de la enseñanza a una acción instrumental impide que la enseñanza se convierta en el hilo conductor de las actividades teóricas y prácticas en la formación de maestros. Lo que quiere decir que todas las asignaturas, las actividades investigativas o de extensión han perdido la enseñanza como núcleo central en torno al cual se formen los maestros y, por lo tanto, hay ausencia de problematizaciones acerca de la enseñanza en sus múltiples niveles y modalidades de existencia. No es suficiente con dar respuesta a las exigencias normativas desde el plano nacional, se requiere una toma de postura que aleje los sesgos institucionales y sea

		administración educativa, para que tenga un marco de referencia que contextualice su ejercicio profesional. Fundamentación de currículo específico según el campo disciplinar y trabajo por proyectos para la construcción de una propuesta curricular específica.	cohesionado desde el proyecto educativo universitario una identidad crítica bajo la cual se favorezca el reconocimiento de la misión y la visión en la formación de los licenciados y que revierta en el discurso que manejan los docentes nacionales y regionales atendiendo a las particularidades de las zonas en las cuales hace presencia la Universidad. La responsabilidad social en la formación de maestros, implica una constante discusión académica que genera nuevas alternativas de validar el ejercicio de la práctica pedagógica, para que sea una acción contundente y significativa en el plan de estudios ofertado al estudiante y por supuesto desde el cual se revierte el sentido de la fundamentación y preparación del docente en formación para una labor educativa, que lleve consigo a la reflexión, aporte e incidencia en las comunidades donde interviene. Esto solo puede ser consolidado con una fuerte lectura de la realidad, de las problemáticas y las mismas situaciones emergentes que obligan a pensar y sentir la educación y la pedagogía desde sus diferencias conceptuales, procedimentales e investigativas.
Criterios de evaluación	Permanencia de un mínimo de 20 horas en la institución educativa a lo largo del semestre. Proceso sistemático y permanente, diagnóstico de la realidad observada, valoración de acciones pedagógicas.	Cumplir con un mínimo de 44 horas y un máximo de 48 horas semestre. Desarrollar un plan de trabajo previamente acordado con el docente nacional. Planeación Diario de Campo	Las nuevas reformas implican una confrontación contextual donde la persona está construyendo su proyecto profesional y desde el cual es oportuno identificar las migraciones educativas que establecen y condicionan una dinámica en el quehacer del maestro sobre su práctica pedagógica, así que al hablar de los procesos con los cuales se somete a validación este ejercicio, deben entenderse las normativas institucionales propias para otorgar la calificación y recurrir a la emisión de juicios que van de la mano con el acompañamiento brindado por el profesor.

	Los Lineamientos permiten a docentes y estudiantes tener una visión de la práctica pedagógica y se recogen las impresiones que se van abriendo paso a medida que el docente en formación avanza en cada uno de sus semestres, lo cual conlleva a orientar y dar respuesta sobre las inquietudes que surgen en la evaluación del desarrollo del proceso de práctica. Desde la experiencia en el seguimiento a los procesos de práctica pedagógica integradora, se considera que el número de horas que debe cumplir un docente en formación no es suficiente, ya que se específica que a la semana debe realizar su trabajo en franjas de cuatro horas que puede distribuir en uno o dos días, según el espacio concertado en la institución educativa y con el docente titular. Tras esta digresión, es necesario someter a revisión y debate entre coordinación de prácticas pedagógicas, docentes nacionales, docentes regionales, este aspecto, con la intención de volver a la normatividad frente a las condiciones de la práctica.

Tabla 13. Análisis lineamientos práctica FACEDU DUAD USTA. Práctica Docente.

Dimensiones	Prácticas Pedagógicas de observación	Prácticas Pedagógicas Formativas	Prácticas Pedagógicas Integradoras	Análisis
Dimensión Personal	Docente Nacional Son los educadores asignados en cada licenciatura para realizar el proceso de planeación acompañamiento y evaluación de los espacios académicos de las prácticas pedagógicas. Docente Regional Son los docentes asignados en cada Centro de Atención Universitaria (CAU), para realizar el proceso de acompañamiento a los docentes en formación que cursan las prácticas pedagógicas. Docente en Formación Son los estudiantes de cada una de las Licenciaturas de la Facultad de Educación que matriculan los espacios de prácticas pedagógicas (Observación, Formativas e Integradoras).			Para Fierro, Fortuol y Rosas (2000): "la dimensión personal se refiere a reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro". (pág. 67-68). En esta dimensión, se inicia por reconocer el aspecto humano del profesor, donde sus cualidades, defectos, principios, hacen parte de su personalidad y por ende son la evidencia de la manera en la cual toma una postura ante las circunstancias diarias que se presentan en su campo profesional. Lo que conlleva a que este individuo docente, desde su trayectoria personal y profesional, se convierta en referente fundamental para sus estudiantes, pues desde el ejercicio de la práctica y el acompañamiento realizado, se van consolidando formas de interacción, moldeamiento de posturas pedagógicas, intencionalidades de trabajo y experiencias que fortalecen la representación concreta del profesor en el contexto, en y fuera del aula de clase.
	Docente Nacional -Garantizar el cumplimiento de los lineamientos establecidos por el comité de prácticas pedagógicas de la Facultad.			La dimensión institucional, "se considera relevante porque es el espacio en el que el profesor realiza su trabajo cotidiano en el marco de un proyecto educativo" (Fierro F. y., 2000, pág. 76).

Dimensión Institucional	-Planear el espacio académico y los recursos asociados a él (contenidos, aulas virtuales, syllabus y estrategias de aprendizaje y criterios de evaluación, formatos de registro y acompañamiento). -Diseñar las rúbricas y los criterios para la evaluación y acompañamiento de las planeaciones, diarios de campo e informes finales de los educadores en formación de cada uno de sus programas con el fin de unificar los objetivos de los procesos formativos de estos espacios académicos a nivel nacional.	El docente es quien en primera instancia debe reconocer cada uno de los componentes de la institución donde trabaja, pues en esta forma es más factible que participe acertadamente con iniciativas de mejora sobre las condiciones educativas que rigen el hacer con los estudiantes, el acercamiento a políticas académicas y la comprensión de los discursos que orienten su labor práctica. Entendiéndose lo anterior, a partir de la conformación de grupos de trabajo interdisciplinares, en donde el docente es visible en la participación colectiva, en la puesta en marcha de propuestas que reviertan en la consonancia de los saberes y los discursos propios que atañen a la confrontación del organismo vivo que le demanda la academia y por ende, donde reconoce a sus homólogos en el sentido de una socialización profesional que busca un objetivo común, la formación de licenciados en distintos campos del saber, bajo la premisa de una identidad institucional reflejada en los perfiles ofertados por la universidad a nivel nacional en cada uno de los Centros de Atención Universitaria. De la misma manera, en esta dimensión la toma de decisiones es determinante en la práctica que desarrolla el discente, ya que encuentra una marcada influencia entre la institucionalidad, las dinámicas procedimentales, así como las formas de relación y comunicación de los actores de la comunidad educativa, permitiéndole adquirir una cultura profesional cada vez más objetiva y desde
	Docente Regional -Presentar a las directivas de la Institución Educativa y/o representante de la comunidad el acuerdo interinstitucional y las orientaciones generales de la práctica. -Garantizar el éxito de las prácticas pedagógicas a través de la socialización y articulación de los proyectos de los docentes en formación con los proyectos en curso de la institución. -Presentar a los docentes en formación a los coordinadores, y/o profesional responsable de la comunidad y maestros titulares de institución. -Acompañar mínimo tres veces de forma presencial a los docentes en formación que realizan su práctica dentro del casco urbano; cuando ésta se ejecuta fuera de la ciudad o municipio y el desplazamiento (ida y regreso) tarda más de cinco horas, el acompañamiento se realizará a través de otros medios.	
	Docente en Formación	

	-Garantizar la matrícula y la inscripción de los espacios académicos de prácticas pedagógicas de acuerdo con su nivel de formación en los tiempos estipulados por la Facultad para estos procesos. -Garantizar su afiliación a una EPS o SISBÉN, de manera que se pueda llevar a cabo la afiliación a la ARL. -Entregar la carta de presentación y acuerdo de colaboración mutua debidamente diligenciados a través del aula virtual durante las primeras cuatro semanas de clases según calendario académico. -Asistir a todas las tutorías programadas para cada espacio académico de prácticas pedagógicas. -Cumplir con los cronogramas y horarios establecidos para cada espacio académico, así como los acordados con las Instituciones educativas o comunidades para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. -Emplear el aula virtual como único medio repositorio de los formatos y evidencias de la caracterización, ejecución y evaluación de su práctica pedagógica. -Entregar un informe de práctica pedagógica (trabajo) de acuerdo a los lineamientos establecidos por cada programa. -Diligenciar el acta de inicio y finalización que certifique el cumplimiento de los propósitos y tiempos establecidos para el desarrollo de la práctica pedagógica.	la cual se desprende su carácter activo, mediador, en el cumplimiento de los propósitos que le infiere su praxis.
Dimensión Interpersonal	Docente Nacional -Establecer comunicación con los tutores regionales acompañantes de los espacios de práctica	En esta dimensión: “el profesor coadyuva en la creación de un clima para el trabajo basado en el tipo de relaciones que se establecen entre

	pedagógica de su programa, para acordar el proceso de inicio, desarrollo y cierre de la práctica. -Concretar los espacios y los horarios que los docentes en formación cumplirán durante la práctica pedagógica. -Verificar el diligenciamiento y la entrega de los formatos registro y acompañamiento por parte de los educadores en formación. Docente Regional -Guiar y orientar al docente en formación para en su ejercicio implemente herramientas didácticas, pedagógicas e investigativas. -Estar en constante comunicación con las directivas de la Institución Educativa, y/o profesional responsable de la comunidad, los docentes titulares y los docentes en formación. -Concretar los espacios y los horarios que los docentes en formación cumplirán durante la práctica pedagógica. -Orientar, revisar y hacer sugerencias a la planeación realizada por los docentes en formación. -Retroalimentar a los docentes en formación con respecto al desarrollo de las competencias relativas a su práctica. Docente en Formación -Concertar con el profesional de la comunidad y los tutores nacional y regional las temáticas y/o procesos a trabajar durante la práctica pedagógica. -Realizar y presentar con anticipación la planeación de las actividades pedagógicas a desarrollar haciendo uso de los formatos establecidos para tal propósito (Formatos de planeación y diario de campo), y de acuerdo a los	estudiantes y el profesor sobre la base de las diferencias individuales de perspectivas y propósitos." (Fierro F. y., 2000, pág. 91). La acción del docente compromete su sentido para establecer vínculos con sus estudiantes, padres de familia, compañeros de trabajo, directivos, conllevando a promover un ambiente de comunicación adecuado y sólido en el establecimiento de acuerdos para la dinámica posterior que se presenta en la cotidianidad institucional, de tal manera que cada uno de los actores involucrados conozca los márgenes de acción y el conducto regular a seguirse en cuanto a las situaciones que surjan o puedan presentarse. Sumado a lo anterior, es oportuno centrar especial atención en que no se puede desconocer dentro de esta dimensión, el tema del clima institucional en el cual convergen las relaciones establecidas y construidas con las personas que hacen y son parte de la comunidad académica y las cuales pueden o no estar de manera presencial, además porque desde cada una de ellas se suscitan. Por ende, la función del profesor se cimienta precisamente en la construcción de las relaciones con los demás, en las interacciones mediadas por el diálogo, en los encuentros a través de las mediaciones tecnológicas que hagan afable los puntos de discusión que subyacen tanto en el encuentro con los estudiantes, como a partir de los direccionamientos propios del lineamiento de la práctica.

	tiempos establecidos por los tutores nacionales en cada espacio académico. -Elaborar y diseñar el material que requiera para el desarrollo de las actividades pedagógicas. -Mantener comunicación constante con el docente tutor, docente titular de la institución y/o profesional de la comunidad, a través de los diferentes canales de comunicación (correo electrónico institucional, aulas virtuales y líneas telefónicas de cada programa). -Garantizar la recolección y registro de evidencias de la realización de su práctica pedagógica (fotografías y videos). -Socializar los resultados de la realización de su práctica en el encuentro final de Facultad.	
Dimensión Social	Docente Nacional Es un profesional en el campo disciplinar del programa académico al cual se adscribe la práctica y cuenta con conocimientos en pedagogía, didáctica y educación. Docente Regional Es un profesional (educación) con conocimientos en pedagogía, didáctica y educación. Docente en Formación -Desarrollar un ejercicio de diagnóstico o caracterización que le permita conocer y apropiarse de los fundamentos pedagógicos que define el PEI de la institución y/ o reglamento de la comunidad donde se realice la práctica. -Familiarizarse con la dinámica del grupo que va acompañar, de manera que pueda apoyar el desarrollo de los proyectos que tienen en curso.	En cuanto se refiere a esta dimensión, es: El conjunto de decisiones y prácticas de los profesores ante esta diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas, que colocan a los alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar, y que se convierte en un espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas. (Fierro F. y., 2000, pág. 107). Aquí se determina el alcance de las acciones del docente que inician en el encuentro académico y la manera en la cual estas logran incidir fuera del aula, transformándose en réplicas significativas del trabajo en equipo en un contexto particular, conllevando a promover el apoyo de diferentes sectores y la articulación de proyectos que favorezcan las dinámicas institucionales en la formación integral de estudiantes y comunidad en

		general, siendo el quehacer educativo del maestro el eje fundante en la promoción de una actitud crítica y participativa que vaya encausada a incentivar el papel de las personas como sujetos sociales y democráticos.
Dimensión Axiológica	Docente Nacional y Docente Regional El docente tutor de práctica pedagógica prepara en forma gradual al maestro en formación en un trabajo pedagógico para que descubra y desarrolle sus capacidades con el fin de actuar en diferentes ambientes educativos, comunitarios que le permita producir nuevos conocimientos con base en la investigación y la experiencia. Docente en Formación -Construir sus aprendizajes de manera crítica, autónoma y creativa con un horizonte axiológico que le permita afrontar las situaciones únicas, ambiguas e inciertas que configuran la vida de los diferentes ambientes educativos y o comunidades en donde se desenvuelve.	Esta alude a la manifestación explícita o implícita de las maneras en las cuales el docente aborda sus circunstancias de vida profesional, así como la construcción de sus criterios en cuanto a la forma de ver y sentir su trabajo, “allí se encuentran los personales, las creencias, actitudes y juicios”. (Fierro F. y., 2000, pág. 107). Y la didáctica es la sexta dimensión y se define a partir “del rol del profesor como guía y mediador del contenido y los objetivos del curso a fin de fomentar la construcción de aprendizajes con significado propio a partir de la organización y facilitación del acceso al conocimiento”. (Fierro F. y., 2000, pág. 121). Esta dimensión sugiere al docente ser orientador de sus estudiantes, comprometido con su ejercicio profesional, en construcción de un discurso académico amparado en su interés de cualificación permanente para poder comunicarlo a sus estudiantes y movilizar su campo de conocimiento. Igualmente, las acciones que desarrolla el docente en los encuentros de clase deben insistir más en la posibilidad de formular propuestas pedagógicas donde se materialice lo que se dice con lo que hace, entendiendo que el fortalecimiento del pensamiento crítico es una de las premisas que sustenta la práctica del maestro en cualquier escenario pedagógico.

4.3.7 Línea de tiempo Lineamientos Prácticas Facultad de Educación DUAD USTA.

Las modificaciones a que ha dado lugar el documento de lineamientos de práctica pedagógica de la FACEDU DUAD USTA, están relacionadas con una nueva distribución de las prácticas pedagógicas, el tiempo de permanencia en las instituciones educativas por parte de los docentes en formación, la ubicación por niveles de los espacios académicos de práctica relacionados con el campo común de pedagogía y lo cual esta articulado con las disposiciones normativas del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, así como los Lineamientos de Política del año 2013. (Ver Tabla 14. Línea de tiempo: cambios en los Lineamientos práctica FACEDU DUAD USTA.).

Tabla 14. Línea de tiempo: cambios en los Lineamientos práctica FACEDU DUAD USTA.

Lineamientos para el Desarrollo de las Prácticas Pedagógicas en las Licenciaturas de la Facultad de Educación	**Lineamientos para el Desarrollo de las Prácticas Pedagógicas en las Licenciaturas de la Facultad de Educación**	**Lineamientos para el Desarrollo de las Prácticas Pedagógicas en las Licenciaturas de la Facultad de Educación**
2016	2017	2018
Elementos que configuran la práctica - Teórico - Pedagógico - Didáctico - Investigativo -Práctico y Social	Elementos que configuran la práctica - Teórico - Pedagógico - Didáctico - Investigativo -Práctico y Social	Naturaleza de las prácticas Pedagógicas en los programas de pregrado de la Facultad de Educación: están articuladas a la acción formadora del enfoque Tomista y con los lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación del Ministerio de Educación Nacional.
En la Facultad de Educación las prácticas pedagógicas tienen una estructura dinámica, formativa, reflexiva a partir del enfoque problematizador y abarcan las funciones sustantivas de: docencia, investigación y proyección social, que se dan en el diálogo con la propuesta curricular de cada uno de los programas de pregrado.	En la Facultad de Educación las prácticas pedagógicas tienen una estructura dinámica, formativa, reflexiva a partir del enfoque problematizador y abarcan las funciones sustantivas de: docencia, investigación y proyección social, que se dan en el diálogo con la propuesta curricular de cada uno de los programas de pregrado.	Las Prácticas Pedagógicas en el Plan de Estudios de la Facultad: la articulación curricular de los espacios destinados a la práctica pedagógica con los espacios académicos del campo de formación pedagógico en el ciclo de fundamentación, y también con los procesos de formación investigativa y con el núcleo de profundización de cada Licenciatura. (Resolución 18583 de 2017 MEN).
Dimensiones de la Persona que se consideran en las prácticas pedagógicas: Ser, Conocer, Saber y Obrar.	Dimensiones de la Persona que se consideran en las prácticas pedagógicas: Ser, Conocer, Saber y Obrar.	N/A
Ejes dinamizadores de las Prácticas pedagógicas: hombre, conocimiento, cultura (I al V Semestre), política, ética y sociedad (IV al X Semestre).	Ejes dinamizadores de las Prácticas pedagógicas: hombre, conocimiento, cultura (I al V Semestre), política, ética y sociedad (IV al X Semestre).	N/A

Dimensiones de formación consideradas en las prácticas pedagógicas: Educativa, Pedagógica, Investigativa, Docente, Comunitaria.	Dimensiones de formación consideradas en las prácticas pedagógicas: Educativa, Pedagógica, Investigativa, Docente, Comunitaria.	N/A
Prácticas Pedagógicas en los programas de pregrado de la Facultad de Educación: 1. Prácticas Pedagógicas de Observación: se realiza del I al V nivel del campo común. (15 Horas al Semestre) 2. Práctica Pedagógica de Aula (40 Horas al Semestre) 3. Práctica Pedagógica Comunitaria (40 Horas al Semestre)	Prácticas Pedagógicas en los programas de pregrado de la Facultad de Educación: 1. Prácticas Pedagógicas de Observación: se realiza del I al II nivel del campo común de pedagogía. (20 Horas al Semestre) 2. Prácticas pedagógicas formativas: se realiza del I al VI nivel. (20 Horas al Semestre) 3. Prácticas pedagógicas integradoras: se realiza del VII al X nivel. (40 Horas al Semestre) 3.1 Práctica de Medios y mediaciones: se cursa en el VII nivel, está directamente articulada con las dos primeras prácticas formativas (Ambientes Virtuales I y II) y con las prácticas formativas del campo pedagógico. 3.2 Práctica Pedagógica de Aula: se realiza del VIII al IX nivel. 3.3 Práctica Pedagógica Comunitaria: se realiza en el X nivel.	Prácticas Pedagógicas en los programas de pregrado de la Facultad de Educación: 1. Prácticas Pedagógicas de Observación: se ubican en los niveles I, II y V del campo común de pedagogía. (20 Horas al Semestre) 2. Prácticas pedagógicas formativas: ubicadas entre el I y VI nivel del plan de estudios de los programas de Licenciatura. (20 Horas al Semestre) 3. Prácticas pedagógicas integradoras: se ubican del VII al X nivel del campo pedagógico en el Plan de Estudios. (40 Horas al Semestre).
Acompañamiento In Situ: máximo tres visitas para las prácticas de 40 horas.	Acompañamiento In Situ: máximo tres visitas para las prácticas de 40 horas.	Acompañamiento In Situ: máximo tres visitas para las prácticas de 40 horas.

A continuación, se presenta la rúbrica de evaluación diseñada para enunciar, las relaciones existentes entre la estructura de los espacios académicos del campo común de pedagogía a partir de tres criterios:

-Criterio Uno Dimensiones de la Acción Humana (Comprender, Obrar, Hacer y Comunicar):

> La USTA comprende y define la integralidad en cuanto que todas las dimensiones de la persona en el orden del ser, del hacer y del obrar se han de orientar al desarrollo de la estructura fundamental del individuo: su carácter de persona, de fin. (Universidad Santo Tomás, 2004, p. 63).

Lo que quiere decir que a partir de estas dimensiones, tanto docentes como discentes, promueven la función social de la educación y por cuanto, la apuesta formativa del profesional licenciado debe evidenciarse en la comprensión crítica de la realidad y las posibilidades de intervención del educando en los contextos escolares que le acercan a la construcción de su identidad como maestro.

-Criterio Dos Método Pedagógico Lección/Lectura (Lectio), Pregunta/Cuestión (Quaestio), Controversia/Disputa (Disputatio), Determinación (Determinatio):

> A propósito de esto es muy interesante observar el eficaz uso que el maestro Tomás hizo de la metodología de su época, tanto de la *lectio*, en la que comentaba los textos, sobre todo, de Aristóteles, como de la *disputatio*, en la que argumentaba contra diversas objeciones para responder a una determinada cuestión, las *disputationes* o discusiones sobre cuestiones concretas, y las *reportationes* o repeticiones de las clases. (Martínez, E., 2004. p. 108).

Este método pedagógico, define las características que en cada uno de los Syllabus y Guías de Aprendizaje se deben contener, ya que en esta forma el discente sigue la ruta de estudio y prepara su encuentro con el docente, como una manera de dar continudad a su obligación como estudiante y que le llevan a ser un sujeto activo de su propia construcción de conocimiento.

-Criterio Tres Problematización del Saber (Ver, Juzar y Actuar):

> El programa académico debe definir sus objetos de estudio, identificar las necesidades del contexto de una realidad que es “problemática” y de allí establecer las preguntas problematizadoras planteadas desde la construcción curricular (se sugiere diseñar preguntas por programa/módulo/ área de

> conocimiento/campo de formación, según el diseño curricular implementado). (Universidad Santo Tomás, 2016. p. 22).

Razón por la cual, se asume que el estudio de la realidad implica que el discente la conozca a fondo para que pueda cuestionarla y en este sentido juzgar con una postura objetiva los acontecimientos y circunstancias, que le conlleven a actuar de manera autónoma y creativa en cuento a su compromiso social como sujeto político en el contexto en el cual interviene.

Tabla 15. Rúbrica de evaluación relación en la estructura del Campo Común de Pedagogía.

Estructura **Campo Común de Pedagogía**		**Calificación**									**Criterio Uno (C1)**	**Criterio Dos (C2)**	**Criterio Tres (C3)**
		Alta			*Media*			*Baja*			*Dimensiones de la Acción Humana* (Comprender, Obrar, Hacer y Comunicar)	*Método Pedagógico* Lección/Lectura (Lectio), Pregunta/Cuestión (Quaestio), Controversia/Disputa (Disputatio), Determinación (Determinatio)	*Problematización del Saber* (Ver, Juzgar, Actuar)
		C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3			
Prácticas de Observación -Modelos Pedagógicos -Procesos del Aprendizaje	Contextualizar al docente en formación inicial con la realidad educativa.										Responde en alto grado. Esto teniendo en cuenta que los espacios académicos que hacen parte de la práctica de observación, promueven en el discente la posibilidad de acercarse a las realidades y contextos educativos en los cuales, a partir de la	Responde en alto grado. La propuesta de estas prácticas, vincula directamente la observación de la realidad educativa en cuanto el discente puede realizar un primer cotejo de la información suministrada en el plano de los textos de estudio y su confrontación con los textos institucionales, así como en las dinámicas que los actores educativos	Responde en alto grado. Se puede establecer que la finalidad de estos espacios académicos denominados prácticas de observación, proponen al discente un diálogo constante entre las teorías, sin perder de vista lo pedagógico: -Ver: dar inicio a la

					interacción en estos ambientes institucionales, se va proponiendo una manera de interpretar las situaciones que acaecen en la cotidianidad del maestro y cuya finalidad es aportar elementos significativos al docente en formación en cuanto a: - Comprender: reconocer el origen de la pedagogía y situarla como saber fundante en su profesión como maestro. -Obrar: Formación ética en referencia con su ejercicio como docente.	viven en el día a día en el escenario pedagógico en cuanto a su labor profesional, el ambiente escolar, la relación con sus estudiantes, con sus compañeros de trabajo. Por ende, la estructura de los espacios académicos permite: -Lección/Lectura: el discente se adentra en la lectura del texto guía y demás material de apoyo, con el fin de familiarizarse con el lenguaje pedagógico y trasladarlo de manera crítica a su postura como maestro desde su campo disciplinar. - Pregunta/Cuestión: el discente extrae los aspectos que le son significativos, problematizando la teoría y manifestando	revisión de los modelos, tendencias, enfoques, como parte de la fundamentación y apropiación que debe hacer el docente en formación y con lo cual se permite tomar postura frente a la realidad educativa y los contextos escolares. -Juzgar: se le propone al discente un acercamiento y conceptualización de su ejercicio pedagógico, para dar continuidad a procesos investigativos. -Actuar: conlleva al discente a la reflexión de la práctica a partir de un ejercicio de

				-Hacer: adquirir una postura activa y participativa frente a iniciativas o propuestas que contribuyan de manera significativa a la comunidad. -Comunicar: emplear y dar buen uso a su lenguaje, su expresión, con elocuencia y claridad.	sus inquietudes en forma de interrogantes que le sean un indicio para ir al escenario pedagógico a confrontarlas. Esto como parte elemental de su autoaprendizaje. -Controversia/Disputa: se consolida como el argumento, la toma de decisiones que hace el discente frente a la realidad y los hechos evidenciados, a partir de los cuales se propone la discusión con el docente y se buscan estrategias o puntos en común que permitan la revisión de los hallazgos en el campo pedagógico. -Determinación: es el momento que suscita cada uno de los encuentros entre discentes y docentes, a la par que favorece	observación intencionado alrededor de la realidad educativa que circunda en los escenarios escolares. Esto tiene como finalidad, que el docente en formación adquiera herramientas pedagógicas que le faciliten su interacción tanto en el terreno práctico como teórico.

					la interacción del formando en los escenarios educativos, en aras de consolidar las actividades de análisis y reflexión pedagógica sobre el quehacer docente.	
Prácticas Formativas -Currículo y Didáctica -Evaluación en el Contexto Escolar -Política Educativa, Gestión y Administración	Brindar al docente en formación inicial la fundamentación pedagógica general y específica.				Responde en alto grado. La propuesta de los espacios académicos que conforman las prácticas formativas establecen orientaciones precisas en referencia con la articulación de la pedagogía, la didáctica y los saberes disciplinares, que buscan que el docente en formación pueda proponer, ejecutar y	Responde en alto grado. Se requiere que el estudiante domine los componentes esenciales del quehacer pedagógico, con lo cual pueda hacer uso de la didáctica acorde con la licenciatura que cursa y en este sentido dar viabilidad a la emisión de juicios frente a los interrogantes que se derivan desde las realidades educativas que se sitúan desde un margen legislativo y evaluativo. A esto, que, para el desarrollo de estas prácticas, el docente	Responde en alto grado. Mediante el diseño y la ejecución de propuestas pedagógicas, se busca acercar al docente en formación a un sentido de reflexión y crítica cada vez más objetivo en cuanto la fundamentación pedagógica contribuye a direccionar sus acciones con intencionalidad y apropiación del conocimiento de su disciplina.

				evaluar proyectos o propuestas pedagógicas, empleando sus alcances conceptuales frente al contexto educativo en el cual desarrolla la práctica. En este sentido, se pretende que el discente vaya asumiendo un mayor compromiso y responsabilidad frente a su actuación en campo, sustentado en: - Comprender: llevar a un análisis pedagógico con la intención de recuperar la dimensión intelectual del docente en la	en formación refleje una apropiación pedagógica desde la cual responda propositivamente a las necesidades de los contextos: -Lección/Lectura: el discente a partir de la consulta y revisión de los textos guía, debe ir adquiriendo un amplio lenguaje pedagógico, con el cual se fortalezca el discurso sobre su práctica y logre una lectura crítica de su aprendizaje profesional. - Pregunta/Cuestión: en este nivel, el docente en formación ha de ir consolidando el desarrollo de una competencia investigativa, como parte esencial de las dimensiones curriculares, didácticas, evaluativas, que se	Esto es recurrente, en la medida que se le motiva al discente a una formación no solo académica, también investigativa sobre la pedagogía y su formación docente. Esto por medio de: -Ver: el ejercicio docente es un proceso de construcción permanente y el cual requiere de una disposición presta al diálogo y el cuestionamiento sobre los procesos y la representación social que va adquiriendo el maestro en la inserción al escenario educativo.

								medida que se cuestiona sobre los contenidos y métodos educativos. -Obrar: fundamentación desde la investigación formativa a partir de la cual surge la acción reflexiva del discente en cuanto a los diferentes escenarios en los cuales transita su ejercicio docente. -Hacer: aportar desde el saber pedagógico que va estableciendo el docente en formación, a la conformación de grupos de trabajo que permitan	dan en su recorrido académico y tiene la finalidad de revertir en proyectos que articulen su saber disciplinar como una manera de visibilizar su experiencia formativa. -Controversia/Disputa: la consecución en el manejo y apropiación de técnicas e instrumentos de recolección de la información relacionados con las necesidades situadas en contexto, favorece en el discente la incorporación de nuevas herramientas que le faciliten descifrar la realidad educativa a partir de interrogantes y problemáticas detectadas. -Determinación: en este proceso, el discente se reconoce como sujeto	-Juzgar: al configurar el saber pedagógico, el docente en formación va adquiriendo conciencia de lo que hace y en que manera lo hace, conllevando a su autorreflexión frente a la implicación de sus decisiones y el desafío de su profesión a partir de su rol como docente. -Actuar: presentar de manera continua y coherente un ejercicio pedagógico conducente al reconocimiento de un contexto social y cultural que enmarca su profesión y le exige innovación y transformación

				configurar la práctica pedagógica y reconfigurar los escenarios donde se lleva a cabo la misma. -Comunicar: se propicia en el discente el desarrollo de actitudes fundamentadas en su interés investigativo desde la observación, el análisis y la interpretación de lo sucedido en la práctica, así como con los estudiantes y profesores.	participativo en la formulación de propuestas pedagógicas a partir de las cuales, no se pretende verificar la teoría, sino generar conocimiento para comprender y explicar las problemáticas planteadas.	de los entornos educativos.

4.3.8 ¿Qué se encontró? Objetivo Específico Tres.

Para dar respuesta a este objetivo, se inicia por la definición que la Universidad Santo Tomás hace en el documento Lineamientos para el diseño y la actualización curricular (2016) en cuanto a perfiles de formación:

> El programa académico debe establecer sus perfiles de formación, los cuales se esbozan desde las dimensiones de la acción humana: comprender, obrar, hacer y comunicar, de las que trata la Política Curricular USTA (2004). Se trata de integrar en cuatro tipos de perfiles (ingreso, permanencia o formación, profesional y ocupacional) y por niveles de adquisición y desarrollo, las características, competencias, actitudes, valores, habilidades y destrezas relacionadas con la formación integral humanista, los saberes disciplinares y los ámbitos generales de la actividad profesional. (pp. 22-23).

Lo que permite establecer un nivel de coherencia en todos los aspectos que recogen tanto los Syllabus como las Guías de Aprendizaje diseñadas para cada uno de los espacios académicos del campo común de pedagogía. Esto devela que el discente al asumir su ruta académica en los primeros semestres, encuentra consonancia en cuanto a las competencias, habilidades, aptitudes, actitudes, con las cuales debe ir construyendo su perfil profesional y a la vez, propiciar la formación de un estudiante cada vez más autónomo.

En este sentido, al hablar de formación profesional, se coloca al discente como gestor de conocimiento y como responsable de su proceso educativo, dado que en la modalidad de educación a distancia, las relaciones tradicionales entre docente y estudiante se modifican, ya que se instauran desde una mirada dialéctica en donde a partir de las inquietudes y cuestionamientos que propicia el encuentro con los materiales de estudio, se da paso a la problematización del saber, en donde el ver, juzgar y actuar, sintetizan las reflexiones propias de los actores educativos encaminadas hacia la comprensión crítica de la realidad para ser debatidas en las tutorías con los profesores, buscando en esta manera, que el formando asuma una postura con argumento e interpele desde las construcciones de diálogo significativas a su maestro. Siguiendo en esta línea a Doris Castellanos (2006),

> La formación profesional es un proceso a través del cual el sujeto se apropia de conocimientos, de habilidades y hábitos relacionados con una profesión, mediante la acción e interacción con los otros, lo que, como un todo, va conformando progresivamente el desarrollo de su personalidad, preparándolo para la vida y su inserción productiva en la sociedad; por tanto, supone determinado aprendizaje, el

> cual representa uno de los fenómenos más complejos de nuestra existencia. Se trata de un proceso dialéctico de cambio, a través del cual cada persona se apropia de la cultura socialmente construida, y tiene una naturaleza multiforme, diversa. (p. 12).

Esto conduce a situar el perfil de formación del licenciado, desde su realidad personal y profesional en la sociedad, pues finalmente es en esta en la cual se revierte el objetivo misional de la Universidad, por cuanto, aludir a las dimensiones de la acción humana, sea la clave para interpretar la coherencia entre este y el campo común de pedagogía. Por ejemplo, el obrar responde a la intencionalidad de la Universidad que privilegia el "ser persona", a lo cual, en el perfil del profesional se ha de ver reflejado en sus valores éticos y deontológicos, cuyo cometido inicia con las prácticas pedagógicas de observación, en donde se instala una primera percepción de las situaciones que le demanda la realidad educativa y los contextos escolares.

Por lo anterior, es oportuno aludir lo propuesto por John Dewey (como se citó en Ochoa, 2010) quien sustenta que al hablar de formación se deben tocar tres aspectos en la vida del sujeto y son:

> a) El lenguaje: una buena formación en esta área permitirá al sujeto la ampliación de la idea de mundo, desde la subjetividad a la objetividad… b) El Trabajo: ya que es en la práctica donde el hombre podrá demostrar su verdad, es decir, su realidad y poder, el carácter terrestre de su pensar… c) Plasticidad y Socialización: En el proceso en que se realiza el propio devenir en confrontación con el Otro y con la configuración del mundo que de ahí surge, se produce la formación. (pp. 146-147).

Lo cual está de la mano con el comprender, en donde se deben situar los elementos conceptuales, así como los fundamentos epistemológicos, metodológicos, actitudinales que el campo disciplinar requiere y los cuales se van construyendo desde las prácticas pedagógicas formativas, en donde el discente al apropiarse de sustentos teóricos, así como los normativos, puede establecer su relación entre la didáctica y los procesos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a las necesidades de los contextos educativos en los cuales se está llevando a cabo su intervención. Lo que genera una apertura a la investigación formativa, ya que en este proceso se le propone al discente, el análisis e interpretación de narrativas como una posibilidad creciente de empoderar su actitud investigativa.

Es por esto que el hacer, se entienda tanto en las prácticas de observación como en las prácticas formativas, como una acción transformadora y productora, ya que para el caso de las primeras, el discente se acerca al desempeño de su profesión y en las segundas, al identificar sus necesidades de autoformación, logra integrar sus destrezas y habilidades para solucionar problemáticas desde su campo disciplinar a través de la ejecución de proyectos, con la finalidad que estos conduzcan al profesional a ser líder en su comunidad y promueva el desarrollo social, esto teniendo en cuenta que,

> …el docente es un agente de cambio, tanto a nivel de la vida universitaria como a nivel de la sociedad en general. No hay que olvidar que la problemática se concentra en la formación de formadores, de orientadores, de investigadores, y de especialistas en diversos temas de conocimiento. (Rodríguez R., 1998, p. 47).

Dicho esto, los perfiles que oferta cada una de las licenciaturas, tácitamente esbozan la formación de un profesional íntegro como persona y como docente, con altas competencias en el campo disciplinar e investigativo, crítico, innovador y gestor del cambio educativo y social, con un alto nivel competitivo pedagógico, así como con alto sentido humanista, cuestionador permanente de teorías y realidades. Características que se inscriben secuencialmente en el comunicar, dado que, en esta dimensión de la acción humana, se promueve el ser asertivo, interactuar con otros y visibilizar su experiencia a través de un ejercicio de indagación sistemático, en donde las prácticas pedagógicas de observación y formativas son ubicadas para que el discente vaya incursionado paulatinamente en las dinámicas propias del rol del maestro.

Luego del análisis de la información, se puede afirmar que existe consonancia entre los espacios académicos del campo común de pedagogía y los perfiles de formación profesional, no solo desde los sustentos misionales abordados, también desde el método pedagógico propuesto por Santo Tomás de Aquino, cuyo fundamento es concebir al estudiante como protagonista de su formación y en donde se propende por un aprendizaje autónomo a partir de los siguientes momentos: Lección/Lectura (Lectio), Pregunta/Cuestión (Quaestio), Controversia/Disputa (Disputatio) y Determinación (Determinatio).

En este sentido, en la estructura del campo común de pedagogía, se reconoce la importancia que tiene la reflexión y el análisis de la práctica pedagógica durante la formación inicial del docente y los aspectos que deben ser comprendidos en la interpelación que va estableciendo el

estudiante con su perfil profesional, los cuales se nutren en torno a los núcleos problémicos, propuestos desde cada uno de los campos del saber de la malla curricular del programa: pedagógico, humanístico, investigativo y disciplinar.

Dicho lo anterior, es preciso aludir a la sistematización pedagógica como la posibilidad de explicitar la comprensión de la práctica a partir de la percepción que suscita para cada uno de los actores educativos que la desarrollan, develando las situaciones que transcurren mientras sucede la misma, esto para conducir a la realización de un ejercicio académico serio, que involucra la formación del licenciado en la intención explícita de producir saberes sobre la propia acción pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar.

Con la sistematización pedagógica, se busca dar paso a un proceso de reflexión crítico, analítico de las acciones ejecutadas, así como el balance y la recuperación de la experiencia, en consonancia con el significado de la realidad intervenida a través de la descripción rigurosa de los eventos y situaciones que conducen a reconfigurar el discurso del maestro, su estilo de docencia y los imaginarios propios de la educación, siendo elemental, que el docente inicie por escribir su práctica, con el fin de compartir y realimentar el proceso a medida en que avanza su ejercicio formativo. Por cuanto, la sistematización favorece el establecimiento de líneas de trabajo concretas entre docente y discente, donde no solo se discute sobre lo que se hace en la práctica, se involucran los sentidos y significados que la constituyen como experiencia pedagógica.

4.4 Resultados objetivo específico cuatro: Confrontar la incidencia de los espacios académicos del campo común de pedagogía en la formación del futuro licenciado de la Facultad de Educación de la DUAD CAU Tunja USTA, con miras a construir una propuesta que se centre en el estudio de la práctica pedagógica.

Para dar respuesta a este cuarto objetivo, se tienen en cuenta los postulados teóricos con los cuales se ha venido depurando la información, así como los hallazgos más relevantes que han suscitado las discusiones de los objetivos específicos que anteceden, esto con el fin de diseñar una matriz de contraste, en donde se priorice la incidencia del campo común de pedagogía en lo referente a la formación del licenciado de la FACEDU de la modalidad de educación abierta y a distancia. A continuación, se presenta la gráfica en donde se sintetizan estos aspectos, para luego proceder con la confrontación y el análisis:



Gráfica 6. Triangulación.

Tabla 16. Matriz de contraste: incidencia campo común de pedagogía en la formación del licenciado de la FACEDU DUAD USTA.

Criterios				**Campo Común de Pedagogía**	
Práctica Pedagógica Olga Lucia Zuluaga Garcés (1999)	**Práctica Docente** Cecilia Fierro, Fortoul y Rosas (1999)	**Práctica Educativa** Paulo Freire (1985)	**Práctica Investigativa** Donald Schön (1998)	**Práctica Pedagógica de Observación (Modelos Pedagógicos y Procesos del Aprendizaje)**	**Práctica Pedagógica Formativa (Currículo y Didáctica, Evaluación en el Contexto Escolar, Política Educativa, Gestión y Administración)**
Sujeto de Saber: "es preciso entenderlo como aquel sujeto que pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber". (Zuluaga, 1999, p. 149). Lo que quiere decir, que el docente en formación debe asumir un compromiso permanente en referencia con su proceso formativo y adquirir de esta manera, una postura crítica de su acción pedagógica.	Las dimensiones de la práctica docente, sitúan la labor del maestro como el proceso en el cual se constituye como sujeto social, siendo inherente en su crecimiento como profesional, académico e investigador de su oficio. A esto que en la **Dimensión Personal,** se entienda al docente como un individuo con cualidades, características y dificultades, las cuales de manera directa o indirecta, han aportado en la formación del mismo. En la **Dimensión Institucional**, se coloca a la institución educativa como la organización en la cual el maestro no solo reconoce unas costumbres, condiciones laborales, normatividad,	**Práctica Educativa como un quehacer contextuado:** (Describir ¿Qué hago?) "Se relaciona con los eventos, circunstancias, sensaciones y representaciones que el maestro hace sobre sus interacciones cotidianas y alrededor de la experiencia con y en los otros". (Freire, 1989, p. 100). Por cuanto, el discente debe a partir de las relaciones comunicativas que entable con los actores educativos, con el contexto, para propiciar una manera de entrar en diálogo con sus pares y dar paso a la ubicación de su lenguaje en términos pedagógicos, recurrentes a la explicación de sus vivencias iniciales	**Conocimiento en la Acción:** (Saber Hacer) En ese conocimiento en la acción Schön distingue dos componentes: "el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que puede llamarse coloquialmente el *saber de libro* y, por otro, el *saber-en-la-acción*, procedente de la práctica profesional". (Schön, 1987, p. 45). En este sentido, el discente en un primer momento, debe darse a la tarea de indagar, profundizar y equiparse	-El docente en formación desarrolla un tipo de saber teórico. -Se busca que el docente en formación a partir de estas prácticas, tenga acercamiento en escenarios educativos formales para que reconozca en primer momento la realidad educativa desde un ejercicio de observación. -El docente en formación configura su rol más desde un plano comparativo de lo que vivencia en sus observaciones directas, contemplado desde la fundamentación teórica de una parte, el recorrido histórico de los modelos pedagógicos, las tendencias y enfoques, para luego dar paso a la identificación de teorías del desarrollo, estilos, ritmos de aprendizaje, cuya finalidad es que él pueda tomar posición frente a las circunstancias de su labor como maestro: ambiente educativo,	-El docente en formación desarrolla un tipo de saber teórico – práctico. -Representa el ejercicio constante y permanente para identificar que el sujeto tiene un conocimiento práctico no tan desarrollado, pero a partir de estos espacios académicos va distinguiendo los elementos que tienen que ver con el quehacer pedagógico del docente. -Estas prácticas buscan que el docente en formación puesto a prueba, comprenda que una práctica está conformada por la acción que se ejecuta y el modo en que se lleva a cabo. -Las prácticas formativas cumplen la función de moldear al discente en referencia con sus alcances didácticos, disciplinares y pedagógicos. -La didáctica en estas prácticas ocupa un lugar especial dado que tiene la responsabilidad de pensar la enseñanza, brindando soporte teórico y práctico al

	también las relaciones de comunicación entre docente-docente, docente – directivos, docente – discentes. Con lo cual se favorece o no el clima académico y la relación de dichos actores educativos. Para la **Dimensión Didáctica,** es primordial el uso y manejo del docente no solo en estrategias y procedimientos que le faciliten al discente una mejor comprensión y apropiación del conocimiento, incluye sus actitudes y modos de actuar, para amenizar su acción pedagógica y cumplir con los objetivos de trabajo que se ha propuesto individual y colectivamente. En la **Dimensión Interpersonal,** se afloran todas las situaciones que desprende el ejercicio del maestro en la constitución de buenas relaciones con sus compañeros de trabajo y las cuales repercuten en su práctica cotidiana, por cuanto la comunicación asertiva ocupa un espacio relevante en el hacer del	como docente en formación. Del buen uso que imprima tanto en sus indagaciones como en su participación en los escenarios institucionales, podrá definir su acción dialógica recurrente a su dimensión pedagógica como licenciado.	conceptualmente de los teóricas que van a situar su estudio y confrontación a lo largo de su proceso formativo. Así mismo, es la manera de vincular el hábito de la disciplina académica en función de su quehacer pedagógico requerido para el desarrollo de sus prácticas de un semestre a otro.	reconocimiento de estilos de docencia, distinción entre estrategias pedagógicas, didácticas, educativas, organización de clase y preparación de materiales.	docente en el momento de planear y en donde procura hacerlo desde las problemáticas de la cotidianidad educativa que previamente a identificado desde el diagnóstico y la caracterización del grupo. -Con estas prácticas, se busca que el docente en formación diseñe propuestas pedagógicas y ambientes de aprendizaje que permitan mitigar las necesidades de la comunidad educativa en la cual esta interviniendo.
Sujeto Pedagógico: “todo saber produce y requiere de un sujeto de saber para su ejercicio. Para el caso del saber pedagógico, el sujeto es delimitado desde el saber y desde los procesos de institucionalización en cada sociedad”. (Zuluaga, 1999, p. 150). La base escencial en la formación de un maestro es la pedagogía y por cuanto le exige un compromiso constante en su reubicación conceptual, procedimental y actitudinal, donde cada una de sus experiencias constituya la mejor		**Práctica Educativa como un quehacer intencionado:** (Informar ¿qué significa lo que hago?) “Es el planteamiento del acto educativo, ejecutado en la acción pedagógica en un espacio determinado, allí se analiza, se procura construir desde la teoría y la vivencia práctica, en aras de ajustar y mejorar la intervención”. (Freire, 1989, p. 100). El reconocimiento del discente como sujeto contextuado, favorece su inmersión en los diferentes escenarios y se promueve el	**Reflexión En y Durante la Acción: (Interrogarse)** “Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. El autor explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta”. (Schön, 1987, p. 47). Este aspecto señala que el docente en formación debe estar preparado para asumir lo inesperado	-En estas prácticas, el docente en formación debe conceptualizar el saber pedagógico como elemento esencial de su formación profesional, para que sea recurrente en su desempeño posterior en la práctica pedagógica. -Se sitúa el ejercicio del docente en formación a partir de una observación de carácter pedagógico y analítico, en función de los procesos curriculares que se dan en las instituciones. -La finalidad de estos espacios académicos, es la de inducir al docente en formación a la reflexión en torno a los propósitos, las secuencias, los métodos propios del proceso de enseñanza, aprendizaje.	-En el desarrollo de estos espacios académicos, el docente en formación debe asumir que la práctica es un modo de poner a funcionar un saber y por cuanto, su interacción con los actores educativos, sea promovida en el ejercicio de aplicación de acciones pedagógicas. -La pretensión de estas prácticas, es la de orientar al docente en formación sobre la responsabilidad que tiene en la construcción de sus propuestas, que propicie sus estrategias, conceptúe su propia didáctica. -Surge desde estas prácticas, que la formación del docente se alcanza únicamente cuando se halla sentido a la misma, movilizando el saber, que expresado en un tiempo y el modo en que el sujeto adopta

manera de pensar y discutir sobre su identidad profesional, de manera individual y colectiva.	profesor y la manera de llegar a acuerdos a través de su participación activa en todos los espacios institucionales. A esto que, en la **Dimensión Social,** el contexto político, cultural, económico y geográfico, sea un punto de referencia para que el maestro reflexione sobre el sentido de su quehacer como docente, teniendo en cuenta tanto sus expectativas de formación, como las de la comunidad en la cual instala su práctica. Y finalmente, en la **Dimensión Axiológica,** sobresalen los principios éticos que acompañan al docente y promueven en su quehacer educativo compromiso, responsabilidad y honestidad en el seguimiento del proceso formativo de sus discentes en cada una de las etapas académicas por las cuales da curso a su formación profesional. En este sentido, estas seis dimensiones de la práctica docente, son una manera	desarrollo de sus habilidades para identificar y resolver problemas, esto con el fin de garantizar en la medida que el proceso formativo avanza, él intervenga con un sentido dialéctico en la comprensión de los fenómenos educativos que se inscriben la dimensión estética de su práctica, así como en la coherencia de insistir en su construcción como persona.	en el ejercicio de su profesión y por ende a partir de lo cual, construye nuevas posturas que le indican una atención específica sobre los eventos de su quehacer, lo obligan a salir de la rutina, a no acostumbrarse a ver las cosas de la misma manera siempre, a hallar novedades tanto en su acción, como en su proceso educativo, no menos importante, en el transcurso de su práctica pedagógica, ya que es en este espacio en donde el discente busca nuevas estrategias o las reestructura para mejor su acción.	-Se busca que el saber pedagógico se sitúe desde una mirada analítica, descriptiva, que conlleven al docente en formación a explorar, comprender y proyectar las relaciones entre los conocimientos y la práctica pedagógica. -La postura pedagógica del docente en formación inicia su configuración en cuanto en el proceso de registro de la vivencia, se devela su constitución del ser educador. -Estas prácticas, se ubican como el primer eslabón para que el docente en formación afiance el desarrollo de sus habilidades para el análisis comparativo y crítico de los contextos educativos.	posturas e introduce unas ciertas maneras de realizarla, adquiere destrezas y reconfigura los enfoques aprehendidos. -Con la formulación de las propuestas de los docentes en formación, se constituye la discusión permanente en los espacios académicos que cursan en estos niveles los discentes, siendo derroteros teóricos que permitan dar paso a nuevas alternativas para la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes escenarios educativos. -En estas prácticas, se da continuidad al acercamiento del docente en formación a los fundamentos epistemológicos de la pedagogía, con los cuales se aproxima al discente a los paradigmas educativos que en la actualidad la sociedad demanda en adaptaciones significativas en la producción y el uso del conocimiento para dar respuestas a problemas académicos particulares. -Las prácticas formativas adquieren un valor condicional en cuanto son de carácter medianamente participativo del discente en su rol como ejecutor de acciones con un grupo de estudiantes, lo que le permite adquirir estrategias para el manejo de grupo, organización de la clase, distribución de tiempos para alcanzar los objetivos previstos.

Sujeto Discursivo: En nuestra sociedad se ha destinado al maestro la adecuación del discurso de los manuales de ciencias, según la edad de los sujetos que aprenden, para hacerlo asequible, graduarlo y calificarlo y desde estas formas de trabajo cotidiano en la enseñanza, se ha instituido para el maestro, una forma de relación con los discursos de las ciencias o de los saberes. (Zuluaga, 1999, p.10). En este sentido, en el hacer es donde el docente adquiere una manera de cuestionar sus prácticas, de abordar el análisis de los discursos que no se aparten de la pedagogía, que es donde confluyen sujeto y saber, desde la formación del hombre, el conocimiento, la sociedad.	de presentar al maestro una vía para la autoevaluación y la autocrítica, cuyo propósito es que a partir de la reflexión de la práctica, el docente pueda transformar el ser, el saber, el hacer y el convivir, tanto en su relación con homólogos, como con sus discentes. Por lo anterior, se reconoce al docente en primer lugar como persona inacabada y en segundo momento como profesional que es autónomo, toma decisiones, interpreta su realidad desde los problemas que surgen en su quehacer pedagógico, para reinterpretar los modos de hacer docencia y contribuir significativamente en la formación de licenciados.	**Sujetos de la práctica educativa:** (Confrontar: ¿cómo he llegado a ser lo que soy? Y Reconstruir: ¿cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?) "Es el proceso de sistematización, reflexión y apropiación de las diferentes herramientas metodológicas que sean recurrentes al trabajo desarrollado y por último, la síntesis y la teorización del maestro ante su proceso". (Freire, 1989, p. 100). Se alude en este apartado al carácter formador del discente en tanto es un sujeto ético, político, estético, quien legitima su conocimiento en función de su experiencia dentro del campo educativo, al mismo tiempo que este proceso se constituye en un ejercicio crítico de pensar sobre su propia práctica.	**Reflexión sobre la Acción y la reflexión en la Acción: (Análisis)** Shön explica este proceso como: "el análisis que a *posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor". (Shön, 1987, p.50). Esto conlleva a que el discente promueva vínculos entre el conocimiento y la experiencia vivida, con la intención de dar paso a la evaluación, el reconocimiento y la reconstrucción de la intervención que efectuo y reafirmar lo positivo para desplegar tareas en los aspectos que considere por mejorar sobre su quehacer pedagógico.	-Las prácticas de observación buscan garantizar el rigor, la objetividad y no menos importante, la ética, en la formación profesional e intelectual del discente. -Estas prácticas tiene la finalidad de trasladarse a un ejercicio pedagógico investigativo por medio del cual, el docente en formación atribuya sentido a la representación social y cultural que hoy en día tiene ser maestro. -Con el desarrollo de estas prácticas, se pretende que el docente en formación logre establecer las diferencias entre la dimensión docente y la lectura de contexto, siendo claro el establecimiento del vínculo currícular con la pedagogía. -Los efectos que desencadenan estas prácticas en la formación del licenciado, están en procura de cuestionar y problematizar lo que se hace y lo que se sabe, cuyo cometido es el de materializar la idea de formación profesional a partir de la relación conocimiento – saberes. -El lenguaje es el elemento fundamental de una cultura y de esta manera la comprensión de las dinámicas de acción de los docentes tanto dentro como fuera del aula de clase,	-A través de estas prácticas, se introduce una nueva función del docente como sujeto que gestiona las condiciones de aprendizaje y modifica la relación estudiante – profesor, en una forma más dialógica del significado que tiene hoy en día ser maestro. -En esta medida, la estructura de estos espacios académicos, exponen que la educación ha entrado en diálogo con otras vertientes del conocimiento, como por ejemplo con el campo administrativo, sumado a las reformas políticas y sociales, cuyos insumos exigen al docente en formación que asuma la reflexión en torno a los valores, actitudes, concepciones, compromisos y sus propias prácticas, sin perder de vista los fines y propósitos frente a las demandas de nuevas realidades económicas, culturales y humanas. -A partir de estas realidades, se pretende que el estudiante conozca, reflexione y proponga alternativas de organización y planeación estratégica en procesos de calidad, con dinámicas de participación democrática centrados en la persona como fin del acto educativo. -El escenario de aprendizaje para el docente es indiscutiblemente la práctica pedagógica, dado que

		develan quién es el maestro ante su postura pedagógica, para viabilizar soluciones concretas desde su participación activa en las colectividades académicas.	el modo como el maestro enseñe será el modo en el que el estudiante aprenda, constituyéndolo como sujeto integral. -Por cuanto, las prácticas formativas se inscriben como la posibilidad que tiene el docente en formación para trabajar sobre sus propias incertidumbres y reintroducir la palabra en el aula de clase, dando cuenta de un lenguaje pedagógico que se sustente en la manera de hacer preguntas y permitir que sus estudiantes hablen con mayor propiedad. -En el desarrollo de estos espacios académicos, se direcciona al sujeto discursivo para que interpele modelos de docencia, así como modelos de maestros en las distintas experiencias educativas que van transitando en su formación profesional.

4.4.1 ¿Qué se encontró? Objetivo Específico Cuatro.

El campo común de pedagogía en la FACEDU DUAD USTA, está organizado del primer al quinto semestre y se busca que en el curso de los espacios académicos tales como: Modelos Pedagógicos (práctica pedagógica de observación I), Procesos del Aprendizaje (práctica pedagógica de observación II), Currículo y Didáctica (práctica pedagógica formativa III), Evaluación en el Contexto Escolar (práctica pedagógica formativa IV) y Política Educativa, Gestión y Administración (práctica pedagógica formativa V), el docente en formación inicial se fundamente en el saber y quehacer pedagógico, esto como parte elemental de su proyecto profesional como maestro.

Por cuanto, la incidencia de estas prácticas pedagógicas en la formación del licenciado, requieren por parte del discente una sólida base pedagógica que se articule con los conocimientos disciplinares, para que se refleje en una acción formadora pertinente a las necesidades e intereses de los contextos en los cuales se da paso a las mismas. En este sentido, se devela que aunque el esfuerzo que ha hecho la Facultad de Educación por responder a las demandas normativas que desde el MEN regulan la oferta de programas académicos de licenciatura y en donde se otorga mayor relevancia a la práctica en comparación con los otros espacios académicos dispuestos en los planes de estudios, no es suficiente, ya que no se distingue un claro propósito de lo que estas suscitan para la formación del futuro maestro.

Lo anterior, se puede evidenciar en la generalidad de los contenidos que se proponen tanto en los espacios académicos de las prácticas pedagógicas de observación, como de las prácticas pedagógicas formativas. Esto conduce a que la práctica pedagógica se estime desde una organización particular en la cual los docentes en formación puedan encontrar una orientación afable y precisa de las acciones por las cuales ha de responder en los tiempos que le destina el semestre y no se desvirtúe el ejercicio hacia la inmersión meramente instrumental de revisión de documentos, acompañamiento a algunas sesiones de clase a docentes titulares, entrevistas a los profesores, directivos, elaboración de algunas sesiones, aplicación de micro proyectos, en donde se ponga a prueba el alcance conceptual de las temáticas por parte de los discentes y se deje de lado la profundidad en el análisis que infiere para la connotación de su quehacer pedagógico.

De acuerdo con esto, es oportuno que el enfoque problematizador que tienen los espacios académicos, sea una herramienta pedagógica a partir de la cual se le motive al docente en formación a comprender la razón de ser de la distribución de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación y con esto, sea recurrente al margen académico que le ofrece la licenciatura, a partir del campo común de pedagogía. Así mismo, es de tener en cuenta que en la modalidad de educación abierta y a distancia, el discente es el responsable directo de su proceso de aprendizaje, razón de más para que el lenguaje escrito, que él encuentra en la ubicación de las secciones de su aula virtual, también sean consonantes para que logre interpretar el mensaje que el docente le señala en la propuesta de trabajo y se eviten confusiones que desanimen a dar continuidad al proceso formativo y pedagógico.

Es por esto que la comunicación ocupa un lugar privilegiado en función de la esencia del maestro y el proceso educativo que sigue en la formación de licenciados en esta modalidad, ya que por medio de los materiales por él diseñados o adaptados, entre los cuales están los de audio, video, textos, electrónicos, destinados al uso permanente del discente, sean adecuados para su autoestudio, para que de esta manera se procure una comprensión de la dinámica académica del componente pedagógico, conllevando a que las inquietudes que puedan surgir sean trasladadas por medio de la comunicación interactiva en condiciones óptimas de asumir un tiempo favorable de respuesta.

Esto sugiere igualmente que la comunicación entre docentes tutores nacionales, docentes tutores regionales y discentes en los Centros de Atención Universitaria, estén bajo líneas símiles, que permitan adaptar la labor profesional a la realización para este caso puntual, de la práctica pedagógica, ya que las circunstancias contextuales en las que geográficamente se ubican algunos docentes en formación, así como sus actividades laborales, a veces dificultan seguir con regularidad su desarrollo, conllevando a que se atienda a la resolución de estas situaciones y se propongan posibles estrategias, que garanticen un adecuado manejo de las mismas sin condicionar al estudiante al cumplimiento en una franja de horas en un escenario determinado.

Esto conduce a tener en cuenta el rol de docente, más explícitamente como orientador y acompañante en el proceso de aprendizaje del formando, quien a partir de la relación dialógica que construye en paralelo a la identificación de las características del sujeto que quiere ser maestro, respeta su saber humanizando su práctica, promoviendo en los encuentros una

participación activa que exponga las dificultades que vive y acaecen en la realidad educativa a la cual se enfrenta y en donde no tiene un manual de procesos y procedimientos que le indiquen como debe reaccionar.

Aquí es clave que en el campo común de pedagogía cada espacio académico que lo conforma, provea en la realización de las prácticas pedagógicas, que el docente en formación reconozca que la disposición con la cual asume su proceso, le permite transformar su saber en tal manera que lo afecta mental y actitudinalmente, así mismo, sus esquemas intelectuales se modifican en la medida que va generando nuevas formas de llevar a cabo su acción pedagógica. Por esto, una vez más el rol del docente se manifiesta por el modo de enseñar el saber y por la idoneidad que él tenga frente al saber para enseñarlo y en donde esto cobra sentido para el profesor y sus efectos en la vida de él como maestro.

No menos importante, también se encuentra la didáctica en la formación del licenciado y amerita que dentro del campo común de pedagogía, se pueda volver a contemplar un espacio académico dedicado únicamente a su estudio, ya que a partir de su comprensión como proceso, implica establecer una relación con el saber bajo un propósito concreto que le dé sentido al acto de enseñanza. Por tanto, el discente lograra una mejor comprensión de las relaciones que se generan entre profesor - estudiante - conocimiento, lo que quiere decir que a partir del análisis de la realidad educativa, el maestro determina tanto el estilo de su práctica pedagógica, como el estilo de su enseñanza, renovando de esta manera las estrategias y los métodos.

En esta misma línea, la práctica pedagógica deviene en la escritura como la forma en la que el maestro se narra en lo que hace y comunica lo que sabe, construyendo la memoria de su experiencia en el recuento de lo que vive cotidianamente, por esta razón, el docente esta obligado a ser un buen comunicador, a mantener una producción académica activa y por supuesto a generar mella desde estas competencias en sus discentes y en la modalidad de educación abierta y a distancia, lectura y escritura son inherentes en el proceso que sigue el formando en su preparación universitaria.

Dicho esto, los espacios académicos del campo común de pedagogía, deberían a partir de los ejercicios de escritura propuestos, incentivar al discente a encontrar sentido a su acción pedagógica desde la confrontación de los relatos que produce y empoderarse conceptualmente al

reconstruir su propia experiencia, en esta manera él se configura como sujeto cultural, social y político, en una realidad educativa que lo sacude para deconstruir y propiciar condiciones que le permitan vivir otras situaciones a través de la secuencia que establece la distribución de la práctica pedagógica de observación y formativa. Con esto, sería oportuno, establecer un trabajo en cuanto a la sistematización pedagógica, desde la premisa del docente en formación en cuanto a quién es él después de salir del aula de clase, lo cual favorecería una mirada evaluativa y en retrospectiva para el mejoramiento de la propuesta curricular, así como en cuanto al perfil profesional del licenciado.

Por lo que sigue y en consonancia con las posturas teóricas de los autores: Olga Lucia Zuluaga Garcés (1999), Cecilia Fierro, Bertha Fortoul, Lesvia Rosas (1999), Paulo Freire (1985) y Donald Schön (1998), todos reconocen que la práctica va ligada a la formación del maestro, identifican un sujeto de saber con una dimensión humana, desde una postura crítica, investigativa y ética, en donde se traslada el proceso educativo hacia el discente como centro y fin del acto de conocimiento, tomando como punto de partida sus problemas y necesidades en un contexto histórico que requiere de reflexionar la pedagogía como una construcción social intencionada cultural y políticamente.

Así mismo, asienten en que la formación de profesionales, no ha de darse en el distanciamiento entre la teoría y la práctica, ya que en esta manera la reflexión de la acción pedagógica origina un dilema en cuanto a la relación de la experiencia, el análisis crítico, los posibles cambios en el quehacer docente, desvirtuando con esto, la dinámica del discurso, los procesos colectivos, el trabajo con las comunidades, perspectivas y las alternativas para reconfigurar las propuestas educativas en lo conceptual, metodológico y administrativo.

Propuesta curso intersemestral práctica pedagógica

En respuesta a lo anterior, es necesario proponer una alternativa de trabajo bajo la figura de curso intersemestral, ya que es necesario que el docente en formación pueda dedicar tiempo al mismo para resolver las actividades y en este sentido resignificar el proceso que lleva en cuanto a la práctica pedagógica, esto sin afectar la dinámica regular de sus espacios académicos. Por lo cual, a partir de esta iniciativa, el discente puede establecer con mayor claridad las condiciones que le demanda este proceso a partir de la organización que se tiene ya establecida en la FACEDU DUAD USTA en los programas de licenciatura, siendo una manera tácita de contribuir en el plano de formación personal y profesional del maestro.

Título: La práctica pedagógica en la formación del maestro.

Presentación:

> Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. (Paulo Freire).

La práctica pedagógica es un aspecto crucial en la formación del licenciado que abarca no solo el quehacer docente, el ejercicio autorreflexivo, también la configuración de su discurso y su saber pedagógico en el marco de su experiencia como profesional de la educación. En este sentido, la exigencia académica en la formación de formadores, conlleva a expresar la necesidad de comprenderla como el eje que articula la pedagogía y el contexto, en función de su oficio como investigador y en donde cobra sentido su acción como maestro.

Por cuanto, a través de este curso intersemestral, se proyecta el desarrollo de temáticas asociadas con la práctica pedagógica y las cuales surgen de los hallazgos de esta investigación, siendo diseñada la ruta desde tres syllabus para su materialización en cuatro semanas y en donde se recogen en un primer momento, las situaciones de carácter normativo referido a la denominación de las prácticas de observación y formativas, que se articulan en los espacios académicos del campo común de pedagogía, esto para empalmar explícitamente el saber fundante del docente, la pedagogía, para que trascienda en sus prácticas posteriores como sujeto de saber pedagógico.

En segundo momento, se propone un trabajo centrado en la competencia escritural que debe adquirir y fortalecer el discente, cuya base se proyecta desde la narrativa en la formación del maestro, así como la implicación de su experiencia pedagógica para la construcción de su discurso y en tercer momento, se busca motivarlo desde la reflexión de su propia práctica pedagógica a crecer como investigador en la ocupación de su disciplina, en el saber didáctico y pedagógico, siendo inherentes a las características que como profesional le infieren.

Objetivo general: Posibilitar a los docentes en formación la interacción y profundización teórica y conceptual de la práctica pedagógica, desde un ejercicio investigativo que contribuya al mejoramiento de su perfil personal y profesional como maestro.

Población de destino: Docentes en Formación de todos los semestres de las licenciaturas de la FACEDU DUAD USTA CAU Tunja.

Syllabus

Programa Académico: Todos los programas de licenciatura de la FACEDU DUAD USTA CAU Tunja.

Denominación del Espacio Académico: Módulo I Introducción Práctica Pedagógica **Naturaleza del Espacio Académico:** Teórico

Metodología: Distancia **Nombre del Docente:** María Solaida Contreras Barragán

Propósito

General:

Analizar los fundamentos de la práctica pedagógica, con el fin de establecer claridades en referencia a la formación profesional del licenciado de la modalidad de educación abierta y a distancia.

Específicos:

Identificar el concepto de práctica pedagógica que desde la FACEDU DUAD USTA, se tiene en cuenta para la distribución de los espacios académicos en el plan de estudios de los programas de licenciatura.

Reconocer la práctica pedagógica como eje del proceso formativo del licenciado y escenario para el encuentro de problemáticas propias con la realidad educativa y el quehacer docente.

Pregunta

¿En qué manera la práctica pedagógica promueve la comprensión del quehacer pedagógico del maestro y la construcción de su identidad como profesional?

Justificación

La práctica pedagógica representa una oportunidad para materializar el discurso del maestro en relación con sus alcances pedagógicos, didácticos, disciplinares e investigativos, por cuanto, desde la formación del licenciado es necesario que este espacio, revierta de manera significativa en la comprensión de su quehacer como maestro. Esto implica una mirada cada vez más crítica sobre las actuales circunstancias sociales, económicas, políticas, familiares, que rodean los contextos educativos y las cuales ameritan que la academia ocupe un tiempo prudente no solo en su estudio, sino en la inmersión de las particularidades que se viven.

A partir de esto, desde este primer módulo denominado práctica pedagógica, se busca consolidar a través del ejercicio de indagación y rastreo documental, una manera de propiciar en el futuro maestro, una ruptura de las dinámicas que han condicionado su vida como estudiante y ahora de cara a su formación como docente, desde las cuales se van ha desprender su accionar, su toma de decisiones y su manera de interpelar el ejercicio pedagógico en el reconocimiento de las características propias que enmarca su profesión como proyecto de vida.

Por cuanto, teniendo en cuenta que la práctica pedagógica implica una conciencia histórica, se hace imperioso movilizar en el docente en formación la pregunta, como la posibilidad de confrontarlo desde todos los puntos de vista como sujeto en lo que respecta a su oficio y bajo lo cual se busca una mirada distinta que este fuera de los parámetros de la normalidad ante las situaciones educativas actuales, es abrir un espacio a una manera de entender el mundo, de curiosear y ser precursor de nuevas alternativas pedagógicas para el trabajo con distintas comunidades académicas.

Por lo anterior, es ante una postura comunicativa cada vez más sólida desde lo verbal y escritural, que el docente en formación debe desarrollar la capacidad de análisis, argumentación, síntesis, frente a su manera de comprender el acto educativo, su quehacer pedagógico y la dimensión misma que implica su discurso en colectivo, ante pares, promoviendo una actitud propositiva desde las connotaciones que exige ser maestro hoy y en este sentido, generar un hábito para el desarrollo de estas competencias en la formación de los licenciados.

Metodología

Se tiene en cuenta el método de Santo Tomás de Aquino y el cual esta articulado con el modelo pedagógico de formación integral a través de los siguientes niveles:

-Lección (Lectio): se refiere a la interacción docente – discente mediante el ejercicio riguroso de la lectura, conllevando a crear comentarios, críticas argumentativas frente a los textos de estudio con los que cuenta y dispone el estudiante.

-Cuestión (Quaestio): tiene que ver con la pregunta en cuestión que surge a partir del diálogo que establece el estudiante con libros, textos, escritos, entre otros materiales de estudio para luego confrontar a partir de las interpretaciones, dudas e inquietudes que se generan y que le van dando paso a los nuevos aprendizajes. Es a través de la dialéctica y mayéutica que se va llevando al estudiante a analizar críticamente los textos y teorías en busca de la verdad.

-Disputa (Disputatio): es la posibilidad que se gesta en el análisis de la realidad en su complejidad, dejando ver los pros y contras. Este se refiere a la confrontación de conceptos y construcción de posturas críticas y objetivas de encuentro con otros.

-Determinación (Determinatio): se comprende como el espacio de reflexión y conclusión al cual se llega después de haber surtido efecto cada una de las etapas anteriores.

Igualmente, las dinámicas a través de las cuales se desarrollará este módulo son:

-Encuentro presencial: se realizarán dos sesiones presenciales de cuatro horas cada una, en la primera se realizará la introducción al curso intersemestral, con el fin de explicar las generalidades, estructura y organización de cada módulo y en la segunda sesión, se abordarán las inquietudes conceptuales alrededor de la práctica pedagogía y la formación del licenciado.

-Foro: permanente a través de aula virtual, con el fin de orientar al estudiante en el desarrollo de las actividades propuestas.

-Socialización y Evaluación: el docente en formación al finalizar el módulo debe exponer sus aprendizajes ante sus pares y docente. Aquí se procederá a evaluar al estudiante teniendo en cuenta, la coevaluación (realizada por sus compañeros), la heteroevauación (realizada por docente - discente) y la autoevaluación (realizada por el docente en formación), esto de manera cualitativa y cuantitativa, en cuanto al trabajo propuesto. Luego de consolidar las calificaciones, se procede a emitir la nota final y dar a conocer al estudiante la misma. Es de aclarar que este proceso evaluativo, este articulado con las competencias, las dimensiones de la acción humana y los productos.

Competencias

General: Distingue los presupuestos de la práctica pedagógica, conllevando a una reflexión permanente sobre su quehacer como maestro.

Específicas:

Describe las características de la práctica pedagógica, a partir de su propia experiencia en campo.

Relaciona su condición como sujeto pedagógico en cuanto al saber y el discurso que le exige su disciplina.

Tiempo	**Dimensiones de la Acción Humana**				**Contenidos**	**Actividades Didácticas**	**Entregables, Productos o Evidencias**	**Recursos**
	Comprender	**Obrar**	**Hacer**	**Comunicar**				
Dos Semanas	X	X	X	X	-Reglamentación Práctica Pedagógica FACEDU DUAD USTA. -La pedagogía como saber fundante del docente. -El ser y el sentido de la pedagogía. -El rol de los pedagogos. -El Saber Pedagógico y la Pedagogía.	-Foro Virtual: ¿Cuáles son los tipos de práctica pedagógica de la FACEDU DUAD USTA? En este foro, los docentes en formación deben participar dando respuesta a la pregunta orientadora y haciendo réplica a los demás compañeros. Se propone un diálogo mediado en el que se pueda cotejar la postura del estudiante en referencia con la estructura de la práctica pedagógica. -Conversatorio Virtual: los docentes en formación a partir de la lectura del Capítulo I del libro Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico, de Rafael Ávila y Capítulo II La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas del Dr. Diego Fernando Barragán Giraldo, propondrán seis preguntas para el desarrollo de esta actividad. -Análisis Documental: los docentes en formación realizaran fichas de lectura de todos los textos, con el fin de organizar un informe de lectura de la normatividad y reglamentación de la práctica, para luego dar paso al escrito argumentativo de los postulados teóricos referenciados, con la intención de dar respuesta a la pregunta.	-Participación foro virtual. -Participación conversatorio virtual. -Fichas de lectura. -Informe de lectura. -Escrito argumentativo	Documentos de lectura referenciados en la bibliografía. Aula virtual. Correo electrónico.

Bibliografía

Ávila Penagos. Rafael. (2007). *Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico.* Bogotá. Editorial Magisterio.

Barragán, D. (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas. En D. Barragán Giraldo, La práctica pedagógica: pensar más alla de las técnicas.* Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones.

Ministerio de Educación Colombia. *Por la cual se ajustan las características especificas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016.* Bogotá, D.C., 2017.

Universidad Santo Tomás. *Documento protocolo para prácticas pedagógicas de observación y formativas*, *Facultad de Educación DUAD*. Bogotá, Colombia. 2020.

Universidad Santo Tomás. *Lineamientos para las prácticas pedagógicas de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación DUAD*. Bogotá, Colombia. 2020.

Syllabus

Programa Académico: Todos los programas de licenciatura de la FACEDU DUAD USTA CAU Tunja.

Denominación del Espacio Académico: Módulo II Práctica Pedagógica **Naturaleza del Espacio Académico:** Teórico – Práctico

Metodología: Distancia **Nombre del Docente:** María Solaida Contreras Barragán

Propósito

General:

Caracterizar los principios pedagógicos que orientan la práctica formativa y profesional del estudiante de la FACEDU DUAD USTA.

Específicos:

Explicar la práctica pedagógica a través del rol docente sobre la toma de decisiones en la materialización de su planeación educativa.

Conceptuar el saber pedagógico como espacio de reflexión de la práctica y el saber didáctico.

Pregunta

¿Cuáles son los principios pedagógicos que guían la práctica formativa y profesional del estudiante de la FACEDU DUAD USTA?

Justificación

La práctica pedagógica constituye un aspecto central en las exigencias de formación de los licenciados, ya que a partir de las vivencias que se le proponga a los discentes, se consolidara su perfil profesional, así como las competencias que su campo de actuación le demandan en respuesta a las disciplinas propias de su saber. En este sentido el docente en formación debe conocer los saberes pedagógicos que orientan y fundamentan su práctica, para enfrentar las actuales exigencias de un mundo globalizado, en constante cambio tecnológico y en el que no se deje de lado, el sentido y el valor de lo humano.

Por cuanto, las propuestas curriculares de cada una de las licenciaturas, buscan formar al sujeto teniendo en cuenta que el saber pedagógico implica el reconocimiento de un momento histórico de la educación, sus avances, derroteros y en donde el maestro es quien tiene como saber fundante la pedagogía como disciplina y como saber. A su vez, si bien la disciplina esta determinada por un método, también se inscribe un discurso desde el propósito de la práctica, en donde el discente requiere apropiar estos elementos para comprender los presupuestos conceptuales que orientan y problematizan el presente de la pedagogía, a la vez que determinan el devenir de la misma en entornos institucionales, sociales, políticos y culturales.

En este sentido, el sujeto de saber pedagógico en los espacios sociales y culturales establece las prácticas y discursos que conforman su saber, haciéndolos explícitos en su quehacer como docente a partir de la confrontación y análisis de teorías, la deconstrucción y construcción de su saber en los escenarios académicos e instituciones en las cuales lleva a cabo su acción en función de la adquisición de competencias pedagógicas y didácticas para hacer enseñable su disciplina. Aquí es donde cobra relevancia el perfil de formación del licenciado, ya que, como sujeto de saber pedagógico, la práctica le debe permitir incorporar nuevos saberes sociales definidos y seleccionados por la academia universitaria, en respaldo del proceso de su formación como docente.

Metodología

Se tiene en cuenta el método de Santo Tomás de Aquino y el cual esta articulado con el modelo pedagógico de formación integral a través de los siguientes niveles:

-Lección (Lectio): se refiere a la interacción docente – discente mediante el ejercicio riguroso de la lectura, conllevando a crear comentarios, críticas argumentativas frente a los textos de estudio con los que cuenta y dispone el estudiante.

-Cuestión (Quaestio): tiene que ver con la pregunta en cuestión que surge a partir del diálogo que establece el estudiante con libros, textos, escritos, entre otros materiales de estudio para luego confrontar a partir de las interpretaciones, dudas e inquietudes que se generan y que le van dando paso a los nuevos aprendizajes. Es a través de la dialéctica y mayéutica que se va llevando al estudiante a analizar críticamente los textos y teorías en busca de la verdad.

-Disputa (Disputatio): es la posibilidad que se gesta en el análisis de la realidad en su complejidad, dejando ver los pros y contras. Este se refiere a la confrontación de conceptos y construcción de posturas críticas y objetivas de encuentro con otros.

-Determinación (Determinatio): se comprende como el espacio de reflexión y conclusión al cual se llega después de haber surtido efecto cada una de las etapas anteriores.

Igualmente, las dinámicas a través de las cuales se desarrollará este módulo son:

-Encuentro presencial: se realizará una sesión presencial de tres horas, cuya finalidad es realizar un taller de narrativas con los docentes en formación, alrededor de conceptualización del saber pedagógico.

-Socialización y Evaluación: el docente en formación al finalizar el módulo debe exponer sus aprendizajes ante sus pares y docente. Aquí se procederá a evaluar al estudiante teniendo en cuenta, la coevaluación (realizada por sus compañeros), la heteroevauación (realizada por docente - discente) y la autoevaluación (realizada por el docente en formación), esto de manera cualitativa y cuantitativa, en cuanto al trabajo propuesto. Luego de consolidar las calificaciones, se procede a emitir la nota final y dar a conocer al estudiante la misma. Es de aclarar que este proceso evaluativo, esta articulado con las competencias, las dimensiones de la acción humana y los productos.

Competencias

General:

Explica y comprende los elementos que lo configuran como sujeto de saber pedagógico y saber didáctico.

Específicas:

Contrasta su perfil de formación profesional con la configuración de su saber pedagógico y su saber didáctico.

Reconoce la función social del maestro para asumir una práctica pedagógica intencional y crítica.

Tie	Dimensiones de la Acción Humana	Contenidos	Actividades Didácticas	Entregables, Productos o Evidencias	Recursos

mpo Una Semana	**Comprender** X	**Obrar** X	**Hacer** X	**Comunicar** X	-Narrativa y Formación Docente. -Práctica Pedagógica como Relato. -Experiencias Pedagógicas. -Escritura de la experiencia.	-Taller Narrativa: los docentes en formación deben construir la biografía de un pedagogo, el que consideren representa aportes tanto a su formación personal, como profesional. Igualmente, deben realizar su autobiografía, en donde se expongan los aspectos relacionados con su recorrido académico, desde el ingreso al sistema educativo. En estos dos escritos, el discente debe profundizar en la pedagogía, la didáctica, la investigación, con el fin de proponer una mirada crítica de la constitución del maestro desde la experiencia y la vivencia del quehacer docente. -Historia de Vida: los docentes en formación deben ubicar a un docente que los haya marcado en algún aspecto, para elaborar a partir del relato el perfil del maestro, destacando el hecho que lo motivo a ser docente. (Antonio Bolívar et al. Capítulo I Enfoque biográfico – narrativo pp. 17-49). -Relato pedagógico: se propicia como un ejercicio de escritura más académico, en donde el docente en formación analice y reconstruya parte de su saber pedagógico, confrontado desde la lectura del texto Cartas a quien pretende enseñar. (Paulo Freire. Primera carta: Enseñar – aprender Lectura del mundo-lectura de la palabra y Quinta carta: Primer día de clase). -Puesta en escena: los docentes en formación deben exponer sus composiciones escritas ante pares y docente, mediante una dramatización.	Biografía pedagogo Autobiografía narrativa Historia de Vida Relato pedagógico Puesta en escena	Documentos de lectura referenciados en la bibliografía. Aula virtual. Correo electrónico.

Bibliografía

Bolívar, A., Domingo, J., Fernández M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Editorial la Muralla, S.A., Madrid, España.

Freire, Paulo. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo veintiuno editores Argentina, S.A. Buenos Aires, Argentina.

Syllabus

Programa Académico: Todos los programas de licenciatura de la FACEDU DUAD USTA CAU Tunja.

Denominación del Espacio Académico: Módulo III Práctica Pedagógica **Naturaleza del Espacio Académico:** Teórico – Práctico

Metodología: Distancia **Nombre del Docente:** María Solaida Contreras Barragán

Propósito

General:

Comprender la intencionalidad de la sistematización pedagógica en el proceso formativo del docente y su configuración como una posibilidad investigativa.

Específicos:

Reconocer la sistematización pedagógica como una forma de reflexionar sobre la propia práctica.

Identificar las características para realizar una práctica pedagógica reflexiva.

Determinar cómo se ha modificado la práctica pedagógica de los docentes en formación durante su proceso académico universitario.

Pregunta

¿Qué debe conocer el docente en formación para responder a las demandas de ser un sujeto del saber pedagógico y en este sentido reflexionar sobre su práctica pedagógica?

Justificación

La práctica pedagógica es un proceso de permanente aprendizaje, en donde el docente no sólo aflora sus saberes pedagógicos, disciplinares, y didácticos alcanzados a lo largo de su pregrado, allí también se enfrenta a la posibilidad de situar su quehacer como maestro y definir realmente si la profesión que ha elegido como proyecto profesional, es su verdadera vocación, ya que de esto depende en gran medida que su cualificación posterior no se estanque y relegue a la rutina en el ejercicio de relación cotidiana con sus estudiantes, exigiéndole de esta manera innovar y transformar los espacios educativos donde ejerce su labor.

Igualmente, la práctica pedagógica se ha de fundamentar en la necesidad de dirigir la acción pedagógica del discente hacia la consecución de una postura fuertemente articulada con la investigación, en donde el formando al comprender su acción, la cuestiona teniendo en cuenta lo positivo y lo negativo, acudiendo así al discurso reflexivo que busca desarrollar pertinentemente la formación integral del estudiante en cuanto surte su proceso en espacios educativos concretos donde vivencia el ambiente escolar, las limitantes de la práctica, la situación contextual, las perspectivas de su rol, las condiciones culturales y emocionales de los sujetos. A esto es oportuno citar a Donald Shön (1983):

> Quien analiza la práctica en contextos profesionales sobre la reflexión en la acción, el saber del maestro intuitivo, investigador, buscando una salida consensuada para devolver el estatus profesional del docente, y abrir un espacio en la labor del maestro que le permita producir saber desde su singularidad pero también crecer, reconstruir y transformar su quehacer. (p. 45).

De esta manera, la importancia de situar la práctica pedagógica como un espacio que construye y deconstruye al maestro a partir de la reflexión en, durante y sobre la acción, radica en las contribuciones que las experiencias suscitadas en cada escenario educativo brindan al discente para que pueda generar sus propuestas sin perder de vista la contextualización de las realidades de la institución educativa, de la

comunidad, de las personas, donde la innovación pedagógica y didáctica, le permitan adquirir una actitud crítica de la lectura de dichas realidades y propiciar la construcción de conocimiento.

Metodología

Se tiene en cuenta el método de Santo Tomás de Aquino y el cual esta articulado con el modelo pedagógico de formación integral a través de los siguientes niveles:

-Lección (Lectio): se refiere a la interacción docente – discente mediante el ejercicio riguroso de la lectura, conllevando a crear comentarios, críticas argumentativas frente a los textos de estudio con los que cuenta y dispone el estudiante.

-Cuestión (Quaestio): tiene que ver con la pregunta en cuestión que surge a partir del diálogo que establece el estudiante con libros, textos, escritos, entre otros materiales de estudio para luego confrontar a partir de las interpretaciones, dudas e inquietudes que se generan y que le van dando paso a los nuevos aprendizajes. Es a través de la dialéctica y mayéutica que se va llevando al estudiante a analizar críticamente los textos y teorías en busca de la verdad.

-Disputa (Disputatio): es la posibilidad que se gesta en el análisis de la realidad en su complejidad, dejando ver los pros y contras. Este se refiere a la confrontación de conceptos y construcción de posturas críticas y objetivas de encuentro con otros.

-Determinación (Determinatio): se comprende como el espacio de reflexión y conclusión al cual se llega después de haber surtido efecto cada una de las etapas anteriores.

Igualmente, las dinámicas a través de las cuales se desarrollará este módulo son:

-Encuentro presencial: se realizará una sesión presencial de cuatro horas, en donde se propone un trabajo a partir de técnicas e instrumentos de recolección de la información tales como: diario de campo, bitácora del docente, cuaderno de notas. Esto con el fin de establecer el empleo de los mismos en el desarrollo de la práctica pedagógica.

-Socialización y Evaluación: el docente en formación al finalizar el módulo debe exponer sus aprendizajes ante sus pares y docente. Aquí se procederá a evaluar al estudiante teniendo en cuenta, la coevaluación (realizada por sus compañeros), la heteroevauación (realizada por docente - discente) y la autoevaluación (realizada por el docente en formación), esto de manera cualitativa y cuantitativa, en cuanto al trabajo propuesto. Luego de consolidar las calificaciones, se procede a emitir la nota final y dar a conocer al estudiante la misma. Es de aclarar que este proceso evaluativo, este articulado con las competencias, las dimensiones de la acción humana y los productos.

Competencias

General:

Incorpora la reflexión de la acción a su práctica pedagógica y secuencialmente establece una línea de trabajo investigativa sobre su quehacer.

Específicas:

Distingue las características del contexto y la realidad educativa para aportar desde iniciativas y estrategias significativamente a los sujetos.

Propicia desde la lectura de contexto la articulación en las diferentes propuestas y proyectos pedagógicos, tendientes a dar respuesta a las necesidades detectadas.

Tiempo	**Dimensiones de la Acción Humana**				**Contenidos**	**Actividades Didácticas**	**Entregables, Productos o Evidencias**	**Recursos**
	Comprender	**Obrar**	**Hacer**	**Comunicar**				
Una Semana	X	X	X	X	-Lectura de Contexto y articulación con la práctica pedagógica -Problematizar la práctica pedagógica -Práctica Reflexiva	-Taller técnicas e instrumentos de recolección de información: en la práctica pedagógica, se emplean distintos elementos que contribuyen a que el docente en formación pueda realizar una inmersión en el contexto, a partir de unos parámetros definidos acorde con la práctica que inscribe. Por cuanto, se precisa hacer claridad sobre la manera de dar uso a los mismos y proceder con el tratamiento de la información en consonancia con la finalidad del proceso en curso. (Atravesando el Espejo de Nuestras Prácticas a Propósito del Saber que se produce y como se produce en la Sistematización). -Película: Detrás de la Pizarra. Para el desarrollo de esta actividad, se propone al discente diseñar instrumentos que le permitan reconocer en qué forma la maestra del film realiza la lectura del contexto para dar paso a su labor. Esto confrontado con la lectura: Enseñar exige investigación de Paulo Freire. -Acción dialógica: los docentes en formación preparan un conversatorio a través de insumos de la práctica, en donde ellos asumen una interpretación de los eventos y la manera en que esto conduce a la reflexión de su proceso y en consecuencia a interrogarse sobre posibles alternativas investigativas. (Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva en la Universidad).	Diseño de instrumentos: Diario de Campo, Bitácora Docente, Rejilla de Observación. Escrito reflexivo. Protocolo para el desarrollo del conversatorio.	Documentos de lectura referenciados en la bibliografía. Aula virtual. Correo electrónico.

Bibliografía

Cassís, Adad. (2010). Donald Schön: *Una Práctica Profesional Reflexiva en la Universidad*. Articulo de reflexión. (pp. 14-21). Compás Empresarial, volumen 3, número 5, 2011. ISSN 2075-8952.

Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores, segunda edición revisada, México, D.F.

Mejía, Marco Raúl. (2012). *Atravesando el Espejo de Nuestras Prácticas a Propósito del Saber que se produce y como se produce en la Sistematización.* Planetapaz, Expedición Pedagógica Nacional.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

6.1 Conclusiones

La práctica pedagógica es concebida por los docentes tutores regionales como la manera en la que han consolidado su discurso a partir de la experiencia profesional y en donde se gesta una relación de tipo horizontal con el discente, que no se separa de la figura que él representa como profesor, en cuanto es orientador y guía para los estudiantes y por supuesto, en donde la investigación es inherente a su labor. En este sentido, para los docentes en formación, la práctica pedagógica es vista como la experticia y el dominio que adquiere el docente en cuanto a su postura académica y trayectoria profesional, que le es necesaria para hacerse entender de manera clara y eficaz a la hora de interactuar con un grupo de estudiantes.

En lo que respecta a la práctica docente, para los docentes tutores regionales esta comprende acciones procedimentales que tienen que ver con la organización institucional, la gestión académica, el trabajo colectivo del claustro profesoral, la preparación y cualificación permanente, que favorezca en el discente, formarse para enfrentar la realidad a partir del estudio y el análisis del contexto. En tanto, para los docentes en formación, la práctica docente, es asociada como el desarrollo de las clases referidas a su campo disciplinar, en donde la planeación, la didáctica, los métodos de enseñanza, la evaluación, son fundantes para que ellos puedan construir su experiencia como futuros maestros.

Con lo anterior, es necesario que la práctica pedagógica no solo sea vista desde la configuración del discurso del maestro, es oportuno que, para docentes en ejercicio y docentes en formación, se favorezca su reconocimiento como sujetos de saber pedagógico, ya que es la pedagogía el nicho a partir del cual se sustenta la formación y la razón de ser del licenciado. A la par, la práctica docente referida al conjunto de procesos que se desarrollan en el quehacer cotidiano del maestro, sugiere que docentes y discentes, la estudien como la manera en la cual se logran explicar las acciones y sucesos que se dan en espacios educativos concretos para transformar su quehacer.

En este sentido, para el docente en formación es primordial que al ingresar a la universidad, pueda establecer una apropiación directa entre el perfil de formación profesional y el ofertado por la licenciatura, ya que al interpelar al discente sobre este aspecto, se devela desconocimiento del propósito misional que en este caso, define el perfil del egresado que contiene las

dimensiones de la acción humana (comprender, obrar, hacer y comunicar), cuya finalidad es situarlo como centro del acto educativo. Aunque es preciso aludir, que algunos discentes asocian el perfil, a la formación humanista, integral, ética y crítica que como docentes deben ostentar en la medida que efectúan el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Bajo este mismo aspecto, al cuestionar a los docentes tutores regionales, se evidencia que los profesores que mantienen claridad sobre las características de los perfiles de formación de los licenciados, son en su mayoría quienes han cursado sus estudios profesionales en la universidad y por cuanto, promueven desde los espacios de tutoría una postura recurrente a las competencias que los discentes deben desarrollar en el tránsito de un espacio académico a otro.

El perfil profesional es un elemento significativo en la formación del licenciado, puesto que este recoge la intención de la universidad en la oferta de sus programas académicos y bajo este precepto se estima la consolidación de los planes de estudio a través de los cuales se materializa el proyecto curricular, convirtiéndose en la ruta que define las habilidades y actitudes que a medida que el discente avanza en su proceso, le permitan pensarse como docente y consolidar su dimensión política en la responsabilidad social que le exige su labor y por supuesto en sus prácticas pedagógicas haga visible su saber.

Por esta razón, los actores educativos involucrados en el proceso de formación del licenciado, deben asumir con criterio la coherencia entre el proyecto educativo de la universidad con los perfiles de formación y en esta manera contribuir desde la orientación al discente a un mejor entendimiento de cada uno de los componentes institucionales, ya que a partir de estos se estructuran los contenidos programáticos, así como las estrategias de aprendizaje propuestos para el curso de los espacios académicos. En este sentido se logra una comunicación asertiva que revierta en nuevas formas discursivas de reorganizar los saberes teóricos diseñados específicamente en el campo común de pedagogía.

A esto se añade, que aunque se encuentra consonancia entre la estructura de los espacios académicos del campo común de pedagogía en referencia con los perfiles de formación profesional, que explicitan que la práctica pedagógica está articulada con la acción formadora del enfoque tomista y los cuales se nutren en torno a los núcleos problémicos de cada uno de los campos del saber de la malla curricular del programa (pedagógico, humanístico, investigativo y

disciplinar), es necesario que a partir de este componente, el discente se asuma como profesional de la enseñanza y la pedagogía, como agente de cambio en la sociedad, oponiéndose de esta manera a convertirse en un transmisor de saberes. Esto conduce a que en la medida en que el discente avanza de un semestre a otro, asuma su quehacer docente en la reflexión sobre su práctica, otorgando sentido y significado a la misma para convertirla en experiencia y en donde su condición de sujeto social le exige contribuir desde su intervención en las comunidades, con proyectos contextualizados que surgen a partir del análisis de realidades educativas concretas.

Paralelamente, la formación del licenciado depende en gran medida del compromiso que tengan todos los actores educativos que lo acompañan durante este proceso, por cuanto, esta intención de aportar al futuro licenciado desde su práctica pedagógica, se puede ver reflejada en propuestas que contribuyan con la dinámica formativa que se ocupen de innovar a través de la sistematización rigurosa y permanente, sobre los modos que configuran el rol docente, su saber, en espacios y nuevas alternativas encaminadas hacia la construcción de ambientes acordes con las necesidades e intereses de las comunidades académicas e investigativas.

A partir de lo anterior, este estudio confirma que el acompañamiento que debe hacer el docente titular en cada una de las instituciones, es indispensable en la configuración del proceso pedagógico que emprende el docente en formación y por cuanto, se requiere de la concreción de espacios de trabajo que converjan en diálogos permanentes entre los actores educativos, haciendo la distinción de lo que se denomina práctica pedagógica y práctica docente. Con esto se legitima que los discentes al realizar sus ejercicios de inmersión académica, encuentren mayor riqueza en la lectura de contexto, la apropiación de las necesidades de los educandos, la caracterización de las dinámicas escolares, el ambiente profesional que circunda en las relaciones del colectivo profesoral, ya que al contar con realimentación oportuna de las situaciones que emergen de la práctica, se logran concretar y materializar adecuadamente las acciones.

Igualmente, se devela que el papel que desempeña el docente tutor regional en cuanto al seguimiento de la práctica pedagógica, es indispensable y se requiere incluso desde el primer semestre, ya que es bajo esta orientación que recibe el discente, que logra comprender su quehacer como maestro, expresando sus dificultades, inseguridades y alcances propios, que le permiten confrontarse como maestro al reconocer sus fortalezas y debilidades en cuanto al proyecto académico que ha decidido seguir bajo la figura de licenciado. A la par, el

acompañamiento efectuado, garantiza una mejor comprensión de las necesidades reales que encuentra el discente en los contextos y posibilita la reflexión sobre la manera en la cual se esta planteando el perfil profesional en la resolución de problemáticas ligadas a la docencia y a los conflictos sociales que se derivan en la escuela.

Así mismo, se encuentra que los lineamientos de la universidad en cuanto a las disposiciones de los espacios académicos de práctica pedagógica, suscitan discusión en cuanto a la distribución del número de horas para la permanencia de los docentes en formación en los escenarios institucionales y la conciliación de las dinámicas de trabajo, bajo las cuales deben articular la consolidación de propuestas pedagógicas que reflejen el empoderamiento de su rol como maestros en la implementación de sus acciones. Lo que conduce a redireccionar el proceso del formando hacia el reconocimiento de su práctica desde las oportunidades que le brinda la narrativa, la etnografía en el aula, los estudios de caso, para reconfigurar su autonomía pedagógica y promover la reflexión acerca de los procesos y el análisis de la realidad percibida.

Es por esto, que en la modalidad de educación abierta y a distancia, se llame la atención sobre la estructura de los programas de licenciatura y en este caso en particular, especialmente en el campo común de pedagogía ya que está diseñado para que el discente desde el primer al quinto semestre, adquiera una sólida fundamentación del saber pedagógico. No obstante, se detectan dificultades conceptuales por parte de los discentes, así como en la articulación del lenguaje pedagógico y los elementos que le brindan estos espacios académicos para el desarrollo de sus prácticas posteriores, lo que exige que tanto las prácticas pedagógicas de observación y formativas, también acojan la condición de prerrequisito, con lo cual se superen en alguna medida estos vacíos en los formandos, dando cuenta de un proceso crítico y secuente en la dimensión personal y profesional del licenciado.

6.2 Recomendaciones

Con esta investigación, se puede contribuir a estudios posteriores en referencia con la práctica pedagógica en la formación del licenciado en modalidades de educación semi presenciales, presenciales, virtuales, sugiriendo se tenga en cuenta el planteamiento de nuevas discusiones sobre la manera en la cual se reconfigura el rol del docente, la problematización de su saber pedagógico y didáctico, exigiendo respuestas a las demandas actuales de una sociedad que da pasos de gigante en la inmersión tecnológica en todos los escenarios.

En este sentido, se convierte en un reto para las facultades de educación a la hora de sostener y entrar en defensa de los programas de licenciatura y los perfiles de formación profesional de los docentes, invitando a consolidar argumentos no solo de orden normativo, metodológico o procedimental, también las garantías de calidad educativa que se materializan en el diseño curricular de los programas, requiriendo que la práctica pedagógica sea dialéctica y le permita al maestro transformarse en un constructor de conocimiento y no en replicador de contenidos.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.

Amorós, J. (1993). *Conceptos y Variables en la Investigación Social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Antoni, E. (2003). *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social. Técnicas para a recogida de datos e información.* México: Grupo editorial Lumen Hvmanitas.

Avalos, B. (2002): *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. Chile.

Ávila, R. (1990). *¿Qué es la pedagogía?.* Bogotá D.C. Colombia: Editorial nueva américa.

Barragán, D. G. (2012). *Práctica Pedagógica Perspectivas Teóricas* . Bogotá, D.C. Colombia : Universidad Francisco de Paula Santander.

Bernardo, J. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación.* Alcalá, España: Ediciones RIALP, S.A.

Beillerot, J. (1996). *La formación de Formadores.* Editorial. Buenos Aires Argentina, Novedades Educativas.

Belmot, F. y Ferradás, M. (2010). *Formación de los docentes.* Universidad de la Rioja, Argentina.

Birgin, A., Dussel, I., Duchatsky, S., Tiramonti, G. (1998). *La formación Docente. Cultura, escuela y política. Debates y Experiencias.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.

Biblioteca del Maestro. 6ª Edición. Edit. Losada S. A. Buenos Aires – Argentina.

Boggino, N. R. (2007). *Investigación - acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones rácticas y experiencias.* España: Homo Sapiens Ediciones.

Blanco, N. (1999). *Aprender a ser profesor/a. El papel del prácticum en la formación inicial.* Madrid: Akal.

Brousseau, G. (2000). *Educación y didáctica de las matemáticas. Educación Matemática*. 12 (01), 5-38.

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Gedisa.

Careaga, A. (2007). *El desafio de ser docente* . Recuperado el 31 de Agosto de 2017 de Agosto de 2017, de Uruguay: Universidad de la República : http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%Psicopedagogica/Docuemntos/Ser_docente.pdf.

Castellanos, D. (2006). *Para comprender el aprendizaje*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Centro de Estudios Pedagógicos.

Contreras Buitrago, M. E. (1997). *Educación abierta y a distancia Alternativa de autoformación para el nuevo milenio* . Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia : Ediciones Hispanoamericanas Ltda.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesordo: una visión personal. *Red Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, pp. 61-81.* Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

Chamorro, Á. G. (2008). *Las Prácticas Pedagógicas Que Construyen Conocimiento Colectivo En El Aula Con Estudiantes De Pregrado De Tres Universidades De Bogotá.* Bogotá: Universidad de la Salle.

Cruz, M. (2017). La práctica docente en la Licenciatura en Literatura: Diagnóstico. Aportes a una discusión. Revista Folios, 47, 74.

Denzin, N. (1970): Sociological Methods: a Source Book. Aldine Publishing Company. Chicago.

Dewey, J. (1986). "La Ciencia de la Educación". Cap. III. "La Filosofía de la Educación". Buenos Aires : Biblioteca del Maestro. 6ª Edición. Edit. Losada S. A. Buenos Aires, Argentina.

Díaz, V. (2004). *Construcción del Saber Pedagógico.* Venezuela: Sinopsis Educativa.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. C. (2003). *"Imágenes e Imaginación en la Docencia".* Argentina: Kapeluz.

Elliot, J. (1997). *La investigación – acción en educación.* Madrid: Morata

Fierro, C.; Fortul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la Investigación Acción.* Flasco: Editorial Paidós. Bs. As.

Fierro, C.; Fortul, B. & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. Maestros y Enseñanza.* México: Paidós.

Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber.* México: siglo veintiuno editores.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento.* México: McGrawHill.

Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, DF: siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires, Argentina: siglo veintiuno editores.

Galindo, E. (2001). *El rol del docente a distancia frente al uso de las nuevas tecnologías.* México D.F..

Galtung, J. (1973). *Teoría y Método de la Investigación Social.* Eudeba, Buenos Aires.

García, L. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

García, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. *Publicado en el Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España.* Nº 146, pp. 13-27, ISSN: 1135-4267 bb.

Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadania.Pedagogia critica de la epoca moderna.* España : Madrid: siglo ventiuno.

González Álvarez, L. J. (2000). *La educación superior a distancia en Colombia Visión histórica y Lineamientos para su gestión.* Bogotá, D.C.: ICFES.

Greybeck, D., Moreno, B., y Peredo, M. (1998). Reflexiones Acerca de la Formación de Docentes. Número 5.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum.* Madrid: Morata.

Hans, A. (1998). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo, Madrid, Narcea.

Holmberg, B. (1977): *Distance education a Survey and Bibliography*, London, Kogan Page.

Ianfrancesco, G. M. (2004). *Currículo y plan de estudios estructura y planteamiento.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Khann, B. H. (ED) (1999): *Web-based instruction.* New Jersey, Educational Technology Publ.

Kant, Immanuel (1991), *Pedagogía*. Madrid, España, Akal.

Lewis, D. (1983). *Desarrolle la inteligencia de su hijo* . Bogotá : Ediciones Martínez Roca S.A.

Marciales Castiblanco, L. M. (2005). *Qué es la educación Abierta y a Distancia en la Universidad Santo Tomás* . Bogotá : Universidad Santo Tomás .

Martínez, E. (2011). *Ser y Educar fundamentos de pedagogía tomista.* Bogotá D.C., Bogotá, Colombia : Universidad Santo Tomás.

Martínez, M. (2009). C*iencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Métodos Hermenéuticos. Métodos Fenomenológicos. Métodos Etnográficos.* México D.F., México. Editorial Trillas.

Maturana, H. (2004). *Proposición para la Educación.* S/E. República de Chile.

Mejía, R. (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo.* Ediciones CINEP, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2017). Resolución 18583. *Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.* Bogotá, Colombia: MEN

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2016). Resolución 02041 . *"Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado"*. Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2015). *La Práctica Pedagógica Como Escenario de Aprendizaje* . Bogotá, D.C.

Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Mondragón, H. (2004). *Prácticas Pedagogocas en la Universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativos*.Cali: Universidad Javeriana de Cali.

Moreno, E. (2002). Investigaciones: concepciones de práctica pedagógica. *Revista de la Facultad de Humanidades*, 105.

Moscovici, S. A. (2012). Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes.

Nérici, I. (1985). Hacia una didáctica general dinámica. En I. Nérici, *Hacia una didáctica general dinámica.*

Olaya, B. P. (2015). *La acción y la reflexión: un estudio de caso con docentes en formación inicial (practicantes) de la secretaría de Educación Distrital.* Bogotá: Universidad San Buenaventura.

Ochoa, F. O. (2010). John Dewey: Filosofía y exigencias de la Educación. *Revista Educación y Pedagogía N° 12 y 13*, 32.

Ospina, Y. (2013). La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos. *Hallazgos*, 10(20), 157-170. https://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2013.0020.10

Parra, & Lago de Vergara. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios. Educación Médica Superior, 17(2) Recuperado en 16 de mayo de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&tlng=es.

Pérez, A. (1998). *Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático de la Práctica Educativa.* Málaga: Universidad de Málaga.

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa retos e interrogantes. Editorial La Muralla S.A. Madrid.

Quiceno, C. H. (1996). Rousseau y el Concepto de Formación. R*evista Educación Y Pedagogía* (Medellín), 7, 66-92.

Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* México: FCE.

Rodríguez, E. (2005). *Teoría y Práctica Pedagógica en Tomás de Aquino (Contexto histórico, método y principios).* Bogotá, D.C., Colombia : Universidad Santo Tomás.

Rodríguez, R. (1998). *Teoría y Práctica del Diseño Curricular.* Bogotá: USTA.

Rosa, Caroline Antunes, Rosso, Ademir José, & Ferreira, Adriano Charles. (2018). Representações Sociais Dos Licenciandos Sobre O Estágio Curricular Supervisionado. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), 20, e9832. Epub October 04, 2018.https://doi.org/10.1590/1983-211720182001023

Rosso, A. J. (2007). Avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à metodologia e prática de Ensino de Biologia. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 131-144, julho-dezembro.

Salazar, R. y Melo, Á. (2013). *Lineamientos Conceptuales de la Modalidad de Educación a Distancia.* Educación superior a distancia y virtual en Colombia. pp. 81-111. Bogotá: Virtual Educa.

Sandoval, C. (2002). I*nvestigación Cualitativa. En Especialización en Teoria, Metodos y Técnicas de Investigación Social.* Colombia: ARFO.

Sandoval, S. (2001). *La formación de educadores en Colombia Geagrafías e Imaginarios (Tomo I).* Bogotá, D.C.: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Solórzano, S. (2016). *La práctica pedagógica y la construcción de currículo: aportes en la perspectiva de la educación en tecnología.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós, Barcelona.

Universidad Santo Tomás (2017). *Documento de Síntesis Plan General de Desarrollo 2016-2019*. Recuperado de https://planeacion.usta.edu.co/images/documentos/PIM_DOCUMENTO.pdf

Universidad Santo Tomás. (2016). *Lineamientos para el desarrollo de las Prácticas Pedagógicas en las Licenciaturas de la Facultad de Educación.* Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación. Bogotá D.C. Colombia.

Universidad Santo Tomás. (2016). *Lineamientos para el diseño y la actualización curricular.* Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia Universidad Santo Tomás, Bogotá D.C. Colombia.

Universidad Santo Tomás. (2015). *Documento marco gestión curricular.* Bogotá D.C. Colombia. Ediciones USTA.

Univerisdad Santo Tomás. (2013). *Reglamento particular estudiantil de pregrado de la VUAD*. Bogotá D.C. Colombia.

Universidad Santo Tomás. (2010). *Documento Educación Abierta y a Distancia*. Bogotá, D.C., Colombia: Ediciones USTA.

Universidad Santo Tomás. (2004). *Política Currícular para programas académicos.* Bogotá D.C. Colombia. Ediciones: USTA.

Valles, M. (1996). El concepto de triangulación como propuesta de articulación de las técnicas cualitativas y cuantitativas en la práctica investigadora. Madrid.

Vasco, E. (1994). *"Maestros, Alumnos y saberes, Investigación y Docencia en el Aula".* Bogotá. Magisterio.

Vasilachis, I. (2.006). *Estrategias de Investigación cualitativa.* Barcelona, España: Gedisa, S.A.

Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid, España : Narcea.

Zambrano, L. A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber.* Bogotá D.C.: Cooperativa editorial Magisterio.

Zuluaga, G. O. (2005). 'Educación y pedagogía: una diferencia necesaria'. *Educación y cultura,* Nº 14, marzo. Bogotá: Cied-Fecode.

Zuluaga, G. O., y Otros. (2.003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Zuluaga, G. O. (1999). *Pedagogía e Historia la historicidad de la pedagogía la enseñanza, un objeto de saber.* Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial de la Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1. Formulario de Preguntas Docentes Regionales Práctica Pedagógica

Maestría En Pedagogía

Universidad Santo Tomás Tunja

Formulario Docentes

Respetado (a) Profesor (a):

La presente entrevista tiene como propósito indagar acerca de las nociones de práctica pedagógica y práctica docente, con el fin de vincular propositivamente la construcción del discurso del maestro en relación con los espacios académicos del campo pedagógico común de las Licenciaturas de la Facultad de Educación de la DUAD USTA. La información es confidencial y será analizada de manera gradual, conservando la privacidad de quien suministra las respuestas. Esto se hace en el marco de la investigación del trabajo de grado de la maestrante en Pedagogía María Solaida Contreras Barragán.

1. Datos

Nombres y Apellidos:

_____

Perfil:

_____

Licenciado (a): _____ Especialista:_____

Magister: _____ Doctor (a):_____

Otros:

_____

Años de vinculación como docente de la VUAD:

_____

Programa al que pertenece:

_____

Espacios académicos a su cargo:

_____

2. Respecto a su Formación docente

Identifique las razones por las cuales usted está ejerciendo la docencia

¿Qué le motiva de ser docente?

¿Su ejercicio docente ha sido influenciado por algún otro docente? Referencie brevemente ese modelo.

¿De qué manera enriquece su labor como docente?

¿Cómo se ve como docente?

¿Cómo lo perciben los demás?

¿Cuáles son los valores que orientan su actuar como docente?

¿Cómo es su relación con los estudiantes?

¿Qué valora de sus estudiantes?

3. Presupuestos Pedagógicos

¿Qué postulado pedagógico ha orientado su quehacer docente? ¿De qué manera lo refleja?

¿Cómo asume su rol pedagógico?

a. Sobre el conocimiento de sí mismo

b. sobre el conocimiento de la acción de enseñar

c. sobre el conocimiento de materiales y recursos propios a de su labor

d. sobre el conocimiento respecto al currículo

e. Desde una orientación teórica

f. Desde una orientación situacional

g. Desde una orientación Personal

h. Desde una orientación social

i. desde una orientación experiencial

j. A partir de reglas y principios

¿Cómo asume su rol administrativo -planificador?

¿Cómo asume el desarrollo instructivo propio de su labor?

4. Nociones

En su ejercicio inicial usted conceptualizaba como formación y educación…

¿Ha cambiado los conceptos?

¿Desde qué postura pedagógica asume la formación de licenciados?

¿Siendo el acto educativo un ejercicio comunicativo, se considera un buen comunicador? ¿Por qué?

¿Qué elementos de la comunicación tiene en cuenta y cuáles prioriza?

5. Consideraciones sobre su oficio

¿Desde su experiencia usted considera que la finalidad de enseñar es?

¿De qué manera materializa el modelo pedagógico de la Universidad a través de la organización de sus espacios académicos? Describa brevemente.

Describa los alcances y delimitaciones que determina para la programación de sus espacios académicos.

¿Qué tipos de saberes promueve desde la organización de sus espacios académicos?

¿Qué espacios de aprendizaje promueve a través de la estructuración de sus espacios académicos?

_____

_____

_____

¿Qué imaginarios teje en torno al fenómeno educativo de estudio de sus espacios académicos?

_____

_____

_____

Describa brevemente dos construcciones que hayan transformado su discurso como docente.

_____

_____

_____

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 2. Formulario Docentes Regionales Práctica Docente

Maestría En Pedagogía

Universidad Santo Tomás - Tunja

Formulario Docentes

A continuación, encontrará un juego de preguntas mixtas, para lo cual se invita a leer las instrucciones y responder a cada una de estas.

1. ¿Cómo concibe su quehacer docente? Seleccione la opción y argumente:
   Lo concibe como:
   ( ) Un tener que
   ( ) Un deber
   ( ) Por Vocación

_____
_____
_____
_____
_____

2. Enuncie tres características por las que sobresale su práctica docente:
   _____
   _____
   _____
3. ¿Qué tipo de reflexión realiza sobre sus acciones en la práctica docente? Seleccione la o las opciones que considere es o son el objeto central de esa reflexión, (entorno al quehacer docente):
   a) Sobre el aprendizaje de los estudiantes
   b) Sobre el contexto, las necesidades y los intereses de los estudiantes
   c) Sobre los resultados que se evidencian a través del aprendizaje
   d) Sobre el cumplimiento de las metas institucionales
   e) Sobre el cumplimiento de las funciones de docente

f) El cumplimiento de un programa establecido

4. ¿Qué le inquieta de su práctica docente?

_____
_____
_____
_____
_____

5. ¿De qué manera comparte sus hallazgos frente a su práctica docente para contribuir al mejoramiento de este proceso en la Facultad de Educación?

_____
_____
_____
_____

6. ¿Cuál es la intencionalidad de su práctica docente en la formación de licenciados?

_____
_____
_____
_____

7. ¿El encuentro entre profesores y estudiantes potencia la problematización del conocimiento que se construye a través de la práctica docente?

_____
_____
_____
_____
_____

8. ¿Considera pertinente el tipo de enseñanza que propone, lo que enseña y cómo lo enseña? Justifique su respuesta.

_____
_____
_____
_____

9. Distribuya el 100% adjudicando un porcentaje a cada criterio educativo que permite la formación de licenciados y la optimización de sus prácticas docentes:
   ( ) La Didáctica
   ( ) El Currículo
   ( ) La Normatividad vigente de educación
   ( ) El dominio conceptual específico del programa de estudio
   ( ) La organización de las instituciones
   ( ) El tiempo para el desarrollo de la práctica
   ( ) Los obstáculos que pueden surgir en relación con lo idealizado y con lo real

10. Enumere tres cualidades que identifiquen al profesional de la docencia:
    _____
    _____
    _____

11. ¿Los espacios de encuentro y discusión colectiva son suficientes y responden a las características del contexto en el cual desarrollan los docentes en formación su práctica docente?
    Sí _____ No_____
    ¿Por qué?

_____
_____
_____
_____

12. ¿Qué percepciones tiene acerca de los espacios educativos en los cuales los estudiantes llevan a cabo la práctica docente?

_____
_____
_____
_____

13. ¿En qué medida tiene en cuenta la experiencia del docente regional que acompaña a los estudiantes en el desarrollo de las prácticas para nutrir su quehacer docente?
    ( ) Permanentemente
    ( ) En algunas ocasiones
    ( ) Esporádicamente
    ( ) No se tiene en cuenta

14. Califique de uno a seis lo que las prácticas docentes promueven en la formación de los licenciados respecto a:
    ( ) Conocimiento y Dominio de los saberes propios de su oficio
    ( ) La formación integral
    ( ) Potenciación de habilidades comunicativas-sociales
    ( ) La dinamización de saberes
    ( ) La apertura al aprendizaje continúo
    ( ) El ejercicio investigador
15. Califique de uno a cinco lo que las prácticas docentes promueven en las instituciones educativas que acogen a los docentes en formación:
    ( ) Procesos transformadores
    ( ) Innovación metodológica
    ( ) Resolución de problemas
    ( ) Reflexión sobre la educación
    ( ) Evidenciación de los principios humanistas

16. Enuncie tres alcances y tres limitaciones que impacten en el ejercicio de la docencia:

    _____ _____

    _____ _____

    _____ _____

17. Califique la relación entre lo que pretende lograr a través de la orientación de las prácticas docentes y lo logrado hasta el momento:

    ( ) Medianamente logrado ( ) Satisfactorio

    ( ) Totalmente divergente ( ) Parcialmente logrado

( ) Totalmente convergente ( ) No logrado

18. ¿Considera que la orientación del desarrollo de las prácticas docentes otorga los elementos suficientes para que el docente en formación afronte estos procesos?

( ) Totalmente
( ) Parcialmente
( ) Insuficientemente

¿Por qué?

_____
_____
_____
_____

19. Enuncie tres valores que determinan su práctica docente:

_____
_____
_____

20. ¿Qué aspectos del quehacer docente han aportado a su formación profesional y personal?

_____
_____
_____
_____
_____

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 3. Formulario Docentes en Formación Práctica Pedagógica

Maestría En Pedagogía

Universidad Santo Tomás - Tunja

Formulario Docentes en Formación

Respetado (a) Estudiante (a):

La presente entrevista tiene como propósito indagar acerca de las nociones de práctica pedagógica, con el fin de vincular propositivamente la construcción del discurso del maestro en relación con los espacios académicos del campo pedagógico común de las Licenciaturas de la Facultad de Educación de la DUAD USTA. La información es confidencial y será analizada de manera gradual, conservando la privacidad de quien suministra las respuestas. Esto se hace en el marco de la investigación del trabajo de grado de la maestrante en Pedagogía María Solaida Contreras Barragán.

1. Datos

1.1 Nombres y Apellidos:

_____

1.2 Formación Académica

Bachiller Técnico: _____ Normalista Superior:_____

Otros Estudios Realizados:

_____

1.3 ¿En qué programa de la Universidad se encuentra matriculado (a)?

_____

1.5 ¿Qué espacios académicos correspondientes al campo pedagógico común curso y aprobó?

_____

_____

_____

2. Docencia

2.1 ¿Qué lo motivo a seguir sus estudios profesionales en una Licenciatura?

_____

_____

_____

2.2 ¿Considera que el modelo pedagógico de la Universidad le aporta como futuro Docente?

Sí ____ No _____ ¿En qué aspectos?

_____

_____

_____

2.3 ¿Son coherentes los contenidos temáticos con las actividades propuestas para cada espacio académico del campo pedagógico común? Sí ____ No _____

¿Por qué?

_____

_____

2.4 ¿En qué aspectos las asignaturas del campo pedagógico común le permiten construir su discurso académico como futuro Licenciado?

_____

_____

_____

2.5 ¿Qué aportes le brindan los espacios académicos del campo pedagógico común para el desarrollo de sus prácticas?

_____

_____

_____

2.6 ¿La manera en la cual el docente regional planea las tutorías de la práctica pedagógica, le permiten establecer con claridad los propósitos, escenarios de intervención, compromisos, productos, intencionalidad? Explique:

_____

_____

_____

2.7 ¿Es claro el syllabus con respecto a las guías de aprendizaje y la estructura de la práctica pedagógica qué actualmente usted cursa? Sí ____ No _____ ¿Por qué?

_____

_____

_____

2.8 ¿Qué tipo de preguntas usted hace o surgen en el desarrollo de las tutorías de práctica pedagógica?

_____

_____

_____

3. Quehacer

3.1 ¿Para usted que es la formación?

_____

_____

_____

3.2 ¿Cuál es su definición de educación?

_____

_____

_____

3.3 ¿Cuál es su modelo o referente de formación como futuro licenciado?

_____

_____

_____

3.5 ¿Usted considera que como futuro docente es un buen comunicador? Sí _____ No ____ ¿Por qué?

_____

_____

_____

3.4 ¿Cuáles son los elementos que caracterizan un buen proceso de comunicación?

_____

_____

_____

3.5 ¿Cómo definiría la relación de comunicación con sus docentes nacionales, regionales, compañeros?

Excelente _____ Buena _____ Mala _____

Oportuna _____ Cercana _____ Ausente _____

Explique:_____

_____

_____

3.6 ¿Considera qué a través de los espacios académicos del campo pedagógico común se favorece un aprendizaje contextualizado y relevante para el futuro licenciado?

Sí _____ No ____

¿Por qué?

_____

_____

_____

3.7 ¿Participa usted en la definición de los objetivos para su aprendizaje en el curso de sus espacios académicos, especialmente los de prácticas pedagógicas?

Medianamente ___ La mayoría de las veces ___

En alto grado ___ Esporádicamente ___ Nunca ___

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 4. Formulario Docentes en Formación Práctica Docente

Maestría En Pedagogía

Universidad Santo Tomás - Tunja

Formulario Docentes en Formación

Respetado (a) Estudiante (a):

La presente entrevista tiene como propósito indagar acerca de las nociones de práctica pedagógica, con el fin de vincular propositivamente la construcción del discurso del maestro en relación con los espacios académicos del campo pedagógico común de las Licenciaturas de la Facultad de Educación de la DUAD USTA. La información es confidencial y será analizada de manera gradual, conservando la privacidad de quien suministra las respuestas. Esto se hace en el marco de la investigación del trabajo de grado del maestrante en Pedagogía María Solaida Contreras Barragán.

1. Datos

1.1 Nombres y Apellidos:

_____

1.2 Formación Académica

Bachiller Técnico: _____ Normalista Superior:_____

Otros Estudios Realizados:

_____

1.3 ¿En qué programa de la Universidad se encuentra matriculado (a)?

_____

1.5 ¿Qué espacios académicos correspondientes al campo pedagógico común está cursando?

_____

_____

_____

2. Docencia

2.1 ¿Qué lo motivo a seguir sus estudios profesionales en una Licenciatura?

2.2 ¿Considera que el modelo pedagógico de la Universidad le aporta como futuro Docente?

Sí ____ No ____ ¿En qué aspectos?

2.3 ¿Son coherentes los contenidos temáticos con las actividades propuestas para cada espacio académico del campo pedagógico? Sí ____ No ____

¿Por qué?

2.4 ¿En qué aspectos las asignaturas del campo pedagógico común le permiten construir su discurso académico como futuro Licenciado?

2.5 ¿Qué aportes le brindan los espacios académicos del campo pedagógico común para el desarrollo de sus prácticas?

2.6 ¿En qué forma se prepara para los encuentros tutoriales?

2.7 ¿Es claro el syllabus con respecto a las guías de aprendizaje? Sí ____ No _____

¿Por qué?

_____

_____

_____

2.8 ¿Qué tipo de preguntas usted hace o surgen en el desarrollo de las tutorías?

_____

_____

_____

3. Quehacer

3.1 ¿Para usted que es la formación?

_____

_____

_____

_____

3.2 ¿Cuál es su definición de educación?

_____

_____

_____

3.3 ¿Cuál es su modelo o referente de formación como futuro licenciado?

_____

_____

_____

3.5 ¿Usted considera que como futuro docente es un buen comunicador?

Sí _____ No ____ ¿Por qué?

_____

_____

3.4 ¿Cuáles son los elementos que caracterizan un buen proceso de comunicación?

_____

_____

_____

_____

3.5 ¿Cómo definiría la relación de comunicación con sus docentes nacionales, regionales, compañeros?

Excelente _____ Buena _____ Mala _____

Oportuna _____ Cercana _____ Ausente _____

Explique:_____

_____

_____

3.6 ¿Considera qué a través de los espacios académicos del campo pedagógico común se favorece un aprendizaje contextualizado y relevante para el futuro licenciado?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

_____

_____

_____

3.6 ¿Participa usted en la definición de los objetivos para su aprendizaje en el curso de sus espacios académicos, especialmente del campo pedagógico común?

Medianamente ___ La mayoría de las veces ___

En alto grado ___ Esporádicamente ___ Nunca ___

Muchas gracias por su colaboración.