

**SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE LE DAN EDUCADORES Y
ESTUDIANTES DE LOS GRADOS ONCE DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS “TÉCNICA NACIONAL PINILLOS” Y “CARLOS MAURO
HOYOS” DE LOS MUNICIPIOS DE MOMPÓS BOLÍVAR Y CALAMAR
GUAVIARE**

**LUIS ALFONSO RODRIGUEZ FORERO Y SANDRA JANETH SANTIAGO
CASTRO**



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA: MAESTRÍA
2012**



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
PROGRAMA DE MAESTRÍA**

**“SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE LE DAN EDUCADORES
Y ESTUDIANTES DE LOS GRADOS ONCE DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS “TÉCNICA NACIONAL PINILLOS Y CARLOS MAURO HOYOS DE
LOS MUNICIPIO DE MOMPOS BOLIVAR Y CALAMAR GUAVIARE”**

Presentado por:

**Luis Alfonso Rodríguez Forero.
Sandra Janeth Santiago Castro**

Dirigida por:

Dr. Néstor Mario NoreñaNoreña

Bogotá. D.C. abril 9 de 2012

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Bogotá, abril 9 de 2012

AGRADECIMIENTOS

A la Facultad de Educación Programa Maestría de la Universidad Santo Tomás de Bogotá por la acogida y apoyo que nos dio.

A los distinguidos Doctores Blanca Aurora Pita Torres, Edwin Mauricio Cortés Sánchez, María Teresa de Lourdes Bernal, Marta Ayala y Néstor Mario NoreñaNoreña por su apoyo académico y humano.

A nuestras familias por el sacrificio de nuestras prolongadas ausencias y restricciones económicas.

A todos aquellos docentes de la facultad, nuestros colegas y amigos que con sus palabras de aliento y apoyo incondicional han estado con nosotros

A las instituciones Educativas que nos facilitaron los medios para la realización de esta investigación, en especial rectores, profesores y alumnos.

TABLA DE CONTENIDO

Pág.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.....1

CAPÍTULO I

Pág.

1 PROBLEMA.....4

1.1 PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA.....4

1.2 JUSTIFICACIÓN.....7

1.3 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....10

1.4 OBJETIVOS.....20

1.4.1 OBJETIVO GENERAL.....20

1.4.2 OBJETIVO ESPECÍFICO.....20

CAPÍTULO II

Pág.

2. CONCEPTUALIZACIÓN.....21

2.1. Sentido Práctica y prácticas docentes.....21

2.1.1 Sentido.....21

2.1.2. Práctica.....26

2.1.3. Prácticas docentes.....28

2.1.4. Sentido de las prácticas docentes.....32

2.1.5. Importancia del sentido de la práctica docente.....33

2.1.6. Barreras o dificultades que plantean al interior del sentido que se les da al interior de las prácticas docentes.....	34
2.2. Sentido de la preparación o Formación docente.....	36
2.2.1 Desde el ámbito de lo disciplinar.....	43
2.2.2 Desde el ámbito pedagógico.....	47
2.2.3 Desde el ámbito Humano.....	48
2.3. Sentido y estilo de “hacer del docente”.....	49
2.3.1 Metodología.....	50
2.3.2 Estilos de práctica docente.....	51
2.3.3 Tipos de aprendizaje.....	52
2.4 El sentido de la interrelación docente y estudiante.....	56
2.4.1 Papel del docente.....	56
2.4.2 Papel del estudiante.....	57
2.4.3 Sentido del clima social.....	58
2.5 Articulación de lo anterior con el sentido filosófico.....	60

CAPÍTULO III

	Pág.
3. MARCO METODOLÓGICO.....	62
3.1 Enfoque.....	62
3.2 Método: Etnografía y Hermeútica.....	64
3.3 Actores y Protagonistas.....	68
3.4 Estrategias e Instrumentos.....	71
3.5 Procesamiento de la Información.....	73

CAPÍTULO IV

	Pág.
4. ANALISIS DE RESULTADO.....	77
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	90
5.1 Preparación Disciplinar: Sub categoría Disciplina.....	90
5.2 Categoría Preparación: Sub Categoría Pedagógico.....	99
5.3 Preparación Humana: Sub Categoría Humano.....	111
5.4 Categoría: Modos de hacer: Sub Categoría Metodología.....	117
5.5 Categoría Modos del hacer del Docente: Sub Categoría Estilos.....	126
5.6 Categoría Hacer del docente: Sub Categoría Aprendizaje.....	131
5.7 Categoría Interrelación Alumno Docente: Sub Categoría Papel del Docente.....	138
5.8 Categoría Interrelación Alumno Docente: Sub Categoría Papel del estudiante.....	145
5.9 Categoría Interrelación Docente Alumno: Sub Categoría Clima del Aula.....	150
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	157
REFERENCIAS DOCUMENTALES.....	164

LISTA DE ANEXOS

ENTREVISTAS

1. Entrevista profesor A.....Audio
2. Entrevista profesor B.....Audio
3. Entrevista profesor C.....video
4. Entrevista profesor D.....Video
5. Entrevista estudiante A.....Audio
6. Entrevista estudiante B.....Audio
7. Entrevista estudiante C.....video
8. Entrevista estudiante D.....video

OBSERVACIONES

1. Docente A.....registro escrito.
2. Docente B.....Video
3. Docente C.....registro escrito
4. Docente D.....registro escrito

MATRICES

1. Matriz docentes
2. Matriz estudiantes
3. Matriz diario de campo (observaciones)

CUESTIONARIOS DE ENTREVISTAS

1. Cuestionarios entrevista docentes
2. Cuestionario entrevista estudiantes

DVD TESIS CON ANEXOS

1. Uno

DOCUMENTO RAE

LISTA DE MATRICES Y CUADROS

Cuadro 1. Tabla Categorical.....	75
Cuadro 2. Formato matrices de entrevista.....	76
Cuadro 3. Arboles categoriales para triangular Sub categoría disciplinar.....	90
Cuadro 4. Arboles categoriales para triangular Sub categoría Pedagógico.....	99
Cuadro 5. Arboles categoriales para triangular Sub categoría Humano.....	111
Cuadro 6. Arboles categoriales para triangular Sub categoría Metodología.....	117
Cuadro 7. Arboles categoriales para triangular Sub estilos.....	126
Cuadro 8. Arboles categoriales para triangular Sub Aprendizaje.....	131
Cuadro 9. Arboles categoriales para triangular Sub categoría Papel del Docente.....	138
Cuadro 10. Arboles categoriales para triangular Sub categoría Papel del Estudiante.....	145
Cuadro 11. Arboles categoriales para triangular Sub Categoría Clima de Aula.....	150

“SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE LE DAN EDUCADORES Y
ESTUDIANTES DE LOS GRADOS ONCE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
“TÉCNICA NACIONAL PINILLOS Y CARLOS MAURO HOYOS” DE LOS
MUNICIPIOS MOMPOS BOLIVAR Y CALAMAR GUAVIARE”

Resumen:

La presente investigación muestra un estudio al sentido de las prácticas docentes que le dan educadores y estudiantes de los grados once de las instituciones objeto de estudio en los municipio de Calamar Guaviare y Mompós Bolívar de Colombia, en y desde el ámbito mismo de la investigación etnográfica a través notas de campo, entrevistas y sus implicaciones pedagógicas de cada uno de los actores. Como fuente de información importante en la investigación se trabajó con dos docentes de cada institución objeto de estudio y quienes fueron seleccionados de acuerdo con criterios precisos: el más antiguo y el más joven, uno de perfil profesional no licenciado y otro de perfil profesional Licenciado. Las entrevistas abiertas, notas de campo nos ayudan a procesar por escrito sus antecedentes como docentes y a reconocer los sentimientos y las emociones que han influenciado su formación profesional, también conlleva a analizar aquellos aspectos importantes de la época y espacio que han sido reflejados en las diferentes prácticas docentes del presente, y abordadas desde el ser humano protagonista de las prácticas docentes frente a una sociedad cambiante y globalizante. Hemos tomando como referentes a las investigaciones etnográficas de voces de varios autores, pero, de manera especial, las provenientes de los pedagogos Mariluz Restrepo y Rafael Campos. Por ser ésta, una excelente fuente de reflexión acerca de los procesos pedagógicos de las prácticas docentes, por cuanto nos permite valorar la preparación, los modos de hacer de sus prácticas y la interrelación de los docentes con los estudiantes.

Esta investigación permite encontrar importantes construcciones epistemológicas en torno al sentido de las prácticas docentes, pues en ella se halla, que los docentes de ambas instituciones son conscientes de que su preparación disciplinar, pedagógica y humana, deben ser permanentes, de ahí que es importante estar formándose, actualizándose y capacitándose; y, por eso, es menester que el Estado piense seriamente en crear una política gubernamental que garantice esta cualificación continua de nuestro profesorado, y de esta forma se resignifique la profesionalización docente, ya que, es la única profesión subvalorada en la actualidad, por cuanto, según se encuentra es la profesión desplazada por cualquier otro profesional; por la premisa de que cualquiera es maestro; para explicarnos: es como entregarle un enfermo del corazón a un esteticista para que este lo intervenga quirúrgicamente, sólo, porque tiene idea del funcionamiento del cuerpo humano, esto es, a todas luces, una irresponsabilidad; razón por la cual, se recomienda al ministerio revisar la política de los nombramientos; para que se logré resignificar la profesión docente, y así mismo, encontrar el sentido de la práctica docente dentro de términos racionales a la luz de la pedagogía.

Palabras Clave: Sentido, práctica, prácticas docentes, Preparación, modos de hacer de la práctica, interrelación, sentido de las prácticas docentes, etnografía.

INTRODUCCIÓN

El único verdadero sentido posible es el sentido que se da en la infinitud (Protágoras)

El concepto de sentido de las prácticas docentes ha impregnado todos los espacios educativos en que se mueve el docente contemporáneo, ante esta nueva visión de la realidad se trata de comprender la idea de sentido de las prácticas docentes que profesores y alumnos del grado once de las instituciones educativas epicentro del estudio dan a ellas en forma cotidiana, de manera tal que contribuya a dibujar desde su debate teórico, un concepto de sentido de esas mismas prácticas docentes trastocadas por la pedagogía instrumental que ocluye la posibilidad de llevar a cabo prácticas con carácter transformativo, en tanto no reconoce otro modo de nombrar lo que sucede en las escuelas que no sea el propio (Suárez et al.2004).

El sentido de las prácticas docentes representa un punto importante en el debate epistemológico del presente, de allí la necesidad personal de investigar este problema de manera que podamos ubicarlas de cara a la postmodernidad – globalización, que enmarca, presumiblemente, un nuevo concepto de sentido de las prácticas docentes.

Ante los retos del presente siglo, el sentido de las prácticas docentes debe contribuir para que la escuela sea un espacio transformativo, pues, unas prácticas docentes moldeadas por una clase social dominante las han transformado sutilmente en aparato ideológico y, por lo tanto, el saber se hace hegemónico condicionando la acción social pedagógica con claro sentido, estabilizarse como cultura y cerrar el paso a una educación verdadera al decir de William, (1984).

La práctica docente pedagógicamente no puede estar ausente de la teoría que sustenta la acción comunicativa con el alumno, pues, en realidad esta es síntesis histórica entre práctica y teoría (Carr, 1996), que se actualiza, transforma en el encuentro educativo del salón de clases.

Merced a la historia propia de las instituciones objeto de estudio, se puede afirmar como lo señalara Gimeno Sacristán (1992) que la historia de las instituciones genera modelos de prácticas que se imponen de algún modo a los profesores, en tanto la formación inicial para docentes no tiene procedencia directa e inmediata sobre la práctica docente o pedagógica en el salón de clases.

En la literatura especializada se habla de práctica docentes o de práctica profesional o pedagógica, como aquellas que habitualmente adelantan los profesores en ejercicio. (Miranda, 2004; Paixao y Cachapuz, 1999).

El propósito de la presente investigación es ir más allá del planteo del docente y el alumno como parte de las comunidades en las cuales desarrollan sistemáticamente un saber didáctico para justificar su trabajo aulico.

Partimos de la definición de sentido desde el enfoque filosófico del profesor Cristóbal Holzapfel (2005) para quien el sentido tiene múltiples acepciones, direcciones, finalidades, significados, cobijo, sostén, definiciones que utilizamos y en las que habitamos cotidianamente. Entre ellas hemos destacado la orientación como acepción que permite

articular a las demás y entregarnos luces para la comprensión del sentido como orientación existencial de la persona.

Ante las innumerables preguntas que surgen en torno al sentido y qué hace el sentido, nos apoyamos en las reflexiones de Jean Luc Nancy (2002) para quien “el sentido no puede ser abordado en forma a-histórica y, según su particular mirada de la historia, no están a la orden del día las pretensiones de reencontrar el sentido”.

De igual forma, partimos de la definición de práctica como el conjunto de procesos de transformación de una realidad a otra realidad (Barbier, 2000 citado por Zabalza, M;). La práctica docente engloba a la vez la práctica de la enseñanza frente a los alumnos y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres de familia, las prácticas con los colaboradores(Altet, 2001)-

Numerosos estudios e investigaciones (Albuerne, 1986; Benejan, 1986; Gimeno y Fernández, 1980; y Pérez serrano, 1988) han señalado que las prácticas docentes no cumplían mínimamente el importante papel que en teoría se les asigna. Por tanto, nuestro interés se centra en darle una respuesta al Ministerio de Educación y a sus Secretarías de Educación territoriales sobre lo que representa encontrarle el verdadero sentido de una práctica docente en medio de la incertidumbre de los cambios que ha impuesto el mismo Ministerio al interior de la escuela actual.

CAPÍTULO I

1. Problema

1.1 Planteamiento del problema

En las instituciones de educación secundaria, tanto educadores como discentes continuamente se preguntan por el sentido de las prácticas docentes, como consecuencia de los múltiples problemas que estas mismas presentan en la actualidad y que han dado lugar al descredito del papel del docente, y en segundo lugar al panorama de confusión reinante, debido a lo que ha surgido alrededor de la escuela, como: la tecnología, la informática, la comunicación, las nuevas concepciones pedagógicas y la mismas políticas de Educación impuestos por la mundialización. Por ende, se encuentran maestros descontextualizados que en palabras de Coreaga A. (2001), “tenemos docentes del siglo XX, educando jóvenes del siglo XXI, con metodologías del siglo XIX”. Pues, pese a los cambios algunos docentes siguen anclados en un pasado, sin mirar el futuro, y sin reconocer el presente. Pues, como lo expresa, Nancy (2002), el sentido no puede ser tomado a-históricamente; en razón a que los cambios producidos en y al interior del sector educativo como consecuencia de la globalización nos han hecho cambiar de una educación de masas a una educación para la diversidad en la era de la tecnología.

Por lo anterior desde el concepto filosófico de sentido y la lógica de las prácticas docentes que se desarrollan en las instituciones educativas de dos (2) provincias colombianas, ha surgido la

idea de investigar este fenómeno; razón por la cual, nuestra intención es comprender el sentido de la prácticas docentes que educadores y estudiantes de grado once de las instituciones objeto de estudio dan a las mismas en la actualidad, tanto más si tenemos que alcanzar unas metas frente al compromiso profesional y darle un sentido a la valoración de los aprendizajes.

Como quiera que el fenómeno tiene connotaciones particulares en los colegios de provincias alejadas, creemos que es importante investigar este tema desde esos contextos, de manera que podamos inferir nuevos marcos o conceptos epistemológicos para que las prácticas docentes tengan un sentido pertinente con el momento histórico y la realidad de la población escolar en contextos concretos, por estar los investigadores directamente ligados a la comunidades educativas objeto de estudio.

Entendemos por práctica docente toda acción pedagógica que nos permite seducir y convocar al otro (discente o estudiante) y, que se debe dar en el día a día, por lo tanto, esta acción cotidiana ha de crear hábitos que refrenden la aceptación desde planos propiamente pedagógicos, sociales, culturales, políticos y económicos, por cuanto, construyen al ser humano en comunidad. Para ello nos apoyamos en los conceptos técnicos que sobre prácticas docentes han elaborado los siguientes autores: Gimeno 1999, Restrepo y Campo 2002, Gimeno y Fernández 1980, María Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2003), Pérez Serrano 1988, Albuerne 1986, Beneján 1986, Vicente 1981; por cuanto sus análisis de una u otra forma han contribuido para la comprensión sobre las prácticas docentes en distintos países, al tiempo que nos aportaron elementos de juicio para caracterizar una práctica docente; lo que a su vez nos sirvió para elegir las categorías que se desarrollan en el presente trabajo.

Al hablar del sentido de las prácticas, desde el ámbito filosófico y su noción de sentido nos encontramos con múltiples acepciones de tipo semiótico, sociológico, existencial y filosófico, entre ellas, el sentido entendido como significado, como tendencia o dirección y como la intención del profesional. Después de revisar todas estas definiciones, convenimos en asumir el sentido desde lo filosófico, pues, toda acción implica una intencionalidad y fin teleológico y una manera particular de significar propia de cada sujeto dentro de su contexto. En las definiciones abordadas nos ubicamos conceptualmente desde las definiciones que plantean los siguientes autores; Ferrater (1984); Hursel (1935); De Saussure (1945); Frege (1980); Kemmis (1993); Herrera, J.D (2001); Holzapfel (2005) ; Nancy (2002); Berger y Luckmann (1983); Verón (1998); González (2008).

Por lo anterior, se focalizan las siguientes categorías que permiten profundizar en el ejercicio docente, ellas son: formación del docente, modo de hacer del docente, e interrelación docente-discente, con las cuales se espera interpretar el sentido de las prácticas docentes.

Para ello, se propone el siguiente interrogante ¿Cuál es el sentido que le dan a las prácticas docentes los educadores y estudiantes de los grados once de los colegios objeto de estudio?

Así mismo, se plantean los siguientes interrogantes que buscan esclarecer la problemática referenciada.

¿Cómo asumen los educadores su formación disciplinar, pedagógica y humana?

¿Cuáles son los modos de hacer y estilos de los docentes en sus prácticas cotidianas?

¿Qué tipo de interrelación docente-estudiante, estudiante -docente se dan en el interior de las prácticas docentes?.

1.2 *Justificación*

La presente investigación sobre el sentido de las prácticas docentes, tiene su validez epistemológica, pedagógica y filosófica en cuanto nos permite articular las dos dimensiones complejas en el seno de ella: la primera de orden filosófico, por cuanto nos permite reflexionar el sentido que, en el presente regulan las prácticas docentes ya que, ésta requiere otorgar sentido a la vida cotidiana de los sujetos, no obstante reconocer desde la misma filosofía que el sentido no es propiamente un presente ni ausente, sino que su forma de acontecer se da a través de la efectuación – contraefectuación, es decir, que al tiempo que se efectúa, se escapa; sin embargo, debemos admitir que el “sentido es lo más necesario”. Holzapfel, (2005); y, la segunda, de orden pedagógico, dado que, aborda a la praxis, pues, son éstas las que nos permiten conocer con meridiana certeza respuestas claras para nuestro quehacer educativo.

Este proyecto de investigación nos conduce a interpretar el sentido de las Prácticas docentes de los educadores involucrados a nivel del grado once en dos colegios de provincia (Calamar Guaviare y Mompós Bolívar) por medio de entrevistas y notas de campo del docente investigador frente a los docentes involucrados por el equipo de investigación del ciclo maestría de la universidad Santo Tomas.

En primer lugar, asumimos la noción de sentido desde el ámbito filosófico y desde autores reconocidos (Ferrater, 2004; Holzapfel, 2005; Nancy, J.L. 2002; Carr, 1999;) entre otros, de manera que nos sitúen epistemológicamente. Pues, presumiblemente la ausencia del rigor epistemológico al interior de las prácticas docentes de hoy, las hace sentir o ver como “sin sentido”, en medio de un mundo científico que cambia a cada instante, pero que a nivel de

provincia, no es fácil percibir o notar dichos cambios; mucho más, si se está lejos de las informaciones y de las tecnologías de punta o de los centros de investigación cualificada.

Lo anterior lo complementamos con el significado o sentido de práctica desde la mirada que al respecto hacen Gaitán y Jaramillo (2004) y para quienes “el concepto de práctica adquiere un sentido más específico cuando se asocia a la comprensión de acciones educativas”. Por su etimología, práctica del griego *praktikós* es utilizada para referirse a una acción, que en latín toma dos formas: *praxis*, para significar uso o costumbre y *practica* referida al modo de hacer (Gaitán & Jaramillo, 2004:5).

Igualmente, pretendemos acercarnos al ejercicio del docente tal como lo enuncia Olga Lucia Zuluaga(1999) pues, la citada investigadora al reflexionar sobre la práctica pedagógica “ la define como aquella que va más allá de la didáctica, de la enseñanza en su aula de clase, de la instrucción y de la formación”; sin embargo, confrontando esto, con lo dicho por los doctores Restrepo y Campo (2002), asumimos las prácticas docentes como un componente fundamental de la práctica pedagógica, entendiéndose la práctica docente como un ejercicio continuo con sentido, para lo cual nuestra mirada se centra prioritariamente en el sentido que educadores y estudiantes le dan a las prácticas docentes, por considerar que estas merecen un estudio más detallado que nos permita comprender el verdadero quehacer del docente de provincia, como una consecuencia lógica de la injerencia internacional que le fuerzan a replantear el sentido de sus prácticas docentes dentro de una nueva visión y misión en el ámbito de la investigación.

Los usuarios beneficiarios con los resultados de esta investigación serán los alumnos de las instituciones donde se desarrolla esta experiencia, quienes a su vez podrán conceptualizar

sobre el sentido de las prácticas docentes de sus profesores, de manera que sirva de insumo o materia prima para la optimización o mejoramiento de las prácticas docentes de esos mismos educadores con otros estudiantes a través de unas prácticas docentes más preparadas; coherentes con las necesidades y expectativas de la población escolar, de acuerdo a su contexto local y regional, y que permita el crecimiento en la sana convivencia de la sociedad de la cual se hace parte, a través de las relaciones construidas al interior de las prácticas docentes, y que sirva de insumo a los nuevos enfoques de la educación dentro del contexto mundial y su nuevo orden social merced a la globalización que hoy se impone. Y dentro de las cuales es prioritario fortalecer de manera armónica la interrelación estudiante- docente.

Por ende, la proyección social que tiene esta investigación es la de darle u otorgarle un valor sustantivo al concepto y sentido de las prácticas docentes, de manera que abran un abanico de nuevas posibilidades de hacer y sentir el valor y la utilidad social de esas mismas prácticas docentes ajustadas al rigor científico y tecnológico, de forma tal que nuestros resultados nos permitan dar luces o soluciones para una amplia gama de problemas prácticos.

La investigación abordada sobre el sentido de las prácticas docentes pretende llenar el vacío existente en cuanto al sentido entendiéndose desde el significado y dirección de las mismas a nivel de las provincias en donde se encuentran las instituciones objeto de estudio, de manera que podamos generalizar los resultados a principios más amplios y que a su vez nos permita identificar otras incidencias que hasta la fecha no se conocían a propósito de sus impactos sociales, políticos, económicos y culturales en las regiones.

1.3 *Antecedentes de la investigación*

1.3.1 *Sentido de docencia y práctica docente.*

El sentido o alcance del concepto docente presenta múltiples acepciones. Etimológicamente proviene de la raíz griega *dok* que denota la acción que hace aceptar (Campo y Restrepo, 2002:45) en cuyo caso se destaca a la docencia como práctica y la práctica especificadora como docente (Campo y Restrepo, 2002:49). Plantea así mismo que la docencia es la acción de enseñar; de poner en signos lo previamente aceptado, aprendido, para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprenda (Campo y Restrepo, 2002:48). Por su parte, Gaitán y Jaramillo (2003:18) reconocen que “suele identificarse a la docencia (en su sentido más tradicional) con un proceso de transmisión de información, haciendo recaer toda la responsabilidad del proceso en el docente y en su saber, y relegando el papel del estudiante a ser un receptor pasivo de la información transmitida”. Destacándose que la práctica docente, va más allá de la transmisión de conocimientos, dado que ella contribuye a la formación integral de los estudiantes potencializando sus capacidades y habilidades, fortaleciendo su autonomía y adaptabilidad a un mundo en permanente transformación.

1.3.2 *Sentido de práctica dentro del contexto propio de las prácticas docentes.*

La multiplicidad de conceptos en torno a las prácticas donde se halla insertada la práctica docente ha sido abordada desde Campo y Restrepo (2002:42) por cuanto para ellos, el concepto de práctica “son los modos de la acción cotidiana ya sean estos intelectuales o

morales – prácticas en plural – que responden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano configura su existencia: como individuo y como comunidad construyen cultura”.

Es decir, la práctica juega un papel crucial, por cuanto se constituye en la herramienta con la cual desde su acción el hombre puede transformar su mundo, el mundo, de acuerdo a la idea que se tenga del mismo y lo que debería ser. Pues como reconoce Schleiermacher (1826) La educación sitúa al hombre en el mundo al poner el mundo dentro del hombre, y le capacitan para moldear el mundo al formar el hombre mediante el mundo”.

Etimológicamente la palabra práctica de *práktikos* cuyo sentido hace referencia de manera general al ejercicio de una facultad o actividad conforme a reglas preestablecidas y a las habilidades o destrezas que se adquiere con dicho ejercicio; también alude al método observado en la ejecución de ciertas tareas y a la dirección de un maestro que permita habilitarse y ejercer públicamente una actividad o profesión (Campos y Restrepo, 2002:28).

Tomando como referencia a Kemmis, el sentido y significación de la práctica se construyen, al menos, en cuatro planos “: *En primer lugar, no podemos comprender adecuadamente el sentido y el significado de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional(...)*En segundo lugar y de modo más general, *el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano social(...)*En tercer lugar y de forma aún más general, *el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano histórico(...)*En cuarto lugar *el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano político* (Kemmis,1993:23). Teniendo en cuenta esto se puede afirmar que la práctica está delimitada por las características sociales, políticas, históricas, culturales del contexto.

Veamos a continuación algunos sentidos de práctica dentro de los cuales está inmersa la práctica docente, y que de paso nos sirvieron para preseleccionar las categorías:

1.3.2.1 *El sentido de la práctica humana:*

Asumimos el sentido de la práctica humana como a la tarea específica que tiene el docente en el ejercicio de su práctica para propender por mejores seres humanos, en y desde el ámbito mismo del aula de clases. En este sentido es clave que un docente con una sólida formación y preparación humana pueda desarrollar una práctica humana con sentido, de tal suerte que pueda fundamentar la práctica humana desde los cuatro (4) pilares propuestos por Delors (1996) “*aprender a ser*”, “*aprender a conocer*”, “*aprender a hacer*” y “*aprender a convivir*”, a objeto de garantizar que los estudiantes puedan aprender los sentidos de la vida , pues, la creación de sentido es parte de la esencia de lo humano, de modo tal que la escuela según los fines de la educación, desarrolle como prioridad, la persona total, sujeto de autonomía y de dignidad, portador de un proyecto único e irrepetible de vida, miembro responsable y participativo en sus comunidades de pertenencia.(Carreiro, C. 2000).

1.3.2.2 *Sentido de la práctica pedagógica:*

Fundamentalmente desde la historia misma de las instituciones educativas, tiene su razón de ser el concepto propio de la institución, el proceso de formación y el modelo que orienta, considerada como la acción intencional, reflexiva que se produce entre el docente y el estudiante capaces de construir un saber.

Si bien por práctica pedagógica debe entenderse todo cuanto ocurre en las instituciones educativas, a nivel de la educación secundaria la práctica pedagógica está referenciada por lo que hacen los docentes al interior de las aulas. Empero, con relativa frecuencia se presentan confusiones dentro de las prácticas pedagógicas debido a que no se establece una diferencia clara entre práctica docente y práctica de la enseñanza, dado el hecho que la mirada que se hace de la enseñanza se centra en el docente, los contenidos y su la interrelación recíproca entre maestros y estudiantes que los emparenta, es decir, “todo maestro es alumno y todo alumno es maestro”(Böhn, W y Schiefelbein, 2004:179), lo que a todas luces, reconfigura el sentido de la práctica pedagógica en y desde la misma práctica docente.

1.3.2.3 *Sentido de la práctica educativa:*

La práctica educativa está asociada a todas aquellas situaciones de tipo formal e informal que ocurre en el seno de las instituciones educativas. Las acciones de tipo formal se cumplen con el rol mismo que juega la institución y que conllevan al ejercicio propio de una práctica; mientras la informal tiene efectos éticos y de preservación e innovación de la cultura donde está insertada la institución.

Para comprender su sentido, es preciso visibilizar los criterios éticos sobre los que se apoya, ya que dichos criterios sirven para distinguir las prácticas educativas auténticas de las que no lo son, pudiéndose además captar la buena práctica de la indiferente o mala (Carr, W.1996:101-102).

1.3.2.4 *Sentido de la práctica docente:*

Para entender o comprender el sentido de la práctica docente, es preciso señalar que ésta se centra de manera particular en el docente, la forma como asume su papel, cómo trabaja, cómo se comporta y cómo se relaciona con sus estudiantes; es decir, fija la atención en sus hábitos, acciones y estilos dentro del contexto en el que se desenvuelve. En otras palabras, el docente es observado “como orientador y acompañante de los procesos de sus estudiantes por su carácter de interlocutor privilegiado (Gaitán y Jaramillo, 2003:18).

Dado que la práctica docente involucra a los dos (2) protagonistas, el docente ante todo debe ser y tener una doble e inseparable misión: “ La de formar integralmente a la persona, capaz de (con)vivir como dice Delors (1996) y la de “ enseñar a aprender”(Correa, 1999:27) para que le sea posible actualizarse permanentemente por disponer del manejo serio de esa capacidad fundamental del *homo sapiens*: La de pensar con profunda seriedad y compromiso, de manera que” sea un especialista en la materia que enseña, pero, además, un especialista en la metodología de la enseñanza de esa disciplina”(Briones,1999), todo lo cual implica un conocimiento plural frente a la enseñanza aprendizaje.

Dentro del sentido propio de las prácticas docentes, el docente debe ser capaz de enfrentar con profesionalismo e idoneidad las múltiples contradicciones con que se encuentra cotidianamente, mediados por el control a que está sujeto, el papel de su trabajo, el tiempo que ha dedicar y las relaciones interpersonales que asume, a la vez que tiene que ser un investigador de su propia práctica. De lo contrario, corre el riesgo de quedarse anclado en el pasado y como dice Pérez Gómez (1998:11) los docentes aparecemos sin iniciativas,

arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletas nuestros contenidos y nuestras prácticas”.

Así las cosas, conviene adoptar la posición de Tolchinsky (2002:42) cuando se refiere a la acción que debe cumplir el docente:” Nuestro papel en el aula es el de colaboradores, aportando ideas, y ayudando a solucionar problemas, pero sin ser el centro y motor de todo lo que en ella sucede”. Por lo tanto, y como lo reconoce Zabalza (2003:215) no se trata de sustituir su propio protagonismo en el aprendizaje, sino de optimizar su capacidad.

1.3 *Sentido de la Educación hoy*

El sentido de la educación actual nos mueve a entender que el mundo camina más rápido que la escuela y que ella aún muestra resistencia para un nuevo diálogo con las modificaciones del contexto. El mundo educativo no alcanza todavía a descifrar y responder proactivamente el cambio de la vida cotidiana y pública. Un vacío de sentido precisa ser enfrentado para encontrar un nuevo sentido, que reconozca los nuevos universos de lo individual y colectivo, el vértigo en las producciones y distribución del conocimiento, los avances de la ciencia y la tecnología, la diversidad cultural (Machado, A.L, 2005).

Al decir de Carneiro (2001) la creación de sentido forma parte de la aventura humana. Ser humano – en su esencia íntima – es procurar entender la vida y encontrarle un sentido a las cosas. Nuestra búsqueda incansable de la felicidad es sin duda, la búsqueda de un sentido duradero a la existencia humana. Por tanto, el sentido real de la educación es propiciar felicidad antes que infelicidad, pues, si se persiste en una educación opresora y

estigmatizadora, el sentido mismo de la vida se diluye peligrosamente y podría desencadenar posturas violentas en contra de quienes desde las prácticas docentes hemos equivocado el fin último de la educación.

Si queremos una educación con sentido humano capaz de desencadenar el satisfactor más buscado por el hombre, la felicidad, debemos redimensionar el papel de la educación en los tres componentes que nos sugiere Seligman (2002) Placer, compromiso y sentido. Este tercer componente es lo que define como “El uso de fuerzas personales para servir a fines o propósitos mayores”. A juicio del mismo autor, el primero es el menos duradero. Por consiguiente, es del compromiso profundo con la familia, el trabajo, los amigos y otros intereses, así como del esfuerzo continuo de conquista de sentido de la vida que surge, en lo esencial, con mayor o menor grado de felicidad interior de la persona..

Desde la perspectiva anterior, para que el sentido de la educación logre su fin teleológico, la educación del siglo XXI reclama un rebrote de la educación misma como reflejo y proyecto de una cultura; arraigada en la memoria, pero abierta al porvenir. Esta densificación cultural de proyecto educativo exige la sabiduría de las síntesis, la correcta señalización de los fines y la detección del hilo de Adriadna que garantiza seguridad a la aventura del aprendizaje con sentido.

En la sociedad del siglo XX, estable, simple, repetitiva, la memoria dominaba el proyecto, los principios se trasmitían inmutables, los modelos ejemplares se conservaban como arquetipos. Era la primacía de la estructura sobre la génesis. En la sociedad del siglo XXI, inestable, inventiva e innovadora, el proyecto se superpone a la memoria, el futuro domina el pasado, los

modelos son constantemente puestos en tela de juicio. Es la primacía de la génesis sobre la estructura.

De esta suerte, el sentido de la educación de hoy plantea una educación para el sentido y la discusión del sentido de la educación han de integrarse en el ámbito público de la preocupación de hoy. La perfectibilidad humana y el desarrollo de la ciudadanía moderna son dos caras de la misma moneda, objetivos complementarios de un mismo emprendimiento de aprendizaje. Por lo cual, es válido lo que afirma Bruner (1990:20) en el marco de su apuesta por una psicología cultural, cuando postula que la cultura y la búsqueda de sentido son las verdaderas causas de la acción humana: La escuela y su educación deben constituirse en fábricas de humanidad como bien lo reconoce Savater (2005).

Las prácticas docentes tradicionales estuvieron y han estado asociadas a la transmisión de saberes por parte de los docentes. Sin embargo, durante muchos años y con relativa frecuencia, se creyó que el conocimiento era algo terminado y por esta razón el sentido de las prácticas docentes relegaban al estudiante a un plano pasivo que le impedían cuestionar, investigar, construir o reconstruir (Carr, 1999: 18-19).

Inmersos en un mundo que cambia desde la perspectiva de la globalización y de la cual es preciso tener en cuenta sus tres (3) aspectos básicos: El primero, de índole social y política (Neoliberalismo) cuya característica principal es el desarrollo del libre comercio frente a los Estados que dejan de lado su papel protector y entregan su liderazgo al sector privado (privatización). El segundo, de índole económica, que es nada más y nada menos que la expansión del capitalismo en torno a un polo hegemónico. La tercera, de índole política en la

cual se cumple la progresiva desaparición de los Estados Nacionales para formar una aldea global y, en ella, en particular, formar una sociedad del conocimiento a la cual se pertenece en tanto se disponga de él, y propicie producción para alimentar el capitalismo.

Bajo estas circunstancias, es urgente revisar los nuevos sentidos de las prácticas docentes, pues, al decir de algunos investigadores, estas no han cumplido el papel que en teoría se les ha asignado Gimeno y Fernández, (1980).

Para el presente trabajo hemos tomado como referencia las investigaciones que en Colombia se han desarrollado en reconocidos centros universitarios del país, entre otros, la Universidad de Antioquía, La Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica Nacional.

Entre las principales investigaciones que hemos tomado como antecedentes para la investigación que nos proponemos desarrollar, tenemos las siguientes: en primer lugar nuestra mirada se ha centrado en el trabajo de investigación desarrollado por las doctoras María Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2003) en cuya investigación hacen una mirada al interior de las prácticas docentes desde los valores y de la cual podemos rescatar los siguientes elementos tales como, los procesos de interacción entre docentes y estudiantes, las relaciones entre estudiantes, entre maestros, las llamadas de atención a los estudiantes, la presentación de contenidos curriculares, la forma en que el docente se dirige a los estudiantes, la forma de abordar y solucionar conflictos, los juicios de valor que los docentes emiten etc....que guardan estrecha relación con nuestro trabajo dadas las características de nuestra investigación y que creemos permean de manera sustantiva el quehacer y el sentido mismo de las prácticas docentes en la vida actual.

Como referente prioritario en nuestra investigación se aborda el estudio realizado por los Doctores Rafael Campos y Maryluz Restrepo quienes fundamentan las prácticas docentes como el ejercicio humano que se realiza con unas reglas que la determinan y a la vez la posibilitan, comprender y guiar con mayor certeza la difícil tarea de ser formadores de formadores y su sentido que de una u otra forma conllevan a una transformación de las mismas, pues a criterio de ellos ,la práctica docente es una forma de desentrañar posibles sentidos a un modo particular de actuar, de operar propio de quien es docente.

A nivel internacional hemos revisado los estudios o investigaciones de Europa occidental (Albuérne, 1986; Benejan, 1986; Gimeno y Fernández, 1980, Vicente, 1981 y Pérez Serrano, 1988) investigaciones en las cuales se ha encontrado que las prácticas docentes no cumplían mínimamente el importante papel que en teoría se les ha asignado, lo que con mayor interés nos mueve a encontrarles sentido en nuestras regiones de provincia.

Para ello se ha tomado como referencia la Metodología de Investigación Científica Cualitativa de Alberto Quintana Peña Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006), quienes dentro de su obra nos presentan, la metodología de investigación cualitativa entendida como las acciones más frecuentemente realizadas por los investigadores durante la formulación, el diseño, la ejecución y el cierre de los proyectos de investigación cualitativos.

1.4 *Objetivos*

1.4.1 *Objetivo General:*

Comprender el sentido de las prácticas docentes que le dan educadores y estudiantes del grado once de las instituciones objeto de estudio en las provincias (de Calamar Guaviare y Mompós Bolívar).

1.4.2 *Objetivo Específico:*

- Reconocer el sentido de la formación humana y disciplinar de los docentes.
- Describir acciones y estilos de las prácticas docentes desarrolladas al interior de los grados once de las instituciones objeto de estudio.
- Identificar la interrelación docente – estudiante, estudiante- docente en la práctica docente.

CAPÍTULO II

Marco Referencial

2. *Conceptualización:*

Con el propósito de darle una mayor comprensión al problema objeto de investigación, en primer lugar nos centraremos en las definiciones técnicas de cada término por separado y, posteriormente, exploraremos los conceptos teóricos de algunos investigadores en este campo.

2.1 *Sentido, Práctica y Prácticas Docentes.*

2.1.1 *Sentido*

Desde la perspectiva filosófica, “la palabra “sentido” puede usarse como equivalente a - “significado” y a “significación”. Se habla en tal caso del sentido de un término, de una proposición, etc. Puede usarse sentido como singular de sentidos. Puede así mismo usarse “sentido” para designar una tendencia o dirección que sigue una cosa o un proceso.” Ferrater. (1984).

Para el mismo autor precitado, es común distinguir entre el sentido de una expresión lingüística y el sentido de una realidad (como el “sentido de la historia” “el sentido de la vida” “el sentido de las prácticas docentes”. Por otro lado no siempre es fácil desglosar estos dos modos de entender “sentido”.

En sentido lingüístico, significación y significar son dos términos multívocos. En el lenguaje cotidiano se manifiesta con frecuencia que “significar” equivale a “querer decir”, pero cuando se pregunta lo que “querer decir” expresa nos encontramos con varias respuestas, según ellas, la significación puede ser:

- 1) Expresión de un propósito o intención subjetiva, como cuando se dice “lo que significa es esto...”
- 2) Connotación de un término.
- 3) Realidad “incorpórea” equivalente al pensamiento “objetivo” mentado por el pensar subjetivo.
- 4) Núcleo idéntico en la multiplicidad de vivencias individuales.

Estas definiciones de significación son sólo algunas de las que han sido tomadas por los filósofos, lógicos, semióticos y filólogos. Veamos su complementariedad, en función de las que nos interesan para este trabajo:

La definición 1) puede ponerse en relación con la distinción propuesta por Frége entre sentido (Sinn) y denotación o referencia (Bedeutung), pero esta última expresión es traducida muchas veces por “significar”. En la idea de Frége, sin embargo, resulta claro que lo que llamamos en español “significación” corresponde más bien a Sinn, esto es a la connotación de un término.

La definición 4) se entiende desde la teoría de las significaciones propuesta por Husserl (1935). Según este autor, la significación es lo que es expresado como núcleo idéntico en multitud de vivencias individuales diferentes. Husserl pone marcado énfasis en cuanto que la

significación puede ser entendida así mismo como lo que nombra una expresión, si se toma la expresión y no la vivencia de la significación como punto de partida.

Desde el punto de vista semiótico, el sentido es una manera particular e individual de significar (De Saussure, 1945.), de donde, darle sentido implica disponer de un campo de significaciones y de maneras de relacionar los significados que nos permita llevar a cabo la acción de dar sentido. Pero esta acción implica la articulación inmediata de las concepciones elaboradas por el sujeto, en este caso los docentes, lo que a su vez le permite darle sentido a una realidad. De esta suerte, la acción de dar sentido representa, entonces, el momento fundamental en que el individuo debe actuar plenamente sobre los significados que ha elaborado para otorgar y manifestar una orientación a sus prácticas y actuaciones.

De igual modo se toma la referencia de José Darío Herrera G (2001), quien asume que “el sentido es la significación que los hombres, colectiva o individualmente le damos a nuestras experiencias en el mundo”. Y añade más adelante,” desde un horizonte(un para qué) se vive la experiencia humana; lo que los maestros hacen y dicen en su práctica pedagógica, lo hacen y dicen desde múltiples estructuras de significación, que dan sentido a lo que hacen y dicen”.

Al abordar la teoría del Sentido en y desde la visión del célebre profesor Alemán Wilhem Weischedel, el filósofo Cristóbal Holzapfel nos plantea: “Lo que llamamos 'sentido', y nótese que aquí estamos hablando del *sentido del sentido*, posee los siguientes caracteres:

1. Una cosa tiene sentido, porque está referida a algo otro: una instancia dadora de sentido. Weischedel tiene en cuenta para su análisis los dos ámbitos en los

que se explyaya el sentido: el ámbito lingüístico, semántico o hermenéutico, y el ámbito existencial. Ahora bien, como veremos en numerosos casos y ejemplos que vendrán a continuación, ambos dominios – existencial y semántico - tienden a confundirse y a no diferenciarse nítidamente. En todo caso, a grandes rasgos, sentido pueden tener no solamente las palabras (y entonces hablamos especialmente de ‘significado’), sino también una acción.

2. El sentido tiene múltiples acepciones, direcciones, finalidades, significado, cobijo, sostén, acepciones que utilizamos y en los que habitamos cotidianamente. Entre ellos hemos destacado la orientación como acepción que permite articular a las demás y entregarnos luces para la comprensión del sentido como orientación existencial de la persona Holzapfel, (2005).

La noción de sentido de las prácticas docentes nos plantea desde el punto de vista ético o filosófico dos dimensiones difíciles de articular. Por un lado nos encontramos con el ámbito de las normas dadas por la ética que en la actualidad las regulan, y por otra, con el ámbito del sentido. La primera debe entregarnos claridad en el actuar, decirnos con una meridiana certeza respuestas claras para nuestro quehacer, pero por lo mismo se encuentran con límites muy complejos, especialmente en la actualidad donde las certezas parecen haber desaparecido. Sin embargo, se trata de una dimensión necesaria.

Por otro lado, nos encontramos con la ética (filosofía) como aquella dimensión que requiere otorgar sentido a la vida cotidiana de los sujetos; pero el sentido resulta una dimensión muy distinta a la anterior, el sentido es especialmente incomprensible se escapa a la vez que se efectúa. Se escapa, por lo que podría decirse que el sentido no es

principalmente ni presente ni ausente, sino que su forma de acontecer es la contraefectuación. Sin embargo el sentido es lo más necesario.

Pero ante el abanico de preguntas que surgen en torno al Sentido, qué hace el sentido, nos apoyamos en las reflexiones de Jean Luc Nancy, (2002) para quien “el sentido no puede ser abordado en forma a- histórica y, según su particular mirada de la historia, no están a la orden del día las pretensiones de reencontrar el sentido. Desde esta perspectiva, pensar el sentido significa pensar el “estado de abandono del sentido” y prevenirse respecto de las ofertas de sentidos, que pueden terminar siendo engañosos.

Afirma además que “las ideologías totalitarias entregan una sobreabundancia de sentido, y es cierto también que los sentidos heredados de una sociedad humanista laica resultan insuficientes y desgastados, en tales desajustes podemos perdernos y correr tras nuevas ofertas de sentido, como vemos a diario por lo demás”.

Dado el acentuado cambio de las normas que regulan la práctica docente como consecuencia de la mundialización o globalización conviene decir como lo afirma Nancy que:” el sentido ya no puede ser considerado una propiedad de las cosas, del hombre o del mundo, menos aún si se piensa que tal propiedad viene de un más allá del mundo”. El sentido se encuentra en lo que nos ocurre, lo que nos acontece, y en tal óptica lo que le ocurre a la educación y a sus prácticas docentes es la mundialización o globalización. Es en este acontecimiento donde se juega el sentido del mundo educativo y de sus prácticas docentes del momento actual.

Finalmente, la noción de sentido se ubica desde la perspectiva sociológica con autores como Berger y Luckmann (1983) quienes han trabajado los procesos de socialización en el ser humano a partir de la relación entre una realidad que se presenta como dada u objetivada, y

de la complejidad de significados subjetivos o realidad subjetiva. Su obra se fundamenta en la perspectiva teórica de Schütz y sobre la pregunta ¿Cómo es posible que los significados subjetivos se vuelvan facticidades objetivas? Para refinar lo teórico, se exploraron las aportaciones del cubano González (2008) quien habla de subjetividad, ligada estrechamente con la noción de sentido, objeto de estudio de la presente investigación. Así mismo se revisó el aporte de Verón (1998), quien, desde su texto *La Semiosis social*, aborda el tema del sentido desde un enfoque sociológico, más allá de lo meramente lingüístico. Como consecuencia de esta búsqueda, se asumió que el concepto sentido es una categoría social y una elaboración del sujeto mediante una tensión entre su mundo interior y el contexto donde éste hace su devenir.

2.1.2. *Práctica*

Práctica viene del griego *Praktikós* término utilizado para lo referente a “acción” y que en latín toma dos formas: *Praxis* para significar “uso, costumbre” y *Practica* referido al “acto o modo de hacer” Campo, Restrepo (2002:13).

Por práctica también se entiende; los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales – prácticas en plural – que responden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura; Campo, Restrepo (2002 :42).

Siguiendo con este mismo autor, la práctica posee las siguientes características:

- ✓ La práctica no es cualquier hacer, es ejercicio continuo y repetido. Es el trabajo humano de lo cotidiano que, si bien se ajusta a unas reglas no necesariamente reconocidas por quien las ejerce, siempre posible de un ser creativo e innovador.

- ✓ Segundo, paradójicamente, la práctica se somete a las estructuras que ella misma crea y que por ello dan continuidad y regularidad a las acciones humanas. Son generadoras de hábitos que a su vez las prefiguran. A través de ellas se va constituyendo el ser humano en comunidad.
- ✓ Tercero, es necesario distinguir entre práctica referida al hacer cotidiano en su conjunto y “prácticas en plural”, referidas precisamente a las múltiples maneras del hacer de la cotidianidad; Campo, Restrepo (2002: 28)

El término práctica también describe la ejecución de una acción de forma habitual, a la repetición de una acción, esto explicita la práctica como una costumbre, un hábito, ya que las prácticas hacen parte del quehacer diario de cada individuo, están presentes en lo cotidiano y cuando un individuo realiza una actividad en repetidas ocasiones, comúnmente sus acciones se convierten en un modo singular de actuar ante determinadas situaciones; es decir, en un hábito que se constituye a medida que el individuo actúa de manera continua en el medio, puede decirse que las prácticas generan hábitos; por eso se convierten en parte del diario vivir del individuo.

Para Gimeno (1999), la práctica es un ejercicio que implica la reiteración de acciones que se presentan en forma continua y permanente y, que están sustentadas en conceptos culturales y normativos. La práctica es una acción que se repite de acuerdo con unas reglas que le son propias; aunque no se trata de una reglamentación rígida, sino de unas regulaciones que suponen un acatamiento consensual y voluntario. De igual forma, la práctica es fuente de acciones que se acumulan en forma de capital cultural y orientaciones futuras; Gimeno, (1999).

Por su parte, Kemmis (1993) afirma que: “ *La práctica tiene un sentido y una significación en cuatro planos: En primer lugar, no podemos comprender adecuadamente el sentido y el significado de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional(...)*En segundo lugar y de modo más general, *el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano social(...)*En tercer lugar y de forma aún más general, *el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano histórico(...)*En cuarto lugar *el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano político* (Kemmis,1993:23). Teniendo en cuenta esto se puede afirmar que la práctica está delimitada por las características sociales, políticas, históricas, culturales del contexto.

2.1.3 Prácticas docentes:

La razón de ser de un maestro es la práctica docente que desarrolla cotidianamente, la cual no debe estar limitada solamente al salón de clases, sino que también está relacionada con el contexto local, escolar y curricular y las relaciones que se establecen entre el maestro y el estudiante.

Con el propósito de darle claridad al concepto, nos apoyamos en el origen del término docencia estudiado por Campo, Restrepo (2002) quienes nos presentan dos (2) versiones: una, derivada del sánscrito *Dek*, que hace alusión a *rendir honor, bendición y derecha* .Otra del griego *Doc.*, que hace referencia a *hacer aceptar*.

De acuerdo a lo anterior, la docencia está enfocada en la acción de acoger algo, de aprobar, esto implicaría una acción voluntaria de aceptación. En consecuencia, la docencia puede

entenderse como “acción de enseñar, es decir, poner en signos lo previamente aceptado, aprendido, para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprenda”; Gaitán (2005).

Se puede señalar que la docencia como práctica es un proceso complejo en el que se interrelacionan distintas dimensiones, cuyo núcleo básico es la interrelación pedagógica docente – estudiante, al interior de una institución educativa. Es la acción de enseñar, de poner en signos lo previamente aceptado, aprendido, para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprenda. Definir un tipo de práctica como la docente implica considerarla como la que se ejerce para cumplir con un propósito formativo, Restrepo y Campo (2002).

La docencia como una práctica, son acciones enmarcadas en los roles que el maestro toma en su quehacer diario, cuando es un acompañador de procesos, un guía, que es capaz de lograr aprendizajes en sus estudiantes, que es un mediador y orientador de conocimientos y logra involucrar a sus educandos en los diferentes procesos que lleva la escuela, desde lo político, lo social, lo cultural, lo histórico y busca dejar marca indeleble en ellos para formar seres autónomos y reflexivos ante la sociedad cambiante.

Nombrar la docencia como práctica es insistir que la docencia no es cualquier acción, sino que es costumbre y modo de hacer que nos constituye en lo que somos: docentes; Restrepo y Campo (2002:51).

Por otra parte, las prácticas docentes están condicionadas por el contexto en donde se realicen, por los agentes que hacen parte de ellas, además hay varios elementos que las componen y las caracterizan, citando a Vain, se destacan cuatro dimensiones que las hacen tan especial:

- El currículo
- Los actores (estudiantes, docentes y el conocimiento)
- Los escenarios (la sociedad, los grupos sociales, la profesión, la institución, el aula)
- La trama (los grupos y las relaciones)

La práctica docente está ligada a lo curricular en sus funciones de seleccionar, estructurar y distribuir los conocimientos; es decir, se concibe el currículo como una mediación y no como un fin en sí mismo. No como un objeto fijo sino como un proceso, un camino que se hace mientras se recorre. “No es por tanto un recetario prescrito, tampoco puede reducirse a un plan de estudios ni a la organización de conocimientos, sino que siempre es proceso, posibilidad por realizarse” Restrepo y Campo, (2002:51).

Las prácticas docentes según Granés (2000) tiene tres (3) funciones importantes:

- ✓ La responsabilidad de motivar, interesar e incluso, apasionar al estudiante por su campo de trabajo.
- ✓ La responsabilidad de orientar al estudiante en su proceso personal de la apropiación de una cultura disciplinar.
- ✓ Realizar el papel crítico con relación a la producción de conocimiento del estudiante.

Con el término prácticas docentes hacemos alusión a todas aquellas prácticas sociales que tienen un sentido educativo y que involucran a los profesores en su contexto de trabajo, no sólo en el aula sino en actividades de carácter institucional como planear, organizar, seleccionar, distribuir y evaluar los conocimientos que se desean impartir. De ahí estas

prácticas estén relacionadas con condiciones socio – históricas e institucionales Gaitán, (2005:16).

De igual manera, asumimos la práctica docente desde la perspectiva que nos da Langford (1997) en Carr (1997) quien concibe la enseñanza como una práctica social. Por lo que redimensionar la enseñanza y la práctica docente como elementos sociales y no individuales, permite recuperar la cotidianidad de esta práctica docente desde la perspectiva de la sociología de la vida cotidiana: “cada persona reproduce en sus esquemas de pensamiento y acción las estructuras sociales e institucionales en las cuales se desenvuelve. Los conocimientos y habilidades docentes se despliegan en la práctica docente”. Miranda, (2004).

La práctica docente en este trabajo de investigación se considera como aquellas acciones del profesor que median entre el alumno, el recurso tecnológico y el objeto de conocimiento, con la intención de educar a otro.

2.1.4. Sentido de las prácticas docentes:

La investigación e interpretación sobre el sentido de las prácticas docentes es un fenómeno en el campo de la educación que surge de una crítica al modelo técnico de la educación. Este movimiento, que en un lapso de 25 años ha recorrido un largo camino, es reconocido cada vez más. Su origen en Inglaterra parte de los escritos de Basil Bernstein (1975) y su estudio realizado desde el campo de la sociología sobre los códigos sociolingüísticos y el control social; influencia también este movimiento el pensamiento del filósofo alemán Jürgen Habermas (1982) y su reflexión sobre la denominada teoría de los intereses constitutivos del

conocimiento, como el cognitivo-técnico, el práctico y el emancipatorio o crítico. Posteriormente, y ya más específicamente en el campo de la educación, influyen dentro de esta tendencia el movimiento del currículo como práctica y como proceso, en el que se hace hincapié en la construcción del currículo, partiendo de las prácticas reales de los docentes en las aulas, convirtiendo de este modo al maestro como investigador de su propia práctica. Cabe mencionar aquí a L. Stenhouse (1987), S Kemmis S (1988). Gruñid (1991), y J Elliot (1990), quienes realizaron estudios en esta línea en Inglaterra y Australia.

Este movimiento educativo ha tenido también su influencia en la educación latinoamericana y, en particular la educación colombiana, donde con más frecuencia se leen y oyen términos como didáctica crítica, recuperación de la práctica educativa y grupos operativos. En él se reivindica el papel del docente en el aula, en contraposición a la visión técnica, en la que el maestro es únicamente ejecutor pasivo de la concepción abstracta de un proyecto educativo diseñado por un experto. Sobresalen en Colombia, entre otros, los escritos de María Cecilia Fierro y Patricia Carbajal, Rafael Campos y Mariluz Restrepo (2002), y en Centroamérica los mexicanos Margarita Panza y Eduardo Remedí (1989), en esta línea educativa.

El mismo “Programa para la Modernización de la Educación”, manifiesta esta tendencia, aun cuando no del todo abiertamente, al reconceptualizar el papel de maestro como reflexivo de su práctica, creador de nuevas metodologías en el aula, viendo al alumno como elemento activo en su proceso formativo, y en un ambiente crítico ante el conocimiento que implica que el maestro parta, en el proceso enseñanza-aprendizaje, de las experiencias previas del estudiante; y finalmente donde se contempla una comunidad educativa que reflexiona sobre su quehacer en las aulas e involucra a padres de familia y sociedad en dicha reflexión.

De esta somera revisión de lo que podríamos señalar como una nueva tendencia educativa, partimos para hacer una serie de consideraciones sobre la recuperación de la práctica en relación con la recabación y el análisis de los datos y una propuesta de focalización con base en una serie de elementos útiles que faciliten el proceso de recuperación y análisis de las mismas, en instituciones educativas.

Reflexionar sobre el sentido de la práctica docente invita a pensar en las acciones educadoras que se dan en los ambientes de aprendizaje. El profesor como elemento primordial del cambio educativo, debe pensar en sus alumnos, pensar en el proceso de enseñanza, pensar en que los conocimientos no deben de acumularse sino aplicarlos a la práctica y transfórmalos en aprendizajes significativos.

La práctica docente es compleja, ya que el profesor tiene que saber interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos y aprendizajes significativos a través de métodos y estrategias apropiadas, para facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes favorables ante las situaciones diversas que les permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje.

2.1.5. Importancia sobre el sentido de las prácticas docentes

Los notorios cambios derivados de las múltiples reformas educativas y la globalización, que han estimulado un alto índice de investigaciones en este campo, han convertido a la práctica docente como epicentro dentro del mundo áulico. Merced a ello, su importancia reviste notorio interés para los investigadores, en un momento que, contradictoriamente, la escuela

presenta diversos problemas en materia de asumir con rigor el sentido de las prácticas docentes desde referentes teóricos y epistemológicos que, desafortunadamente, la ubican en el tradicional, en franca oposición a las nuevas orientaciones epistemológicas emergentes como consecuencia de los cambios de paradigmas pedagógicos, científicos y culturales. López V, B.I y Basto T, S.P, (2010).

2.1.6 Barreras o dificultades que se plantean al interior del sentido que se les da a las prácticas docentes

Desde la década de los noventa, se vienen produciendo en Colombia una serie de reformas en los sistemas de educación básica primaria, básica secundaria, media vocacional y superior en las que pueden ser identificadas ciertas características comunes, si atendemos a las modificaciones de las relaciones que se establecen entre gobiernos, sector educativo de colegios, universidades y mercado. (Neave, 1991).

La mayor parte de la literatura que analiza esta serie de reformas Educativas en Colombia considera que la consecuencia directa de la retirada de los gobiernos es el acercamiento de las instituciones educativas de secundaria y las universidades a la lógica del mercado Becher, (1994); Clark, (1998). Así, aparecen unos nuevos valores que pasan a ser importantes como principios de funcionamiento: la eficacia y eficiencia del sistema. Lo que ha puesto al docente en entredicho y creadas barreras o dificultades en el sentido de ver y asumir las prácticas docentes habituales o tradicionales dentro de contextos pedagógicos diferentes.

Sin entrar aquí y ahora a debatir sobre el origen y los factores contextuales que hayan podido llevar a esta nueva situación en las relaciones entre universidad, la escuela pública, sociedad, gobierno y mercado, sí resulta sencillo constatar que los cambios propuestos —así como sus justificaciones— en la reforma educativa de la Educación Media y de la universidad colombiana (Ley General de la Educación o Ley 115 y la Reforma Universitaria, 1991) siguen un conjunto de principios básicos en esta misma línea.

Entre el conjunto de demandas que forman parte de esta concepción de ajuste al entorno y bajo criterios de eficacia y eficiencia, se encuentran, por ejemplo, la mejora de la formación y el reclutamiento de profesorado, la potenciación del papel que tienen los departamentos, la mejora del rendimiento de los estudiantes y, cómo no, el ajuste a la demanda de titulados que se percibe en el mercado.

Resulta de la mayor importancia entender las dinámicas organizativas y la forma de actuar de los profesores y profesoras. Esto es, conocer las regularidades en el uso y en la aplicación de determinadas prácticas docentes, lo cual debería dejarnos entrever su estructura de difusión y legitimación, dando pistas sobre los procesos de cambio e introducción de prácticas innovadoras en la docencia elemental, secundaria.

Desde esa perspectiva, los profesores viven en su trabajo cotidiano desde claves que saben a derrota, y en la que los términos desconcierto, desánimo y frustración se usan frecuentemente para ilustrar los sentimientos y actitudes de los cuerpos de profesores ante las nuevas dificultades de la educación actual. Esteva Z, J.M. (2004).

2.2 *Sentido de la Preparación o Formación del docente*

Para que la obra educativa tenga sentido y éxito, es prioritario que el maestro tenga plena conciencia de la trascendencia de su misión y se asuma como el animador, el impulsor, el propiciador, el provocador, el comunicador profesional, el orientador, el forjador de valores y potenciador de habilidades; y se esfuerce a cada instante por cumplir cabalmente atendiendo las expectativas de los niños para que su tarea tenga sentido e impacte fuera de la escuela.

La evolución constante que se está viviendo en los tiempos actuales, han rebasado el sentido de la práctica docente, lo que obliga a hacerle frente a la modernidad, a estar a la vanguardia, a emplear la tecnología de manera acertada y oportuna, –pero con la idea de que ésta no produce milagros- con estudiantes que representan a una generación influida por las características del medio social; de aquí la importancia por imprimir un giro diferente, innovador, creativo a esta labor. Pero la tarea pedagógica no se realiza en solitario, se forma parte de un grupo de educadores, entre los que es necesario que se provoque el diálogo para que no exista una parálisis comunicativa y se facilite las redes de trabajo profesional para hacer un conocimiento dinámico, formado por docentes comprometidos, unidos en un fin común, con expectativas escolares, con la visión suficiente para interpretar la realidad del educando y la realidad circundante, con un amplio sentido de corresponsabilidad.

Consciente de la implicación que se tiene en esta profesión, en un esfuerzo por hacer de la docencia un arte, con la disposición de ampliar el espacio de acción con una actitud abierta, explorando otros horizontes, con la valentía suficiente de reconocer las quiebras, de aceptar la

autocrítica, a intervenir, para que paulatinamente adquiriera capacidades específicas que repercutan en eficaces prácticas docentes.

Desembocamos de este modo en uno de los aspectos más traídos y llevados últimamente en la literatura pedagógica sobre la actividad de los docentes en el desempeño de sus responsabilidades: el carácter profesional de la actividad educativa.

Las ocupaciones que conocemos como profesionales en la organización actual de nuestra sociedad deben cumplir al menos tres rasgos para que puedan ser consideradas como tales:

- a) Los procedimientos empleados por quienes ejercen la actividad profesional deben proceder de un fondo de conocimientos teóricos obtenidos a través de métodos considerados como científicos.
- b) Quienes ejercen la profesión han de subordinar todas las actuaciones incluidas en su ámbito propio de acción al interés del destinatario de ellas, el cliente, que se convierte así en el referente principal de las mismas.
- e) A fin de salvaguardar este interés de los clientes, los miembros de una profesión se reservan el derecho a formular juicios autónomos, exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional. Carr y Kemmis, (1988)

Se puede afirmar que, tal y como transcurren las cosas en la actualidad, ninguna de las facetas mencionadas aparece consolidada en el mundo de la actividad docente en orden a considerarla como una actividad profesional si tornamos como referencia las siguientes consideraciones.

1.- La actividad investigadora aparece para los docentes como algo esotérico, escasamente relacionado con lo que llevan a cabo en sus acciones ordinarias, Jackson (1991) ha

mencionado a este respecto cuatro rasgos que ponen de manifiesto la simplicidad conceptual revelada en el lenguaje de los profesores:

- a) Una visión no compleja de la causalidad.
- b) Un enfoque más instintivo que racional de los acontecimientos que tienen lugar en el aula.
- e) Una postura obstinada y no abierta a la hora de enfrentarse con la posibilidad de acceder a prácticas alternativas.
- d) Una notable pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los términos abstractos (Jackson, 1991.)

Este autor llega, incluso, a insinuar que estos rasgos son consustanciales a la actividad de los docentes, de tal modo que, si se cambiaran los indicadores mencionados, tal vez éstos tuvieran un mayor aplauso de la comunidad científica, pero nadie podría garantizar el éxito «en una clase de tercero o en un patio lleno de niños» Jackson, (1991 :182).

2.- La actividad educativa es difusa, polisémica en sus formas de entenderla, abierta a muchas eventualidades, sin que exista la posibilidad, como es el caso, por ejemplo, en la Medicina, de delimitar clara e inequívocamente cuál es el interés del cliente ni la duración, principio y fin del proceso al que éste se encuentra sometido.

3.- El derecho de los docentes a formular juicios autónomos posee tal cúmulo de limitaciones (procedentes de padres, administración educativa, alumnos y la sociedad en general) que nadie sabe dónde comienza o termina la fiabilidad de los puntos de vista competentes ni quiénes son sus auténticos detentadores. Carr y Kemmis, (1988).

La conclusión que se deriva de este análisis es relativamente clara: para que la actividad educativa adquiera la consideración de actividad profesional socialmente consolidada debe, en primer lugar, fundarse en hallazgos teóricos; en segundo lugar, *El profesor y su implicación en los procesos de cambio en educación* se debe alcanzar una autonomía profesional limitada únicamente por el interés educativo de los educandos y, finalmente, se deben fijar las responsabilidades y competencias de los que desarrollan la docencia, diferenciándolas claramente de las que puedan detentar otras partes integrantes de la sociedad en general interesadas en el proceso educativo.

Elliot (1990) ha insistido en estos argumentos indicando que el desarrollo profesional de los docentes debe incluir como elementos esenciales una nítida conciencia de todos los elementos que configuran su actividad en clase, pero también de las estructuras institucionales, sociales y políticas que condicionan y modelan esa actividad; es más, el profesional de la educación debe encontrar las vías más acertadas para contribuir a cambiar, mejorándolas, esas estructuras. (Elliot, 1990). Podríamos decir, en otras palabras, que el docente tiene que acometer, como algo consustancial a su actividad profesional, el derecho de comunicarse de manera eficiente con el entorno que lo circunda. De tal modo es esto así que «el desarrollo profesional de los docentes individuales requiere un proceso de reflexión cooperativo, más que privado» Elliot, (1990:79).

En consecuencia, la consolidación de la profesión docente se alcanzará en tanto y en cuanto se contribuya desde ella a renovar el contexto en que se desenvuelve su actividad. En este sentido, los docentes que mejor quedarían incluidos en la categoría de profesionales de la educación serían aquellos que, eludiendo planteamientos tradicionales superables, enseñen en

un proceso de interacción viviente con su propia clase, reflexionen sistemáticamente sobre su trabajo, soliciten ayudas y críticas, difundan experiencias e incorporen reflexiones y aportaciones de otros miembros de la comunidad profesional.

En el intento de clarificar lo que podríamos denominar como claves de la profesión docente, podemos constatar la existencia de tres estilos claramente comprobables en el análisis de la sociología profesional de los educadores. Existe, en primer lugar, una tendencia a ejercer la actividad educadora dentro de lo que se puede inscribir bajo la denominación de *estilo técnico*, que agruparía a todos aquellos educadores a quienes preocupa fundamentalmente el *cómo* realizar adecuadamente aquellas actividades que les son reclamadas como propias de su función, rechazando la posibilidad de atribución a su responsabilidad de cualquier implicación en el *qué hacer* ni el *por qué* ni *para qué* de la misma. Puede comprobarse que se trata de un posicionamiento muy jerárquico e individualista, que, en el fondo expresa con su actitud una evidente resistencia al cambio y a la innovación derivada de unos esquemas cognitivos y personales rígidos.

Para este grupo-tendencia de profesionales el cambio acarrea consigo el riesgo del esfuerzo adicional para la puesta al día científica y didáctica; quienes se incluyen en esta tendencia no tienen, por otra parte, el hábito del trabajo en equipo, y, en el fondo, se sienten amenazados por los cambios, unas veces por puro conformismo o porque son incapaces de «cambiar sus hábitos y sus seguridades, porque se resiste, en fin, quien ve en peligro sus privilegios y derechos adquiridos» (Trillo, 1994).

Un segundo tipo de profesionales de la docencia podrían quedar incluidos en lo que Trillo denomina *estilo práctico*, a quienes interesa también el qué y el *para* qué de su actividad profesional; conocen el papel de intermediarios que les corresponde en la puesta en práctica de la actividad educativa, asumen su compromiso como responsables de reflexionar sobre su participación en esa tarea y se implican también en la necesaria actualización técnica y científica; poseen, asimismo, esquemas cognitivos flexibles y abiertos, lo que les provoca una actitud bien dispuesta hacia el cambio, sin que sea precisa la participación de la jerarquía en su planteamiento y dinamización. Junto a estas características, los profesionales prácticos tienen unos posicionamientos excesivamente personales que con facilidad derivan hacia el individualismo en la acción.

Un tercer grupo-tendencia estaría constituido por los que podríamos incluir en *el estilo crítico*, caracterizados básicamente por los rasgos definidores de la tendencia mencionada precedentemente y, además, por la conciencia de las limitaciones que poseen las estructuras sociales que condicionan su labor, y, sobre todo, por su voluntad de participar en su eliminación o mejoramiento. «Lo que da forma y sustancia al estilo crítico es la idea de una comunidad participativa y democrática dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida con el desarrollo de la educación». Trillo, (1994, 74). Obviamente, es este tercer tipo de profesionales el que responde de manera más adecuada a los componentes actuales de un perfil capaz de hacer frente a los desafíos con los que se enfrenta el ejercicio de una actividad cada vez más aceptada, pero también cada vez más cuestionada.

Con el objetivo de contribuir a la consolidación profesional de la actividad educadora Pleyán (1991) ha llamado la atención sobre lo que ha denominado *actividad persuasiva*, de la

enseñanza, con lo que rechaza la tendencia que la sitúa únicamente como una actividad comunicativa. Entendida así, las actitudes de quienes enseñan revisten una importancia excepcional y deben estar acompañadas por dos rasgos fundamentales: la sinceridad y la honestidad, además de encontrar las vías adecuadas para una cooperación afectiva con sus compañeros; lo más interesante, en todo caso, de la aportación de esta autora es la denuncia de algunas falacias que con frecuencia se presentan entre los profesionales de la docencia, y curiosamente, con apariencias *El profesor y su implicación en los procesos de cambio en educación* de novedad que casi siempre esconden grandes limitaciones de competencia o responsabilidad.

Una de ellas es presentar el trabajo escolar como una pura actividad lúdica, o el estudio como un simple juego, poniendo de este modo las cosas al revés de su verdadero sentido, puesto que el recurso a la actividad lúdica es, correctamente entendido, una forma de provocar el esfuerzo creador por parte de los alumnos. Otras veces se plantean exigencias a los estudiantes sin dar ejemplo en uno mismo de lo que debe hacerse, como lo demuestra el caso de muchos profesores que reclaman para sus alumnos la obligación del estudio sin ponerlo en práctica ellos mismos. En otras ocasiones se presenta el conocimiento como algo definitivo y acabado, lo que provoca en los alumnos la creencia de que ya no es posible contribuir en nada a su crecimiento, depuración y consolidación. (Pleyán, 1991).

Coincidente con las propuestas que venimos mencionando, encaminadas a incrementar el profesionalismo en la enseñanza, Shulman (1986, 1987) ha reivindicado como uno de los componentes que legitiman la profesionalidad de los profesores el conocimiento del contenido de la materia objeto de enseñanza. Para este autor la competencia de los docentes en las

materias que enseñan es un criterio esencial para establecer la calidad del profesor, por lo que resulta oportuno reorientar la investigación didáctica en este sentido. La propuesta de Shulman va más allá de la simple mención de hechos, conceptos, principios para profundizar en lo que denomina *conocimiento didáctico del contenido*, que incluye los conocimientos de la materia y los recursos didácticos para su enseñanza. Un indicio de que los intentos de este autor van por el camino necesario en nuestros días, lo proporciona el hecho de que una de las necesidades más sentidas por los profesores universitarios cuando comienzan a dar clases está precisamente en superar la inseguridad que experimentan sobre el dominio de los conocimientos relacionados con la disciplina que imparten, Buendía, (1995). Se explicaría, pensamos nosotros, este problema, en función del acelerado ritmo de producción de conocimientos nuevos en todas las ramas científicas, tan propio de nuestra época, que hace indispensable una continua renovación de los conocimientos disponibles por los profesores.

2.2.1 *Desde el ámbito disciplinar*

Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y el sentido de su labor pedagógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico. Bar (1999) plantea que la sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas:

Concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápida y permanente evolución cultural y social, especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una

suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender. Se sabe que la presión creada por la aceleración de los procesos sociales en la vida contemporánea lleva a un torbellino de innovaciones, pero hay que evitar que las concreciones carezcan de sentido e impregnen a la actividad docente de un carácter provisorio indeseable por la precariedad de conceptos, métodos, actividades y recursos.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que esta transformación exige, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social. Los cuadros medios y superiores de la docencia expresan dificultades para reflexionar sobre lo que están haciendo, para proyectarse en el futuro, para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia. Los docentes viven la transformación asociada a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad e incertidumbre acerca del futuro. Así mismo, no se puede disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes.

Perrenoud (2001) señala: "no se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo" (p 80) De la misma manera señala que para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, es necesario que un profesor sea a la vez:

- ❖ Persona creíble,
- ❖ Mediador intercultural,
- ❖ Animador de una comunidad educativa,
- ❖ Garante de la Ley,
- ❖ Organizador de una vida democrática,
- ❖ Conductor cultural,
- ❖ Intelectual.

En relación con las nuevas competencias profesionales del docente, Braslavsky (1998:27), afirma que los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con "la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina "pedagógico " didáctico" y "político " institucional", vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas "productiva e interactiva" y vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada "especificadora".

Igualmente, Braslavsky (1998), sostiene que los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizandando otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia.
Hay saber cuándo un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.

- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados.

En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos “hace” y promueve el proceso de aprendizaje. Se observa, que pueden extraerse algunas coincidencias en las opiniones de ambos expertos, respecto a las competencias que deben conformar el perfil profesional de los docentes, en la sociedad de las próximas décadas, las mismas pueden sintetizarse en: un docente con actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, con principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores y con consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional. Además, debe poseer amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio, que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales con innovación y creatividad.

Se pretende que docentes y estudiantes en situación mutua de aprendizaje orienten estas capacidades cognitivas y sociales para responder a la sociedad. En tal sentido, los contenidos curriculares deben dejar de ser fines en sí mismos, para transformarse en los medios necesarios para alcanzar las capacidades mencionadas, que promueven el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

Para que los docentes alcancen las competencias del perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores. Para definir la profesión docente que la sociedad del siglo XXI necesita, se tiene que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural e intervenir activa y comprometidamente como ciudadanos en el mundo actual.

2.2.2 Desde el ámbito pedagógico

Esto es lo que significa afirmar, como expresa Braslavsky (1998) que no hay sujeto sin competencia, ni seres sin personalidad. Simplemente, hay seres humanos que no encontraron en la escuela y posiblemente desde la familia y la sociedad, los espacios culturales y formativos que le permitieran el despliegue de sus capacidades intelectuales, sus gustos y afectos, sentir la emoción del descubrimiento.

Desde esta perspectiva hay que diferenciar entre la adquisición de conocimientos y la construcción de sentidos y el papel que juega el educador en ambas situaciones. En el primer caso puede ser una actividad individual pero la construcción de sentidos implica necesariamente negociación con otros: familiares, compañeros de trabajo, profesores o interlocutores anónimos de los textos y de los medios de comunicación; negociación construida en base a los valores éticos de la democracia, del reconocimiento del otro y del respeto a los hechos y para ello se requiere la presencia de un educador con una amplia y profunda solvencia pedagógica, científica y cultural, a más de humana.

2.2.3 Desde el ámbito humano

En nuestra cultura del relativismo y, simultáneamente, de la búsqueda constante de solidaridad y de superación de la absorción de los individuos por los sistemas, la escuela tiene que asumir nuevos desafíos y los docentes deben descubrir la nueva fisonomía de su rol. El rol docente del futuro nos muestra, según descubrimos al reflexionar, una doble e inseparable misión: la de formar integralmente a la persona, capaz de “convivir”, como dice bellamente Jacques Delors (1996), y la de enseñar a aprender, para que le sea posible actualizarse permanentemente por disponer del manejo serio de esa capacidad fundamental del *homo sapiens*: la de pensar, y la de pensar con profunda seriedad y compromiso. Como pocas veces en la historia hasta el presente, el futuro está en manos de la libertad responsable del ser humano, como afirma Ilya Prigogine. Zigmunt Bauman dice sabiamente: “Nos resultará evidente que el entendimiento es el punto de partida de la libertad si recordamos que ‘para un sujeto que actúa ingenuamente [...] su propio condicionamiento no es transparente’, y que ésta no transparencia del condicionamiento es en sí misma garantía de eterna ingenuidad”

El futuro del rol docente pasa por una nueva formación que lo haga, a la vez:

- a) “especialista en uno o varios contenidos científicos y en la habilidad de los procedimientos didácticos”.
- b) “especialista en la formación de la personalidad armónica de los alumnos”. No se puede argumentar más que ésta es una tarea de la familia. Lo es y lo seguirá siendo; pero integradamente con la escuela, más que nunca.
- c) todo lo cual supone una formación diferente, que parta de la comprensión profunda y crítica de la realidad cultural, de sus riquezas y de sus debilidades y peligros, para alcanzar la

capacidad de percibir la realidad de cada día y poder resolverla. En este sentido creemos que Julio Cesar Labaké (2007) nos ha realizado un aporte útil con su reciente libro.

d) y, necesariamente, tendrá que formarse en el conocimiento y comprensión operativa de la personalidad humana, que deberá ayudar a desarrollarse y madurar, sin que esto signifique, de ninguna manera, invadir encuadres propios de la psicopedagogía, de la psicología y de la psiquiatría. Una escuela no deberá asimilarse a un consultorio de profesionales de la salud mental, sino a un ámbito de formación normal de la personalidad, hoy amenazada por excesivos desequilibrios. Por eso viene abogando por la creación de nuevos planes de estudios para la formación docente y de una asignatura especialmente diseñada para esa función de “formar la personalidad del docente” para “formar la personalidad del educando”. Nos referimos a su trabajo, prologado por el recordado Jaime Barylko (2002).

Para cerrar estas reflexiones, digamos que el rol docente deberá transformarse, pero no desaparecerá nunca, porque, como dice Vigotsky, “[...] el desarrollo comienza cuando el niño entra en interacción con personas más competentes en un contexto cultural”.

2.3 Sentido y Estilo de “Hacer del docente”

El maestro es un sujeto que en la historia de la sociedad ha sido exaltado en el ideal que de él se persigue, y ha sido ocultado y desconocido en su existencia concreta, y en la cotidianeidad de su práctica Remedi, E. et al.(1989).

Al buscar dar razón de lo que el docente es, se entra en un claroscuro de significados y simbolismos, donde toman parte tanto el entorno social en el que se desenvuelve el individuo,

como su propia historia personal, las múltiples demandas a que está expuesto, y la cultura acumulada que en diferentes periodos ha ido creando un rol, desconociendo muchas veces al docente como sujeto creador y transformador de su propia práctica. Este rol planteado desde el idealismo, se ha movido en la abstracción y navega en lo irrealizable.

Por ello, remitirse al tema del docente en el proceso educativo, es abordar la relación entre sociedad e individuo, entre el sentido y la construcción de un sujeto, y la relación permanente entre las condiciones de trabajo y la participación del individuo en el espacio laboral. En otras palabras, es reconocer a la educación desde la esfera social, donde la coerción y la libertad, lo social y lo individual, se mantienen en constante tensión y búsqueda de equilibrio.

2.3.1 *Metodología*

El docente adopta una opción metodológica dentro de la cual se interrelacionan todos los elementos de la programación: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación que es puesta a consideración en el momento de las tareas. Para ello, algunos docentes suelen adoptar la metodología apoyada en proyectos (Graaff y Kolmos, 2003) tal como lo exige una de las instituciones. En este tipo de metodología el aprendizaje es centrado en el alumno y lo introduce a la enseñanza de problemas abiertos y más próximos al desempeño profesional del estudiante. De esta suerte el alumno adquiere competencias en la elaboración de proyectos, lo que permite darle un nuevo sentido a las prácticas docentes: construir saber.

2.3.2 *Estilos de las prácticas docentes*

El maestro integra en la actividad docente sus necesidades personales como ser humano, así como la prioridad de establecer orden y enseñar. En su esfuerzo cotidiano pone en juego su sobrevivencia económica, su satisfacción y realización, así como su bienestar y seguridad mental y física Aguilar, (1985). Vive con riesgo el mantenerse en un espacio profesional, el contar con un status, con un modo de vida, con un futuro, y con una identidad profesional. En sí, están en juego su autoestima y el conjunto de su existencia.

Los maestros al interactuar tienen presentes sus intereses laborales y personales, sus posiciones y concepciones sobre su trabajo, así como su conocimiento sobre la manera de manejarse en las diversas relaciones propias del oficio de maestro y que son necesarias para sobrevivir en ese mundo Aguilar (1985). Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones a su interior, son elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido del trabajo de los maestros.

Para Elsie Rockwell (1985), el maestro no es sólo un trabajador, es a la vez una persona, es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo común del aula.

El maestro, en su práctica cotidiana, tiene presentes conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de su formación como maestro, y más allá de sus conocimientos técnicos. Para ser maestro, para mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula, el docente requiere no sólo conocimientos teóricos y pedagógicos, sino al mismo tiempo

una serie de conocimientos más sutiles que se pondrán en juego en una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual, Elsie Rockwell (1985).

2.3.3 *Tipos de aprendizaje*

La educación está en constante construcción. El maestro es un constructor perseverante de una práctica que pretende ser diferente y eficiente, es un arquitecto del salón de clases, es un catalizador de los procesos del aula. Y esta actividad es realizada muchas veces de manera consciente, y otras tantas inconscientemente. Cada experiencia educativa es diferente. Lo educativo está compuesto por pequeñas realidades particulares, realidades que se van construyendo cotidianamente en el salón de clases, realidades que son cambiantes, realidades que condensan la historia, la sociedad y la cultura.

La concepción tradicional acerca de la educación, del maestro y del alumno —aquella que ve a la docencia como una actividad homogénea, simple y lineal, y a la que se le suma el control que ejercen la sociedad y la institución sobre la persona del maestro— tiende a desconocer al docente como sujeto activo, y deja un margen de maniobra restringido para el desarrollo de iniciativas que vayan más allá del salón de clases, y que no sean coartadas por la autoridad.

Los cambios sociales, económicos, políticos, etc., así como la transformación de los diversos paradigmas acerca de la realidad, experimentados en el mundo en las últimas dos décadas, han replanteado la función social de la escuela, y por ende, han obligado a un cambio al interior de

las actividades que en torno a la acción educativa se realizan. Estas modificaciones repercuten directamente en las personas que tienen a su cargo el quehacer educativo, concretamente en los docentes, cuyo desempeño profesional se torna día a día en un quehacer más complejo y demandante de nuevos conocimientos y habilidades, para los cuales muchas veces no ha sido formado. El docente en múltiples ocasiones hace frente a la problemática diaria de manera empírica, solucionando en el plazo inmediato algunas de las dificultades que se le presentan, sin que por ello queden resueltas del todo.

Ante esto se plantea generalizadamente el reto de establecer proyectos de formación de docentes. En muchos de estos programas de formación se piensa a los maestros como seres abstractos, a los que basta impartir cursos de capacitación o dar incentivos para mantener su auto superación y el mejor desempeño de su actividad. No se retoman sus necesidades, sus características particulares, ni las condiciones concretas en las que desempeñan su trabajo.

En muchos de los proyectos de mejoramiento de la práctica docente se extrapolan y se aplican programas y medidas de control, diseñados para otros campos de trabajo. Esto da como resultado el que no se toque significativamente la problemática de este campo profesional.

Ante lo anterior, es necesario ensayar y generar soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea, y sobre todo, en las condiciones específicas en las que se desarrollan. Este proceso también hace necesaria la reflexión continua de saberes integrados a la práctica cotidiana. Es decir, generar y retomar a la teoría como complementación del análisis que parta de la recuperación de la propia actividad, desde los propios docentes y académicos implicados.

El magisterio, el lugar de la profesión y su formación, tendrá que ser entendido como un espacio particular desde la heterogeneidad, donde hablar de la práctica del maestro nos remita a una transformación-innovación permanente, como manera indispensable para entender a la formación de docentes, desde una dimensión multi determinada, plural e interdisciplinaria. La exigencia actual de calidad en la educación requiere de un maestro reflexivo, crítico y creativo, que traspase el espacio educativo concebido como privado e íntimo, para construir, junto con otros docentes, una práctica profesional.

Hablar del maestro como sujeto de la educación, pone de relieve la importancia de que éste innove permanentemente su práctica, que la mejore, que la recree, que se convierta en sujeto activo, que intenciones, que realice diagnósticos permanentes, que busque el mejoramiento constante y, por lo tanto, la profesionalización de su campo de trabajo. Para todo ello es importante que se conciba como investigador permanente de su actividad, a través de la recuperación de su labor, integrando no sólo lo concerniente al conocimiento y a la disciplina, sino todas las variables que intervienen permanentemente en el salón de clases, en interjuego con la institución y con la sociedad.

Los retos actuales invitan al maestro a traspasar el lirismo, que muchas veces aprisiona su práctica, haciendo frente a la tradición que pesa sobre su quehacer, para reconocerse como sujeto de su propia historia. Parte crucial en el proceso de recuperación de la práctica es el problematizar permanentemente su actuación, su relación con el otro y con el conocimiento, saliendo de la soledad en la que muchas veces ha ubicado su trabajo, para confluir con otros

colegas, intercambiando experiencias, investigando y teorizando su profesión. Me refiero al ir y venir de lo colectivo a lo individual, y viceversa.

La educación está viva, cambia, se construye, se replantea, se resignifica. Pero para ello se requiere de un sujeto: el maestro, que se represente a sí mismo como transformador acucioso. La recuperación de la práctica docente, mantenida como una actividad permanente, le permitirá al maestro detectar puntualmente sus dificultades, sus errores y sus aciertos para redimensionalizar su quehacer, permitiéndose dar respuesta a los porqués, desde lo que es como persona.

La educación centrada en el aprendizaje requiere cambios en el tipo de prácticas que se desarrollan y el papel de los profesores, por lo tanto el nuevo perfil del docente ante estos enfoques lo considera un mediador del aprendizaje. Para ello debe adquirir nuevas habilidades, conocimientos y capacidades:

- Capacidad para propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía con los estudiantes.
- Conocimientos sólidos sobre el sujeto y el proceso de aprendizaje.
- Conocimiento sobre las estrategias que pueden favorecer el aprendizaje en determinados campos del conocimiento o de la actividad profesional.
- Capacidad para identificar necesidades educativas de los jóvenes.
- Asumir el significado de enseñar a aprender, a pensar, a comprender, a convivir, para lo cual parece necesario, de nuevo, *aprender a enseñar y aprender a aprender*.

Palacios B, J.L, (2004).

2.4 *El sentido de la interrelación docente y estudiante*

Los cambios de que hemos venido hablando han incidido notoriamente en la interrelación docente –alumno, por lo tanto, en la actualidad y ante el inminente déficit que acusan los alumnos se le pide a los docentes de primaria asumir su labor con un criterio distinto. Es decir, su labor debe estar más próxima a las labores de un asistente social que del papel tradicional de un maestro. Y esta nueva situación exige de los profesores de educación básica secundaria asumir sus labores educativas más cercanas al trabajo de una maestra de primaria que a su papel tradicional de formación intelectual, Esteva Z, J.M, (2004). Lo que por supuesto, hace cambiar la interrelación entre el docente y el alumno.

Por lo anterior, el sentido de las prácticas docentes son “determinantes en la forma como los alumnos aprenden una asignatura en un momento particular”, pero trascienden “el ámbito de la interrelación docente estudiante en el aula” y se extienden “tanto a las actividades inmediatas (tareas escolares)...” como a las actitudes de los alumnos hacia la asignatura en cuestión así como a su desempeño académico posterior, García Cabrero, (2003: 68). Y de modo más general, al conocimiento y a la vida, podría añadirse, puesto que de una u otra forma los profesores fungen como referentes arquetípicos en el proceso de socialización de los estudiantes.

2.4.1 *Papel del docente*

Un profesor debe tener herramientas que lo ayuden a enriquecer y actualizar su conocimiento pedagógico y disciplinario, la lectura es un aspecto importante para darle sentido a las cosas y

desarrollar habilidades del pensamiento que promuevan la imaginación en los entornos de enseñanza y por eso mismo, fomentar la lectura con los alumnos ayuda indudablemente a indagar sobre los temas y ampliar su conocimiento.

La vocación es otro aspecto importante para una buena práctica docente, ya que por medio de ésta se tienen ideas más claras y un compromiso profesional en el trabajo docente.

Un profesor que tiene vocación se responsabiliza, se entusiasma y se involucra en mejorar la enseñanza.

Por último, es importante reflexionar sobre el papel actual que tiene un profesor; que según Jeannette Alezones (2004) es: “un eje entre los educandos y el contexto, como un líder entre los alumnos que facilita nuevos aprendizajes.”

En seguida se presenta un cuadro con la intención de reflexionar sobre la práctica docente:

UN DOCENTE DEBE	ALGUNOS DOCENTES NO TIENEN
▪ Tener compromiso ▪ Creer en su misión ▪ Cumplir ▪ Tener autoridad ▪ Tener identidad ▪ Tener conciencia ▪ Ser facilitador ▪ Ser crítico ▪ Tener una formación reflexiva	✓ Compromiso ✓ Autoridad ✓ Identidad ✓ Formación reflexiva ✓ Interés ✓ Disciplina

Fuente: Tomado de BANDA ZUÑIGA, Mari Cruz. (2007). La formación del docente reflexivo.

2.4.2 *Papel del estudiante*

Dado el hecho que nuestro sistema educativo ha actuado como un hospital que rechaza a los más enfermos, ya que los alumnos más torpes y los que plantean cualquier problema de

conducta son eliminados en algunos casos por los mecanismos selectivos del sistema, las expectativas de los alumnos y su influencia en el rendimiento académico se han visto empañados como consecuencia de las normas proferidas por el gobierno, pues, sin quererlo han propiciado una cultura por el facilismo y la mediocridad, que a decir verdad, hoy “nada hay tan imposible como enseñar al que no quiere” Esteve,(1994).

Por tanto, se puede afirmar que las expectativas de los estudiantes son muy pobres, bien porque el tipo de práctica docente no está a la altura de sus expectativas o bien porque sus condiciones socioeconómicas los han colocado en un plano de conformismo que, desde luego se refleja cotidianamente en su rendimiento académico, lo que a todas luces, requiere ser investigado en y desde el sentido de las prácticas docentes al interior de las instituciones educativas objeto de estudio.

2.4.3. Sentido del Clima Social del aula

El clima escolar puede entenderse como la personalidad de las escuelas o Colegios donde desarrollamos el trabajo de investigación. La noción de sentido del clima social de la escuela ha sido adaptada para este trabajo desde lo que dicen Hoy, Tarter, Kottkamp (2000) quienes clasifican a las escuelas en un continuo que va de un clima cerrado a uno abierto combinando dos aspectos: la relación del docente con los alumnos y las relaciones entre docentes.

Las relaciones docente estudiante para el presente estudio se catalogan en función de las siguientes dimensiones de liderazgo propio del docente:

- a) Colaborativo o de apoyo: el cual indica un clima abierto y se caracteriza por respetar la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, al tiempo que el docente apoya sus

prácticas escolares de sus estudiantes y permite o estimula la puesta en común de las opiniones de sus estudiantes dentro de un ambiente de apoyo y de camaradería.

- b) Directivo: esto implica que el docente marca las pautas a seguir por parte de los estudiantes, quienes tienen una autonomía restringida, es decir, prima el autoritarismo.
- c) Restringido: propio de un clima cerrado, consiste en el estrecho control de las actividades de los estudiantes y la escasa o nula consideración de su opinión para la toma de decisiones que tiene que ver con el proyecto de la asignatura y demás actividades propias del aula.
- d) Indiferente: caracterizado por la frialdad, la prepotencia o la nula atención de lo que hace o dejan de hacer sus estudiantes. Reduce al sujeto que aprende y le niega la posibilidad de aprehender.

En cuanto a las relaciones entre docentes, la escala las clasifica en tres dimensiones:

- a) Colegiales, b) íntimas, c) comprometidas y d) no comprometidas.

La dimensión colegial implica una relación armoniosa y de respeto profesional entre los docentes que sería esperable encontrar en los climas escolares abiertos. La dimensión íntima se refiere a un ambiente donde los docentes han entablado lazos de amistad que van más allá de lo profesional. La dimensión de no compromiso, frecuente en los climas escolares cerrados, implica la escasa o nula relación entre los docentes, con divisiones internas entre grupos que impiden llegar a acuerdos sobre los aspectos de la enseñanza y la organización escolar.

El clima abierto refleja una comunidad escolar inclusiva, donde se privilegia el trabajo en grupo y las buenas relaciones entre docentes, así como entre los docentes y el director. El

trabajo es coordinado pero se ejerce con respeto a la autonomía y con responsabilidad individual.

Se trata de un clima de trabajo profesional, donde prima el respeto entre los compañeros y la misión compartida. Al contrario, el clima cerrado implica la existencia de relaciones de desconfianza al interior de la escuela. Esto incide en la falta de compromiso de los docentes y un liderazgo restrictivo del director, quien fiscaliza los detalles del trabajo que hacen los docentes.

2.5 Articulación de lo anterior con el sentido filosófico:

Al asumir el sentido desde la perspectiva filosófica focalizándolo en cada una de las categorías abordadas se puede afirmar que:

- a. El sentido de la preparación o formación de los docentes debe estar fundamentada en una clara visión epistemológica de lo que implica ser docente. Por lo tanto, para el presente trabajo se mirará en detalle las implicaciones de la formación, en consonancia con el nuevo perfil de docentes a nivel del país, para ello se observará el comportamiento del docente dentro del aula, la forma de actuar a nivel pedagógico y la forma de abordar desde el punto de vista humano su práctica docente. Todo lo cual da cuenta de aspectos filosóficos como el ético, antropológico y epistemológico propiamente relacionados con lo antropológico.
- b. En algunos otros docentes, el sentido de su preparación o formación disciplinar está sustentada en una perspectiva totalmente ajena a la esencia y condición de ser maestros, por lo cual, si bien idóneamente son profesionales con una solvencia

académica y de formación integral al interior de sus disciplinas, no lo están para el ejercicio con sentido pedagógico, pues, incluso reconocen que ellos no están preparados para ello. Algunos manifiestan haberse vinculado por estabilidad laboral y económica; otros por necesidad de estar cerca a sus familias y brindarles un poco de seguridad económica.

- c. La categoría estilos y formas de hacer abordadas desde el plano del sentido filosófico tiene una doble connotación. Por un lado tiene relación con lo epistemológico en cuanto que analiza el discurso del maestro y, por el otro lado, está asociado con lo axiológico que se devela o muestra por medio del para qué enseña, cómo se enseña con sus valores propios a su condición social en la que se desenvuelven o fueron formados.
- d. La categoría interrelación docente estudiante asumida desde el sentido filosófico tiene estrecha relación con lo antropológico y ético a más de estar traspasado por lo axiológico. Desde el ámbito propio del sentido antropológico su preocupación fundamental estriba o está enmarcada por la naturaleza del hombre que forma y se forma para redimensionar la esencia misma del hombre en lo pedagógico. A su vez lo ético le halla sentido a la forma como se asume la interrelación en el marco propio de la alteridad, pues, desde esta perspectiva el sentido ético nos pone en el plano de entender al otro y respetar su opinión, lo que a su vez da sentido a lo axiológico al evaluar la interrelación que dignifica dicha interrelación.

CAPÍTULO III

3. *Marco Metodológico*

3.1. *Enfoque*

Nuestro trabajo de investigación se inscribe dentro de la esfera epistemológica del paradigma cualitativo (Valles, 2007). El diseño de la investigación es una combinación de hermenéutico y etnografía.

En relación a la interpretación contextualizada y concreta al sentido de las prácticas docentes que educadores y estudiantes de los grados once dan dentro de las instituciones educativas focalizadas como objeto de interpretación, nuestro estudio se ubica en el paradigma interpretativo, también llamado paradigma cualitativo, hermenéutico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción Taylor y Bodgan, (1986). Busca los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Este paradigma se centra, dentro de la realidad educativa en que estamos insertos, en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas al tiempo

que estudiamos sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

El hacer de la investigación cualitativa, señala que el conocimiento es resultado de la interacción entre el individuo y su entorno, por lo que su finalidad consiste en llegar a representar e interpretar la cultura tal y como es vista por los participantes de la misma Montero Sieburth, (1993), citado por García (2006)...

En este tipo de investigación hacemos registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante la observación no participante y las entrevistas estandarizadas para lograr ver los acontecimientos, acciones, normas, entre otros, desde la perspectiva de los actores de la investigación, es decir, “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando” Taylor y Bodgan (1986). Se trata al final de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, con el claro propósito de proveer descripciones detalladas de los contextos estudiados.

Cuando se trabaja con la investigación cualitativa se obtiene la ventaja de estudiar el fenómeno en el escenario natural, habiendo una comunicación más directa entre el investigador y los investigados, además este tipo de investigación es fuerte en términos de validez interna, pero débil en validez externa, lo que se encuentra no es generalizable a la población; es por eso que este trabajo reportará resultados en términos de la población estudiada únicamente.

3.2. *Método: Etnografía y hermenéutico*

Ante el hecho de trabajar con la investigación cualitativa era necesario recurrir a algún método y debido al carácter descriptivo-interpretativo de nuestro trabajo se usó el método Etnográfico Hermenéutico. En este tipo de metodología lo importante no radica en el hecho de observar, sino en entender los significados de las acciones vistas en el contexto en el que se desarrollan, pues, si desde la hermenéutica queremos aprehender la idea nuclear de un mensaje o descubrir el pensamiento que se trasluce en las palabras o captar el sentido y por ende la verdad de un texto, es condición sine qua non, el tener claridad teórica sobre los ejes conceptuales que permiten la real captación de sentido. Estos ejes son: la comprensión y la interpretación que cobija el horizonte del sentido. Empero, la hermenéutica concebida como método y como metódico en el presente trabajo se apoya en las siguientes tesis (Betti, 1955):

1. La hermenéutica es una disciplina científica universal por fundar y fundir el horizonte de comunicación intersubjetivo de toda ciencia y de toda conciencia.
2. El objeto de la hermenéutica científica lo constituyen acciones humanas y sus consecuencias (cosas o asuntos humanos)
3. Las cosas humanas están sujetas a una dialéctica real (de ser y esencia). Lo real se está haciendo y por consiguiente en él afloran diversos sentidos (dialéctica que también implica no – identidad finitud, contradicción o relatividad)
4. A la dialéctica real de las cosas y acontecimientos humanos corresponde una dialéctica ideal de lo (en – sí y para – sí). En cuanto que el concepto humano, así mismo, nunca es idéntico consigo mismo sino que presenta una falta de identidad y a esta falta de identidad es a la que la hermenéutica desea aportar una dirección o sentido.

5. La hermenéutica como método científico precisa una justificación propia, que realiza la teoría de la información. De acuerdo con ella, la estructura modélica del output (datos elaborados: efectos sobre el mundo exterior) presupone, conocimientos suficientes sobre input (energía inducida: datos introducidos).
6. La interpretación es una realización y no sólo técnica sobre la revelación del sentido, sino que implica una circularidad – dinámica que va del intérprete al texto y del texto al intérprete.
7. Es objeto primario de toda interpretación el lenguaje, en cuyo decir podemos distinguir cinco tipos de interpretación: la filosófica, la histórica, la técnica, la reproductiva y la normativa (o jurídica).
8. Toda interpretación se hace en un contexto histórico, o historia efectiva (texto o intérprete). Porque al interpretar dependemos tanto del pasado (texto y contexto) como del futuro, en cuanto que nuestra propia interpretación influye a su vez en la comprensión del asunto en cuestión.
9. Toda interpretación lleva consigo elementos valorativos (decisiones, juicios) que orientan el quehacer hermenéutico. Pero también existe la interpretación valorativa en la que los juicios de valor tienen validez si son objetivos, así una afirmación valorativa tendrá sentido si en ella aparece confirmado el carácter metalingüístico de los predicados valorativos junto con su relacionalidad.
10. Por su carácter valorativo implicado en la interpretación, ésta tiende a su aplicación práctica. La praxis hermenéutica presenta así dos momentos: praxis teórica (verificación lógica) y praxis práctica (verificación real).

Los procesos tenidos en cuenta fueron los siguientes:

- a. Se plantearon las cuestiones relativas a la investigación, marcos teóricos preliminares y se seleccionó el grupo para el estudio.
- b. Acceso al grupo en cada institución objeto de estudio, se seleccionaron los informantes, se comenzaron las entrevistas, selección de técnicas de recolección y registro de la información.
- c. Se realiza la recopilación de la información
- d. Se analiza e interpreta la información obtenida.

Tomando la etnografía como apoyo, siendo ésta un método de investigación social de obtención de información, asumimos la posición de etnógrafos. “el etnógrafo es, entonces, un escritor, un creador de imágenes que muestra los caminos de lo que está más allá de lo evidente. Pero también es un ser analítico y observador, especializado en mirar detenidamente y por largo tiempo, casi un esteta, casi un místico” Galindo, (2007). Así mismo decimos que es etnográfica por cuanto el método seguido se fundamenta en la descripción de una cultura dentro de un contexto, en este caso, las dos provincias desde donde realizamos la investigación.

Para entender más acerca de este tipo de metodología, en Woods (1986) citado en García (2006), el término etnografía deriva de la antropología y significa literalmente “*descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos*”. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación

a otra, todo desde el interior de un grupo y dentro de las perspectivas de los miembros del mismo; lo que cuenta al final son sus significados e interpretaciones.

Tal como lo hemos asumido en esta investigación.

Woods (1986), precisa, no se trata pues de un cuadro común, una fotografía que sólo da detalles de la superficie, el etnógrafo en cambio, se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, como etnógrafos, pretendemos percibir en las explicaciones o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones, tendiendo a representar la realidad estudiada en cada institución objeto de estudio.

Por lo tanto para efectos de nuestro trabajo, realizamos un análisis de las clases de cada uno de los docentes involucrados mediante observaciones no participativas, lo cual implicó abstenernos de intervenir durante el desarrollo de las sesiones y mantener una mente abierta que permitiera el flujo natural de los eventos, para posteriormente dar una interpretación de acuerdo a los referentes teóricos establecidos.

En nuestro estudio nos apoyamos en observaciones de clase y también de entrevistas abiertas, a profesores y estudiantes; esta última estrategia permitió complementar las interpretaciones. En general, estos dos instrumentos permitieron dar una caracterización lo más confiable posible de los profesores de las instituciones educativas objetos de estudio.

El propósito de la investigación es entender cómo se interpretan los actores, los procesos sociales, determinar modos de hacer y de relacionarse los grupos y correlacionarse los

significados con el contexto situacional. Como criterio de credibilidad se maneja la comprobación de los datos con los actores y la triangulación como técnica que hace converger el aporte de varios observadores, de diversos actores y el uso de diferentes instrumentos y técnicas. El investigador forma parte de la situación investigada y cumple un diseño flexible que se amplía con nuevas informaciones. (Teresa Molina, G.T)

3.3 *Actores y Protagonistas*

La investigación fue realizada por dos estudiantes del ciclo de maestría del IV Grupo Nacional, quienes tomaron como epicentro para su investigación a las instituciones educativas donde laboran.

Para el efecto se han seleccionado cuatro docentes de grado once de las instituciones objeto de estudio (los dos (2) más antiguos, licenciados y los dos (2) más nuevos profesionales no licenciados). Los docentes seleccionados fueron escogidos de acuerdo con un criterio, estar dispuestos a participar dentro de la investigación como cooperadores y estar dispuestos a permitir ser observados en y dentro de sus clases del campo específico de sus disciplinas, a más de estar dispuestos a responder sin prevenciones los diferentes instrumentos que con ellos se trabajaran; así mismo se han seleccionado por ser estas dos polaridades el docente más antiguo-nuevo y por ser un docente licenciado-no licenciado; ya que estos dos polaridades se complementan por ser diferentes y opuestas, dando un valor agregado que legitima los resultados por ser pertinentes porque se abordan desde la construcción de sentido elaborado en la experiencia y por otro lado elaborado en un presente actual que nos permite comprender el sentido mismo de las prácticas docentes. Del mismo modo se han seleccionado al azar cuatro estudiantes de cada curso, a quienes se les ha motivado y explicado el fin de la investigación

que estamos realizando, previo el aval de los directores de las instituciones referenciadas, por cuanto estos estudiantes de grado once tienen una amplia experiencia en el seno de las instituciones, y conocen con propiedad a los docentes actores.

Caracterización de las instituciones objeto de estudio

1.Institución : La institución Carlos Mauro Hoyos, con licencia para secundaria a partir del año 1995; empezó funcionar en el año 1989, como una pequeña escuela respondiendo a la necesidad de los habitantes de la región, quienes son colonos en su gran mayoría y en su tiempo trataron de subsistir con una economía ilícita, se encuentra ubicada en una zona permeada por la violencia, los grupos subversivos se enfrentaban en combate constantemente, en el año 1997 el profesor José Humberto Barrios soler es víctima de esta violencia irracional, hoy cuenta con 1800 estudiantes desde pre escolar hasta grado once, la primera promoción de egresados hoy en día están incorporados en el trabajo estatal del mismo municipio; actualmente los egresados dan continuidad a sus estudios en san José del Guaviare y por los problemas económicos del municipio regresan a sus lugares de origen familiar.

3. Institución B: data de 1809, habiendo sido el primer Colegio Universidad en la Costa Caribe. Esta institución ha marcado la pauta educativa durante los últimos 50 años. Su historia laureada le ha permitido colocar a sus estudiantes en las más importantes universidades del país destacándose como connotados científicos del orden Nacional e Internacional entre ellos el ilustrísimo doctor José Nieto Simanca y quien participó en grandes proyectos de la nasa; así mismo, como el doctor Alfonso Díaz Jiménez (el loco Díaz), quien corrigió a

Einstein en su famosa teoría de la relatividad. En la actualidad profesor de la universidad Francisco José de Caldas de Bogotá. En la actualidad la institución B cuenta con una población escolar de 3600 estudiantes de preescolar hasta grado once. Anualmente el 70% de los egresados ingresan a las universidades públicas del país y un 20% se incorporan a los CERES (Centros regionales de educación superior), con asiento en la institución y donde operan la universidad tecnológica de Bolívar y la universidad de Cartagena; un 5% ingresan al Sena, un 1% ingresa a la Escuela Taller y el resto toma caminos o alternativas de vida diferentes

Caracterización de los docentes

- *Docente A:* Licenciado en ciencias sociales, realizó una especialización en Pedagogía para la docencia universitaria, un diplomado en televisión crítica tienen, 20 años de experiencia en la docencia y fue director de núcleo 6 años.
- *Docente B:* Tiene un título de profesional en química, además, de un diplomado en tutoría y director virtual y últimamente realizó una maestría en gerencia de programas sanitarios en alimentos tutoría y director virtual, tiene 6 años de experiencia en la docencia.
- *Docente C:* Es nativo con formación académica normalista, licenciada y especialista en pedagogía y ética, a más de ser administradora pública ESAP (Escuela Superior de Administración Pública) y 24 años de experiencia en la docencia.

- *Docente D:* es oriundo del departamento de córdoba, y su formación es ingeniero mecánico egresado de la universidad nacional de Medellín, recibió una capacitación en pedagogía de 500 horas para ingresar al magisterio. Lleva el servicio de la educación tres años.

Caracterización de los estudiantes

- *Estudiante A:* Estudiante de grado once A, oriunda de Cajamarca Tolima, permaneció en la institución durante los tres últimos años.
- *Estudiante B:* Estudiante de grado once B, oriundo de Villavicencio meta, permaneció en la institución durante los cinco últimos años de escolaridad.
- *Estudiante C:* Estudiante de grado once A, de origen antioqueño y permaneció en la institución durante los últimos tres años de sus estudios de secundaria.
- *Estudiante D:* Estudiante de grado once B; de origen Santandereano estudio durante los últimos nueve años en la institución.

3.4 Estrategias e Instrumentos:

Estrategia: Conscientes de que la vastedad del tema desbordaba nuestras reales posibilidades de investigación, se impuso hacer una restricción y delimitar muy bien el campo de nuestro interés. Así, después de haber analizado los diversos campos de la investigación sobre prácticas docentes y confrontando cada posibilidad con los recursos reales de que disponíamos y las limitaciones propias de un seminario, - especialmente fijadas por el tiempo – nos

decidimos por el sentido que los docentes y alumnos del grado 11° le dan a las prácticas docentes.

Lograr este objetivo general implicaba un trabajo investigativo previo en áreas bien delimitadas; por esa razón nos repartimos entre nosotros los distintos segmentos de investigación. Entre nosotros fijamos nuestras propias metas particulares y elaboramos nuestro plan de trabajo investigativo cuyos resultados parciales íbamos retroalimentando cada semana para información y enriquecimiento y para su correspondiente análisis y crítica.

Duración del Estudio: Tres años, comprendido entre el mes de MARZO de 2009 hasta el mes de marzo de 2012, previo el acompañamiento de las asesoras y asesores de investigación y la aprobación del director de investigación.

Instrumentos

Con el propósito de hacer una lectura correcta de cada uno de los docentes que colaboran en esta investigación. Por la naturaleza de esta investigación adoptamos algunas herramientas que son básicas para la recuperación y tratamiento de los datos que se obtengan para llevar a cabo el estudio correspondiente. En particular hemos utilizado Las técnicas de recolección de datos tales como la entrevista abierta estructurada y la observación no participante. Goetz y Lecompte, (1987).Bonilla E, Rodríguez P. (1997); así mismo, como herramientas la observación, las grabaciones y los registros, de esta suerte logramos congelar las acciones tanto de nuestros colegas seleccionados como de los alumnos involucrados, esto lo establece García Herrera (1997:40); el registro permite congelar la situación, reconstruir el hecho y darle sentido para así poder iniciar a hacer una clasificación de datos.

La entrevista: Seleccionamos la entrevista estructurada o estandarizada porque tiene como propósito fundamental, reconstruir lo que acontece en el ambiente de estudio, mediante ella se puede establecer un contacto con los individuos, creando determinadas condiciones que les permita a los participantes decir libremente lo que piensan y sienten, empleando su propio lenguaje que es parte de su realidad natural. Los datos recabados a través de la entrevista se registraron utilizando la grabación en audio o video.

La Observación: Seleccionamos la observación no participante; por cuanto, "tiene la capacidad de describir y explicar el comportamiento, al haber obtenido datos adecuados y fiables correspondientes a conductas, eventos y/o situaciones perfectamente identificadas e insertas en un contexto teórico" (Anguera, 1983: 18). Es decir, que a través de la observación científica podemos describir y explicar determinados fenómenos y para ello debemos asegurarnos que los datos recogidos sean objetivos, siendo esto último lo que fundamentalmente nos ocupa en este trabajo.

3.5 Procesamiento de la Información

Unidad de Análisis

Por tratarse de una investigación cualitativa el análisis de los datos comienza tan pronto como se inicia el proceso de recolección de los mismos. Cuando se trabaja apoyándose en el método etnográfico se requiere de tiempo, de agudeza en la observación y análisis de lo que se comprende, de perfeccionar las técnicas de observación y de entrevistas, de revisar un sinnúmero de veces para descubrir la esencia (Nolla, 2005, citado por García 2006).

En este sentido, tomamos el aula de clase como espacio de observación de cada uno de los docentes involucrados donde nos interesaba identificar los sentidos de la práctica docente del profesor y los alumnos del grado once al interior de las instituciones objeto de estudio y que nos permitiera mirar cómo se vive en función de ello, tratando de interpretar, además de describir, lo que sucede al interior de esta aula; importó mirar también las interacciones entre profesor y alumnos al momento de construir el conocimiento; la manera como asume la preparación el docente y los modos de hacer que tiene el docente.

Análisis Categorical

Segmentación, codificación y categorización como base para construir patrones, tendencias y significados. Se establecieron regularidades y relaciones entre los datos narrados. Siempre tuvimos en cuenta que el narrador es un sujeto con historia pedagógica propia, con visión del mundo y conocimientos, sus percepciones eran selectivas, es decir, cada docente involucrado, al hablar estaba marcado por ciertas preferencias que le han dejado huella. Estas percepciones se narraron en el lenguaje típico y natural de cada uno de ellos. Por eso los extractos seleccionados se tomaron al pie de la letra, respetando las frases típicas y giros lingüísticos de quienes hablaron durante la entrevista. (Ver anexos 12 a 13)

Los resultados en esta investigación etnográfica se deducen de los análisis posteriores a cada observación o entrevista y de la comparación o triangulación entre uno y otro análisis, o entre análisis y datos.

Cuadro 1. Tabla Categorical

TABLA CATEGORIAL						
Ambito tematico	Problema de Investigacion	Preguntas de Investigacion	Objetivo General	Objetivos Especificos	Categortias	subcategorias
Sentido de las Practicas Docentes	¿Cuál es el sentido que le dan educadores y estudiantes a las prácticas docentes al interior de los grados once de los colegios objeto de estudio?	¿Qué tipo de preparación pedagógica y formación humana devela el educador en sus prácticas docentes?	Comprender el sentido de las prácticas docentes que le dan educadores y estudiantes del grado once de la institución objeto de estudio en la provincia (de Mompós Bolívar) a través de entrevistas abiertas, observación directa en el aula de clases, y diarios de campo propios de la investigación etnográfica.	Reconocer el sentido de asumir la preparación humana y disciplinar por parte de los maestros que laboran al interior del grado once dentro de las instituciones objeto de estudio.	Preparacion del Docente	Preparacion Disicplinar
						Preparacion Pedagogica
						Preparacion Humana
		¿Cuál es la coherencia y estilo de las prácticas docentes en las instituciones objeto de estudio?	Describir el sentido en la coherencia y estilo en las prácticas docentes existentes al interior de los grados once de las instituciones objeto de estudio en las provincia de Mompós Bolívar y calamar Guaviare.	Modos de Hacer y estilos del Docente	Metodologia	
					Estilos	
					Aprendizaje	
		¿Comprender la interrelación docente- alumno, alumno - docente en las prácticas docentes?	Comprender el sentido de la interrelación docente – alumno, alumno- docente en la práctica docente de la cotidianidad local e institucional.	Interrelacion Docente- alumno	Papel del Docente	
					Papel del Alumno	
					Clima de Aula	

Matrices: Desde la comprensión que son “Tablas en las cuales se cruzan dos categorías que pueden estar relacionadas. Constituye un recurso útil para describir sintéticamente volúmenes grandes de información,...”Bonilla E, (1997); por tal razón empleamos las siguientes matrices:

MATRICES								
PARA ENTREVISTAS Y DIARIOS DE CAMPO :PRACTICAS DOCENTE A,B,C Y D								
CATEGORIA	Subcategorías	observación práctica A	observación práctica B	observación práctica C	observación práctica D	categorías inductivas	interpretación	Triangulación
SENTIDO DE LA FORMACION O PREPARACION	DISCIPLINA							
	PEDAGOGICO							
	HUMANO							
SENTIDO DEL HACER DOCENTE	METODOLOGIA							
	ESTILOS /ACCION							
	APRENDIZAJE							
SENTIDO INTERRELACION ALUMNO DOCENTE	PAPEL DEL DOCENTE							
	PAPEL DEL ESTUDIANTE							
	CLIMA DE AULA							

Cuadro 2.Formato matrices. Este sirve para interpretar las entrevistas y sus observaciones. Para ver su diligenciamiento ir a anexos del 13-15. Diseño Propio.

Triangulación:“ Entendida como la evaluación de la consistencia de los hallazgos, comparándolos con los resultados de diferentes observadores y entrevistadores reduce sesgos en la interpretación”; Bonilla,(1997)en nuestra investigación, se ha realizado mediante arboles categoriales, que nos han dado una mayor confiabilidad, para poder contrastar de frente a las concepciones epistemológicas estudiadas en esta investigación, y comprender el sentido de las prácticas docentes que le dan estudiantes y educadores de grado once de las instituciones objeto de estudio.(Ver anexos 13-22)

CAPÍTULO IV

4. Resultados

Después del análisis de los árboles categoriales, encontramos que:

En la categoría preparación: subcategoría disciplinar: (Mapa 1.1) Los docentes reconocen la importancia de una formación constante, más capacitación y realizar lecturas especializadas, al tiempo que algunos manifiestan tener claridad conceptual frente a lo que hacen, todo lo cual, en consonancia con el objetivo propuesto indica que se ha alcanzado lo previsto, pues, nos permitió identificar que la práctica docente propuesta por algunos docentes, desde su formación disciplinar, deja en claro la significatividad que le dan a la práctica docente, sin embargo, se encontró que los estudiantes aprenden hechos, clasificaciones, fórmulas, definiciones y convenciones que luego no saben cómo utilizar, es decir, que el sentido que se le da a la práctica docente está circunscrita a un modelo bancario: aprender por aprender sin comprender.

En la categoría preparación: subcategoría pedagógica: (Mapa 1.2) Encontramos que algunos docentes asumen la pedagogía como algo que se aprende en el día a día y no se encuentra en los libros, pues, en el criterio de ellos el problema fundamental de la pedagogía es cómo transmitir o impartir conocimientos y comportamientos. Para otros docentes, es clave tener una pedagogía de la eficiencia que les permita desarrollar potencialidades de buen orientador con carácter flexible, lo que implica buscar nuevas estrategias didácticas y el manejo adecuado

de las Tic, a más de actualizaciones permanentes de didáctica. Es decir, los docentes le dan una importancia capital para el desarrollo de sus prácticas docentes más a lo didáctico que a lo pedagógico.

En la categoría preparación: subcategoría humano: (Mapa 1.3) Se encontró que los docentes le dan un valor mayúsculo a ser íntegros en todos los aspectos, ser pacientes, tener sentido de solidaridad y generar confianza. Algunos consideran tener madera para ser maestros, pues, para ellos ser docente es un don, es un perfil y es preciso tener vocación para tener conciencia de contribuir a la formación humana y se pueda lograr hábitos de ciudadanía y conocimiento. Humanamente algunos reconocen que se vincularon a la docencia por estabilidad económica, mientras otros lo hicieron por estabilidad familiar, pues, aunque nunca habían pensado en ser docentes, se están enamorando de la profesión. En términos claros su forma de pensar refleja ejercer una práctica docente con sentido humano.

En la categoría hacer del docente: subcategoría metodología: (Mapa 1.4) Se halló que algunos docentes metodológicamente utilizan prácticas de laboratorio, salidas de campo, lecturas de contexto, ayudas audiovisuales, grupos colaborativos, teatro para la enseñanza de valores, a más de la exposición en el tablero para desarrollar sus prácticas docentes en el aula o fuera de ella, lo cual sugiere que le dan un sentido a la metodología, lo que ayuda a la aprehensión de los temas abordados u orientados por ellos, dándole sentido a la práctica docente de una forma notoria.

En la categoría hacer del docente: subcategoría estilos: (Mapa 1.5) Se evidenció que algunos docentes tienen como estilo pedagógico predominante ser expositores pero siempre abiertos al

dos administran autoridad, mientras otros docentes se muestran alegres y relajados, permitiendo un ambiente flexible para los estudiantes. En general, el estilo da cuenta del objetivo propuesto, pudiéndose decir que hay cambios sustanciales en el estilo de los docentes para el ejercicio de sus prácticas docentes.

En la categoría hacer del docente: subcategoría aprendizaje: (Mapa 1.6) Se encontró que los docentes adoptan estrategias para facilitar el conocimiento en la disciplina que orientan, a más de buscar que sus alumnos sean agentes activos. Algunos docentes aspiran a que sus estudiantes puedan participar en procesos políticos. De igual forma estimulan la reflexión de fenómenos del contexto. Otros docentes, por su parte no proponen aprendizajes nuevos aduciendo falta de herramientas tecnológicas, al tiempo que reconocen que los estudiantes son cerrados y lentos a los esquemas por ellos planteados o sugeridos, pudiéndose inferir social que permite motivar el aprendizaje, mientras otros buscan pretextos para no asumir con criterio una práctica docente que oriente nuevos aprendizajes, propio de los docentes anclados en un pasado remoto.

En la categoría interrelación alumno–docente: subcategoría papel del docente: (Mapa 1.7) Hallamos que los docentes asumen su práctica docente con un sentido plural, de un lado argumentan que su papel fundamental es el de ser amigos, orientadores, facilitadores, animadores, dinamizadores, psicólogos y ser puente y medio ante sus estudiantes de manera que puedan ser potenciadores de habilidades y competencias. Otros docentes por su parte siguen cumpliendo el papel de transmisores de conocimiento de una manera pausada y tranquila, lo cual demuestra claramente que el sentido de la interrelación se cumple dentro de unos niveles óptimos.

En la categoría interrelación alumno–docente: subcategoría papel del estudiante: (Mapa 1.8)

Se encontró que el papel del estudiante desde la óptica de los docentes es la de ser amigos, que haya respeto, confianza en el orientador, que sean participativos, autónomos, realistas y que hagan uso de la libertad de expresión al tiempo que sean críticos y reflexivos, argumentativos y mediadores ante un problema de conocimiento. De esto se infiere que el sentido de esta interrelación deja entrever que las relaciones entre docentes y alumnos han sido redimensionadas y se ajusta a los nuevos contextos pedagógicos lo que le da un sentido verdadero a las prácticas docentes de hoy.

En la categoría interrelación alumno – docente: subcategoría clima del aula: (Mapa 1.9) Se

halló que desde la mirada de los profesores actores, el clima de aula se facilita cuando docentes y alumnos aprenden mutuamente, que haya cordialidad y respeto, buena comunicación, comprensión, sana convivencia y con valores, a más de posibilitar la participación en pequeños grupos para que haya un clima adecuado y que posibilite normalidad. Otros docentes por su parte, consideran mantener una relación neutra, pues muchas veces la interrelación docente – alumno depende de la visión del maestro, pues, como tu trates al alumno así te tratará, pues, en muchos casos en el salón se reflejan los valores aprendidos en casa, por lo cual, quien forma desorden es un problema. En algunos casos, reconocen los docentes, los alumnos reclaman más seriedad de algunos docentes para que haya un clima de aula propicio y adecuado.

Categoría preparación del docente: subcategoría disciplinar: (Mapa 2.1) Desde la categoría

de la formación y preparación de los maestros los estudiantes logran reconocer al maestro que prepara sus clases, mediante la forma como explican, pues muestran dominio del tema y

además van directamente al tema sin evasivas, valoran el hecho de que los maestros den a conocer los temas con anterioridad; mientras que otros maestros se les nota que no preparan las clases, por cuanto presentan problemas, para explicar las formulas; pues; se contradicen y se equivocan varias veces; incluso se les ve llegar sin nada al salón, únicamente con la planilla de notas y un libro guía; y en sus expresiones dialécticas con el propósito de esconder su negligencia subvaloran al área ; y por ende, como resultado de tanta improvisación los estudiantes pierden el interés frente al área, pues no ven sentido a estudiar una disciplina difícil de comprender, que ni siquiera es clara para el mismo educador, además que se torna aburrida y monótona.

Categoría preparación docente: sub categoría pedagógica: (Mapa 2.2) En la categoría de la preparación, cuya subcategoría enfatiza en la preparación pedagógica; se encuentra que los estudiantes, perciben las clases innovadoras, cuando se les lleva al laboratorio, cuando se emplean recursos tecnológicos, cuando los maestros enseñan a los estudiantes cosas a nivel universitarios; sin embargo perciben maestros que no quieren dar clase, tienen poco profesionalismo, se ven indiferentes ante el progreso de los aprendizajes de sus estudiantes; muy relajados, con el argumento del que se perjudica es el estudiante, anclados en una pedagogía tradicional donde prevalece la idea del estudiante como receptor y retenedor de un conocimiento; los estudiantes perciben esto, cuando los docentes dictan los temas, o los copian en el tablero, sin importar que ellos no comprenden como aparecen esos conocimientos; pues se ven descontextualizados de su realidad , no le encuentran sentido a la forma, como pretenden los maestros que aprenden, pues manifiestan aprender mucho más, cuando ellos pueden interactuar en la experiencia mediante casos o situaciones concretas.

Categoría preparación docente: subcategoría humana: (Mapa 2.3) En la categoría de la preparación subcategoría de lo humano, los estudiantes manifiestan que algunos de sus profesores se preocupan por ellos en lo personal, son tratables, sencillos y nobles, tienen vocación para enseñar; siendo estos descriptores muy valiosos a la hora de perfilar la formación humana de un educador requerida por los mismos estudiantes; sin embargo, los estudiantes manifiestan que muchos de sus profesores tienen poca formación humana, pues, son groseros con los estudiantes, dan mucha confianza que es mal entendida por sus compañeros, además, a veces se les ve de mal carácter, aburridos, impacientes, irrespetuosos; y esto, para ellos es entendido como que no les gusta ser docentes; pues dicen que estas aptitudes no son dignas de un docente; por tanto; desvirtúan el sentido mismo de “persona con educación” que los docentes pretenden desarrollar en la persona misma del estudiante, pues, si no son ellos mismo consecuentes, respetuosos de los acuerdos pactados con sus estudiantes, y de los comportamientos humanos que pretenden enseñar; difícilmente conseguirán contribuir con la formación humana de sus estudiantes.

Categoría modo de hacer del docente: subcategoría metodologías: (Mapa 2.4) En la categoría de modo de hacer, y en la subcategoría de la metodología, los estudiantes reconocen que los docentes llegan a clase con diferentes recursos didácticos, tales como: fotocopias, computadores, mapas conceptuales, prácticas de laboratorio, debates, video bean, carteleras, trabajo con micro proyectos, tablero y marcador; de estos aspectos mencionados por los estudiantes se destacan las metodologías por proyectos, la metodología en el uso de las tic y la más usada la metodología de clase magistral; los estudiantes valoran el hecho de que los maestros se esfuercen por innovar y expresan que esto los motiva a que como estudiantes

también quieran sorprender a sus maestros mediante su compromiso frente a los procesos de enseñanza aprendizaje que dirigen sus maestros .

Pues, los estudiantes reconocen que la actitud de sus maestros influye mucho; porque hace que se logre una afinidad con el maestro y de esta manera la metodología empleada logre involucrar a los estudiantes en el alcance de los aprendizajes y dar sentido a la práctica docente de sus maestros.

Categoría modo de hacer del docente: subcategoría estilos de los docentes: (Mapa 2.5) En la categoría del modo de hacer, en la subcategoría de los estilos, los estudiantes manifiestan que los docentes dictan clase cada uno a su manera; es decir que de su propio carácter imprimen a su práctica docente; aspectos que rechazan; como por ejemplo el hecho de ser demasiado relajados, pues, de esta manera se ven muy indiferentes en el sentido de que no les interesa si los aprendizajes son alcanzados por sus estudiantes, otros, se muestran malhumorados, como aburridos en clase, volubles, e incluso llegan a ser groseros, y en su mayoría persisten en el uso del tablero, con un estilo expositivo; que incluso algunos docentes se muestran desordenados a la hora de compartir los contenidos, pues, como lo expresan los estudiantes no explican secuencialmente. Frente a estos estilos de los maestros los estudiantes pierden el sentido de la práctica docente porque no logran la afinidad con el maestro; aspecto importante a la hora de aceptar el estilo del docente como orientador en su proceso de aprendizaje.

Categoría modo de hacer del docente: subcategoría aprendizaje: (Mapa 2.6) Frente a los aprendizajes los estudiantes expresan que en las clases prácticas aprenden más porque logran poner en práctica el conocimiento, pues; les permiten ser críticos y propositivos; además les gusta la construcción de ensayos porque allí, logran exponer sus propios argumentos y

reflexionar en la realidad social, sobre lo que ellos mismo hacen y piensan, por otro lado se identifican mucho con la elaboración de mapas conceptuales porque mediante ellos logran entender un texto; todas estas prácticas permiten que los estudiantes reconozcan el sentido de la práctica docente, por cuanto estas; logran convertirse en aprendizajes significativos.

Sin embargo los estudiantes se comprenden bajo la acción de aprendizajes memorísticos porque expresan que los docentes deben de buscar la forma en que a ellos les quedan grabadas los conocimientos; y muchas veces lo que llevan sus maestros no es del interés de ellos, por cuanto; no se identifican con esos conocimientos; porque no le ven sentido ya que no toca la realidad que les rodea; además porque no entienden nada.

Categoría interrelación: subcategoría papel del docente: (Mapa 2.7) Los estudiantes respecto al papel de los docentes piden que haya igualdad, porque ven contradicciones en lo que exigen y hacen los maestros, además, reclaman ser tratados con respeto y dignidad, al tiempo que inspiren confianza; pero con cierto límite, que sean más abiertos, más comprensivos, que compartan más con los estudiantes, por otra parte; piden sus maestros sean más exigentes y que no se contradigan en los pactos que hacen con los estudiantes, que no lleguen a improvisar, pues, se les ve como arrebatados, como haciendo las cosas o lo que salga; por eso piden que tengan más profesionalismo.

Categoría interrelación: papel del estudiante: (Mapa 2.8) Los estudiantes dicen lograr ser amigos con algunos docentes; incluso reconocen que a veces como estudiantes mezclan sus problemas personales en clase; y por tanto, pierden la atención frente a la práctica de sus maestros, sin embargo, en ocasiones dicen desinteresarse por la misma actitud que trae el maestro; lo que los lleva a un papel, de indiferencia ante la práctica del docente; la mayoría de

estudiantes se ven en un papel receptivo, por cuanto; dicen que el papel de ellos es recibir las explicaciones de sus profesores y que se les quede grabadas; sin apoderarse del aprender a aprender, ya que al parecer esta intención pedagógica no es objetivo concreto en la práctica de los maestros; pues; como lo reconocen los estudiantes su papel consiste en entender lo que traen sus maestros.

Sin embargo algunos estudiantes dicen lograr ser reflexivos y propositivos en algunas de las prácticas de sus maestros; pues, dicen ir al colegio porque les interesa aprender, además, que sus maestros logran interesarlos y motivarlos frente al aprendizaje.

Categoría de interrelación: clima de aula: (Mapa 2.9) Los estudiantes describen el clima de aula como “muy maluco” cuando sus profesores son mal educados, pues, según dicen no inspiran ni un saludo, no les provoca ni ver al profesor, el clima de aula se torna tenso, pues, como llegan tan de malgenio, les da temor formularles alguna pregunta, por lo mismo que se muestran volubles, sin embargo; es importante valorar que los estudiantes reconocen que en ocasiones son ellos lo que contribuyen con la indisposición en el clima del aula, pues, los mismos estudiantes mezclan sus problemas personales y le restan importancia a las clases; e incluso, dicen que algunos compañeros llegan a ser groseros con los profesores.

Así mismo; los estudiantes manifiestan que cuando establecen cierta afinidad con el docente logran motivarse y disponerse en el trabajo del aula, pues tal como lo argumentan “me motivo, dependiendo de cómo sea el comportamiento del profesor”.

Por otra parte los estudiantes manifiestan que algunos maestros proponen trabajo en grupo o individual, y llegan con motivaciones y dinámicas; el trato que muestran es bueno porque no son groseros y la clase se torna más agradable.

Categoría preparación: subcategoría disciplinar: (Mapa 3.1) se pudo observar que algunos docentes pactan los contenidos previamente con sus estudiantes, al tiempo que se observó que los docentes que desarrollan la práctica docente en el aula siguen un hilo conductor claro, al tiempo que invitan a compartir conocimientos con y entre los estudiantes. Algunas veces se apoya en apuntes o textos guías. Otras veces asume la disciplina que orienta como medio para evaluar y que los estudiantes se autoevalúen, así mismo como relaciona lo que orienta con fenómenos de lo cotidiano. De otro lado, hay docentes que develan improvisación en su práctica docente, al punto que presenta confusiones en el proceso académico que dirige por lo cual no despierta el interés en los alumnos y centra su explicación a unos cuantos estudiantes excluyendo de manera tajante a un número importante de ellos. De igual modo hay algunos docentes que aún fomentan la transcripción de información de un texto al cuaderno, sin embargo, de manera contradictoria algunos juzgan el bajo compromiso de sus estudiantes ante la asignatura que asesoran.

Categoría preparación: subcategoría pedagógica: (Mapa 2.3) En esta categoría se encontró que algunos docentes intentan promover el trabajo en grupo, al tiempo que convocan y motivan a los estudiantes a través de preguntas. Otros docentes construyen, verifican y comparan los resultados con los estudiantes, reflejan preocupación cuando los estudiantes no les entienden, incluso, uno de ellos reconoció delante de los alumnos que si los discentes no practican es grave...Así mismo se encontró que la preparación del acto pedagógico es de carácter informativo lo cual infiere que la práctica docente se improvisa, agudizando el problema por la indiferencia, la holgazanería. De igual modo permiten la copia y les desarrollan los ejercicios a los estudiantes directamente en el cuaderno.

Categoría preparación: subcategoría humano (Mapa 3.3) Los hallazgos más significativos son: Los maestros se muestran motivadores, mediadores, orientadores y dan confianza a sus alumnos. Son así mismo pacientes y respetuosos, no obstante increpar a los alumnos de una manera cortés; del mismo modo otros docentes son exigentes y rigurosos invocando su autoridad. De igual modo, se encontró que algunos docentes se muestran indiferentes y no convocan a sus alumnos para participar en sus clases y, en su defecto, les permiten salir a realizar cualquier otra cosa, bajo el argumento de que hay que ser colaborador, permisivo, tolerante y jocoso, incluso, hasta irónicos. Por contraste se encontró que hay otros docentes que les incomoda e impacienta la indisciplina y la falta de compromiso de sus alumnos, lo que muchas veces los lleva a actuar de manera tajante. Se halló además, que algunos docentes tienen un tono de voz inadecuado para ser profesores.

Categoría hacer del docente: subcategoría metodología: (Mapa 4.3) En ella se encontró que algunos docentes proponen anticipadamente los temas para lo cual pactan las actividades con sus estudiantes. Durante el desarrollo de las clases se percibió que siguen el hilo conductor del tema, a más de reforzar los procesos en forma reiterada; de igual modo, involucran a los estudiantes por medio de preguntas, grupos colaborativos en los cuales se genera competencia, al tiempo que se les facilita demostrar en el tablero. Valoran a los más hábiles otorgando puntos. Alumnos y docentes interactúan permanentemente. Otros dan valor especial a las fotocopias, que incluso amenazan al alumno si no llega con ellas. Igualmente se encontró que algunos docentes subvaloran la disciplina que orientan, incidiendo de manera negativa en los alumnos quienes prefieren salirse de esas clases. Cuando el docente trata de conformar grupos de trabajo no lo logra porque suele personificar la explicación a un reducido grupo y excluye a los demás. No es visible un proceso metodológico claro.

Categoría hacer del docente: subcategoría estilo: (Mapa 5.3) En ella se encontró lo siguiente: algunos docentes tienen como estilo personal ser pacientes, tranquilos, calmados, colaboradores, flexibles y tolerantes. Otros utilizan dinámicas para estimular el proceso pedagógico y se muestran muy amables, aunque claro, un poco estrictos, pero abiertos al diálogo y les gusta ponerlo todo en términos fáciles. Por su parte, otros se muestran indiferentes, no responden a lo que les preguntan y, si responden, explican de manera superficial, mostrándose despreocupados, relajados y combinando el chiste o lo jocoso. Es decir, son el típico *laisse- faire*.

Categoría hacer del docente: subcategoría aprendizaje: (Mapa 6.3) En esta subcategoría se halló que algunos docentes hacen uso de la mayéutica, es decir, proponen problemas a través de preguntas. Les agrada relacionar el área de su disciplina con fenómenos del contexto. Así mismo apelan a la muletilla “ayúdame” para estimular a los alumnos que participen. Cuando percibe dudas entre los estudiantes, repasa el proceso reiteradamente. Por el perfil del docente y su formación profesional le gusta promover aprendizajes memorísticos, pues, más que demostrar fórmulas exige que entiendan el concepto. Otros docentes excluyen a los alumnos y nunca contestan.

Categoría Interrelación docente – alumno: subcategoría papel del docente: (Mapa 7.3) Se pudo observar que algunos docentes juegan el papel de líder, son amigos de los estudiantes, les brindan confianza, son solidarios con ellos, los motivan para que asuman una actitud positiva frente al conocimiento, al tiempo que verifican o contrastan los resultados. Así mismo le imprimen un sello de seriedad y autoridad sin por ello dejar de ser mediadores entre el

conocimiento y el estudiante. De igual modo se encontró que algunos docentes prefieren atender con más esmero a los alumnos que tienen dificultades, al tiempo que cumplen el rol de orientadores y establecen reglas de juego. Otros docentes, por el contrario son permisivos, indiferentes y les solucionan los problemas a los alumnos en forma directa en sus cuadernos.

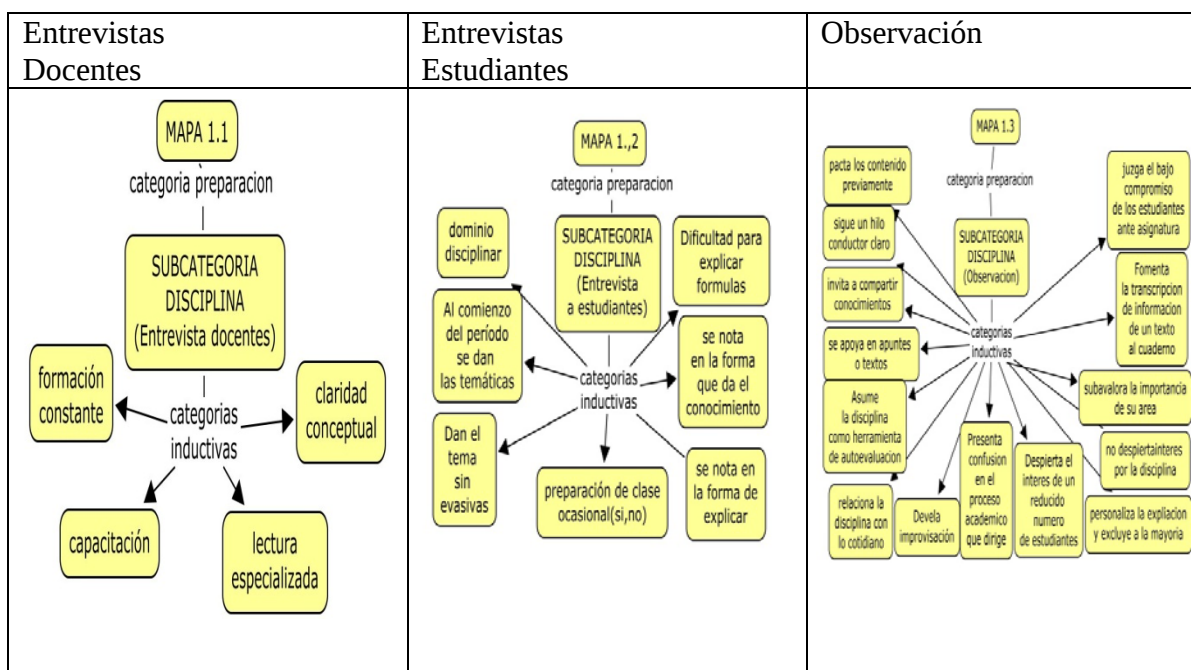
Categoría interrelación docente – alumno: papel del estudiante: (Mapa 8.3) Los docentes actores argumentaron que para ellos es fundamental tener a los alumnos como amigos, pues, es un agente competitivo, crítico constructivo frente al papel del docente, a la vez que es un agente participativo ante las preguntas del docente. El alumno debe construir conocimiento a la par del docente. Sin embargo, otros docentes ven con preocupación el poco interés que le dan al estudio muchos estudiantes, la evasión. Así mismo les preocupa la pasividad como asumen el papel, muy relajados. Los pocos que estudian retienen la información sin cuestionarla, al tiempo que estimulan el desorden, la indisciplina las distintas clases.

Categoría interrelación docente – alumno: subcategoría Clima de aula: (Mapa 9.3) Pudo observarse que el clima de aula está traspasado por la competencia que proponen algunos docentes, traduciéndose en un espacio alegre y con amplias posibilidades de facilitar el aprendizaje. Docentes consideran importante el aseo de los salones. En los espacios críticos que se encontraron se pudo observar que la paciencia del docente juega un papel crucial para rebajarle tensión a la situación. Es notoria la distracción, interferencias y ruidos que impiden construir saber en forma adecuada, por lo cual, algunos docentes les advierten de manera categórica que muchos de ellos van a ser tratados rigurosamente.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión que se va a realizar se hará con base a las categorías, desde las matrices producto del análisis de los instrumentos utilizados que se hicieron, con el fin de interpretar los resultados; así mismo, se han utilizado arboles categoriales para poder inferir el cumplimiento de los objetivos previstos.

5.1 Preparación Disciplinar: Sub categoría Disciplina



Cuadro 3. Arboles categoriales para triangular Sub categoría disciplinar

De acuerdo con la visión de los docentes investigados en las instituciones objeto de estudio, desde el punto de vista de la preparación disciplinar, ellos asumen, en y para su disciplina como algo primordial la formación constante, la lectura especializada y la claridad conceptual; como lo menciona o narra el licenciado A quien afirma: “La formación de un docente debe ser rigurosa, constante, cada día los cambios, los de... el conocimiento mismo está cambiando, y

debe ser una persona que está atento a todos los cambios, en constante actualización, en constante capacitación, o sea que debe tener una capacitación eh, bastante actualizada al momento". Como lo reconoce el docente, los cambios permanentes del conocimiento fuerzan la necesidad de estar atentos a esos mismos cambios, de manera que se garantice estar actualizados en todo momento. Lo cual coincide con lo que plantea Bar (1999) cuando señala que la sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas. Porque el docente debe tener la conciencia de formación constante debido a que el conocimiento no es algo estático, sino que se encuentra en constante desarrollo, pues como lo reconoce (Palacios 2004), el nuevo perfil del docente como mediador del aprendizaje debe adquirir nuevas habilidades, nuevos conocimientos y nuevas capacidades.

Así mismo la polaridad conceptual de los docentes frente al mismo evento nos permite comprender la importancia capital que para ellos resulta el uso de la web o la internet por cuanto les permite revisar material audiovisual, entre otros, para entregarlo a los estudiantes, de manera que los temas se fortalezcan, al tiempo que le dan valor sustantivo a la didáctica. Algunos buscan mejorar su perfil profesional a través de las especializaciones y las maestrías que tienen que ver con su área con el fin de no hacer cosas distintas o que no estén relacionadas. Como lo reconocen los mismos actores cuando afirman:” *Estar permanentemente consultando en internet revisando material audiovisual para entregarle a los estudiantes temas que fortalezcan el contenido en el área debe de estar permanentemente actualizando en todo lo relacionado con el área, por ejemplo el tema de la didáctica, mejorando también su perfil en las especializaciones, maestrías “*, pues al decir de Diéz Hochleitner (1992) “el profesorado es la clave principal para la calidad de la educación”, los nuevos perfiles del docente en el siglo XXI deben estar permeadas por el uso racional de las

Tic y asumir la formación profesional desde visiones epistemológicas que permitan convertir al docente en un profesional transformativo que conjugue su praxis con la investigación desde el aula y que en palabras de García Llamas (1999) “se debe dar una adecuada formación al profesorado para prepararlo en el uso de la tecnología, en la investigación, en la adaptación económica y social en la era de la información y de la globalización en la que nos encontramos a principios del siglo XXI”, de tal manera que este reto logre recuperar la posición intelectual que lamentablemente se está desvirtuando por los profesores formados en el siglo XX, pues siguen mirando por el espejo retrovisor.

Uno de los docentes cuya formación profesional no es afín con la educación, reconoce que: “*es un trabajo bastante tedioso no solamente en ser un buen docente implica tener claro los conceptos que uno le va a transmitir a los muchachos sino tratar que la interrelación alumno profesor sea lo más adecuada posible*”, lo cual muestra a todas luces que enseñar es una profesión ardua y compleja que requiere de tacto y claridad conceptual sobre la disciplina que se trabaja. Sobre este aspecto, Esteve (2003:72) afirma en forma categórica que “enseñar hoy es cualitativamente más difícil de lo que era hace 30 años” y agrega “básicamente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección que atender al 100% de los niños de un país, con el 100% de problemas personales y sociales pendientes”. Pues, un docente novel sin el perfil profesional y sin las herramientas pedagógicas claras para asumir este rol, indudablemente tiene que sentir tedio por lo que hace, mucho más cuanto que las condiciones mismas de pobreza y marginalidad de los estudiantes de la provincia colombiana merodeada por conflictos sociales que ahora no señalaremos, por cuanto, este fenómeno también ha afectado a las comunidades de donde provienen los estudiantes.

Así mismo nos llama la atención la expresión “*transmitir*”, dentro de las narrativas de los docentes por cuanto tal expresión corresponde a una pedagogía tradicional la cual concibe llenar la mente del estudiante para que luego reproduzca como se le entregó la información, tal como lo reconoce el mismo Freire (1970) cuando afirma:” si partimos de la premisa de que el profesor es el que conoce y el estudiante es el que aprehende este conocimiento estamos acostumbrando al joven a las relaciones de dominación y subordinación”. Al asumir en forma crítica la visión de Freire, convenimos con él que es prioritario que el profesor se eduque con el educando, de manera que la construcción de saber sea un acto pedagógico provocador, pues, “más que dar conocimientos hay que enseñar a los alumnos a buscarlo, a compartirlo”(Escotet, M.A 1998). No se trata de persistir en la copia de un texto para asumir que por este medio se alcanzará un óptimo aprendizaje, pues, como se encuentra en los meta relatos se señala:” *el profe B, dirige su mirada al grupo de la derecha preguntándoles ¿quién de ustedes van ahí?, se escucha una joven decir, ¡si, ahí voy!.....los estudiantes que estaban cantando, abren dos libros de química, hojeándolos y copiando en el cuaderno*”.

Con lo anterior, creemos que el docente debe ser asistido con una política de formación y capacitación periódica que lo posicione y lo empodere de los nuevos paradigmas epistemológicos, pues, curiosamente, la única empresa que trabaja con empleados descontextualizados en su formación o capacitación es la empresa educativa. En contravía de lo que ocurre en cualesquiera otra empresa.

En relación con los relatos de los estudiantes de las instituciones objeto de estudio, encontramos que el docente **A** rara vez prepara sus clases lo cual es percibido por ellos cada vez que llega a explicar. En palabras del alumno **A**, precisa:” *El licenciado en ciencias*

sociales algunas veces las prepara y algunas no ¿cómo me doy de cuenta? Cuando él llega de una vez a explicar la clase el tema que es, el tema que es”. Esta mirada por parte del estudiante corrobora de manera seria el concepto de Pérez Gómez (1998:11) cuando afirma “los docentes aparecemos sin iniciativas, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletas nuestros contenidos y nuestras prácticas”. Por su parte, el estudiante **B**, afirma: *”la profesional de química si ella prepara las clases muy porque ella en el salón se le nota en la forma de explicar y en la forma en que ellas nos da los conocimientos se le nota que ella no se enreda para nada y ella es de una solamente es a lo que va y listo y nos explica el tema bien pero entonces ósea por muchas fórmulas he casi no lo entendemos pero ella llega con el tema que es y listo nos lo da perfectamente.Porque ella prepara las clases de un día para otro o quizás de tiempo anteriores entonces ella ya a lo que va y listo entonces por eso ella no va a tener precaución de contradecirse ni decir nada por lo que ella ya estudia y hace las clases de ella por eso ella no tiene porqué contradecirse quizás por otras cosas quizás por otras cosas palabras u otras cosas pero por las clases no”*. Esta visión del estudiante deja entrever que muchos docentes se pierden en el laberinto de las fórmulas y ello hace imposible hacer comprender lo que se pretende enseñar, coincidiendo esta opinión con lo que afirma o reconoce Moreira, (2008) cuando dice: “los profesores de ciencias matemáticas no dan atención a los conceptos, prefieren las fórmulas, los algoritmos, las reglas empíricas, las demostraciones y experimentaciones que siempre funcionan con las preguntas y respuestas predeterminadas”.

Desde la mirada directa a los actores en el seno de las instituciones objeto de estudio, se encontró que los actores de ambas instituciones dejaron entrever los siguientes aspectos o particularidades en su proceso pedagógico:

En el seno de la institución **B**, los docentes – uno licenciado y el otro ingeniero mecánico – se desempeñan en el área de matemáticas. Si bien cada uno asume el rol de docente desde la visión de su perfil profesional, en ambos pudo apreciarse que tienen claro los conceptos de su área de desempeño. Durante el desarrollo de sus clases dejaron visibilizar que siguen el hilo conductor del tema que trabajaron, al tiempo que involucraron a los estudiantes de una manera dinámica y competitiva, aclarando que en esta institución se trabaja a través de micro proyectos por medio de los grupos colaborativos, lo cual fuerza a que los docentes deban negociar o pactar los temas que han de abordarse, no obstante, los estudiantes haber reconocido que no todos los docentes siguen esta regla. Es de destacar que los docentes relacionan la disciplina con lo cotidiano, cada uno desde la mirada propia de su perfil profesional y, con lo cual, pretenden darle un sentido de aplicabilidad.

En la voz del docente **C**, asegura:” *En la unidad de física, pues, vemos lo qué es movimiento de los cuerpos, si vemos el desplazamiento de cuerpo, observamos también lo que sucede en los fluidos el agua que diariamente llega a nuestras casas, de modo que entonces estamos orientando a los muchachos a fenómenos que estamos trajinando diariamente y ellos, pues, también nos colaboran reflexionando lo que son fenómenos que están viendo palpando diariamente*”. Esta forma de asumir la práctica docente por parte del profesor **C**, permite develar que le da un sentido a su disciplina en el contexto mismo de los estudiantes, lo cual permite que la aprehensión sea mucho más pertinente, coincidiendo esta acción educativa con lo que señala Gaitán y Jaramillo (2004) para quienes “el concepto de práctica adquiere un

sentido más específico cuando se asocia a la comprensión de acciones educativas”. En este sentido vemos que el docente **C**, dada la claridad conceptual que maneja al interior de su área permite encontrarle sentido o significación a su quehacer en compañía de sus alumnos, tal como lo reconoce Herrera G, J.D (2001) cuando afirma: “el sentido es la significación que los hombres colectiva o individualmente le damos a nuestras experiencias en el mundo”.

Es de anotar que el docente **D**, asume la disciplina como herramienta de auto evaluación entre la población estudiantil con lo cual pretende darle sentido a su asignatura y propiciar la reflexión auto crítica de sus estudiantes, de manera que ellos mismos le hallen sentido a sus resultados, lo que a su vez genera que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje y le encuentren significatividad a los temas pactados previamente. Así lo plantea:” *Mañana cuando veamos en Estadística PROMEDIO, vamos a ver el promedio del último parcial (Ya lo hice en el A y en el B) A= 2.85 B= 2.50 C= lo vamos hallar, para saber cómo estamos y les sirve para que ustedes se autoevalúen*”. Como puede apreciarse, el docente le da sentido a su práctica pedagógica de una manera natural y convocante de manera libre y consensuada con los estudiantes, tal como lo enuncia Gaitán (2005) para quien la práctica docente resulta “acción de enseñar, es decir, poner en signos lo previamente aceptado, aprendido, para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprenda”.

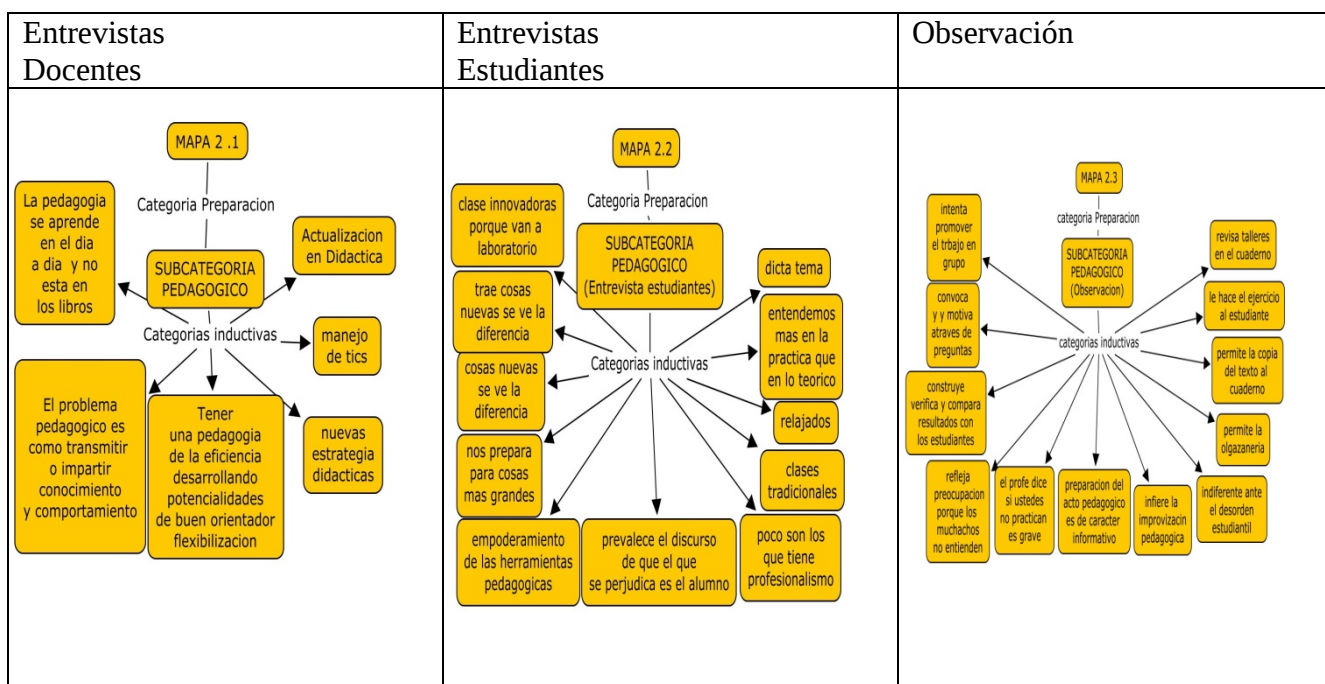
De otra parte, al entrar en el análisis de los textos de los actores de la institución **A**, encontramos que por un lado prima la improvisación, por cuanto se pudo percibir que presentan confusión en el proceso académico que dirigen, de igual modo, encontramos que algunos subvaloran la importancia del área que imparten, tal como lo dice uno de los actores:” *si el problema es que ustedes siguen haciendo actividades y solamente vamos a trabajar en*

una actividad corta, un textico que tengo que ahora están leyendo ustedes.....Y el profesor dice, vamos a hacer una actividad normal y pregunta ¿ hoy estamos a qué fecha?. Como puede apreciarse, el actor en referencia refleja claramente su improvisación y subvaloración de su quehacer, pues, ni siquiera sabe en qué fecha vive, permite que los estudiantes se ocupen de otros menesteres y le da poca importancia al tema que va a desarrollar, bajo el epíteto de “actividad corta “y “textico”. Esta visión permite dejarnos ver que el sentido de la práctica docente se diluye, no es claro, tornándose mejor como un contrasentido o un sinsentido. De esta suerte afloran disímiles sentidos al interior de la práctica docente, entre otras, la falta de un compromiso serio y sostenido frente a las decisiones que toma el docente y, en cuyo caso, influye para que cambie el sentido de la práctica docente, dado que asume su papel de manera pasiva e indiferente, coincidiendo con lo que afirma Nancy, J.L (2002) “...desde esta perspectiva, pensar el sentido significa pensar el “Estado de abandono de sentido” y prevenirse respecto a las ofertas de sentidos, que pueden terminar siendo engañosos”. Todo lo cual nos deja ver claro que la posición adoptada por algunos docentes que pretenden darle un sentido a su quehacer pedagógico está opacando el sentido mismo de lo que asumen al interior de sus prácticas docentes. Este tipo de docente que anda en busca de respuestas de una manera desordenada, subvalora el conocimiento y se pone en el plano “de un docente con oficio de peón de la cultura que no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto mismo de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente” (Saleme, M. 1997:67, 68).

La carencia de estrategias y habilidades para cumplir la función docente en términos aceptables, hace que algunos docentes se vean precisados a personalizar sus explicaciones, como lo evidencia uno de los actores que participó cuando afirma:” *La profesora B es permisiva e indiferente por cuanto se dedica a explicar a un solo grupo casi toda la clase,...*”, reflejando de manera clara que su indiferencia la torna excluyente frente a los demás alumnos, pues, si no tiene la habilidad para adoptar estrategias que le permitan vincular al estudiante podríamos parafrasear lo que afirma Saleme, M. (1997: 67,68) cuando dice que “ identifica al docente como a un peón en el tablero de ajedrez y señala que si éste no está consciente de su capacidad de jaquear al rey, no lo hace...”. Por lo cual es preciso que los docentes del presente siglo podamos provocar el pliegue que nos permita redimensionar una nueva praxis informada y crítica, para sustentar intervenciones didácticas que provoquen la ruptura de la inmovilidad que en muchos docentes se ve cotidianamente en las provincias colombianas con notorio desconocimiento de la educación inclusiva o la educación personalizada.

De igual modo, los actores investigados en las instituciones **A** y **B**, suelen apoyarse en apuntes o textos como lo expresan los estudiantes, sin embargo, estos apuntes sólo se centran como hoja de ruta de la clase, sin que por ello se constituyan en una reflexión puntual sobre la práctica al interior de sus áreas de trabajo.

5.2 Categoría Preparación: Sub categoría Pedagógica



Cuadro 4. Árboles categoriales para triangular Sub categoría Pedagógico

Al analizar los resultados de la categoría preparación pedagógica, desde la óptica de los actores, se encuentra que los docentes asumen su práctica pedagógica con un concepto vago sobre la pedagogía tal como le expresa el docente **D**, quien afirma:” ¡je!, la pedagogía, la pedagogía es una materia extensa , compleja, el entendimiento de la pedagogía, eh... yo se lo digo sinceramente, en la pedagogía estoy corto ¿Por qué? porque igual, por mi profesión- como soy ingeniero- pero, yo creo que la pedagogía es necesaria para tú presentarte en un salón de clase, a dar una clase no la tienes dentro de un libro ; pienso yo esa pedagogía te la enseña la vida ¿Cómo? En el cómo saber tratar un alumno, en el cómo tratar de encontrarle en él lo mejor; eso no te lo va a enseñar un libro, eso no lo... por mucho que tú leas, tú encuentras la pedagogía según qué sé yo el autor tal...” esta mirada sobre la pedagogía expuesta por un docente no licenciado, deja en claro que algunos de los nuevos docentes incorporados por el Ministerio de Educación bajo la intención de mejorar la calidad

educativa, están poniendo en riesgo la esencia misma del docente, pues, posiciones de este estilo reducen la condición misma del pedagogo, e incluso, como lo señala Jackson (1991) respecto a la simplicidad conceptual revelada en el lenguaje de los profesores, se manifiesta “un enfoque más instintivo que racional de los acontecimientos que tienen lugar en el aula”. Por tanto, esta forma de pensar o asumir la pedagogía permite develar que parte de la crisis actual al interior de las instituciones educativas es reductora y pone en riesgo a los docentes que se han empoderado de su papel de pedagogos. Pues, para que la actividad educativa adquiriera la consideración de actividad profesional socialmente consolidada debe, en primer lugar, fundarse en hallazgos teóricos en y desde la visión misma de la pedagogía, cosa que lamentablemente no está ocurriendo con buena parte de los profesionales no licenciados que se han vinculado a la docencia en la última década del presente siglo. Ojo y lo que es más preocupante en un alto número de docentes que se anclaron en el pasado.

Frente a las posiciones oscurantistas sobre la pedagogía que tienen algunos docentes licenciados y no licenciados - como actores- conviene definir o aclarar su concepto, pues, todo docente profesional debe comprender su significado para no equivocar sus acciones o actos pedagógicos y confundirlos con la instrumentalidad que focaliza el enfoque tecnocrático. En palabras de Larroyo (1982) citado por Campos (1998):” la pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de conocimiento a la educación”. Así mismo se puede afirmar, como lo señala Campos (1998) que “es la ciencia que delimita la esencia, formas, grados y funciones de la educación, sus leyes y categorías que se establecen en las interrelaciones y los factores y agencias sociales de la vida educativa a través de la ontología y etiología de la educación” y agrega más adelante: “estudia el progreso educativo, los valores y bienes, los fines generales y particulares, la vigencia y transformación de los ideales educativos y los límites del progreso

educativo en su apartado sobre axiología y teleología de la educación “Campos (1998). Frente a estas posturas o conceptualizaciones, consideramos que si bien nos aclaran el concepto, también es importante aclarar que, con frecuencia se confunden términos como pedagogía, didáctica, aprendizaje, metodología y enseñanza, por lo que es necesario que los docentes noveles, en particular, algunos profesionales no licenciados, realicen una exégesis seria sobre su significación, para que sus prácticas docentes sean pertinentes y tengan un sentido claro. De esta suerte, definimos a la pedagogía ciencia por cuanto está implicada en y desde la teoría del conocimiento en relación con la educación, por lo tanto, tiene en cuenta el papel del sujeto, el papel del conocimiento y las formas de adquirir saberes. En otras palabras: la pedagogía bipolar en tanto ciencia y disciplina nos permite experimentar y criticar el sentido mismo de ella, es decir, el sentido de la educación. Desde el ámbito filosófico es preciso decir, parodiando a Hegel, que la pedagogía tiene como objeto de estudio la formación, por cuanto, el sujeto pasa de un estado de conciencia en sí a un estado de conciencia para sí.

Otra visión de los actores da cuenta que la pedagogía debe ser asumida desde la eficiencia, de tal manera que posibilite el desarrollo de las potencialidades de un buen orientador, así mismo reconocen que es prioritario indagar sobre las nuevas estrategias pedagógicas a la par que consideran trascendental estar actualizados en la didáctica y el manejo acertado de las tic. Como lo reconocen los actores cuando dicen:” *la verdad que un docente es una persona que debe estudiar diariamente, todos los días, leer, indagar, qué estrategias pedagógicas nuevas surgen, porque realmente estamos tratando niños y jóvenes que son hiperactivos y, ahora con la era del internet, pues ellos diariamente están indagando, por muchas cosas de su curiosidad. Por lo tanto, el maestro tiene que estar a un nivel superior de los niños y jóvenes, el docente tiene que prepararse una forma, digamos, rigurosa, porque va impartir*

conocimiento, además va a impartir comportamientos en el cual el niño debe asimilar muchas cosas que no aprende en la casa". Si bien es cierto que los docentes actores invocan la necesidad de capacitarse desde distintas facetas de la pedagogía, también es cierto que lo observado contrasta de forma particular, pues, en materia de estrategias se percibe una debilidad notoria, dado que no hay una reflexión puntual sobre su quehacer pedagógico, lo que en palabras de uno de los actores lo demuestra cuando afirma: " *A veces en las reuniones que hacemos se exclama, se pregunta acerca de problemas interno los directores de grupo ,o a nivel de salón se exclaman cositas así, es más, muchos compañeros exclaman las misma situaciones, pero hasta ahí llega la cuestión,...*" . Este modo de asumir la reflexión no permite construir un saber pedagógico, por lo que es necesario asumir un papel más reflexivo, pues, al decir de Elliot (1990)"...el desarrollo profesional de los docentes debe incluir como elementos esenciales una nítida conciencia de todos los elementos que configuran su actividad en clase...". O como lo destaca Granes (2000), el tercer elemento a tener en cuenta es poder "Realizar el papel crítico con relación a la producción de conocimiento del estudiante". Sin lo cual, cualquier exégesis que se haga en y a través de los corrillos de pasillo, pierde su rigor y su esencia epistemológica.

Pedagógicamente los actores hacen énfasis en la transmisión del conocimiento y la flexibilización, sobre una base epistemológica de tipo tradicional, pues, aún prevalece el dictado, la copia directa de textos, a más de posiciones rigurosas o drásticas, lo que contradice la flexibilización. Veámoslo en la voces de los actores: " *¿Dónde están las copias? Y agrega: "algo al respecto de esas copias...lo ideal es que en mis clases tengan las copias en la mano. A partir de la próxima quienes no las tengan...no entran....ojo ¡así de simple...¿está claro? ó "que a veces uno se equivoca cuando uno si entiende pero lo difícil es transmitir ese*

conocimiento ahí es el problema, porque obviamente si usted es licenciado si uno es profesional uno ya adquirió ya el conocimiento el problema es transmitirlo". Estos argumentos dejan en claro las serias contradicciones que se dan en el seno de los actores, pues, de un lado, asumen todavía la idea de transmitir. Al respecto, Gorodokin (2005) nos aclara: "el docente "no transmite" el conocimiento, sino que lo comunica intencionalmente. Las características que le otorgue a la comunicación dependerán de su propia concepción del saber, reflejándose en la modalidad de enseñanza, en la clase de contenidos que escoge y en el tipo de relaciones entre los mismos que privilegie". De ahí la importancia que todo tenga un fundamento epistemológico, por cuanto, desde éste análisis se podrán construir las herramientas que contribuyan a la superación de las prácticas docentes tradicionales a las con sentido, en el ámbito pedagógico. Al respecto conviene mirar la forma como asume la acción comunicativa Habermas (1982) quien la define como "una interacción mediada por símbolos". Dicha acción tiene como núcleo fundamental las normas o reglas obligatorias de acción que definen formas recíprocas de conducta y han de ser entendidas y reconocidas intersubjetivamente. Este tipo de acción da lugar al marco institucional de la sociedad en contraposición a los sistemas de acción instrumental y estratégica. Así mismo Habermas asigna al marco institucional de la sociedad, las siguientes funciones:

- Organización colectiva para la conservación de la especie, la cual no está asegurada exclusivamente por el instinto.
- Institucionalización de los procesos de aprendizaje y acomodación.
- La represión y canalización de tendencias libidinosas o agresivas que resultan disfuncionales para la propia conservación colectiva de la sociedad

Desde la mirada de los estudiantes actores en este trabajo, encontramos que ellos ven a sus docentes desde el punto de vista pedagógico como profesores que unas veces desarrollan sus

clases de forma tradicional, otras son innovadoras porque son llevados al laboratorio y, en cuyas experiencias prácticas reconocen aprehender con mucha más facilidad. Así mismo ven en sus docentes que llegan relajados, traen cosas nuevas y se ve la diferencia. En voces de los autores, dicen:” *Las clases de la profesional de química, pues, son innovadoras y a veces tradicionales, pues, son innovadoras porque ella, pues, nos lleva a conocer el laboratorio, nos lleva a investigar pruebas químicas y, pues, son tradicionales porque, porque, pues ella nos dicta los temas o nos escribe los temas en el tablero y sino que nosotros ó sea, ella nos quiere, nos da, nos da lo referente de lo que queremos ahí en el tablero, pero entonces, casi no lo entendemos lo entendemos más en la práctica que en lo teórico*”. En contraste con lo que señalan los alumnos, el docente se ha capacitado a nivel de postgrado, al igual que otros docentes actores, sin embargo, el impacto de sus capacitaciones no es visible en su quehacer pedagógico, perdiéndose el sentido de esa misma capacitación en cuanto no impacta su práctica frente a los estudiantes. Ante este panorama, se puede señalar que los actores realizan una práctica docente desde lo que ellos mismos sienten de sí mismos, como bien lo reconoce Porlán (1998:35) cuando señala: “son las concepciones o sentido que tiene el docente acerca de sí mismo, de la enseñanza, del aprendizaje,...las que determinan y condicionan su actividad frente a los alumnos”. Cuando los mismos alumnos reconocen que sólo a través de lo práctico entienden más y rechazan lo teórico porque no les resuelve nada, o porque el docente no cuenta con la pericia comunicativa para solucionar un problema, debemos reconocer lo que nos dice Zúñiga (2007)”esto tiene consecuencias negativas cuando los que aprenden son estudiantes que requieren de conocimientos y habilidades que les permitan resolver problemas de verdad”.

Los discursos represivos en el sentido de que quienes se perjudican son los estudiantes, devela falta de profesionalismo de parte del docente, pues, este discurso es propio de quienes aún asumen el rol de dictadores “de clase”, desconociendo esos mismos docentes que también ellos se perjudican, pues, la evaluación a su desempeño podría repercutir negativamente en ellos mismos, en tanto, la mirada inquisitiva del Ministerio de Educación a través de los rectores, juzga y valora el papel que este mismo docente está jugando al interior de las instituciones, siendo precisamente los estudiantes quienes nos evalúan, pues, como lo señalan los alumnos, perciben que a algunos docentes les falta profesionalismo manifestados en ser pasivos, permisivos y hasta indiferentes. Ambas posiciones detectadas por los estudiantes a través de sus narrativas, hacen que el estudiante pierda su interés y nos juzguen drásticamente. Veamos lo que dicen los actores:” *yo pedagógicamente, puedo decir que generalmente en mi institución son muy pocos los profesores los cuales tienen... este... utilizan su profesionalismo y, la verdad es que es muy poco*”. Los actores dejan entrever que el sentido que le imprimen sus docentes son multívocos, por lo tanto, y como señala Fullán (2002) es preciso: “re culturizar la práctica docente”, pues seguir con argumentos represivos y actitudes poco profesionales permitirán opacar la esencia y el sentido mismo del papel que debe jugar el docente, en tanto, dinamizador, provocador, estimulador e innovador que lleva cosas nuevas a sus estudiantes, que resignifica el sentido mismo de sus prácticas delante de los estudiantes cuando afirman: “*la profesora de física o de matemáticas se ve un cambio, se ve que se está preparando a cosas más grandes, como cuando uno sale de la universidad comienza a practicar o a comentar cosas que uno va a ver allá y cosas nuevas las cuales uno se le ve la diferencia,...*”.

Lo anterior es posible, si los educadores de las provincias colombianas – aun de las regiones más apartadas- nos ponemos a tono con las tecnologías de punta, dado que resulta

contradictorio y contraproducente , tal como lo reconocen López y Basto, T (2010) cuando afirman que “ a pesar de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en todos los niveles del sistema educativo, las prácticas docentes siguen ancladas a una visión del mundo y a unas concepciones sobre el aprendizaje y el conocimiento que no corresponden a los avances pedagógicos y epistemológicos alcanzados en el siglo XX y profundizados en esta primera década del siglo XXI”, si bien admitimos y reconocemos lo anterior como válido, somos del criterio que las TIC por sí solas no hacen milagros, pues pareciera que se desplazara al hombre o se le asumiera como una máquina más dentro de la empresa, y esto en el fondo, nos pone en una encrucijada seria frente al sentido que debemos darle a las prácticas, pues, al mirar la escuela a través del tiempo nos encontramos que ésta ha sufrido una metamorfosis: antes, la escuela era muy flexible y el sentido de la práctica estaba centrada en el estudiante el cual buscaba el aprendizaje y también a sus profesores. Posteriormente, el sentido de la práctica se centró en el profesor en cuanto es el sujeto que enseña y, que aún prevalece, pero, en la actualidad; el sentido de nuestras prácticas ha sido movilizado hacia un sistema perverso -la escuela centrada en el sujeto administrador- , es decir la escuela como empresa.

Esta confusión entre manejar mercancías y gestionar procesos de transferencia de conocimientos, no es algo que pueda tomarse como igual. Por ello, y de manera muy peligrosa los centros educativos se están olvidando del sujeto que aprende, pues, la ola de mercantilización en que se ha convertido la educación, despersonaliza al sujeto, tal como lo reconocen Alliaud y Duschataky (1992:17) cuando afirman: “Las prácticas docentes que tienen lugar en las instituciones escolares, tienen limitaciones concretas porque han de ajustarse a ciertas prescripciones que no siempre coinciden con la intencionalidad del

educador, pero que también tienen “posibilidad de generar modificaciones”. Estas modificaciones dependerán, naturalmente, de la actitud y aptitud que asumamos frente a los cambios, pues, si seguimos anclados en el pasado, la máquina siniestra de la empresa comercial nos hará desaparecer, pues, en ella prima el utilitarismo clásico.

Al analizar la categoría preparación en relación con lo pedagógico, encontramos que algunos docentes intentan promover trabajos en grupo a partir de lo denominado “grupos colaborativos” y propio del trabajo por proyectos, una de las razones, es que la institución lo exige, y, por lo tanto, desde lo que observamos es que estos grupos se han involucrado de tal modo en esta práctica está propiciando competitividad entre ellos, tal como lo describe uno de los actores: *“Un momento profe...! Rápidamente salen uno, dos, tres, cuatro, cinco (hay competencia), lo que refleja que una buena acción pedagógica bien orientada, produce resultados visibles y con sentido, como pudo evidenciarse en la clase observada del docente C,* y que en palabras de Herraiz.M.(2005) define la práctica docente como “ el proceso dinámico, flexible, abierto, en la que la adaptación del entorno, a las exigencias del mercado y de la población destinataria contribuye a la eficacia del método y de sus resultados”. sin embargo, es preciso resaltar , como lo reconoce Vélez, A.(2000) que “ el aprendizaje colaborativo implica que los estudiantes se ayuden mutuamente a aprender, compartan ideas y recursos, y planifiquen cooperativamente qué y cómo estudiar. Los docentes no dan instrucciones específicas: más bien permiten a los estudiantes elegir y variar sobre lo esencial de la clase y las metas a lograr, de este modo hacen a los estudiantes participar de su propio proceso de aprender”. Lo anterior, devela que esta práctica conviene ser evaluada en otras instituciones o regiones en donde es común encontrar serios problemas para alcanzar el sentido de su función pedagógica.

Además, en las instituciones objeto de estudio, se encontró que algunos docentes muestran preocupación por la no comprensión por parte de los estudiantes, en cuyo caso, los mismos, se quedan con la comprensión primaria en y desde el aula, pero no ejercitan, como lo reconoce el docente **D**, cuando afirma: “*Si no lo entienden es grave, ¿Qué puedo hacer yo? Si ustedes no practican... ¡es grave...!*”. Este fenómeno puede ser ilustrado desde la opinión de García. M, C. et al. (1991) quienes manifiestan “que en unos estudios previos centrados sobre los problemas de profesores principiantes encontraron que los profesores que son más maduros tienen diferentes problemas y preocupaciones que los principiantes”. Esto indudablemente se da en las instituciones objeto de estudio, por cuanto algunos docentes, al carecer de las herramientas pedagógicas que les permita indagar nuevas formas de poder llegar a los alumnos, se sienten impotentes. Sin embargo, es bueno resaltar lo que señala Esteve, J.M. (1994) quien afirma: “Nada hay tan imposible como enseñar al que no quiere”, todo lo cual, nos deja el reto de cómo enfrentar con un verdadero sentido pedagógico lo que pretendemos alcanzar a través de nuestras prácticas. En nuestra visión, creemos que esto se resuelve si el docente del siglo XXI, “identifica los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades de aula, lo cual requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.” Braslavsky (1998). Es decir, el docente tiene que transformarse en un investigador de sus propios problemas de aula, si quiere darle sentido real a su práctica docente y, dejar de lado su preparación de tipo declarativo o informativo.

La improvisación y la indiferencia, en algunos docentes de una de las instituciones objeto de estudio, a más de la holgazanería y la copia sin fundamento de un texto al cuaderno por parte

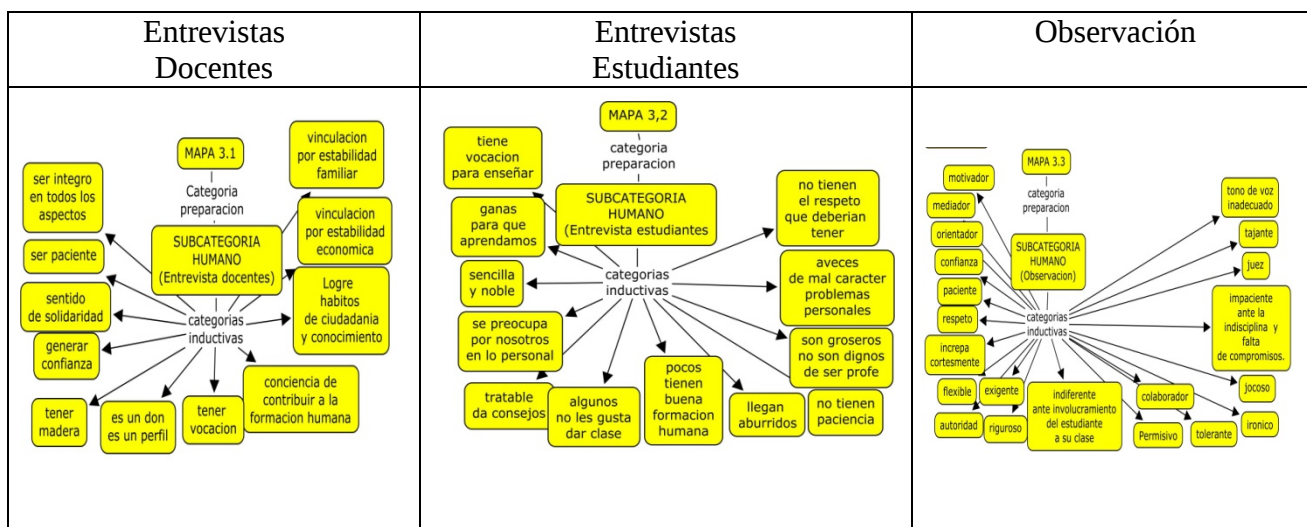
de los estudiantes, es un lastre que perniciosamente sigue desvirtuando el sentido de una práctica docente seria y responsable, pues, por un lado, muestra una flexibilidad disfrazada de tolerancia, al tiempo que aflora la indiferencia por el sujeto que aprende. Veamos lo que plantea uno de los actores :” *el profesor B, termina de llamar lista y se acerca a una de las estudiantes haciendo señal con los brazos a las cinco alumnas para que formen un grupo, y se acerca a revisar en el cuaderno de la estudiante para hacer correcciones del taller; mientras que los estudiantes que estaban cantando abren dos libros de química, hojeándolos y copiando en el cuaderno, hay un estudiante sentado en la parte de atrás que simplemente no hace nada más que mirar a su alrededor*”. Es claro el fenómeno que se ha descrito con anterioridad, en el cual, la indiferencia visibiliza una pérdida de sentido de la práctica, por lo cual convendría evaluar lo planteado por Perrenoud (2004) quien sapientemente nos dice:” esta soltura de la gestión de las situaciones y contenidos exige un control personal, no sólo de los conocimientos, sino de lo que Develay (1992) llamaba la matriz disciplinaria, es decir, los conceptos, las preguntas, los paradigmas que estructuran los conocimientos en el seno de una disciplina. Sin este control, la unidad de los conocimientos está perdida, los árboles esconden el bosque y la capacidad de reconstruir una planificación didáctica a partir de los alumnos y de los acontecimientos se ve debilitada”. Desde esta importante reflexión tenemos que inferir que, prácticas docentes como las que dejan visualizar algunos docentes no posibilitan calidad educativa y, en consecuencia, es vital que la estructura de los conocimientos en y desde una disciplina específica puedan permitir la reconstrucción de una planificación seria, en donde sea visible la participación puntal de los estudiantes, bajo parámetros claros al interior de esa estructuración de los conocimientos que se pretenda sean aprehendidos por el estudiante.

Lo anterior, también posibilitó ver algunas dinámicas al interior de las clases y, en cuyo caso, algunos docentes implementan o justifican el tiempo revisando talleres en y desde el cuaderno

del estudiante, sin que medie una socialización o problematización sobre los resultados; únicamente se quedan en la observación simple de las respuestas, no permitiendo, incluso, que los alumnos desarrollen en forma autónoma los ejercicios que se les propuso y, en su defecto, algunos docentes se toman la tarea de desarrollarles el problema propuesto directamente en el cuaderno de los estudiantes, dejando de lado a los demás, en una clara y manifiesta exclusión, pues, no se convoca a los que están en otras acciones. Veamos lo que plantea uno de los actores:” *La profesora B es permisiva e indiferente por cuanto se dedica a explicar a un solo grupo casi toda la clase, mientras un alumno se pone de pie dirigiéndose al grupo de los que escuchan música y comienza a cantar, el profesor B, le llama la atención en tono suave y muy paciente*”. Lo anterior podría ser situado dentro de lo que denominamos una práctica docente a histórica y descontextualizada respecto a las nuevas exigencias, dado que no se percibe el sentido de las mismas, por lo cual, muchas veces somos interpelados por los padres de familia y comunidad en general, en cuanto nos preguntan cotidianamente sobre ¿qué es lo que hace el sentido al interior de una asignatura o dentro de la visión del docente?, lo que contrasta o coincide con lo que nos dice Nancy (2002) cuando afirma” el sentido no puede ser abordado de manera a – histórica y, según su particular mirada de la historia, no están a la orden del día las pretensiones de reencontrar el sentido. Desde esta perspectiva pensar el sentido significa pensar el “estado de abandono del sentido...”. Así las cosas, los docentes colombianos, principalmente de las provincias debemos recuperar el sentido de lo que hacemos cotidianamente, pensando en el momento histórico en el cual nos encontramos, de suerte, que haya un verdadero empoderamiento de , la práctica y su teleología, es decir, que estén traspasadas de un sentido que resignifique toda práctica y reflexionemos sobre ese abandono de sentido desde lo social, político, económico y cultural, tanto más, si las prácticas docentes tienen que afectar o impactar a las comunidades de manera directa o indirecta, pues, una

práctica docente que no repercuta o intervenga el entorno en que se desarrolla, niega el sentido mismo de ellas.

5.3 Preparación Humana: Sub Categoría Humano



Cuadro 5. Árboles categoriales para triangular Sub categoría Humano

Desde la óptica del cómo asumen la preparación humana los actores de las instituciones A y B, los docentes reconocen que ser íntegros en todos los aspectos, es una condición imprescindible en el ejercicio de la docencia. Del mismo modo le dan valor a las cualidades humanas que debe poseer un docente, entre otras, ser paciente, ser solidario, generar confianza, tener madera para ser maestro y, por supuesto, tener un perfil, un don y vocación para hacerlo con sentido humano y digno. En voces de los actores veamos lo que afirmaron: “...ser docente significa ser integral tanto en la parte intelectual como en la parte digamos del comportamiento debido a que vamos a formar niños y adolescentes...” y “ser docente es contribuir en la formación integral de jóvenes orientándoles en su proceso de adquisición de conocimientos y valores para que en un futuro recuerden que en algo le aportamos a su vida”. Si bien estas intencionalidades afloran en el discurso de los maestros actores de este proceso, conviene mirar cómo esas mismas intenciones coinciden con lo que plantea

Marchesi, A et al. (2002) quien afirma lo siguiente:” la educación en valores de los alumnos debe tener su concreción inicial en el propio funcionamiento de la escuela; es decir, debe impregnar y transformar el significado y la acción educativa global de los centros docentes”. En otras palabras, el propósito expuesto por los docentes devela de manera clara que, para poder alcanzar el desarrollo transformativo y con sentido, los centros educativos deben prospectar una acción que impacte no sólo en lo local, sino que, debe trascender la esfera del propio centro educativo, de manera que la educación sea integral. De hecho, la escuela si no se compromete a realizar tejido social desde lo externo, opacará el espíritu mismo del docente, pues, este tiene que ser un impulsor no sólo en lo pedagógico, sino también en lo social y lo político de tal manera que esa integralidad predicada, también sea visible ante los ojos de las comunidades para las cuales trabaje el docente. Pues, el sentido de la educación se encuentra y se reencuentra en la propia experiencia, en la conversación tranquila, en la reflexión personal, sobre lo que cada uno vive y siente en la acción educadora, cuando de verdad se siente vocación para el ejercicio de esta magna profesión.

Por contraste algunos docentes se han vinculado a esta profesión pensando más en la estabilidad económica o buscando un vínculo más cercano con la familia, pero como ellos mismos lo reconocen:” *inicie a ser docente empecé por la estabilidad económica que esta profesión brinda*” y “*yo quería estar más cerca de mi familia y, yo creo que fue eso; más que todo... no fue por amor a la docencia, fue por necesidad*” Argumentos de esta naturaleza, dejan claro que la vinculación de profesionales distintos a los licenciados, deja muy en entredicho la política del gobierno, pues, como lo reconocen los mismos actores, primaron la necesidad y la estabilidad económica, antes que un verdadero compromiso. Esto, indudablemente pone en jaque al sistema educativo, en tanto, asigna a unos profesionales

formados en disciplinas distintas a las de la educación, con el falso argumento de que el sector educativo se fortalecerá. Por tanto, nuestro interrogante va más allá de que nos expliquen, por qué no se permite que un psicólogo o un dentista realice intervenciones quirúrgicas de corazón abierto, o por qué no se le puede entregar la dirección de una obra de ingeniería a un docente de enseñanza primaria, sólo por que lee un plano de arquitectura. De esta suerte, para contrastar nuestros argumentos, veamos lo que dice Darling – Hammond et al (1999:216) cuando afirma: “En otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de profesionales con más conocimiento y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de los principiantes y de los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera de los nuevos profesores que sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación.”, así las cosas, somos del criterio que si bien es muy importante darle cabida a otros profesionales dentro del ramo educativo, debe ser prioritario su formación pedagógica, de tal manera que se puedan integrar grupos interdisciplinarios que fortalezcan los procesos pedagógicos en forma holista.

En la mirada de los estudiantes actores, se encontró que ellos perciben en sus docentes vocación para enseñar, percibida en las ganas que manifiestan sus docentes para que ellos aprendan, quienes lo hacen de una manera sencilla y noble. Además detectan en sus docentes que ellos se preocupan por sus problemas en lo personal, pues, algunos son tratables y les dan consejos. En la voz de los actores, veamos lo que dicen:” *pues, ella a veces llega con un conocimiento, con... un... ella a veces llega con una forma de expresión muy sencilla y muy*

noble eh... ella como que se le notan las ganas de que nosotros aprendamos de ella..." "El trato del profesor de ciencias sociales con los alumnos es buena independientemente de su...forma de trabajo ya que fuera del salón él es tratable nos da consejos no hagamos esto hagamos lo otro dentro del salón han igual". Sin embargo, es de notar que estas cualidades descritas por los alumnos refrendadas por Galvis (2007) cuando afirma:" el educador debe despertar el interés por aprender, cómo aprender y mantener al día esos conocimientos", es decir, debe ser un dinamizador permanente, sin lo cual, se perdería el sentido mismo del docente como protagonista en el aula. En otros términos, debe ser un amigo que trata con respeto a sus discentes, con capacidad de escucharlos y darles orientaciones que ellos asumen como consejos.

Por contraste, los alumnos actores también dan cuenta que algunos docentes parece no gustarles dar clase y lo detectan porque, a veces combinan sus problemas personales en y al interior de sus prácticas y, pareciera que estuvieran aburridos, incluso, señalan que algunos son groseros, no tienen paciencia, no tienen el respeto que deberían tener y no son dignos de ser profesores, pues, son pocos los que demuestran tener una sólida formación humana. En voces de los actores, afirman:" *de su trato son pocos los que de verdad parecen que tienen una buena formación humana buena, pues ya que nuestros profesores no tienen el respeto que deben de tener,...*", "*yo pienso que algunas personas son respetuosas pero otras no mucho, muchos profesores no tienen paciencia con sus alumnos y se ponen groseros*". Afirmaciones de este tenor, develan la problemática y angustia que muchos docentes enfrentan en sus aulas de clase, como consecuencia de la presión a la que están expuestos. Sin embargo, pese a estas indebidas presiones no es justo ni válido posturas que tergiversan el acto educativo en sí mismo, haciendo variar el sentido mismo del trato y el profesionalismo del docente, con

repercusiones nefastas dentro del ámbito educativo y pedagógico. Pues como afirma Galvis (2007) pese al complejo, cambiante y convulsionado mundo de la escuela, “el docente debe estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, debe desarrollar el liderazgo, la capacidad de interactuar armónicamente con las personas, de resolver conflictos, así mismo la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de innovar, de automotivarse y persistir frente a sus problemas”. La queja de los estudiantes sobre estos aspectos rubricados, pone en tela de juicio el actuar de algunos docentes, lo que implica fortalecer la parte humana con capacitaciones que empoderen al docente en su liderazgo humano y pedagógico, independientemente del área en que se desempeñe.

Pese a las anteriores observaciones, durante la visita de los actores frente a lo que ocurría en el seno del aula, rescatamos que algunos actores participantes en este trabajo, lograron motivar a sus estudiantes frente a la disciplina académica que estaban desarrollando, actuando como mediadores y orientadores, al tiempo que generaban confianza y mostraban paciencia, respeto por cuanto increpaban cortésmente a sus estudiantes. De igual modo, se percibió que alguno de los actores es exigente con autoridad por lo cual se muestra como riguroso. En los relatos de observación se lee: *“El docente se da cuenta que algunos estudiantes no están haciendo nada....les increpa: “cómo ha de ser posible...! Por favor...vengan a trabajar....”, “Algunos alumnos están hablando y el docente les replica: ¡oiga ustedes que están hablando, si no les interesa la clase...fuera!”*. De suyo, estas posiciones por parte de los actores, es propia de docentes preocupados por lo que pasa en el entorno aúlico, merced a la actitud asumida en buena parte por los estudiantes, sin embargo, se percibió además, el involucramiento serio de los discentes en el proceso observado. En palabras de schwarz (2002) “la habilidad del docente para establecer una relación interpersonal positiva es un elemento clave para el éxito

escolar. Schwarz indica, entre otros aspectos, la claridad con que el estudiante percibe el grado de aceptación tal como es, por parte del docente “con sus heridas y cicatrices”. En otras palabras lo que quiere decirnos Schwarz es que el docente debe tener tacto para lograr una comunicación asertiva con sus estudiantes, de manera que le garanticen el éxito en su práctica y los resultados en los estudiantes sea un éxito para cada uno de ellos.

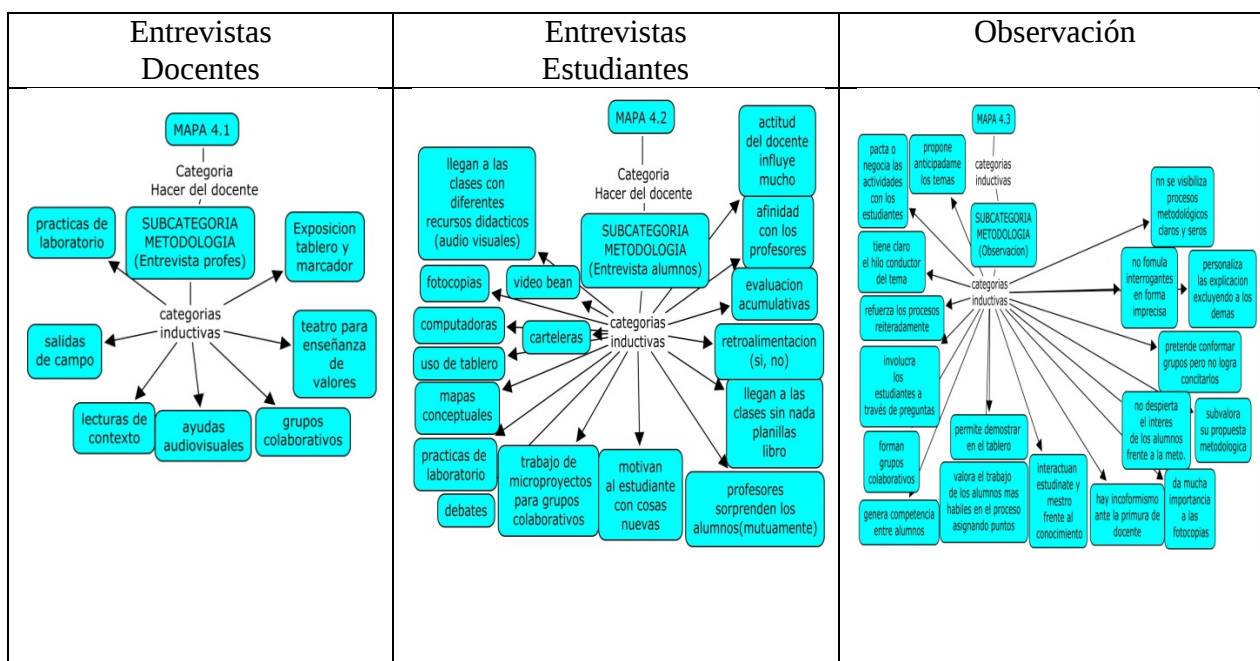
Pese a lo anterior, también se encontró que algunos docentes se muestran indiferentes ante el involucramiento de los estudiantes a clase, incluso, hablan con un tono de voz inadecuado por ser demasiado bajo, tornándose esta actitud en un problema contraproducente dentro del proceso de comunicación, pues, genera desinterés por parte del oyente – en este caso los estudiantes -. Así mismo se permiten acciones tipificadas como permisivas, al tiempo que disfrazan la tolerancia y la flexibilidad bajo la mampara de una supuesta colaboración, maquillada con tendencias jocosas e irónicas. Por otro lado, algunos docentes se muestran tajantes, impacientes ante la indisciplina y falta de compromiso de los estudiantes, que los convierte en jueces, muchas veces con severidad.

Ante este panorama, valdría la pena analizar la intencionalidad que tienen algunos docentes al mostrarse permisivos e indiferentes ante la indisciplina de los estudiantes, pues, hoy en pleno siglo XXI, cuando la autoridad de un maestro está sustentada por las competencias que él ha alcanzado a través de su formación, le deben permitir poder demostrar su capacidad para jugar el rol que le corresponde en función de su perfil profesional y su capacidad humana de convocar y de liderar todos los procesos pedagógicos. Si bien la camaradería, la solidaridad y tolerancia, son muy importantes en el ámbito aúlico, corresponde al docente responsable

catalizarlas, para la óptima direccionalidad del proceso pedagógico. Sin ello, todo acto pedagógico pierde su sentido teleológico.

Al decir de Casamayor. G et al. (2007:6)” Sí un centro quiere educar a su alumnado en un buen ambiente de trabajo, solidario y positivo, debe centrar sus esfuerzos en conseguir una mejora continua de la participación y la comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que sin duda redundará en un buen clima de convivencia”. En palabras más, palabras menos, eso quiere decir que para lograr involucrar a los estudiantes a un proceso serio y con sentido, el docente debe tener la capacidad de convocar y convencer a través del poder de la comunicación.

5.4 Categoría: Modos De Hacer; Sub Categoría Metodología



Cuadro 6. Árboles categoriales para triangular Sub categoría Metodología

Desde la mirada de los actores sobre la metodología que implementan en sus prácticas docentes, ellos manifestaron apoyarse en diferentes recursos pedagógicos como son: las

prácticas de laboratorio, las salidas de campo, las lecturas de contexto, micro proyectos por grupos colaborativos, incluso, algunos recurren a las representaciones teatrales para la enseñanza de los valores, aun cuando su asignatura corresponde el área de matemáticas, también aseguraron hacer uso de los recursos didácticos que encuentran viables dentro de sus posibilidades como por ejemplo: el medio audiovisual, sin embargo, en todos los actores predomina la forma expositiva mediante el uso de tablero y marcador. En voces de ellos mismos afirmaron: *“Expositor que conlleve al diálogo, que conlleve a...a la conversación expositiva. Teniendo en cuenta las limitaciones de recursos y de algunos medios, pues, se logra., pues,... recurro de pronto a salidas de campo, también recurro a apoyarme en algunos medios audiovisuales, ¿cierto? Y, de pronto también, a inducirlos al análisis del contexto de otras realidades intelectuales, del medio de lo que está pasando a nivel nacional .o ¿Recursos? Pues recursos, ¿pedagógicos?, ¿didácticos? Pues, eh, videos, o sea, Dvd sobre las temáticas, por ejemplo, en derechos humanos, o películas también, del tema de sociales, películas de, según la temática donde uno esté tocando algún tema que tenga que ver con eso, y ¿qué otro recurso? Pues, lo común: tablero, y marcador borra seco, je, je, je, video bean, sino no funciona, a veces y no lo alcanza uno a tenerlo disponible para un tema determinado.”*. De lo expuesto por los actores, se puede fácilmente colegir que no hay claridad conceptual sobre lo que es el método y didáctica, en consecuencia, conviene aclarar estos conceptos para establecer una clara diferencia. De esta suerte, podemos decir que el método es el camino hacia el conocimiento, pero, dada la complejidad del mismo por las múltiples acepciones que sobre éste hay, convenimos en adoptar el siguiente concepto: Conjunto de pasos fijados de antemano por una disciplina con el fin de alcanzar conocimientos válidos mediante instrumentos confiables. A nivel educativo, el método es un medio para lograr un propósito, una reflexión acerca de los posibles caminos para lograr un objetivo. La

característica principal del método incluye las operaciones dirigidas al logro del objetivo, como son la planificación y sistematización adecuada. En tanto, la didáctica debe ser entendida como el arte de enseñar y aprender, Comenio (1998). Pero en la actualidad la didáctica es concebida como un conjunto de técnicas para la enseñanza, el diseño de planes y programas, y en general, todo aquello que es necesario para la práctica de la docencia, lo cual no excluye que se puedan construir nuevas didácticas o nuevas teorías didácticas.

Hechas las anteriores aclaraciones, es preciso decir, que la confusión de los actores demanda una profundización teórica sobre estos, pues, si se mira en las narrativas de los docentes, estos se quedan en la exposición lineal y tradicional, pero, sin ningún referente teórico sobre los mismos. Por tanto, al realizar una exégesis a los conceptos, conviene precisar que cualquier práctica docente contemporánea mirada desde el pragmatismo impuesto por el norte, debe garantizar la instrumentalidad de la misma, a objeto de buscar la aprehensión de todo aquello que se pretenda que sea aprendido en términos precisos. Desde Carrasco, J.B. (2004) en su obra: la didáctica de hoy, nos define así el concepto: “etimológicamente e históricamente lleva a la idea de enseñar. El término griego del que deriva el verbo “*didaskhein*”, significa, enseñar, instruir, explicar.” Agrega además, que el “objeto de la didáctica es la enseñanza sistemática, cuyo contenido es la cultura organizada y cuyo fin es la educación del alumno”. Frente a lo anterior, cabe decir que en pleno siglo XXI, la didáctica está determinada por el uso sistemático de herramientas de punta, como el scratch, Ipods, internet, y demás herramientas de las Webs, cuyo uso y aplicación implican una redefinición de la didáctica. Es decir, implica desaprender los conceptos anteriores para poder implementar las nuevas tecnologías, de modo que sean pertinentes en esta era de la información, la cual, por sí mismas rompen distancias y de su uso correcto, dependerá que podamos interactuar en tiempo real.

De cara a la categoría “el hacer del docente” en su subcategoría “metodología” los estudiantes actores manifestaron que sus docentes llegan a clase con diferentes recursos didácticos como: audiovisuales, fotocopias, computadoras, video Bean, mapas conceptuales, carteleras, prácticas de laboratorio, trabajos en grupo, trabajos de micro proyectos para los grupos colaborativos y, en general el uso del tablero, dictados, debates. Es de destacar que ellos reconocen que algunas veces los docentes los sorprenden con cosas nuevas y, como consecuencia, ellos también se ponen en la tarea de sorprender a sus docentes con cosas, también nuevas; todo lo cual contribuye a estimular la creatividad de los alumnos. Veamos lo expuesto por el estudiante **D** :” *Bueno ,yo conozco casos de profesores que llegan a la clase con computador para enseñarnos ...lo que , para enseñarnos los documentos que tienen ahí guardados, también nos llegan con video bean, llegan con carteleras, llegan con muchos objetos para dar clase, pero hay otros que llegan sin nada al salón, con planillas de calificaciones, y ya!... con su respectivo libro para explicar la clase, pero yo opino que es mejor trabajar con este nuevo proyecto, con el video bean, con la cartelera, las clases son más dinámicas no son aburrida y ya... y con la cual me identifico más de los profesores que llevan este tipo de enseñanza al salón...*”. Los argumentos de los estudiantes frente a cómo ven actuar al docente en función de las metodologías y herramientas que usan, si bien, destacan el gusto porque sus profesores les llevan cosas nuevas, su metodología sigue siendo de tipo tradicional, pues, el uso por sí solo de una computadora o de un video bean, no altera la exposición o el discurso. Empero, esto representa una novedad para los estudiantes de provincia, entre otras razones, porque también son pocos los docentes que les llegan con estas nuevas metodologías y estas nuevas herramientas, que incluso, y de manera especial, los ha puesto a buscar cómo sorprender al maestro a través del uso, por ejemplo, de PowerPoint y

todos los efectos que pueden aplicarle para sus presentaciones. Al respecto Fernández, A (2005) dice que “la metodología es el conjunto coherente de técnicas y acciones, lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos”. En este caso, el uso de herramientas novedosas para ellos, dinamiza el proceso en procura de alcanzar objetivos preestablecidos a partir de tres métodos básicos: lección magistral, trabajo autónomo, trabajo en grupo y trabajo cooperativo. Falta, eso sí que los docentes en general, se pongan a tono con las nuevas herramientas para que se consolide una implementación metodológica de acuerdo con la era tecnológica.

Por otra parte los estudiantes actores, señalan que algunos docentes llegan exclusivamente con una planilla de calificaciones y el texto guía de clases. Así mismo ven en forma negativa, el hecho de que muchos docentes no realizan retroalimentaciones y que el tipo de evaluaciones que aplican son de tipo acumulativo. Del mismo modo, consideran que la afinidad con el docente es muy importante para ellos, al tiempo que determinan que la actitud del docente influye mucho en ellos. Esta forma de asumir metodológicamente la práctica docente, deja entrever claramente, la improvisación y falta de rigor para preparar el trabajo pedagógico, algunos docentes presumen saberlo todo, adoptando posturas que rayan con la prepotencia, la arrogancia, la indiferencia y la mediocridad. Regularmente son enemigos de las capacitaciones, por considerarlas en palabras de ellos como “una pérdida de tiempo” o “eso es para complicarle la vida a uno” “hay que tomarla con frescura” y frases por el estilo, lo que explica el vacío que hoy se encuentra en muchas instituciones de provincia, en cuyo caso, por estar apartadas, el control o monitoreo pedagógico es subestimado por quienes deben asumir esa tarea. En voces de los actores dicen:” *pero hay otros que llegan sin nada al salón, con planillas de calificaciones y ¡ya!... con su respectivo libro para explicar la clase,...*”.

Actitudes como las que describen los alumnos en la persona de sus docentes, dan cuenta que algunos profesores de provincia parece no importarles lo metodológico, pues, lo asumen sin el rigor científico que es indispensable otorgarle a tan delicada misión.

Como señala Delval (2002:7) “Cambiar los profesores es algo extremadamente difícil. Por una parte tienen sus hábitos de conducta y de enseñanza bien establecidos. Enseñan, sobre todo, como les enseñaron a ellos y cuando se tiene una cierta práctica resulta extremadamente difícil cambiar”. De suyo, este fenómeno anómalo dentro del sector educativo a nivel de las provincias, es la consecuencia natural del abandono a que se ha expuesto al docente, pues, desde hace más de una década no se ofrecen capacitaciones serias que sirvan para acompañar los procesos metodológicos que la época actual exige y, en consecuencia, al no haber contacto con lo nuevo, pues, el docente de los villorrios, de las veredas y , probablemente, de algunas ciudades intermedias, han aprendido a acomodarse con lo poco que tienen, y como no hay quién lo motive o lo fuerce a recibir capacitación permanente, queda al vaivén de lo espontáneo o la improvisación con esquemas obsoletos y concepciones caducas.

Por otra parte, la observación hecha a los docentes en la categoría de su hacer respecto a lo metodológico, encontramos que algunos docentes proponen anticipadamente los temas, pactan y negocian las actividades con los estudiantes, llevan un hilo conductor claro de los temas y van reforzando los procesos reiteradamente, organizan al curso mediante grupos colaborativos, de tal forma que van involucrando a los estudiantes a través de preguntas, generando la competencia entre los estudiantes, valorando el trabajo de los discentes más hábiles en el proceso mediante la asignación de puntos, permitiéndoles demostrar en el tablero; mirándose la integración estudiante maestro frente al conocimiento. Veamos las narrativas de los actores

“profesor sigue explicando. “Vamos a ver, ¿Quién puede definirme Fuerza Recuperadora?...sigue haciendo aclaraciones e invita a que los estudiantes consulten quién era Robert Hooke. Luego dicta: “Robert Hooke anunció la ley menos corta de los físicos y enunció lo siguiente: “la fuerza que ejerce un resorte es directamente proporcional a su deformación y dirigida en sentido contrario” Varios estudiantes dijeron: “¿Cómo....qué qué...no entendí, profe...repita!.... El docente, repitió tres veces el dictado. Luego dijo: Lo anterior se expresa de la siguiente manera (repitió tres veces):”

”En las metodologías de las clases observadas vemos clases magistrales combinadas con la metodología activa y participativa, es decir, se ve interactuar al docente con el grupo o grupos de estudiantes. Llamó la atención que el docente C, desarrolló su clase de corte magistral, pues, se pudo apreciar lo expositivo, la participación de los alumnos, actividades de aprendizaje, etc. Además, se vio bien preparada, bien estructurada, se realizó con interés y entusiasmo toda la clase, aunque claro, hubo momentos en los cuales el docente C, presionó un poco a los estudiantes y, éstos por supuesto, le reclamaron en tono de inconformidad sin llegar a ser agresivos o irrespetuosos. Más bien en forma alegre. Desde esta perspectiva, asumimos lo planteado por Herrán. A de la (2008:1) cuando afirma. “Cuando un profesor ha interiorizado los contenidos de la enseñanza y ha previsto cómo va a desarrollarlos en su clase, puede autoevaluarse con mayor serenidad lo que hace y comunica. Esta serenidad puede ayudarle a comunicar mejor y a mejorar como docente. Será captada también por sus alumnos, podrá incrementar su autoridad didáctica, permitirá la liberación espontánea de afectos y ello posibilitará en mayor medida un desarrollo rico y disfrutado de la comunicación educativa” luego agrega de manera enfática” también ocurre al revés: una formación metodológica puede incrementar el conocimiento y la seguridad didáctica del docente, su interés por la enseñanza, su bienestar en

el aula, su interés de investigador, colaborativo y, en definitiva, su desarrollo profesional y personal”.

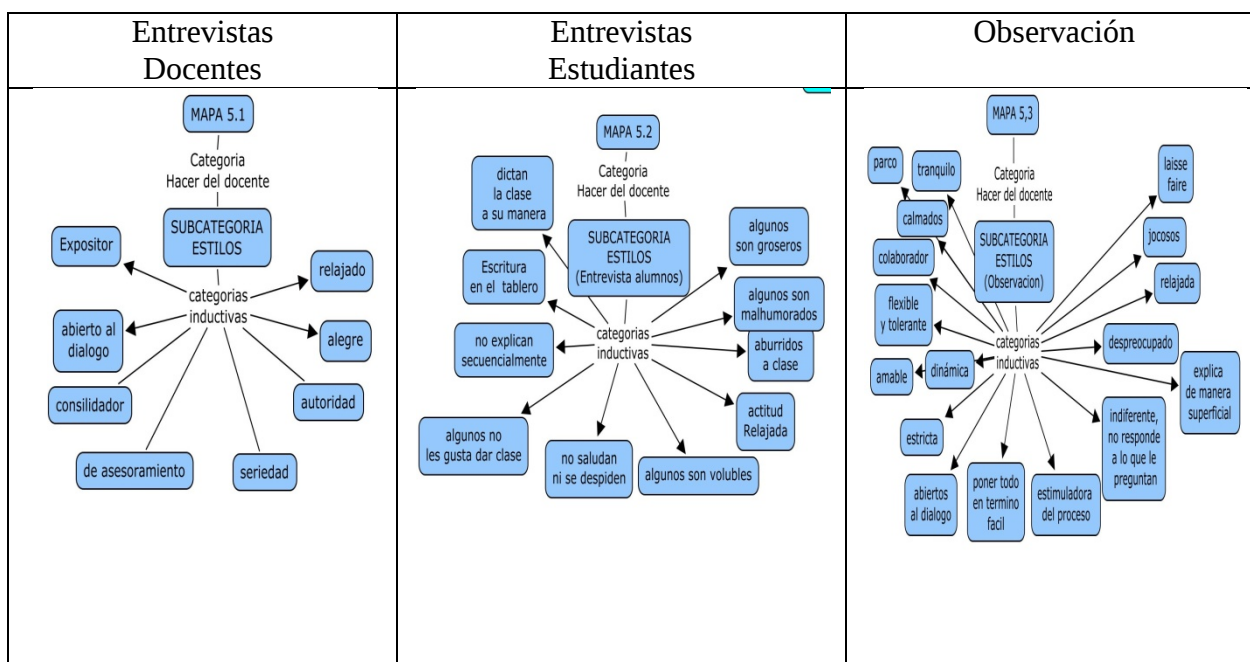
Del aserto anterior se puede deducir que si entendemos la didáctica como un componente de la pedagogía y a la metodología como un particular de la didáctica, en cuanto que se encarga del procedimiento utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ésta cumple la función de liberar los afectos que son perceptibles a través de la comunicación, siendo esta última la clave ineludible para hacer visibles los caminos para llegar a una óptima omnicomprensivo de la disciplina que se pretenda enseñar.

En la institución A se pudo observar que algunos docentes subvaloran su propuesta metodológica, no despiertan el interés de los alumnos frente al método, pretenden conformar grupos, pero, no logra concitarlos. Cuando logra hacerlo, centra sus explicaciones a un número reducido de alumnos, mientras los demás no se ven involucrados. Así mismo en el tema de interrogar, se percibió que no formula interrogantes en forma precisa, prestándose a confusión, lo que impide visualizar procesos metodológicos claros y serios. Veamos a continuación lo que dice uno de los actores *“el profesor dice, bueno hace ocho días que hubo una cese de actividades les había dejado esta hojita, entonces la estrategia de hoy hacerle un análisis a esa hojita, entonces el tema que estábamos analizado era la evolución de la economía capitalista? Ese temita nos llevaba a que nosotros leyéramos y pudiéramos dar respuestas a esto, la idea es que ustedes copiaran las 6 preguntas y las respuesta estos con la pequeña lectura, entonces para que el tiempo alcance vamos a hacer una actividad pequeñita: el puno5 el texto y vamos a llenar un cuadrado, el profesor toma el marcador y dice, el tema se llama evolución de la economía capitalista Algunos alumnos copian, otros solo miran y otro se ve bostezar, mientras el profesor dice en palabras lo que escribe en el tablero,”*. De acuerdo

con lo anterior es fácil entender la razón por la cual la escuela Colombiana es objeto de críticas, pues, si los procesos metodológicos al interior de ellas es de este tenor, razón tienen nuestros críticos cuando se realizan las pruebas saber o las pruebas icfes (externas); esto, sin haber profundizado qué ocurre con las pruebas internas. La actitud metodológica del docente permite deducir que no hay un acompañamiento serio por parte del colectivo de docentes en esa disciplina o a lo mejor, los coordinadores académicos no fungen su condición como tal, dejando que los procesos se desarrollen al azar y circunscritos a problemas externos, propio de una institución que se apoya más en el currículo oculto.

Al decir de Apple (1986) “ el currículo oculto se revela sobre todo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presenta el mismo currículo oficial y la práctica diaria docente que, se supone, lo realiza; al igual que los deseos inconscientes de una persona que revelan ante todo los actos fallidos cotidianos”. Dado que eso es lo que hemos captado entre algunos de los docentes actores, pues, apenas es justo reconocerle a Apple esta visión. Sin embargo, creemos que el problema radica en algo más trascendental. Valorar el sentido político a nuestra razón de ser ciudadanos, desde referentes serios y con el sentido que nos haya dado la escuela, a través de sus profesionales de la educación, sin tener porqué echarle la culpa al sistema.

5.5 Categoría Modos Del Hacer Del Docente. Sub Categoría Estilos



Cuadro 7. Arboles categoriales para triangular Sub estilos

Los estilos que reconocen los docentes actores de este proceso y, que están insertados dentro de sus prácticas docentes cotidianas son las siguientes en función de sus relatos: dicen ser expositores, abiertos al diálogo, conciliadores, asesores, serios, con autoridad pero alegres y relajados, sin embargo, siendo estos estilos bastantes positivos para ellos, se percibieron tensiones moderadas con los alumnos como se mostrará más adelante. De acuerdo a sus relatos esto dijeron: *“he tomado una actitud como de seriedad de autoridad sobre.....todos los días estamos educando de forma íntegra, el joven hay que orientarlo,...”, “Pues mi estilo?, mi estilo es después... Expositor que conlleve al diálogo que conlleve a...a la conversación positiva”*.

Frente a la noción de estilo del docente veamos lo que nos dice Hernández F,G(2002)” son las formas y estrategias en que los y las educadoras desarrollan su práctica educativa que, si

bien se identifican con un método de enseñanza, también tiene que ver con las visiones que se tienen de los y las educandos; están, además, mediados por las relaciones que establecen con los contenidos de enseñanza, con su grupo de pares y con las disposiciones institucionales”, en otras palabras, no sólo tiene que ver con el carácter de los docentes, sino que es preciso tener en cuenta las estrategias que desarrolla y la forma cómo lo hacen los docentes, de acuerdo al contexto de la institución para la que se trabaje. Así las cosas, creemos que el estilo de los actores concuerda con lo que hemos señalado desde las respuestas de ellos. Pues, el docente debe respetar o caracterizar el lugar donde cumple su función social de ser maestro, para que su estilo haga percibir en sus estudiantes el sentido de lo que hace y cómo lo hace, apropiándose de manera responsable de los cambios que surgen en el camino, bien dentro de la institución o bien a nivel normativo como está ocurriendo hoy. Es decir, el estilo debe ser transformativo permanentemente para que la interacción con los estudiantes tome significados entre ellos y ante el resto de la comunidad educativa. Entre los principales estilos que pudimos encontrar en el grupo de actores, en función de las relaciones docentes - alumnos para el presente estudio se catalogaron las siguientes dimensiones de estilo y liderazgo propio del docente:

- a) Colaborativo o de apoyo: el cual indica un clima abierto y se caracteriza por respetar la autonomía y responsabilidad de los estudiantes, al tiempo que el docente apoya sus prácticas escolares de sus estudiantes y permite o estimula la puesta en común de las opiniones de sus estudiantes dentro de un ambiente de apoyo y camaradería
- b) Directivo: esto implica que el docente marca las pautas a seguir por parte de los estudiantes, quienes tienen una autonomía restringida, es decir, prima el autoritarismo
- c) Restringido: propio de un clima cerrado, consiste en el estrecho control de las actividades de los estudiantes y la escasa o nula consideración de su opinión para la toma de

decisiones que tiene que ver con el proyecto de la asignatura y demás actividades propias del aula.

- d) Indiferente: Caracterizado por la frialdad, la prepotencia o la nula atención de lo que hacen o dejan de hacer sus estudiantes. Reduce al sujeto que aprende y le niega la posibilidad de aprehender.

Los estudiantes por su parte, al participar de la mirada de sus docentes en relación con el estilo que muestran precisaron que algunos de sus docentes dictan clase a su manera, otros, toman el tablero como único medio para plasmar todo el contenido de lo que van a exponer o dictar, otros, son desordenados para explicar, incluso, se percibe que algunos docentes no les gusta dar clase, a algunos, no les gusta saludar ni despedirse, así mismo como los hay que son excesivamente volubles, malhumorados y groseros, mientras a otros se les ve aburridos que se les nota una actitud relajada que desborda en la indiferencia ante lo que ocurre en el salón de clases o dentro de la institución. Como puede apreciarse, los docentes actores quedaron seriamente entredicho desde la mirada de sus estudiantes, lo que a todas luces refleja la crisis que enfrentan los maestros y que presumiblemente los hace actuar de forma inadecuada delante de los alumnos, ante la carencia de cursos de capacitación que atiendan a la persona como persona, de suerte que el estilo de cada docente debele un sentido de respeto por el otro y por sí mismo, pues, cuando se visualizan este tipo de estilos dentro de una institución, estamos delante de una comunidad educativa psíquicamente enferma o espiritualmente desarmonizada y, esto merece ser investigado hacia el futuro. Pues, tal como se ven los resultados, esto explica la crisis al interior de la escuela contemporánea.

De acuerdo a lo anterior asociamos estilo del docente en función de su personalidad y, por lo tanto, concluimos con la afirmación de Capella.R (1999) citando a Genovard y Gotzens (1990) para quienes “ la personalidad eficaz del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje dirige la acción, motiva, mantiene el interés, facilita la retroalimentación inmediata, permite que el alumno aprenda a su propio ritmo, evita en lo posible la frustración y el fracaso, promueve la transferencia del aprendizaje y desarrolla actitudes positivas en el alumno”. Desde este aporte, concluimos que es prioritario fortalecer al magisterio de la escuela secundaria en las zonas más apartadas del país, por cuanto los problemas sociales, económicos y políticos están vulnerando su psiquis en detrimento del sector educativo y, de manera clara nos advierte de una atención urgente en materia de salud mental.

Desde la mirada de los observadores en este proceso y, de cara a los docentes actores, se pudo observar que algunos docentes se muestran tranquilos, parcos, calmados, colaboradores, flexibles, tolerantes, amables, dinámicos, estrictos pero abiertos al diálogo y, a algunos les gusta poner todo en términos fáciles para los estudiantes, así como estimuladores del proceso pedagógico. Sin embargo, también se pudo observar que algunos docentes son indiferentes ante las preguntas de los estudiantes, explican de manera superficial, son despreocupados por lo que ocurre dentro y fuera del aula; otros, se muestran jocosos o graciosos constituyéndose en una especie de docente *laisse - faire*, que todo lo permite, todo lo tolera y es indiferente, no convoca.

Para una mejor comprensión de la mirada, veamos lo que relatan los observadores: *“El estilo del profesor D está muy atento a cualquier situación que presente el estudiante, es decir, abierto al diálogo; tiene un estilo colaborador con el estudiante , tiene un estilo pausado,*

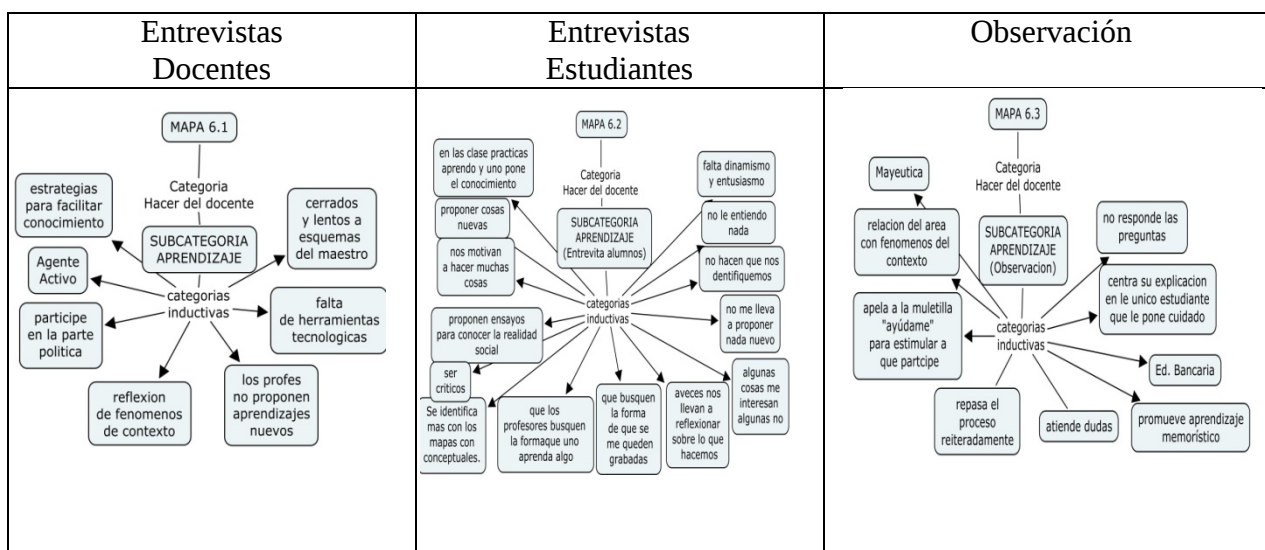
tranquilo, exigente con las obligaciones propias del estudiante, conciliador, sin embargo, cuando se enoja es ponderado, además, facilitador en cuanto trata de mostrar las temáticas lo más fácil”, “ profesor revisa lo anterior y explica de nuevo para los que no han entendido y dice “para los que no han entendido”, “ El profesor dice ¿por eso les estoy haciendo las reglas de juego antes de entrar, Montenegro dice: sí señor. El profesor dice: yo les colaboro con los 4 niños que están en el tallado que lo hagan afuera, les colaboro, si porque yo entro y sigue lo del tallado, yo les colaboro, no les pongo mala nota ni nada, -(se observa que es un profesor que no quiere pelear con nadie, tiene un estilo tranquilo...).-” “La docente muestra un estilo relajado, tranquilo, despreocupado, indiferente, formula pocas preguntas a pocos estudiantes” “El profe no responde ya que se encuentra ocupado con el mismo grupo”,

La diversidad de estilos visibles en los meta relatos de los protagonistas de este trabajo, nos muestran una dualidad común que difícilmente se puede homogeneizar, pues, es precisamente este arco iris de hábitos o formas de actuar lo que enriquece el proceso de las prácticas docentes, en tanto, quienes lo hacen, estén prestos a escuchar a los demás con respeto. Pero, también preocupa que, pese al nivel cultural de los docentes, se asuman actitudes que opacan el proceso dinámico de una práctica docente, en tanto, el estudiante refleja haber perdido el interés, quizás, al observar la indiferencia como el docente asume su rol. Aquí toda noción de sentido es una incertidumbre.

Parodiando a Fullan (1982) tenemos que decir con él que: “el éxito o el fracaso del cambio educativo dependerá de lo que los profesores piensen y hacen. Así de simple y complejo”, además, como señala Careaga. A (2001) docentes del siglo XX, educando a alumnos del siglo XXI con metodologías del siglo XIX”. En esta brecha generacional, toda ambigüedad, toda

confusión debe ser superada desde la perspectiva y oportunidad de enculturizar la práctica, lo que supone de parte de todos otear nuevas alternativas, lograr un sólido profesionalismo con espíritu humanista y lograr que ese profesionalismo sea interactivo, en el entendido lo que plantea Fullan y Hargreaves (1999): “ el mayor problema en la enseñanza no es el de librarse de los “fósiles”, sino el de crear, retener y motivar a los buenos docentes a lo largo de su carrera”. De manera que esos mismos buenos docentes adopten posiciones de respeto y apertura a todos los sectores sociales que tienen relación con la escuela. Para ello, es prioritario que haya sensibilización plenamente humana para descontaminar la escuela de la indiferencia, la agresión y la exclusión.

5.6 Categoría Hacer Del Docente. Sub categoría Aprendizaje



Cuadro 8. Árboles categoriales para triangular Sub Aprendizaje

Desde la mirada misma de los docentes actores, frente al hacer y el aprendizaje, se encontró que algunos profesores emplean estrategias para facilitar el conocimiento, de tal modo que, potencie en los estudiantes la capacidad de convertirse en agentes activos, y puedan lograr un

rol político en el seno del municipio donde se desenvuelven o en otros lugares. Así mismo, algunos docentes promueven las reflexiones sobre los fenómenos del contexto, tomando como base la disciplina que orientan. Paradójicamente, también, algunos docentes reconocen que no promueven aprendizajes nuevos aludiendo a la falta de herramientas tecnológicas, y otros argumentan que el motivo es que los estudiantes de esa región son cerrados y lentos a los esquemas del maestro, tal como lo expresan los actores: *“en este municipio ha sido un poco lento porque son estudiantes que son muy cerrados a los esquemas que da el docente y, son poco inquietos en la búsqueda del conocimiento fuera de los que se les imparte en el área.”*

“yo realmente no he propuesto un aprendizaje nuevo, lo que si una vez... una vez me dieron un curso sobre las tics y lo apliqué en los estudiantes de décimo y me dio buenos resultados, lastimosamente, la falta... digamos, de una sala de informática para los estudiantes en mi clase, para que ellos excursionen, digamos... en la práctica de fenómenos, en los temas tecnológicos no pudieron continuar con eso.”

Desde ésta óptica, encontramos que los docentes, si bien intentan darle un sentido a su práctica utilizando distintas estrategias para lograr un aprendizaje óptimo, pues, reducen su práctica a una especie de activismo que no trasciende y, en consecuencia, ven sombras donde hay luces, pues, la falta de una creatividad les minimiza su labor. Otros justifican al medio y quienes han recibido capacitación en tics, aducen no haber continuado con esa labor por falta de recursos en la institución. En consecuencia, podemos concluir que hace falta mayor dinamismo por parte de los profesores, lo que implica buscar el apoyo gubernamental para que puedan consolidarse programas que capaciten al docente y logren un empoderamiento real de las tics y de procesos de investigación en el aula, dado que se persiste en la labor única del salón de clases. Urgente demoler las paredes y ocultar los tableros, de suerte que se aproveche

el entorno natural que los fuerce a interpretar fenómenos, bien de la escuela o bien de la sociedad en donde está inmerso el docente.

De esta suerte, pensamos que el trabajo de un docente no es enseñar, su verdadero trabajo consiste en propiciar que sus alumnos aprendan, pues como reconoce bien Díaz B, F (1998), la función del trabajo docente no puede reducirse ni a la simple transmisión de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje. Antes bien, el docente se constituye en un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. En esta mediación el profesor orienta y guía la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporciona ayuda pedagógica ajustada a su competencia”. Los docentes que persisten con la idea de transmitir o facilitar aprendizajes convencionales y descontextualizados, debe cambiar de paradigma y fortalecer la búsqueda constante de nuevos conocimientos, todo lo cual, es posible si tenemos claro el sentido mismo de lo que quieren nuestros usuarios, cuando decimos usuarios, nos referimos al nuevo concepto de la educación como empresa. Por tanto, esta debe ser una empresa que habrá de tener o contar con los mejores trabajadores de la cultura, de tal suerte que la calidad del producto que entreguemos impacte la conciencia de nuestros educandos en términos constructivos y rentables.

Por otra parte, en las narrativas de los estudiantes actores ellos aducen que en las clases prácticas aprenden porque logran poner en acción sus conocimientos, además, valoran las experiencias de laboratorio que les da la posibilidad de proponer cosas nuevas, y de ser críticos; de ahí que aseguren aprender más en la teoría que en la práctica, pues, del mismo modo, estiman cuando sus maestros los motivan a hacer cosas nuevas, como cuando proponen ensayos para conocer la realidad social; en voces de los mismos actores: *“Bueno, como lo dije*

ahorita hay unos profesores que nos motivan a hacer muchas cosas unos qué pues, opino que falta mucha por parte de los profesores falta mucha como más dinamismo, más nos deberían dar más entusiasmo a nosotros, unas clases no nos permiten, no hace que nos identifiquemos o que nos hagan reflexionar unas cosas, pienso que con el profesor que nos dio el año pasado religión, él nos ponía a hacer muchos ensayos para conocer un poco mejor sobre la realidad social el entorno social pues en mi opinión son muy pocos los profesores que nos motivan”.

Frente al aprendizaje significativo los estudiantes son un poco escépticos a las teorías que se dan al interior de las clases, por cuanto no logran identificarse y apropiarse de ellas, unas veces, porque algunos docentes no plantean un discurso claro o no explican adecuadamente los conceptos y las fórmulas que dan verdadero sentido a la práctica y se quedan en el mero empirismo sin reflexión epistemológica y, por supuesto, hay ausencia de proyectos de investigación desde el aula de manera que involucren de una forma adecuada a los estudiantes.

De otro lado cabe destacar que los estudiantes actores plantean asimismo que algunos docentes deben buscar la forma para que el aprendizaje se les facilite, además, piden que los docentes busquen la forma para que las clases les queden grabadas, así mismo, dicen que algunas de las cosas que les enseñan sus profesores no les interesa, que nos les lleva a reflexionar sobre lo que hacen, ni a proponer nada nuevo, porque no hacen que ellos se identifiquen con el conocimiento, por ende, no entienden nada, y peor aún , cuando, hace falta dinamismo y entusiasmo por parte del maestro; como ellos mismos afirman: *“ciencias sociales no me lleva a proponer nada nuevo, porque personalmente, como alumna no le entiendo nada. Por la misma forma de trabajo escribe y escribe...”* otro actor afirma: *“que los profesores busquen la forma que uno aprenda algo, para que a uno le queden grabadas.”* *“La verdad hay... en... algunas cosas me interesa lo que dice la profesora y en algunas cosas*

no. Me interesa cuando ella hace las clases prácticas, porque aprendo. Ahí es donde uno aprende y donde uno pone el conocimiento, pues, lo que ha llevado lo que,...". Este tipo de argumentos en boca de los estudiantes devela claramente que algunos maestros en Colombia, principalmente en las zonas de provincia, hemos echado al garete el valor esencial de la pedagogía y, en consecuencia, estamos adoptando posturas que riñen contra todo el profesionalismo que debe caracterizar al docente colombiano. De igual modo, es el reflejo de la falta de compromiso serio y sostenido frente a las decisiones que se toman a nivel de los consejos académicos, todo lo cual influye negativamente para que el sentido de las prácticas docentes no cumplan su función social, lo cual, a todas luces trastoca el sentido natural de las mismas, que es provocar que los estudiantes aprendan bajo su sólida y responsable asesoría. Con tristeza se escucha en las salas de profesores frases tan lapidarias como: "yo siempre he trabajado así", "yo no me meto en problemas", "yo no me complico" "yo no me voy a matar", "que la vida los nivele", "pa lo que gano", "no me van a dar más sueldo", y en fin, toda una serie de expresiones que dejan en claro que, el maestro de provincia está perdiendo el sentido mismo de su labor profesional, lo que nos permitiría decir como lo señala Esteve (1994) "nuestros profesores viven su trabajo cotidiano desde claves que saben a derrota, y en las que los términos desconcierto, desánimo y frustración se usan frecuentemente para ilustrar los sentimientos y actitudes de los cuerpos de profesores ante las nuevas dificultades de la educación". Urgente cambiar de actitud en defensa de una profesión y una población escolar que reclama de nosotros mayor compromiso social, cultural, político y personal.

Desde la observación de los actores frente a la categoría del hacer del docente, se pudo observar que los profesores promueven aprendizajes utilizando el método socrático "La mayéutica", es decir, parten de preguntas puntuales para obtener respuestas de parte de los

estudiantes. Sin embargo, si bien es importante preguntar, tal método no alcanza el fin de problematizar cada hallazgo o cada respuesta, aceptándose cualquier tipo de respuesta, muchas de ellas, en forma lacónica. De igual modo, hay docentes que relacionan el área con fenómenos del contexto con miras a que los estudiantes le encuentren sentido a la asignatura y vean en ella su aplicabilidad en la vida cotidiana, Vrg, *“cuando habla de las fuerzas recuperadoras” ¿En dónde los utiliza el hombre?, los alumnos contestan: “¡en los lapiceros!, ¡en el colchón! ¡Amortiguadores! ¡En las sillas! (algarabía, ruido...no se escucha bien).”*

Entre tanto, el licenciado en sociales también, trata de contextualizar los aprendizajes, mediante preguntas de acontecimientos concretos: *“¿El 20 de octubre que va a pasar? Un alumno dice a votar..., otro dice las elecciones, ¿qué vamos a elegir?. Los alumnos: gobernador,.... alcalde,.... Concejales..... El profesor dice: diputados? Un estudiante dice: representantes... el profesor dice: ellos tienen otra fecha, o sea, se elige la rama ejecutiva y la rama legislativa, eso está aprobado en la constitución, en la constitución del estado colombiano...¿cómo lo hacen a través de que eligen eso? ..”*, por su parte el ingeniero mecánico apela a la muletilla “ayúdenme” para estimular a que el estudiante participe, se pone a como en el mismo plano de los estudiantes para que ellos se apropien tal como lo afirma: *“ Emplea las preguntas para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprehensión del tema dentro de la lógica estructural, pero además invoca mucho la expresión ayúdeme para centrar al estudiante en el tema que se está desarrollando. De inmediato el docente pregunta: ¿Alguna pregunta? ¿Algo que no hayan entendido?” – repasa el proceso y dice: “está bien....¿preguntas? No...?...ojo como ya conocemos el valor de N entonces empecemos a hallar el valor de la fuerza....”* Dice $5 - = 6$, este es un ejercicio tipo parcial. Miren, cuando usted trabaja $= 3 \quad x+2 = 3 \quad x+2 = -3$ ustedes no me preguntan ¿Por qué?, entonces...vamos – ayúdenme - $=$ si ustedes manejan esto, entonces, ¿cuál es el problema?..”, el docente repasa el proceso reiteradamente,

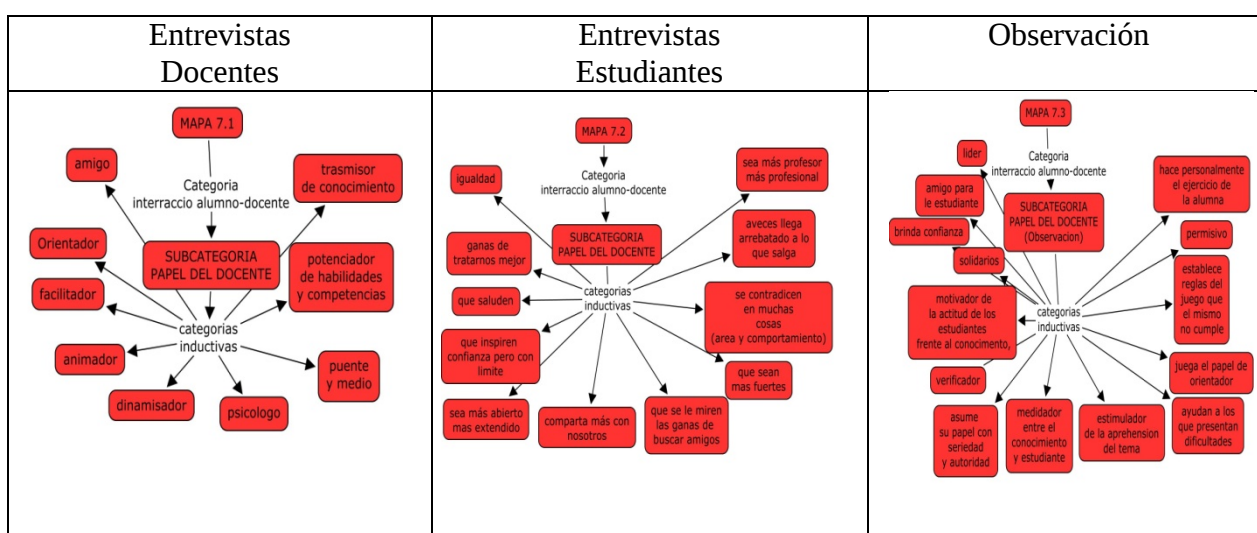
atendiendo dudas, sin embargo, la forma en que el profesor presenta el contenido es memorístico secuencial, pues, pretende que el contenido matemático se vaya organizando en el estudiante, según la lógica estructural en que se enseña, correspondiendo esta forma de enseñanza a la clásica educación bancaria, seriamente criticada por Paulo Freire, y de espalda, a las nuevas visiones metodológicas, pedagógicas y epistemológicas, es decir, dentro de la metodología holista, que permita aprender aprendiendo a hacer, pues, tal como lo afirma Monoreo y Pozo (2007)” ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, sino más allá de ellas, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido”.

En otras palabras, los docentes debemos darle sentido a los aprendizajes que proponemos para que el estudiante pueda avanzar en términos autónomos y sepa resolver problemas por sí mismos, de manera que enfrente al mundo con sentido filosófico, es decir, siempre abierto al mundo, siempre inquieto por la “necesidad” de..., pues, cerrarse en una mirada monotética, le impide comprender el más allá, perdiendo la capacidad de soñar para construir cosas nuevas.

Algunos docentes de manera indiferente centran su atención y sus explicaciones a un reducido grupo, excluyendo de manera indirecta a los demás. Cuando los estudiantes le preguntan, prefiere callar, o hace caso omiso a los interrogantes. Posturas de esta naturaleza al frente de adolescentes, es una conducta reprochable por ellos, pues, siempre esperan que el docente sea un modelo de educación, que sea gentil, que sea receptivo, que sea educado, pues, contestar es una clásica y elemental norma de cortesía y, además, es propia de una comunicación asertiva. Pues, en palabras de Edwards y Mercer (1987: 51) nos dicen “lo que necesitamos es una comprensión de la educación como proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una

participación activa y creativa en su cultura. (...) lo que precisamos es una nueva síntesis en la que la educación se vea como el desarrollo de la comprensión conjunta”, es decir, debemos estar atentos a promover esa comprensión, no tanto respondiendo preguntas, sino, ayudando o posibilitando encontrar respuestas en contexto y significación.

5.7 Categoría Interrelación Alumno Docente. Sub categoría Papel Del Docente



Cuadro 9. Árboles categoriales para triangular Sub categoría Papel del Docente

Los docentes actores desde la mirada que ellos hacen de su interrelación con sus alumnos y el papel que ellos juegan aseguraron que son amigos, orientadores, facilitadores, animadores, dinamizadores, psicólogos, así mismo como se reconocen, puente y medio para potenciar las habilidades y competencias de los alumnos y transmitirles el conocimiento. En voces de los mismos actores *“es una especie de orientador de puente y de medio para que las nuevas juventudes puedan desarrollar esas habilidades y esas competencias en su sociedad en la cual se encuentran inmersos.”*, por otro lado también plantean: *“...por lo tanto el maestro tiene que ser inteligente, tiene que ser psicólogo, orientador para poder llevar a cabo esa misión, difícil no cierto?”* Ante esta multifacética forma de ser y de relacionarse, somos del criterio

que el verdadero papel del docente como comunicador social es poder cumplir una misión social en las instituciones educativas en función de su saber, de tal suerte que, logre ser transformador, por cuanto necesita enseñar a ver las cosas en su contexto, hacer desvelar lo que está oculto; debe asumir su roll con responsabilidad, debe humanizarse, comprender la realidad histórica, reflexionar constantemente sobre sí mismo y, vivir despierto como bien lo plantea el filósofo griego Sócrates.

Los docentes en esta era de la globalización, debemos asumir nuestro papel desde la perspectiva que nos plantea Schleiermacher (1826) "La educación sitúa al hombre en el mundo al poner el mundo dentro del hombre, y le capaciten para moldear el mundo al formar el hombre mediante el mundo", pues, en un mundo que cambia a cada instante, es preciso ubicarnos en uno de los siguientes modelos que con gran acierto nos presenta Ward, W.A (2006), quien afirma "el profesor mediocre, dice. El buen profesor, explica. El profesor superior, demuestra. El gran profesor, inspira". De esta suerte, nuestra responsabilidad en pleno siglo XXI, es la de plantear o sugerir más preguntas, antes que dar respuestas que podrían ser erróneas, sino, el sentido mismo de las cosas quedaría reducido a un solo parecer, una sola visión .Y esto es y será catastrófico si lo seguimos asumiendo sin la pluralidad e interdisciplinariedad el saber del hombre global.

Desde la mirada de los estudiantes actores encontramos que ellos ven en sus maestros un desequilibrio injustificado, pues, reclaman del docente un tratamiento de igualdad, es decir, que si el docente les exige, también ellos deben exigirse, pues, no comprenden cómo un docente puede exigir cumplimiento, si regularmente él está fallando ante ellos. Así mismo, demandan que sean tratados mejor, pues, algunos docentes no inspiran confianza por su forma impetuosa

de ser, del mismo modo que esperan que sus docentes sean más abiertos y compartan más con ellos, a más de mostrar las ganas de ser sus amigos, aunque curiosamente, piden que el docente sea más fuerte. No aceptan las contradicciones de sus maestros al interior de la disciplina que ellos les orientan, pues, aducen que muchas veces perciben equivocaciones en el manejo de las temáticas de su asignatura. De igual modo, perciben que algunos docentes llegan como arrebatados y sólo improvisan.

De estos metarrelatos se infiere que en los docentes el discurso que orientan delante de sus estudiantes no hay concordancia, pues, de un lado predicán pero no practican, por lo cual, generan desconfianza entre sus alumnos dado que el trato no es coherente con la dignidad que dicen representar. Se percibe que algunos docentes muestran comportamientos poco ortodoxos, siendo las más preocupantes el hecho que se equivoquen con regularidad en los conceptos propios del área que orientan, a más de que condenan la improvisación y el arrebatamiento, por cuanto no representa nada serio

Veamos los relatos de los estudiantes actores. Esto plantearon: *“Bueno... yo pienso que sí se contradicen en muchas cosas, por ejemplo, si un alumno llega tarde al colegio, ellos si critican mucho eso, lo regañan y todo, pero pienso que debe haber una igualdad porque al igual que nosotros nos exigen que lleguemos temprano al colegio, ellos también lo deberían de hacer, conozco casos en el que los profesores llegan media hora tarde y, a clases, y no podemos decirles, o sea no podemos defendernos nosotros, porque... simplemente ellos dicen que ellos son los profesores...”*, *“Que el profesor sea más profesor, más profesional, a veces llega arrebatado, a lo que salga, sea más abierto, más extendido, comparta más con nosotros, que se le mire las ganas de buscar amigos nuevos ,ganas de tratarnos mejor, que saluden,*

inspiren confianza, pero que no tengan mucha confianza, porque se presta para cosas malas, que fueran más fuertes”.

De acuerdo con estos relatos de los actores, se percibe claramente que los docentes, inmersos en unas escuelas heterogéneas, han perdido el norte en cuanto a interrelacionarnos con los alumnos. Prevalecen tipologías de docentes situados en el pasado, pues, antes era él quien presumía de poseer toda la información, se limitaba a transmitir conocimientos (pocas veces reflexionados), enseñaba de forma directa, trabajaba con un currículo cerrado y, lo más grave, tenía poca relación con sus alumnos y no aceptaban críticas, pues, se admitía en forma absoluta la expresión “Magister dixit” (el maestro lo dijo) y punto .

En nuestro sentir, creemos que hoy, en medio de la confusión reinante y como consecuencia de los cambios estructurales de la escuela y la injerencia externa, el papel del docente debe ser concebido desde las siguientes tipologías:

1. Un docente con visión global: bilingüe y experto en el manejo de herramientas tecnológicas.
2. Un docente con capacidad humana para de dar afecto: que sepa dar cariño en el marco del respeto y la alteridad.
3. Un docente omnicomprendivo de la antropología social y cultural.
4. Un docente capaz de hacerse preguntas en lugar de correr detrás de las respuestas.
5. Un docente con visión humanista que combine la intelectualidad con la humildad, especialista en su disciplina y la pedagogía.
6. Un docente capaz de interpretar y reconocer la educación de género.
7. Un docente que sea capaz de autocriticarse y de admitir la crítica.

8. Un docente abierto al mundo.
9. Un docente capaz de reconocer los fracasos y luchar por superarlos
10. Un docente inmerso en el mundo de la ciencia (investigador).

En términos generales, creemos que si un docente se empodera de estas características o tipologías para el siglo XXI, aunque parecen ser muy ambiciosas, la profesión lo amerita ya que el ser maestro, conlleva la responsabilidad de construir la sociedad, especialmente nuestros docentes de primaria y secundaria, solo entonces, podríamos encontrarle el sentido al papel docente ante la sociedad actual, porque en la voz de Follari (2001) :“El descrédito asignado a lo escolar se asocia también a la figura del docente. A ello ha colaborado vivamente la caída de los salarios y las prestaciones, lo cual ha hecho de la profesión algo asumido cada vez más, únicamente por aquellos que tienen menor nivel de aspiración intelectual y /o económico” así las cosas es prioritario que estemos presentando el perfil del docente, no como tratado para cumplir al pie de la letra una orden, sino más bien; como insumo para enriquecer y valorar nuestra importante profesión, siempre al servicio social, de manera que el posicionamiento docente sea real, desde el empoderamiento objetivo.

Además, las observaciones hechas a nuestros actores revelan los siguientes aspectos, frente al papel que asumen los docentes en la interrelación. De una parte, señalan que algunos docentes se muestran como líderes, amigos del estudiante, solidarios, motivadores de la actitud de los estudiantes frente al conocimiento, verificadores de los procesos que realiza el estudiante, asumidor de su papel con seriedad y autoridad, mediador entre el conocimiento y el estudiante, estimulador de la aprehensión del tema, ayudador de los que presentan dificultades, tal como se narra a continuación *“El alumno que había salido antes regresa sonriendo y escribe: $N = mg \cos 40^\circ$ $N = 20 \text{ kg} \cdot 9,8 \text{ m/seg}^2 \cdot 0,76 =$ (operacionaliza con una calculadora)*

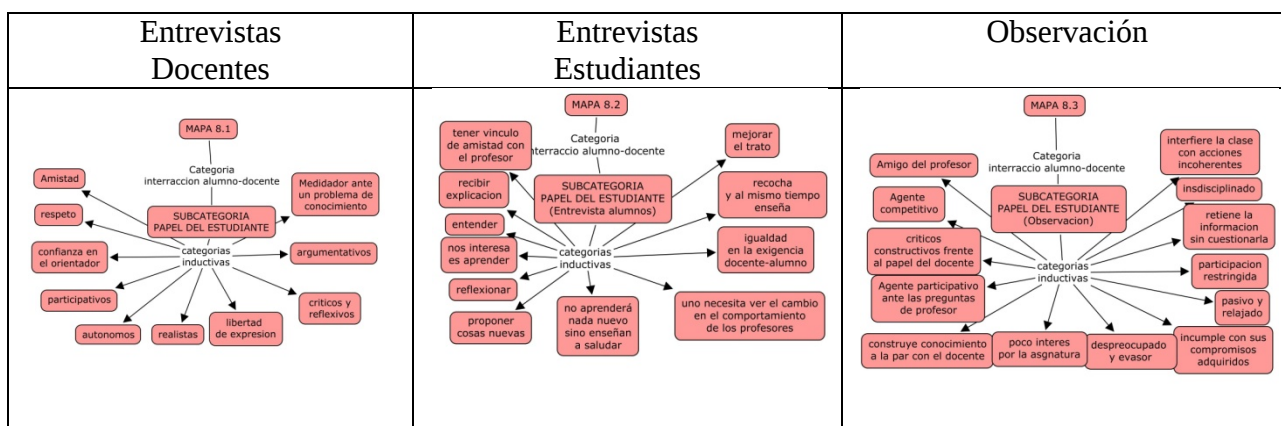
mientras tanto, otros alumnos charlan, ríen. El alumno termina y dice: “es igual a 148,96N. De inmediato el docente expresa: ¿Alguna pregunta? ¿Algo que no hayan entendido?” – repasa el proceso y dice: “está bien”....¿preguntas? ¿No...?... ¡ajo! como ya conocemos el valor de N entonces empecemos a hallar el valor de la fuerza....voy a pasar puesto por puesto...en dos minutos voy a pasar. Mientras tanto, algunos alumnos se paran, caminan, van a otros. Docente se da cuenta que algunos estudiantes no están haciendo nada....les increpa amablemente: “¡cómo ha de ser posible...! Por favor...vengan a trabajar....no pierdan tiempo!.. el docente sigue caminando....tres estudiantes se le aproximan, mientras él trabaja en su calculadora, verifica, hasta llegar a la puerta.” Esta entrega por parte de algunos docentes a favor de los estudiantes es relevante, porque son precisamente estas acciones que favorecen y direccionan la legitimación del papel docente en la actualidad, en una educación trastocada e interrumpida cada cuatrienio por las nuevas reformas políticas que no tienen continuidad, quedando en evidencia que en el docente recae la responsabilidad de la calidad educativa y de recuperar el papel que le corresponde, por cuanto, es él quien da continuidad año tras año al proyecto educativo institucional; como lo afirma carrillo (1994)“El educador es la clave del proceso educativo, a quién le corresponde crear el ambiente social, en el cual se debe producir y consolidar el aprendizaje.”

Así mismo, los actores observan que algunos docentes juegan el papel de orientador, dando consejos que se tornan en un pretexto para evadir la clase, dado que no se preparan con el rigor pedagógico que es indispensable, y cuyos discursos se convierten en algo incómodo para los estudiantes, por cuanto se tornan en una especie de regaño o retahíla que fastidia a los alumnos, no son un discurso bien elaborado para que los estudiantes se identifiquen y puedan reflexionar estos aspectos humanos que responden a la educación integral y que también debe

de ser asistida en la escuela, de igual manera, se observó que nuestros actores establecen reglas que ellos mismos no cumplen, que son permisivo, como queriendo ocultar debilidades que poseen los mismos educadores y para terminar se evidenció que algunos docentes le desarrollan los ejercicios a los estudiantes de una manera independiente; interpretándose esta acción, como una manera de obstaculizar el desarrollo de las competencias en los estudiantes; o como una manera fácil de lograr que los discentes no pregunten más y en voces de los mismos estudiantes *“pero, entonces ella... a veces se preocupa, porque, uno... rápido... para ella, si para ella poderse relajar”*.

De acuerdo a lo que plantean los estudiantes actores en relación a sus docentes, creemos que es prioritario cambiar las formas de asumir la labor pedagógica, pues, este tipo de acciones en lugar de beneficiar el buen proceso de una clase, exige cambios radicales, pues, como señala Márquez (2009) “ cualquier cambio educativo está ligado a la formación del profesorado, o lo que es lo mismo, no hay transformación educativa sin la transformación en la formación del profesorado” y agrega que “ si queremos cambiar la educación, si queremos adaptarla a la sociedad actual y a las necesidades de formación del alumnado, necesitamos cambiar la formación inicial del profesorado”. En nuestra opinión, estas aparentes falencias tienen su origen en los centros de formación de los docentes, pues, tradicionalmente los estudiantes de pregrado dejan de lado áreas importantes dentro de su disciplina de formación como pedagogía, didáctica o ayudas educativas, bajo el argumento de que son “costura” y, una vez asumen su rol de docentes, empiezan a surgir problemas con este tipo de docentes, por cuanto, desconocen la función que deben cumplir al interior de la educación, terminando por hacer cualquier cosa, para llenar el vacío que tienen al interior de los procesos aúlicos, claramente tipificados y enunciados por los estudiantes actores.

5.8 Categoría Interrelación Alumno Docente. Sub categoría Papel Del Estudiante.



Cuadro 10. Árboles categoriales para triangular Sub categoría Papel del Estudiante

Los docentes manifiestan en sus narrativas que sus estudiantes son amigos, nos tienen confianza, respeto, son participativos, autónomos, realistas, propician la libertad de expresión para que sean críticos reflexivos, puedan argumentar y se constituyan mediadores ante los problemas de conocimiento que surja entre ellos. Para una mejor comprensión, leamos la voz de los actores:

“propugno para que de pronto se reflexione en el área, de acuerdo a las preguntas que se plantean, que haya un interrogante de parte de los alumnos, que de pronto, traten de argumentarlo con sus palabras de acuerdo a la realidad vivida, creo que si... Relación de amistad “ellos nos tienen confianza en nuestra orientación (sic)”, “debemos tenerlos más bien como un amigo y no como un estudiante, sí, porque ya esos muchachos se van y, hay que darles confianza, darles una formación integral, de cómo será la vida cuando una ya deja las aulas del bachillerato”, “me la llevo bien con los alumnos, yo les brindo en cierto modo confianza para que en mi clase ellos se desenvuelvan de la manera que ellos quieran en cierto modo obviamente yo controlando la parte disciplinaria y cosas que no me gustan o que no creo, creo yo que no estén bien a menudo, pero si creo o si quiero que mi alumno en mi clase sea más extrovertido posible que no se sienta atado o prohibido en alguna

cosa, que ellos hablen participen, profe no entiendo como es la cosa o repita.. Todo eso lo permito yo en mi clase, he con el alumno interesado la cuestión camina bien los alumnos que son un poco despreocupado la cosa cambia un poco más lenta por obvias razones pero sigue...”.

Como puede apreciarse, los docentes actores dan un valor sustantivo a la amistad con los estudiantes y eso, indudablemente es una forma adecuada de estimular el aprendizaje de los discentes, al punto que como se ve, muchos de ellos se tornan competitivos y les posibilita, incluso, hacerles críticas sanas a los docentes, sin que haya agresiones verbales, pues, la confianza permite hablar sin prevenciones. De otro lado, se puede ver como el interés de algunos docentes es poder centrarse en aquellos que tienen más dificultades invitándolos a participar en términos de familiaridad y respeto, todo lo cual, contribuye para que la escuela vaya redimensionando su papel como es el ideal en este presente siglo. Al decir de Teresa Jiménez,(2008) “Las valoraciones que realiza el profesor sobre su relación con un alumno se relaciona, por un lado, con la conducta que ese alumno tiene en el aula y, por otro lado, con el estatus de ese alumno en el aula”; es decir que son los mismos maestros quienes potencian el papel del estudiante en el aula, a través de una sólida relación que genere confianza y que permita un empoderamiento real del estudiante como tal.

Los estudiantes actores manifiestan en sus narrativas tener un vínculo de amistad con algunos profesores. Reconocen así mismo que el papel que ellos cumplen dentro de la institución educativa es recibir explicaciones y entenderlas, al tiempo que manifiestan interesarles aprender. Así mismo, reconocen que realizan ejercicios de reflexión y proponen cosas nuevas.“*pues podemos proponer también cosas nuevas decirles que por qué el agua se unta con el aceite y no se mezclan todo eso nos lleva a proponer cosas buenas y algo*

nuevo.....O sea el trato de la profesora y los alumnos me gustaría que fuera por ejemplo eh.. Que sea más abierto, que sea más extendido que... que... ella pueda compartir con nosotros más, que se le mire las ganas de... si de querer buscar amigos nuevos, eh... de tratarnos mejor”.

Desde estas narrativas se colige que hay vínculos de amistad muy importantes entre los estudiantes y sus docentes; sin embargo, persiste en la concepción de los estudiantes actores la idea de únicamente llegar a escuchar explicaciones y reconocen que su deber es entenderlas, en una clásica visión de la educación pasiva, que no potencia o permite la participación democrática de todos los alumnos, no obstante reconocer que a los estudiantes les agrada proponer cosas nuevas, en tanto ven que a algunos de sus docentes les falta más capacidad para mostrarse abiertos en el trato y su comunicación de suerte que sientan que sus docentes puedan compartir con ellos.

En palabras de Pérez (2000)aduce que “ entre los retos de la educación debe priorizarse: 1) que la escuela se abra a nuevas fuentes de saber 2) que se convierta en un espacio de exploración y descubrimiento”, con lo cual se resignifica el papel que deben jugar docentes y alumnos en el sentido de hallarle un interés creciente que potencia el papel del alumno con nuevas propuestas que rompen la inercia común de muchos estudiantes, pues, paradigmas como el de escuchar o recibir una información no son válidas en tanto el estudiante no se sienta involucrado y le permita mejorar incluso la relación con el docente, dado que muchas veces, ellos se detienen únicamente en los más dinámicos. Si maestros y alumnos nos abrimos a otear nuevos saberes y nuevos haceres desde las herramientas modernas, seguramente esos

espacios de exploración se constituirán en una verdadera escuela transformativa, que ayude a docentes y estudiantes a transformar lo que tradicionalmente se ha hecho sin reflexión.

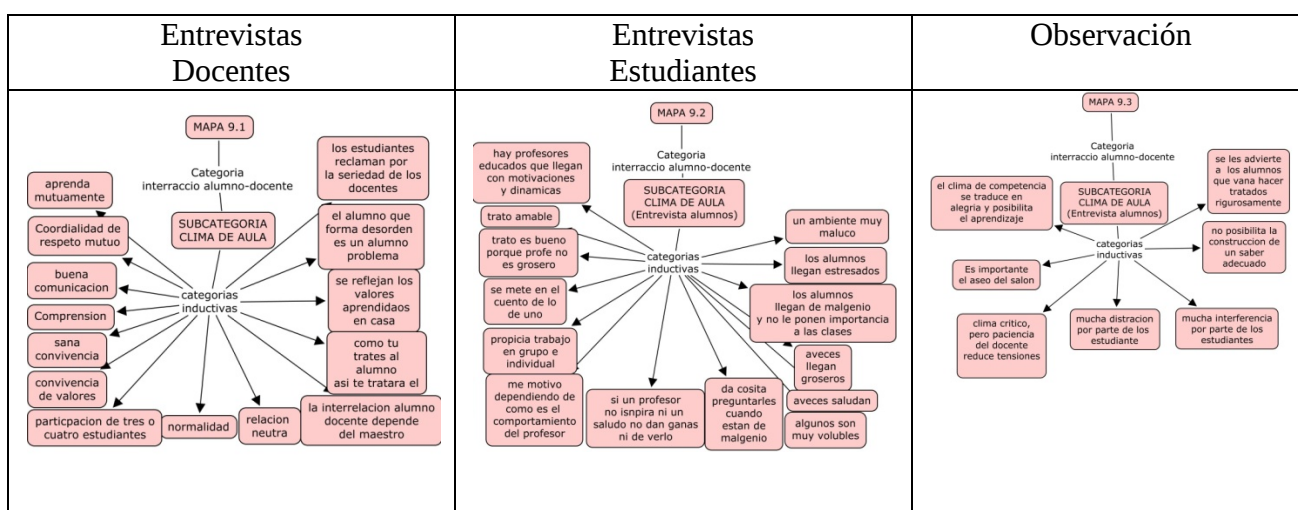
Por otra parte, indican de manera enfática que no aprenderán nada nuevo, si ni siquiera los profesores enseñan a saludar, por lo cual reclaman ver el cambio en sus docentes tanto de su comportamiento como de sus actitudes, pues, reclaman igualdad en el tratamiento ante las exigencias del docente, es decir, desean que el trato se mejore, pues, si bien algunas veces recochan con algunos de sus docentes, dicen que con ellos también aprenden. *“igualdad para mí, deben de ser las cosas iguales y pues si el me exige, yo espero que el haga lo mismo y mucho mejor, no me parece que los profesores lo lleven así, pues para mí siempre debe haber igualdad, aunque se sabe que ellos son profesores y tienen un mando y un rango alto en nuestra institución, pero no me parece”* “ Bueno personalmente yo los trato lo normal, vuelvo y digo llegan saludan y pues sino, uno lo único que le interesa es aprender y el trato, hay algunos profesores que dicen que el trato no es importante sino lo que uno enseña y pues fíjense que si a uno le enseñan a no saludar uno que hace nunca aprenderá nada bueno,..” esta forma de ver al docente por parte de los estudiantes actores, deja en claro la honda preocupación que tienen muchas escuelas en Colombia, pues, principalmente en la provincia, los docentes acartonados y con ego mal fundado, adoptan posiciones que anulan el proceso educativo e, incluso, esto genera resistencia por parte de los estudiantes. Por lo tanto, asumiendo lo que dice García. B, F.J (2002) “tenemos que aprender a relacionarnos y necesitamos relacionarnos para aprender y enseñar”. Por cuanto esto es válido no sólo para docentes, sino también para los alumnos, dado que la tecnificación parece habernos vuelto insensibles y , en consecuencia, es urgente optimizar la relación para la armonía y el buen ambiente posibiliten un trato digno a los demás.

Desde la observación realizada por los actores se pudo captar que el papel que cumplen los estudiantes es un papel de sana amistad, algunos estudiantes muestran su espíritu de agente competitivo durante las clases, así mismo como son críticos constructivos con sus docentes; algunos suelen participar ante las preguntas que formulan los docentes. . En voces de los actores dicen: *“El estudiante es un agente participativo en el proceso académico porque construye conocimientos a la par del docente, sin embargo, se siente presionado por la competencia generada por el docente e incluso su defensa es no participar la próxima vez .”* *“Profesor dice...”* vamos, vamos” alumna replica: *“Espere, pone a uno nerviosa... ¡ay!....(sigue trabajando)”*. Otro alumno dice: *“ Por aquí...no me vio, no me calificó...usted si cree eso?”* La próxima no voy a pasar...!. Profesor dice: *“No hay tiempo”* se acerca a uno de ellos, mira el trabajo....”. este tipo de comentarios deja en claro que los estudiantes cuando están motivados, producen y se angustian cuando se les presiona para entregar resultados, pero además, es notorio que se proteste en forma sana, dentro del marco de respeto que posibilita la sana convivencia, al tiempo que nos permite observar un dinamismo especial. Pues, como señala Richardson (1995) “el aprendizaje realmente efectivo se logra cuando la persona participa y se involucra en su producción”, es decir, cuando se le reconoce su razón de ser.

Sin embargo, el número de estudiantes a quienes se les ve poco interés por las asignaturas es mayor, pues, regularmente incumplen con sus compromisos adquiridos de antemano, adoptan una actitud pasiva y relajada que, hace que su participación sea excesivamente restringida, incluso, a veces se convierte en evasor, sin explicación alguna que la justifique. Por otra parte, algunos estudiantes se muestran indiferentes ante los temas que reciben, no la cuestionan, en cambio son dinámicos en los brotes de indisciplina y actúan de manera incoherente en algunas de sus clases.

En salones de clase en los cuales la nula participación es una constante por parte de los estudiantes y, sus docentes se muestran indiferentes, es el más aberrante de los cuadros que toda institución educativa debe erradicar de tajo, a partir de la adopción de una nueva cultura escolar basada en la inclusión, pues, no podemos permitirnos volver a épocas pretéritas, en las cuales, como afirma Esteve (1994) “ nuestro sistema de educación anterior actuaba como un hospital que rechazaba a los más enfermos; y a que los alumnos más torpes y los que planteaban cualquier problema de conducta eran eliminados en algunos casos por los mecanismos selectivos del sistema”. La indiferencia, la desatención y falta de motivación correctas para los jóvenes de hoy es una tácita discriminación que sutilmente lanza al abismo de las sombras a quienes pudiendo estar en las luces, los ignoramos. Por tanto, desde la metáfora del “mito de la caverna” impulsemos ir en busca de la luz, para que mañana no seamos culpables directos de la debacle social.

5.9 Categoría Interrelación Docente Alumno. Sub categoría Clima De Aula



Cuadro 11. Árboles categoriales para triangular Sub Categoría Clima de Aula

De acuerdo con la visión de los docentes actores en función del clima de aula, encontramos que ellos manifiestan aprender mutuamente con los estudiantes. Así mismo, dicen tener una

amistad de cordialidad y respeto mutuo lo que permite que haya una buena comunicación, comprensión, sana convivencia con valores. Empero, se refleja una baja participación de los estudiantes. Sorprende que los docentes aduzcan normalidad ante estas circunstancias, que, incluso, algunos docentes aseguran tener una relación neutra, razón por la cual, consideran que la interrelación alumno docente, depende exclusivamente del maestro, pues, de la manera que se trate al alumno, así será tratado el docente, pero también depende de los valores que el alumno traiga de casa. Así mismo, algunos docentes se sienten interpelados por sus estudiantes ante la aparente seriedad con que llegan a clase, al tiempo que persiste la queja en el sentido que los estudiantes que forman indisciplina o desorden son un problema para la escuela y la sociedad. En voces de los mismos actores: *“Pues el trato siempre me he caracterizado por tener un positivo de amigo de respeto mutuo tanto de mi parte hacia el alumno y del alumno hacia mí para que no haya una distorsión de comunicación entre docente y alumno y se,.. Creo que por ahí es un estilo positivo de cordialidad y amistad; pero si una gran mayoría hay una relación de amistad y de respeto y de comprensión cierto y se ve de normalidad,..”* *“ el muchacho hoy en día digamos que esta falto de valores, no sé si será por su entorno o en su casa no le han inculcado respeto, la tolerancia, la humildad, sobre todo, si de modo que llegan aquí con muchas falencias y eso es lo que proyectan en las relaciones con sus compañeros e inclusive con el propio docente.”* *“...tratar que la interrelación alumno profesor sea lo más adecuada posible,... he yo creo que para que una clase sea exitosa tiene que existir una buena interrelación alumno profesor cosa que hay que recuperar los derechos humanos en este momento, ósea la comunicación es importantísima, demasiado...porque alumno que no respete, alumno que no ... que forma mucho desordene es un alumno problema, osea que los derechos humanos vienen de mano. Ósea la capacidad cognoscitiva del alumno que va escribiendo depende mucho de esos derechos humanos, a*

partir de la disciplina...aquellos que si me participan normalmente a clase los que participan son casi siempre los mismos tres o cuatro o cinco y pare de contar...”

Lo anterior es significativo en tanto esa relación docente- alumno posibilite dinamizar los procesos de aula, es decir, que la motivación sea recíproca, pues, como dicen Ascorra, Arias & Graff (2003), la secuencia, fluidez, ritmo de la clase junto con la creatividad, coherencia y sentido con que se construya las clases entre otros factores referentes a la organización de ellas afectarán continuamente el clima de aula “en un sentido positivo para ambas partes. Todo lo cual, implica necesariamente una apertura sana y positiva del docente hacia el discente que permita mejorar los canales de comunicación y el trato se dignifique.

Desde la perspectiva de los estudiantes actores, ellos perciben en sus docentes que hay algunos que reflejan ser educados, al tiempo que reconocen que ese tipo de docentes llegan con dinámicas, son amables y el trato con ellos es bueno, pues, no son groseros. Valoran el hecho de que el profesor se meta en sus asuntos personales, al tiempo que reconocen que algunos docentes propician el trabajo en grupo e individual. Algunos reconocen motivarse en función del comportamiento del docente, pues, si un docente no inspira un saludo, no dan ganas ni de verlo. Otros estudiantes aducen tomar distancia y no preguntar cuando los docentes están de mal genio, pues, reconocen que hay algunos docentes que son muy volubles, que son groseros y que ni siquiera saludan. Es de resaltar que los mismos alumnos reconocen que muchos de sus compañeros llegan estresados, de mal genio y no le ponen el interés necesario a las clases de sus profesores, calificando el ambiente como muy maluco. En voces de los mismos actores: *“Mis compañeros al profesor de ciencias sociales le brindan un trato amable por la misma forma del trabajo de él” “El trato entre la profesional de química con los alumnos pues es muy bueno porque ella no es grosera ella, ella le gusta hablar meterse en el cuento de lo de uno, he conversar con uno ella le gusta contarle las cosas que ella.. a uno, le pasan a uno le*

gusta conversar sobre la vida privada de ella y le gusta que nosotros también no metamos en el cuento hablar sobre las novedades que pasan a diario, pues muchas cosas .ehh en algunas veces no me interesa porque por motivos de que a veces llego pues de malgenio o con problemas familiares y entonces hay algunas veces en que uno llega como estresado y eso le pasa a todos los compañeros a veces llegan estresados por motivos personales pero, entonces por eso hay algunas veces que no, ni les ponemos importancia a las clases.” “entonces todo depende de la relación que uno tenga con las personas, yo me motivo dependiendo de cómo es el profesor dependiendo de cómo es el comportamiento del profesor y la verdad es que si uno va a dar una clase, con un profesor el cual no inspira nada, no inspira ni un saludo no dan ganas de ni de medio verlo, nunca van a ser motivadoras las clases de los profesores, generalmente son pocos pero los que resaltan son muy buenos.” “Bueno la verdad es que algunos profesores son muy volubles, ósea ellos llegan a las clases y a veces saludan y otras veces llegan groseros y las clases son , no sé , un ambiente muy, ósea un ambiente muy muy maluco” “pero por otra parte, como hay profesores que son educados que llegan al salón muy, quizás con motivaciones a los alumnos, eh se puede decir que hay profesores que si son muy amables que llegan al salón saludando que llegan con dinámicas muy buenas para enseñarnos”

Todo lo anterior es un reflejo de una insana prepotencia e indiferencia que tiene enferma a la escuela de hoy, lo que no permite crear climas de confianza con mayor eficiencia. Pues, como afirman Arón y Milicic (1999) “los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico”. Los docentes del siglo XXI, bajo el prisma de las innovaciones pedagógicas debemos tomar conciencia de que asumir la

profesión docente ya no es una vocación o apostolado de estirpe religiosa, pues, el verdadero sentido que un profesional de la educación debe darle, es la del anhelo de servir a los demás desde sus gustos, intereses y aptitudes, las cuales deben desarrollarse o cultivarse durante toda la vida, de suerte que nos permita humanizar la praxis pedagógica, de una manera que cause impactos positivos entre los estudiantes y sobre esos impactos ellos moldeen una nueva forma de tratar y reconocer a los demás, respetando a la persona y reconociéndole su dignidad.

El clima de aula observado por los docentes actores da cuenta que, el clima de competencia entre los estudiantes se tradujo en alegría y posibilitó un aprendizaje. De igual modo, los docentes consideran que para que haya un buen clima de aula es necesario que los salones estén impecables en su aseo y presentación. Destacamos que en algunos salones de clase, cuando el clima de aula es crítico, la paciencia del docente es un catalizador fundamental para reducir las tensiones en forma equilibrada, sin embargo, asumen que el clima de aula se enrarece por la constante distracción, interferencias, gritos, ruidos, silbidos y golpes por cuanto no posibilita la construcción de un saber adecuado. En algunos casos, algunos docentes les advierten a los estudiantes que van a ser tratados rigurosamente, sin que se refleje un espacio de negociación. En voces de los actores esto relataron: *“El docente ingresa al salón, pero antes acomoda bien la escoba y un pupitre a la entrada, diciendo: el salón está limpio”* *“El profe no responde ya que se encuentra ocupado con el mismo grupo, el estudiante vuelve a preguntar profe en que página esta eso?, se escucha música llanera en el salón, mientras otros alumnos cantan la canción llanera, el mismo alumno dice ¡hola si profesora como suena! Tratando de imitar a los locutores de la policía nacional”* *“Profesor guarda la calma...espera un poco y continúa explicando (hay dispersión y bulla) el docente toca nuevamente el pupitre, llama la atención y pregunta: ¿Qué ocurre cuando a un resorte le*

colocamos un peso?” “El docente llama la atención al grupo 1 y 2 y les aclara que va a ser más riguroso con quienes no lo hagan. “El alumno contesta: “porque no tengo lápiz”. Profesor le replica: “uno debe de cuidar y tener sus cosas...hable! Saca un lápiz de su bolso y se lo entrega...El profesor se ubica en la mesa...los alumnos llegan con sus trabajos...” “Algunos alumnos están hablando y el docente les replica: ¡oiga ustedes que están hablando, si no les interesa la clase...fuera! Prosiguió: “Les paso el ejercicio para que califiquen la idea”. Un estudiante riposta:” ¡uah! y se retira hacia la parte posterior del salón.”.

Es indudable que el clima de aula mostrado, deja entrever innumerables problemas que unas veces es superado por la parquedad y serenidad de los docentes, pero en otros casos, preocupa, por la indiferencia que asumen los docentes actores, en contraste con los climas o ambientes en donde todo parece ser fácil o se toman medidas drásticas de expulsar al alumno del trabajo de aula, en cuyo caso, la falta de solvencia pedagógica los mueve a tomar decisiones en contra de los estudiantes.

De suyo, hemos podido caracterizar las siguientes tipologías de estudiantes en el seno de las instituciones epicentro de este trabajo, a saber: a) el estudiante activo o participativo b) el estudiante pasivo o negativo c) el estudiante desordenado o indisciplinado d) el estudiante indiferente y reacio a todo proceso. El primero, se caracteriza porque le haya sentido a su labor de estudiante y se involucra en múltiples tareas porque ha desarrollado sentido de pertenencia. El segundo, es el prototipo de estudiante que se limita únicamente a oír y escribir. Su aporte es escaso. Poco sentido le halla a su trabajo académico. El tercero, es el típico estudiante que llama la atención de los demás con sus chistes, bromas y no permanece en su lugar, parece una mariposa. El cuarto estudiante llega más bien obligado, en consecuencia,

nada le motiva y todo le incomoda. Son un palo en la rueda en los procesos aúlicos. Regularmente, termina evadido o se retira sin dar explicaciones.

Este tipo de tipificaciones si bien las hemos referenciado, no pueden asumirse como etiquetas que marquen a los alumnos, pues, en la labor cotidiana de un maestro debe evitarse este tipo de señalamientos y en su defecto, es preciso darles confianza y estimularlos con respeto. Es decir, creer en ellos, a riesgo de cuanto pueda darse con él, es decir, debemos dejarle la dureza a las piedras y adoptar la plasticidad y elasticidad de la plastilina para que podamos ver la obra que hemos ayudado a construir con amor, como en la metáfora del niño que siente alegría cuando ve volar su cometa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente trabajo de investigación, nos permitió llegar a las siguientes conclusiones:

1. Desde el contexto de las instituciones, el sentido de las prácticas docentes que le dan educandos y educadores del grado once de las instituciones objeto de estudio; responden cada una a las características e idiosincrasia de sus comunidades educativas donde tienen asiento: una en la región Amazónica Colombiana y la otra en la región de la depresión Momposina de la región Caribe.
2. Los docentes de ambas instituciones, respecto a su preparación disciplinar, son conscientes de que es necesario un proceso de capacitación y formación constantes. Además, de reconocer que se apoyan permanentemente en lecturas especializadas por medio de las tics, ante la ausencia de una política seria por parte del Estado.
3. El Gobierno Nacional debe concientizarse de fomentar una política gubernamental, que garantice la formación y capacitación permanente para el magisterio, de tal suerte que el docente logre el reconocimiento social por su un legítimo empoderamiento intelectual; pues no es posible que otras empresas si capaciten y actualicen a sus trabajadores mientras la empresa educativa sea de las únicas que no lo haga
4. Pese a que los docentes reconocen los deberes propios de su profesión en el sentido de su preparación disciplinar, los estudiantes dejan claro su falta de seriedad y compromiso por asumirla en el día a día, por eso, no es suficiente que sean consiente de esta, de suyo, es necesario que asuman con seriedad este compromiso en la cotidianidad para que logren valorar la asignatura y los estudiantes le encuentren el sentido a la disciplina.

5. Es preponderante recuperar y resignificar la profesión docente, pues el desplazamiento con profesionales de otros rangos o niveles es como entregarle un enfermo de corazón a un ingeniero que lo intervenga quirúrgicamente, razón por la cual se recomienda revisar las políticas de nombramientos.
6. Preocupa el bajo soporte epistemológico de pedagogía que existe en los docentes profesionales y licenciados anclados en el pasado, pues, no hay una reflexión, ni investigación de su práctica docente al interior del aula.
7. Una buena acción pedagógica bien orientada produce resultados visibles y con sentido. Para lograrlo es preciso un mayor empoderamiento de los docentes frente al sentido que se le impriman a las prácticas docentes, ojalá desde una visión científica y transformativa.
8. Los docentes de ambas instituciones son conscientes de su compromiso frente a la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, se encontraron serias contradicciones por la forma irresponsable en que algunos docentes actúan. Por tanto, se requiere que los asesores académicos de las instituciones implementen políticas claras de asesoría y control permanentes.
9. Los actores de nuestra investigación reconocen respecto a la formación humana del docente, que deben tener un perfil íntegro, con verdadero liderazgo de tipo social, pedagógico, político y cultural.
10. Es muy importante que las políticas de vinculación de profesionales no licenciados a educación, sean más rigurosos en cuanto a la preparación pedagógica que hayan recibido en un centro de educación superior acreditada y cuyas características y perfil humano sea de reconocida solvencia.

11. Los docentes de las instituciones A y B en el campo metodológico presentan confusiones en los términos pedagógicos relacionados con la didáctica, la metodología, aprendizaje y estrategias, por lo cual se recomienda abrir espacios pedagógicos en estos centros educativos que permitan la apropiación de manera que en la práctica sean visibles el sentido de las mismas.
12. Metodológicamente se detectaron serias debilidades en el trabajo pedagógico. Se recomienda una apropiación de las nuevas herramientas, principalmente en relación con el manejo de las Tic.
13. Docentes proponen de antemano los temas. Algunos siguen el hilo conductor del tema que asesoran e involucran a los estudiantes en el proceso mediante grupos de apoyo o grupos colaborativos. Preciso fortalecer a todo el equipo de docentes en cada institución observada.
14. Predomina la exposición magistral de corte tradicional. Se recomienda fortalecer la posibilidad de adoptar nuevas propuestas metodológicas.
15. El estilo que deben adoptar los docentes de las instituciones educativas estudiadas debe acoplarse a las nuevas visiones de la educación, es decir, debe transformarse y apropiarse del contexto.
16. Ante la pérdida del interés de muchos estudiantes por la falta de un estilo que logre poder hacerles percibir el sentido de lo que hacen y cómo lo hacen, es prioritario concientizar a los docentes sobre capacitación centrada en “ ser persona” para que la población estudiantil logre desarrollar un sólido perfil con espíritu humanista y el docente se profesionalice humanistamente.

17. Se encontraron estilos propios de cada docente: colaborativos o de apoyo, directivo, restringido e indiferente. Se necesita un plan de salud mental que le baje guardia a la agresión, a la indiferencia y la exclusión.
18. Docentes deben darle sentido a lo que proponen para que los estudiantes puedan avanzar en forma autónoma y resuelva sus propios problemas. Recomendamos negociar reglas claras que faciliten un proceso transparente con sentido holista.
19. Estudiantes dicen que no todo lo que les enseñan les interesa porque encuentran que el docente no es claro en lo que explica y no pueden reflexionar. La tarea del docente es darle verdadero sentido a la teoría para que los estudiantes logren afianzarla en la práctica. Por lo tanto, se recomiendan talleres de comunicación asertiva en los centros educativos.
20. Algunos docentes intentan darle sentido a su práctica docente, pero se percibió que hace falta creatividad y compromiso para estimular o propiciar aprendizajes significativos. Es urgente que los docentes más apáticos sean convocados a cursos de capacitación
21. Los estudiantes de las instituciones educativas invocan la igualdad ante sus docentes, pues, juzgan irregular que a ellos los sancionen por llegar tarde y a los docentes no les digan nada. Igualmente reclaman mayor respeto, dado que hay algunos docentes que parecen aburridos y son volubles. Recomendaciones: que se negocie un pacto de aula y un pacto institucional donde las reglas de juego sean claras para todos y, dentro de un marco de respeto y tolerancia.
22. El papel que se detecta en algunos estudiantes es la de recibir información para aprenderla. Es urgente que los consejos académicos de las instituciones y los coordinadores académicos implementen estrategias de estudio para acabar con esa

forma pasiva de asumir el estudio por parte de los estudiantes. Urgente estimular el pensamiento creativo.

Los logros que se alcanzaron:

1. La vivencia del sentido sobre las prácticas docentes como objeto de estudio, de análisis, de reflexión con responsabilidad social y profesional.
2. El desarrollo de un proceso de análisis compartido.
3. La búsqueda en la bibliografía y en fuentes expertas y de actualidad que actuaron como informantes claves sobre el sentido de las prácticas docentes y el papel mismo del docente en la actualidad.
4. La elaboración de informes de avances luego de cumplida cada etapa de trabajo
5. La comunicación pública del proceso y de los resultados a efectos de someter a consideración de la comunidad académica la investigación desarrollada.
6. Los ajustes y correcciones necesarias que fue indispensable desarrollar para el buen objetivo de la investigación que nos permitió encuadrar cada aspecto estudiado.
7. La presente investigación está sirviendo como pauta para el fortalecimiento en el nuevo rol de Docente Tutor Pedagógico de uno de los investigadores en el programa de la Transformación de La Calidad Educativa del Ministerio de Educación Nacional, en el departamento del Guaviare; para la conformación de Comunidades de Aprendizaje que consolidarán la transformación de las prácticas de Aula.
8. La creación de una red de investigadores en el seno de la Institución B, con un equipo de docentes con formación de especialistas, algunos de los cuales hacen parte de la

Red Pedagógica del Caribe y a la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio de la Universidad Pedagógica Nacional.

9. Al asumir el sentido desde la perspectiva filosófica focalizándolo en cada una de las categorías abordadas se pudo deducir que:
 - a. El sentido de la preparación o formación disciplinar de algunos docentes está fundamentada en una clara visión epistemológica de lo que implica ser docente. No obstante, diluirse en el tiempo como consecuencia del medio, entorno y realidad en que viven los docentes y que de una u otra forma los absorbe, alejándolos del mundo académico actualizado, merced al bloqueo comunicacional que cada región brinda por la carencia de tecnología de punta que les permita estar actualizados, o bien porque el docente asume otros roles paralelos al de la educación que los fuerza a asumir la práctica docente de manera espontánea, pues, en muchos casos asumieron haberlo aprendido todo.
 - b. En algunos otros docentes, el sentido de su preparación o formación disciplinar está sustentada en una perspectiva totalmente ajena a la esencia y condición de ser maestros, por lo cual, si bien idóneamente son profesionales con una solvencia académica y de formación integral al interior de sus disciplinas, no lo están para el ejercicio con sentido pedagógico, pues, incluso reconocen que ellos no están preparados para ello. Algunos manifiestan haberse vinculado por estabilidad laboral y económica; otros por necesidad de estar cerca a sus familias y brindarles un poco de seguridad económica.
 - c. La categoría estilos y formas de hacer abordadas desde el plano del sentido filosófico tiene una doble connotación. Por un lado tiene relación con lo epistemológico en cuanto que analiza el discurso del maestro y, por el otro lado, está asociado con lo

axiológico que se devela o muestra por medio del para qué enseña, cómo se enseña con sus valores propios a su condición social en la que se desenvuelven o fueron formados.

- d. La categoría interrelación docente estudiante asumida desde el sentido filosófico tiene estrecha relación con lo antropológico y ético a más de estar traspasado por lo axiológico. Desde el ámbito propio del sentido antropológico su preocupación fundamental estriba o está enmarcada por la naturaleza del hombre que forma y se forma para redimensionar la esencia misma del hombre en lo pedagógico. A su vez lo ético le halla sentido a la forma como se asume la interrelación en el marco propio de la alteridad, pues, desde esta perspectiva el sentido ético nos pone en el plano de entender al otro y respetar su opinión, lo que a su vez da sentido a lo axiológico al evaluar la interrelación que dignifica dicha interrelación.

REFERENCIAS DOCUMENTALES:

- Aguilar, C. (1985) La definición cotidiana del trabajo de los maestros. En. Rockwell, E (comp). Ser maestros. Estudios sobre el trabajo docente. SEP. El Caballito, México
- Albuérne, F. (1986) Las Escuelas Universitarias de Magisterio. Análisis y alternativas. Aula abierta. Oviedo
- Alezones, J. (2004) El tejido pedagógico multidimensional: La trascendencia del docente reflexivo. Año 8. (21) julio- agosto- septiembre (2004)
- Altet. (2001) L'analyse de pratiques, une demarche de formation professionnalisant. Revue Recherche et formation N°35
- Álvarez-Gayou, J. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós
- Álvarez, A. y del Río, P. (1995: 91-119) Educación y Desarrollo: La Teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. Teorías del Aprendizaje. España: Alianza.
- Alliaud, A y Duschatsky.L. (1998) Comp. Maestros: formación, práctica y transformación escolar. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Anguera. (1983:18) Metodología de entrenamiento de observadores. México Trillas.
- Apple, M.W. (1986) Ideología y Currículo. Madrid: Akal.
- Arón, A.M y Milicic. N. (1999) Clima social Escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Edit. Andrés Bello
- Ascorra, Arias & Craff. (2003) La Escuela como contexto de contención social y afectiva. Revista Enfoques Educativos 5(1): 117- 135
- Avalos, B. (2006:60) Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile.
- Banda. Z, M.C. (2007) La formación del docente reflexivo.
- Bandura, A. (1986) social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood cliffs, NJ: Prentice – Hall (trad. Cast: Pensamiento y acción: fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca. 1987).
- Banno, B. (1999) Sobre algunas problemáticas que se hallan en la base de los planteles educativos de apertura. Mar de plata, UNMDP/ V.A.

Bar, G. (1999) Perfil y competencia del docente en el contexto institucional educativo. En primer seminario taller sobre el perfil de los docentes y estudios de formación. Lima, PEI

Barbier, J.M. (1999) Prácticas de formación. Evaluación y Análisis. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Barylko, J. (2002) Pedagogía de la personalidad. Buenos Aires, Santillana.

Bauman. Z. (2003) Los retos, de la educación en la modernidad líquida. Barcelona Gedisa.

Bazdresch Parada, M. (2000) Vivir la Educación, transformar la práctica. México: Educar. Campechano, Juan. (1997). En Torno a la Intervención de la Práctica Educativa. Ed.UNED, México.

Becher, T. (1994) The Significance of disciplinary difference. Studies in higher education (19,(2,151-161)

Benedito, V. (2007) Ser profesor en la Universitat del XXI. Documento presentado en la conferencia por la investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Bucarest. Rumania

Benejan, P. (1986) La formación de Maestros: Una propuesta alternativa. LAIA, Barcelona

Berger y Luckman (1983) La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Paidós.

Bernstein, B. (1975) Langage et Classes Sociales: Codes Socio-Linguistiques et Control Social. Editions de Minuit, París.

Betti,E.(1955:25-30) Teoría general de la interpretación. Milán. ESD.

Böhn, W. y Schiefelbein. (2004:179) Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia, Bogotá Colombia: Javegraf.

Bonilla, E y Rodríguez, P. (1997) El conocimiento de la realidad social. En: Más allá de los métodos. Ediciones Uniandes.

Braslavsky, C. (1999) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programa de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación.(en línea)No. 19.Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirtt/rie19a01.htm>(2008,6 de octubre)

Briones, A. (1999) Investigación y docencia: Hacia una Educación Superior de Calidad. Problemas y perspectivas. Trabajo presentado en el Seminario “Docencia e Investigación” realizado en la Universidad de Antioquia. Medellín Colombia, abril 11,12 y13 de 1999.

- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge. Massachusets. Harvard University Press.
- Buendía, L. (1995) *La formación profesional del profesorado*. Congreso Nacional sobre orientación y Evaluación Educativa. La Coruña, 18 - 20 abril. Ponencia
- Campechano, Juan. (1997) *En Torno a la Intervención de la Práctica Educativa*. Ed.UNED, México.
- Campos, Y. (1998) *Hacia un concepto de Educación y Pedagogía en el marco de la Tecnología Educativa*. SEP. SSEDF.DGENAMDF.
- Capella. R, J. (1999) *Corrientes Educativas Contemporáneas*. En. Fórum Internacional de Educación "encinas 99"(1a edición) Lima. Derrama magisterio
- Carneiro, R. (2001) *Fundamentos da Educacao e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundacion Manuel Leao.
- Carr y Kemmis. (1988) *Una aproximación critica a la teoría y la práctica en teoría critica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.Cap 5
- Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Carrasco, J.B. (2004) *Estrategias de aprendizaje: Para aprender más y mejor*. Edic. Rialp. S.A
- Carrillo, E. (1994) *Diseño del perfil profesional en atención integral del niño de 0 años a los 6 años*.
- Correa, C. (1999) *Escenarios pedagógicos y estilos de aprendizaje en el contexto del siglo XXI*. Bogotá Colombia: Magisterio.
- Casamayor, G et al. (2007) *Cómo dar respuestas a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona.: Grao
- Castellanos, J.M. et al. (2002) *Libro entenderse en clase*.
- Citlalli A. (1985) "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", en E. Rockwell (comp.), *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*, SEP-El caballito, México.

- Clark, B.R. (1968) *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Path ways of transformation.* Oxford. Pergamon.
- Coffey, A. Y Atkinson P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Antioquia: U. de Antioquia.
- Cohan – Smith y Lytle. (2002:152) *Dentro – Fuera: enseñantes que investigan.* Madrid: Akal.
- Comenius, J.A. (1907) *The great didactic (didaktika)* Londres, Adam y Charles Black.
- Comenius, J.A. (1986) *Pampaedia or Universal Education*, Dover, Buckland publications
- Coreaga, A. (2001) *La práctica docente ¿educar o enculturar?* Pdf.845BC25Dd01
- Darling H. L & Mc Laughlin. (1999:376-411) *Investing as a learning Profession.* In. L. Darling Hammond & Sykes.(Eds). Vol: *teaching as a learning professional.* Handbook of Police and Practice.S. Francisco Jossey-Bass.
- Davine, C. (1999) *La Formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*, Buenos Aires. Paidós.
- Delors J. (comp) (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre educación para siglo XXI.* Madrid Santillana. Ediciones Unesco.
- Delval. (2002:7) *La escuela posible: cómo hacer una reforma de la educación.*
- De Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general.* Buenos Aires, Losada.
- Develay, M. (1992) *De l'apprentissage a l'enseignement.* Paris: ESF
- Díaz B, F. (1998) *De la práctica pedagógica al texto pedagógico.* En: <http://www.pedagógicas.edu.co>
- Díaz B, F. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* México: McGraw – Hill
- Diez, H. (1992) *Aprender para el siglo XXI.* Madrid Santillana.
- Edwards y Merceo. (1987) *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula.* Temas de Educación. Barcelona: Paidós –MEC. Versión original “Common knowledge: the development of understanding in the classroom. London New York. Methuen and Co. Ltda (1987)
- Eggen Y Kauchak, D. (2001) *Estrategias docentes.* México. Fondo de Cultura Económica.
- Elliot.J. (1990) *La investigación acción en educación* Madrid Morata.

- Escotet, M.A. (1998) Universidad y devenir. Entre la certeza y la incertidumbre. Buenos Aires.
- Esteve, J.M. (1994) El malestar docentes. Barcelona Paidós.
- Feixas, M. (2002) El desenvolupament professional del professor universitari com a docent. Tesis doctoral inédita. Universitat autònoma de Barcelona, España.
- Fernández. (2002) Escuela Pública. Democracia y poder. Madrid, Miño Dávila.
- Fernández C. M. y Rodríguez, M.C. (2005) Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación. Aula Abierta, 85, 45-56
- Ferrater, M. (1984) Diccionario Filosófico. Tomo IV. Ariel
- Fierro, C (1999) Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós. Barcelona. 1999.
- Fierro Evans, María C. (1997). El trabajo colegiado y el consejo técnico. Portal SEP, obtenido el 16 de julio de 2010 http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2930_serie_video
- Fierro, C. et al. (1989) Más allá del salón de clases, La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente. 2ª ed. Centro de estudios educativos. México. 1989.
- Fierro, M.C y Carbajal, P. (2003) Mirar la práctica docente desde los valores. México: Gedisa
- Follari, R. (2001) Perfil del docente y crisis cultural contemporánea. En: Perspectiva Florianópolis. Vol. 19 N° 2 p.p.295 – 230 jul/dic.
- Frege, G. (1980)" Über Sinn und Bedeutung", Funktion, Begriff, Bedeutung, Ed. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Frege, G. (1981) Philosophy of the language. Ed. duckworth. London
- Freire, P. (1970) La pedagogía del oprimido. Santa Fe de Bogotá, siglo XXI
- Fullan, M. (2002) Los nuevos significados del cambio en educación: Barcelona. Octaedro. En revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol.1 No. 2. (2003). En reseña de Hernández, M.L. (2003). Los nuevos cambios.
- Fullan y Hargreaves. (1999) La escuela que queremos. Amorrrortu/SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México
- Gaitán y Jaramillo. (2004:5) formación docente en la educación superior: Modelo Educativo para la formación pedagógico didáctica. Facultad de educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

Gaitán, R.C. (2005) caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos pregrado. Universidad Javeriana, Bogotá.

Galindo C, J.L. (2007) "Etnografía" El oficio de la mirada y el sentido. En. "Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación".Addison Wesley Logman, México

Galvis. V. (2007:48-57) De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. ACCIÓN PEDAGOGICA. No. 16. Enero –Diciembre (2007)

García, B. (2002) El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una aproximación metodológica desde la perspectiva del aprendizaje situado: Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de México.

García B, F.J et al. (1992) La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En: Maestros, formación, práctica y transformación escolar.(A.Alliaud y L.Duschatzky comps) Miño y Dávila editores, Buenos Aires

García Cabrero. (2003: 68) La evaluación de la docencia en el nivel universitario. Implicaciones de la investigación acerca del pensamiento y las prácticas docentes. En Revista de la Educación Superior Vol. XXXI N°127 jul/sep. p.p 63-68

García H, A. (1997) La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente. Unidad editorial del Gobierno del Estado de Jalisco. México.

García H, A.P. (1997) En torno a la intervención de la práctica educativa. ITESO, México

García H, A.P. (2010) El autorregistro como «espejo de la práctica docente». Obtenido el 17 de julio del 2010 de educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01adria.html.

García. Ll, J.L. (1999) Formación del profesorado necesidades y demandas, monografía .Escuela Española, Barcelona. Editores Praxis. S.A. Citado por García, C.J.L (2006) Identificación del uso de la tecnología computacional de profesores y alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje.

García U, H.M. (2006) Educación, cultura y tecnología en la sociedad contemporánea. Tesis de doctorado: La formación docente para la sociedad del aprendizaje. Una visión prospectiva.CISE-UAS México.

Garduño, T y Guerra, M. (2008) Una educación basada en competencias.Mexico.Edit Aula Nueva.

Gil, Flores Javier. (1994) Acercamiento al concepto de dato. Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. Promociones y publicaciones universitarias. Barcelona, España.

Gimeno J. (1999:29-52) La educación que tenemos, la educación que queremos: en Imbernón F (Coord.) La educación en el siglo XXI. Retos del Futuro Inmediato. Barcelona: Grao.

Gimeno, J. (2002:240) El currículum: Una reflexión sobre la práctica (8ª,edic)

Gimeno y Fernández. (1980) La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española.MEC. Madrid.

Gimeno S. (1992) Comprender y transformar la enseñanza Madrid: Morata

Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo e investigación educativa. Morata. Madrid.

Gómez, E. N. (1991) La recuperación de la Práctica Educativa y la Profesionalización de la Actividad Docente. Obtenido el 18 de julio de 2010 en <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/noemi.html>. Principio del formulario Iovanovich,

González. (2008) El sujeto y la subjetividad: algunos dilemas actuales de su estudio. La Habana Cuba.

Gorodokin, I.C. (2005) La formación docente y su relación con la epistemología. En. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653.pdf.

Granes, J. (2000) La formación universitaria como apropiación cultural. Una base para la reflexión sobre la docencia y el currículo. Depto de Física. Universidad Nacional de Colombia.

Grundy, S. (1991) Producto praxis del currículum. Morata, Madrid.

Guzmán, M.A et al. (2006) Discurso curricular ministerial: El enmarcamiento oficial de la gestión del currículum al interior de los centros escolares. En: REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación.Vol 5 N°10 agosto 2006 p.p 39-53

Habermas. (1982) Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

Halpin, A. W. y Croft, D.B. (1963) The organizational climate of schools. Chicago: University of Chicago.

Hegel, G. (1966, orig 1807) Fenomenología del Espíritu. México. F.C.F

Heidegger. (1968) What's called thinking?. New York : Harper Collins.

Hernández, F.G. (2002) Consideraciones sobre el sujeto y la identidad de la educación. Revista Kikiriki: 51, 27-31

Herrán, A de la. (2008) El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS, p.p.109 – 152

Herraíz M. (2005) Formación de formadores. Manual didáctico. México, Limusa.

Herrera G, J.D. (2001) "El sentido que los maestros dan a su práctica docente". En Colombia Revista Investigación Educativa y Formación docente .ISSN: 0123 -6156 ed: Ediciones Universidad del Bosque.

Holzapfel (2005) A la búsqueda del sentido. Edic. Suramericanas Santiago de Chile.

Hurssel. (1935) Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: F. C. F

Jackson, P (1991).La vida en las aulas. Madrid: Morata.

Jaramillo, P. (2004) Uso de las tecnologías de información y comunicación en tercer grado. ¿Qué saben hacer los niños con los computadores y la información en dos instituciones educativas de Bogotá. Tesis de Maestría. Universidad de los Andes.Bogotá

Jiménez T. et al. (2008) Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. International Journal of Psychology and Psychological Therapy June/Vol. 8 número 002.Universidad Almería España.

Jiménez, A. (1986) La práctica como categoría pedagógica. En Revista de Psicología y Educación ENSM. México, sep, oct, 1986 Año I N° 4

Kallen, D y Colton, S. (1980) Educational developments in Europe and North America since 1960. Paris: UNESCO.

Kemmis, S. (1998) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, Ediciones Morata, Madrid, 1988.

Kornblit, A. (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires: Biblos.

Labaké, J.C. (2007)La revolución de la sensatez, Edit. Aguilar.

Langford, G. (1997) La enseñanza y la idea de práctica Social: en Calidad de la enseñanza e investigación Acción por Carr, Wilfred. Edit. Diada

Larroyo, F. (1982).La ciencia de la educación.Mexico.Porrúa.Citado por Campos, C.Y(1998).Revista en <http://www.camposc.net> .

López V, B.I; Basto T, S.P. (2010) Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. En revista de Educación Vol. 13 N°2.

McCowan, H y Egan, K (Compiladores).(2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

Marcelo G. C. (1991) Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes, Madrid, CIDE.

Marchesi, A et al. (2002) "La comunidad Educativa" en A. Marchesi y E. Martín: La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica. Madrid, edit.S.M

Marta L. (2007). Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. Revista Iberoamericana de Educación 8 pp. 42/3.Obtenido el 18 de julio de 2010 en [http:// www.rieoei.org/deloslectores/1897Iovanovich.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1897Iovanovich.pdf)

Martínez, A. (2008) Epistemología y Metodología Cualitativa. México Trillas

Márquez, A.C. (2009) "La formación inicial para el nuevo perfil del docente de Secundaria: Relación entre la teoría y la práctica" Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Mejía, J. (1999) De la construcción del conocimiento social a la práctica de la investigación cualitativa. Investigaciones Sociales, II(3). (Revista del IHS UNMSM).

Melero, J. (1993) Conflictividad y violencia en los centros escolares. Madrid. Siglo XXI

Meneses J, M.T y Cano A, A. (2008:17) Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa. La historia de vida (1) Nure investigación

Merazzi, C. (1983) Apprendre á vivre les conflicts: une tâche de la formation des enseignants. European Journal of teacher Education, 6,2 pp.101-106.

Miranda, J.C. (2004) Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. Revista Iberoamericana de Educación en línea: <http://w.w.w.campus.oei.org/revista/deloslectores/797Miranda.pdf>

Monereo, C y Pozo, J.I. (2007:12-18).Competencias para(Con)Vivir con el siglo XXI. Cuadernos de pedagogía 370.

Montero Sieburth M. (1993) corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica" En Educación Revista Interamericana de desarrollo educativo. Año XXXVII N°116. Vol III.

Moreno, A. (2008) Educación inclusiva: Hacia una efectiva igualdad de oportunidades. En Revista Educación y Futuro, 18 (2008), 125 - 139

Moreira, MA. (2008:9-26) Conceptos de la educación científica: Ignorados y subestimados. Revista Curriculum 21, Octubre.

Nancy, J.L. (2002) El sentido del mundo. Edit la marca, Buenos Aires.

Neave, G. (1991) On preparing for the Market: Higher Educational in western Europe – Changes. In System Management: Higher Educational policy. Vol 4, 3:20-25

Nolla, N. (2005) Instrumentos para la evaluación y certificación del diseño curricular, La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública.

Paixao, M.F y Cachapuz, A. (1999) La enseñanza de las ciencias y la formación de profesores de enseñanza primaria para la reforma curricular: Teoría a la práctica. *Enseñanza de las ciencias* 17(1), 69-72

Palacios B, J. L. (2004) Educar con valor: El Desafío de la Educación Superior. México: SEP

Palomero – Pescador, J. E. (coord.) (2003) Enseñar y aprender en la universidad. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 17(2), Monográfica

Panza, M y Remedi, E et al. (1989) Maestros, entrevista e identidad. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAN.IPN, México.

Peña Q, A y Montgomery, W. (2006) Metodología de la investigación científica cualitativa.

Perales P, R. C. (2006) La significación de la práctica educativa. Ed. Paidós Mexicana. S.A. 1ª ed. México, 2006.

Pleyán (1991) El discurso docente una actividad persuasiva. Cuadernos de pedagogía No.175, 15-19.

Perafán, G.A y Aduris, B.A (Compiladores) 2005. Pensamiento y conocimiento de los profesores, U.P.N

Pérez G, A. I. Cultura, curriculum y aprendizaje relevante. México, (Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional Curriculum y Siglo XXI, CESU/UNAM). 1992.

Pérez, G. (1998: 174- 175) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata

Pérez, S. (1988) La formación práctica del maestro. Escuela española, Madrid

Pérez S, G. (1994) Investigación cualitativa, retos e interrogantes. La Muralla. Madrid.

Pérez, T, José M. (2000) Comunicación y Educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia Crítica. Paidós. Barcelona España.

Perspectivas Universitarias. Rev. Nº 9-10 Año 6. Diciembre 2001: investigación especializada.

- Perrenoud.P. (2003) Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile LOM.
- Perrenoud.P. (2004) Diez nuevas maneras de enseñar. Barcelona Grao.
- Perrenoud.P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona.
- Perrenoud.P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de temas educativos XIV. (4) 503523.
- Popkewits, T.H.S. (ed) (1990) Formación del profesorado. Tradición teórico Práctica. Valencia: servicio de publicación universidad de Valencia.
- Porlán, R. (1998) Teoría del conocimiento. Teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Prigone, I. (1994) ¿El fin de la ciencia? En: Fried Schnitman.
- Remedi, E. et al. (1989). Maestros, entrevista e identidad. Departamento de investigaciones educativas. CINVESTAN-IPN. México.
- Remedi, E. et al. (1989) El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente. México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Restrepo, J.M y Campo, V.R. (2007). La docencia como práctica: El concepto, un estilo, un modelo. Edit. Javegraf.
- Richardson, J.T.E. (1995) Mature students in Higher Education. II An investigation of approaches to studying and academic performance. Studie in Higher Education, 20, 5 - 17
- Rivas.J.L. (Coord.)(2000)Profesorado y reforma ¿Un cambio en las prácticas docentes? Málaga: Aljibe.
- Rockwell, E. (1985) (comp).Ser maestros. Estudios sobre el trabajo docente. SEP. El Caballito, México.
- Rockwell, E. (1987) Desde la perspectiva del trabajo docente, DIE del CINVESTAV del IPN
- Rodríguez, G.M. (2003) Metodología de la investigación cualitativa.
- Romo, R. M. (1991:21-33) “Mediaciones entre el discurso pedagógico y la realidad en el salón de clase: procesos de construcción de conocimientos y estrategias escolares”. Revista Tiempos de Ciencia No. 25. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Octubre-Diciembre 1991.
- Saleme, M. (1997:67,68).Decires, Córdoba, Narvaja

Sañudo, L. (2005). La Formación Permanente del Profesorado a través de la Investigación Reflexiva de su Práctica. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 3, 21 pp. Obtenido en 19 de julio de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55130164.pdf>.

Savater, F. (2005) El valor de Educar. Edit. Ariel

Schleimacher. (1826) Hermeneutik En: Valencia G, J.O.P (1999) Hermenéutica. Ed. Usta. Pp.63

Schmekes, S. (2010) Calidad y equidad en la educación. Portal SEP, obtenido el 18 de Junio del 2010, en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2930_serie_videos

Schon, D.A. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona-Paidós.

Seligman M, E.P. (2002) Authentic Happiness. University of Pensilvannia.

Shulman, L. (2004) Teaching as Community property. San Francisco Jorsey Bass.

Shulman, L.S. (1986) Those who undestand: Knowledge Growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14

Schütz, A y Luckman. (1973) Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires, Amorrortu.

Schwartz, N.A. (2002) "Una limitación de la propuesta adaptacionista para la certificación de los estados psicológicos" En. Actas de IX Encuentro de Cátedras de Ciencias Sociales y Humanidades para las ciencias Económicas. Mar del Plata, Ed. Suárez.

Solar, M. (2002) El intelecto y las emociones en el aprendizaje de las ciencias. Revista de Investigación en Educación 2(2), 43-55.

Sotomayor, C. (2006) Desarrollar competencias profesionales docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asistencia técnica a escuelas críticas. Revista Investigaciones en Educación 6(1), 31 - 48

Stenhouse, L. (2007). Investigación-Acción. Obtenido el 24 de abril del 2009 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Investigaci%C3%B3nacci%C3%B3n>

Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la Enseñanza, Morata, Madrid

Suárez et al. (2004) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 2."La documentación narrativa de experiencia escolar". Buenos Aires, MEC y T/OEA

Taylor, S y Bogan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J.C. (1998:169-173) Profesores de enseñanza secundaria: papel del futuro. En aprender para el futuro. La educación secundaria: Pivote del sistema educativo. Documentos para el debate. Madrid. Fundacion Santillana.

Toffler, A. (1972) El Shock del futuro. Ediciones Plaza & Janés.

Tolchinsky, L. (2002) Procesos de aprendizaje y formación “docente”. Barcelona. España: Octaedro, S.L

Torres, R. M. (1990) Las Necesidades Básicas del Aprendizaje. Programa de Educación Continua «PREFOC», 29-31.

Trillos. (1994) El profesorado y el desarrollo curricular: Tres estilos de hacer escuela: cuadernos de pedagogía. No175, 1619.

Valles. M. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Edit. Síntesis.

Vélez, A. (2000) Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la Educación Superior. En <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/190M.html> Ponencia presentada en el IV Congreso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa (RIDIE98) oct -1998. Brasilia

Vergara F, M. (2009) Los significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. Revista Iberoamericana, 3(1), Obtenido el 19 de abril del 2009 en http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Res_Vergara.htm

Verón, E. (1998) La Semiosis Social. Edit: Gedisa, México

Vicente, A. (1981) Las Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B.- ICE. U, Murcia.

Vigotsky, L.S. (1989) El desarrollo de los procesos psicológicos. Barcelona. Ed. Grijalbo
W., Tarter, C., y Kottkamp, R. (2000). Open Schools/ Healthy Schools: Measuring Organizational Climate. Consultado el 15 de julio de 2010 en: http://www.coe.ohiostate.edu/whoy/on-line%20books_4.htm#O.

William. (1984) Reproducción, España. Ediciones Paidós.

Woods, P. (1986) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Editorial Paidós. Barcelona.

Zabalza, M. (2000) Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. Revista Española de Pedagogía. Vol. 58 N°217, 459-490

Zabalza, M.A. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zeichner, K, K. (1987) El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos pedagógicos (220), 44-49.

Zuluaga, O.L. (1987) Pedagogía e historia. Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá

Zúñiga, L. (2007) El cálculo en carreras de ingeniería: Un estudio cognitivo. Revista Latinoamericana de Investigación Educativa. Marzo, 2007. Vol. 10 N°01 p.p 145-175



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
PROGRAMA DE MAESTRÍA**

R.A.E

**“SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE LE DAN
EDUCADORES Y ESTUDIANTES DE LOS GRADOS ONCE DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS “TÉCNICA NACIONAL PINILLOS Y CARLOS
MAURO HOYOS DE LOS MUNICIPIO DE MOMPOS BOLIVAR Y CALAMAR
GUAVIARE”**

**LUIS ALFONSO RODRÍGUEZ FORERO Y SANDRA JANETH SANTIAGO
CASTRO**

Edición:

Elaborado: El 9 de abril de 2012

Palabras Clave: Sentido, práctica, docente, práctica docente, Preparación, modos de hacer de la práctica, interrelación, sentido de las prácticas docentes, etnografía.

Descripción: Trabajo de grado para optar al título de “Magister en Educación” por la Facultad de Educación de La Universidad Santo Tomás de Aquino de la ciudad de Bogotá.

Fuentes: Para el efecto se abordaron 218 referencias documentales.

Contenido: Se inicia con un resumen en el cual se explica en forma condensada el objeto mismo de la investigación. Posteriormente se presenta una introducción en la que se explica la trascendencia de la esencia del sentido dentro del ámbito escolar y el papel de las prácticas docentes dentro del contexto actual desde la mirada de varios autores reconocidos internacionalmente. Posteriormente se presenta el problema que nos ha movido a investigar y en el cual se presenta la realidad actual de las escuelas epicentro de la investigación, las cuales tienen serios problemas como la pérdida de credibilidad hacia los docentes por el descrédito de que gozan en la actualidad y por la confusión reinante en ellas, debido al surgimiento de nuevas epistemologías, Tic, y las normas estatales que han hecho modificar la práctica docente, lo que nos posibilitó realizar esta investigación.

Posteriormente se plantea la justificación de la investigación donde se da cuenta de la necesidad de hacerlo desde el ámbito filosófico, pedagógico y epistemológico por cuanto

nos permitía comprender en su esencia la noción de sentido, práctica y docencia desde la referencia de autores de connotada trayectoria; a la par que nos permitiera constatar o verificar el impacto a nivel social, político y cultural.

Secuencialmente tenemos los antecedentes de la investigación abordados desde reconocidos investigadores de la pedagogía y de las prácticas docentes; así mismo como de la filosofía y la epistemología de manera que nos sirvieron de pista para desarrollar nuestro trabajo y definir las categorías que dieran cuenta del sentido de las prácticas docentes.

Enseguida vienen los Objetivos, en los cuales se refleja de manera evidente los alcances de esta investigación, los que a su vez fueron calculados desde las categorías que se abordaron para el presente estudio.

A continuación se encuentra el marco referencial dentro del cual en primera instancia conceptualizamos o definimos los términos eje de la investigación, luego se realiza un análisis juicioso sobre los elementos puntuales que permitieran una mejor comprensión del fenómeno a estudiar, es decir, noción de sentido, de práctica docente, docente y lo que representa la práctica docente dentro de los nuevos contextos impuestos por la mundialización, los nuevos paradigmas epistemológicos, el surgimiento de las TIC, que indudablemente han reconfigurado o redimensionado a las mismas prácticas docentes.

El marco teórico está organizado según las categorías abordadas en el presente estudio, las cuales fueron contextualizadas con el sentido filosófico que las reconociera, de manera que permitieran una comprensión epistemológica del sentido de las prácticas docentes.

Es de resaltar los autores como Ferrater Mora(1984), Frege, Hurssel(1935), De Saussure(1945), Darío Herrera(2001), Holzapfel(2005), Nancy(2002), Berger y Luckman(1983), González(2008), Verón(1998),Habermas(1982) quienes dan cuenta del sentido desde múltiples acepciones, lo que nos permite lograr una omnicomprensión del término a nivel filosófico importante en nuestra investigación.

Por otra parte cabe mencionar el referente teórico que sobre práctica y prácticas docentes presenta el siguiente estudio, en el encontramos a Campo Restrepo (2002), Gimeno (1999), Kemmis (1993), Gaitán (2005), Granes (2000), Langford (1997), Car(1997), Miranda(2004), Basil Bernstein (1975), Stenhouse (1987); quienes conceptualizan la práctica docente.

Es importante también aclarar que con el ánimo de comprender las categorías abordadas, se estudiaron diferentes autores con investigaciones relacionados a la formación docente, las diferentes metodologías para el alcance de los aprendizajes de los estudiantes, y otros que dan cuenta del papel del docente, del papel del estudiante y del clima de aula, entre estos autores queremos destacar a Gruñid(1991), Elliot(1990), Maria Cecilia Fierro, Margarita Panza y Eduardo Remedi(1989), Lopez y Basto(2010), Neave(1991), Becher(1994),Clark(1998),Esteva(2004),Jackon(1991),Trillo(1994),Playan(1991),Shulman (1986), Buendía(1995),Bar(1999), Perrenoud(2001),Braslavsky(1998),Ilya Prigogine, Zigmunt Bauman, Cesar Labaké(2007), Barylko (2002),Graaff y Kolmos. (2003), Aguilar (1985), Rockwell (1985), Palacios (2004), Jannette Alezones (2004), Zúñiga (2007), Tarter

y Kottkamp (2000), quienes nos permitieron argumentar las categorías y subcategorías que dan cuenta del sentido de la práctica docente.

Metodología: Por el tipo de investigación abordado y su enfoque correspondiente, se adopta el método etnográfico y hermenéutico dada la naturaleza de la investigación, así mismo se preparan instrumentos como: entrevista, observación no participante, que permiten la recopilación de los datos, además se emplean instrumentos como matrices, para la organización e interpretación de la información y se construyen árboles categoriales para el análisis de los resultados.

Conclusiones

1. El sentido de las prácticas docentes que le dan educandos y educadores estudiados; responden cada una a las características e idiosincrasia de sus comunidades educativas: una en la región Amazónica Colombiana y la otra en la región de la depresión Momposina de la región Caribe.
2. Los docentes de ambas instituciones, son conscientes de que es necesario un proceso de capacitación y formación constante. Además, de reconocer que se apoyan permanentemente en lecturas especializadas por medio de las tics, ante la ausencia de una política seria por parte del Estado.
3. El Gobierno Nacional debe concientizarse de fomentar una política gubernamental, que garantice la formación y capacitación permanente para el magisterio, de tal suerte que el docente logre un empoderamiento social de su profesión.
4. Los estudiantes dejan claro la falta de seriedad de sus profesores por asumir con fundamento y compromiso su labor para que logren valorar la asignatura y los estudiantes le encuentren el sentido a la disciplina.
5. Es preponderante resignificar la profesión docente, pues, es la profesión desplazada por otros profesionales, así que, se recomienda revisar las políticas de nombramientos.
6. Preocupa el bajo soporte epistemológico de pedagogía que existe en los docentes profesionales y licenciados anclados en el pasado, pues, no hay una reflexión, ni investigación de su práctica docente.
7. Una buena acción pedagógica bien orientada produce resultados visibles y con sentido desde una visión científica y transformativa.
8. Frente a la formación integral de los estudiantes propendida por los docentes, se encontraron serias contradicciones por la forma irresponsable en que algunos docentes actúan. Por tanto, se requiere que los asesores académicos de las instituciones implementen políticas claras de asesoría.
9. Los actores de nuestra investigación reconocen respecto a la formación humana del docente, que deben tener un perfil íntegro, con verdadero liderazgo de tipo social, pedagógico, político y cultural.
10. Es muy importante que las políticas de vinculación de profesionales no licenciados a educación, sean más rigurosos en cuanto a la preparación pedagógica recibida.
11. Los docentes de las instituciones A y B en el campo metodológico presentan confusiones en los términos relacionados con la didáctica, la metodología, aprendizaje y estrategias, por lo cual se recomienda abrir espacios pedagógicos en

estos centros educativos que permitan la apropiación de manera que en la práctica sean visibles el sentido de las mismas.

12. Metodológicamente se detectaron serias debilidades en el trabajo pedagógico. Se recomienda una apropiación de las nuevas herramientas, principalmente en relación con el manejo de las Tic.
13. Predomina la exposición magistral de corte tradicional. Se recomienda fortalecer la posibilidad de adoptar nuevas propuestas metodológicas.
14. El estilo que deben adoptar los docentes de las instituciones educativas estudiadas debe acoplarse a las nuevas visiones de la educación, es decir, debe transformarse y apropiarse del contexto.
15. Ante la pérdida del interés de muchos estudiantes por la falta de un estilo que logre poder hacerles percibir el sentido de lo que hacen y cómo lo hacen, es prioritario concientizar a los docentes sobre capacitación centrada en “ ser persona” para que la población estudiantil logre desarrollar un sólido perfil con espíritu humanista.
16. Se encontraron estilos propios de cada docente: colaborativos o de apoyo, directivo, restringido e indiferente. Se necesita un plan de salud mental que le baje guardia a la agresión, a la indiferencia y la exclusión.
17. Docentes deben darle sentido a lo que proponen para que los estudiantes puedan avanzar en forma autónoma y resuelva sus propios problemas. Recomendamos negociar reglas claras que faciliten un proceso transparente con sentido holista.
18. Estudiantes dicen que no todo lo que les enseñan les interesa porque encuentran que el docente no es claro en lo que explica y no pueden reflexionar. La tarea del docente es darle verdadero sentido a la teoría para que los estudiantes logren afianzarla en la práctica. Por lo tanto, se recomiendan talleres de comunicación asertiva en los centros educativos.
19. Algunos docentes intentan darle sentido a su práctica docente, pero se percibió que hace falta creatividad y compromiso para estimular o propiciar aprendizajes significativos.
20. Los estudiantes de las instituciones educativas invocan la igualdad ante sus docentes, pues, juzgan irregular que a ellos los sancionen por llegar tarde y a los docentes no les digan nada. Igualmente reclaman mayor respeto, dado que hay algunos docentes que parecen aburridos y son volubles.
21. El papel que se detecta en algunos estudiantes es la de recibir información para aprenderla. Es urgente que los consejos académicos de las instituciones y los coordinadores académicos implementen estrategias de estudio para acabar con esa forma pasiva de asumir el estudio por parte de los estudiantes. Urgente estimular el pensamiento creativo.

Los logros que se alcanzaron:

1. La vivencia del sentido sobre las prácticas docentes como objeto de estudio, de análisis, de reflexión con responsabilidad social y profesional.
2. El desarrollo de un proceso de análisis compartido.
3. La búsqueda en la bibliografía y en fuentes expertas y de actualidad que actuaron como informantes claves sobre el sentido de las prácticas docentes y el papel mismo del docente en la actualidad.
4. La elaboración de informes de avances luego de cumplida cada etapa de trabajo

5. La comunicación pública del proceso y de los resultados a efectos de someter a consideración de la comunidad académica la investigación desarrollada.
6. La presente investigación está sirviendo como pauta para el fortalecimiento en el nuevo rol de Docente Tutor Pedagógico de uno de los investigadores en el programa de la Transformación de La Calidad Educativa del Ministerio de Educación Nacional, en el departamento del Guaviare; para la conformación de Comunidades de Aprendizaje que consolidarán la transformación de las prácticas de Aula.
7. La creación de una red de investigadores en el seno de la Institución B, con un equipo de docentes con formación de especialistas, algunos de los cuales hacen parte de la Red Pedagógica del Caribe y a la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio de la Universidad Pedagógica Nacional.

Autor del RAE: Luis Alfonso Rodríguez Forero y Sandra Janeth Santiago Castro