

1-1-2006

Reconstrucción del desarrollo de la practica pedagógica en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle

Andrea Margarita Cortes Ibanez

Nury Katalina Conde Rodríguez

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Citación recomendada

Cortes Ibanez, A. M., & Conde Rodríguez, N. K. (2006). Reconstrucción del desarrollo de la practica pedagógica en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/95

This is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

RECONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE.

NURY KATALINA CONDE RODRÍGUEZ
ANDREA MARGARITA CORTÉS IBAÑEZ

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA INGLÉS Y FRNACÉS
BOGOTÁ, D.C.
2006

RECONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE.

NURY KATALINA CONDE RODRÍGUEZ
ANDREA MARGARITA CORTÉS IBAÑEZ

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés

Asesor:
PEDRO BAQUERO MÁSMELA

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA INGLÉS Y FRNACÉS
BOGOTÁ, D.C.
2006

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, septiembre de 2006

Ni la Universidad ni el jurado calificador se hacen responsables de las ideas expuestas por las graduandas. Artículo 95 del Reglamento Estudiantil.

Para mi Madre, Padre y Hermano, que me dieron el amor y toda la fuerza para lograr mis sueños, y especialmente a Dios porque siempre me acompañó.

A mi familia, especialmente a mis padres y hermanos por su cariño, apoyo y comprensión. A Jorge por su gran ayuda y amor. A Papá Dios por permitirme progresar.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

Profesor Pedro Baquero, director del proyecto, por su colaboración y apoyo para realizar este trabajo y por sus aportes a nuestro conocimiento.

A los egresados, docentes, directores de departamento, al Hermano Decano y al Hermano Rector de la Facultad de Educación, por sus aportes y contribución de información; ya que sin ellos no se hubiera podido realizar este proyecto.

A las personas encargadas del Archivo de la Universidad por el suministro de información.

A todas las personas que aportaron de alguna manera para que este trabajo se llevara a cabo.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	3
1.1. OBJETIVOS	4
1.1.1. General	4
1.1.2. Específicos	4
1.2. METODOLOGÍA	5
1.2.1. Tipo de investigación	5
1.2.2. Técnicas de recolección de información	6
1.2.2.1 Cuestionario	6
1.2.2.2. Entrevistas	6
1.2.2.3. Documentos de archivo	7
1.2.3. Criterios para el análisis de la información	7
1.3. PARTICIPANTES	8
2. REFERENTE TEÓRICO	10
2.1. CONCEPTOS DE PRÁCTICA Y PEDAGOGÍA	10
2.2. EVOLUCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LOS 70 EN COLOMBIA	19

3. RESULTADOS	27
3.1. PROCEDIMIENTO	27
3.1.1. SISTEMATIZACIÓN DE DATOS	28
3.1.1.2. Cuestionarios	28
3.1.1.3. Entrevistas	35
3.1.1.4. Documentos de archivo	36
3.2. INTERPRETACIÓN DE DATOS	38
3.2.1. Interpretación de cuestionarios y entrevistas aplicadas a egresados ..	38
3.2.2. Interpretación de entrevistas aplicadas a docentes asesores de prácticas, directores de departamento y decanos	64
3.2.3. Interpretación de archivos de la Facultad de Educación	81
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	96
BIBLIOGRAFÍA	101
BIBLIOGRAFÍA DE DOCUMENTOS DE ARCHIVO	104
BIBLIOGRAFÍA DE DOCUMENTOS DE INTERNET	106
ANEXOS	108

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Instrumento aplicado a egresados	108
Anexo B. Análisis de cuestionarios aplicados a egresados	112
Anexo C. Patrón de cuestionario para egresados, con sus modelos subyacentes	119
Anexo D. Formato entrevista aplicada a egresados	123
Anexo E. Categorización de entrevistas aplicadas a egresados	124
Anexo F. Formato entrevista aplicada a docentes asesores y directores de práctica	125
Anexo G. Formato entrevista aplicada a directores de departamento, rectores y decanos	127
Anexo H. Categorización de entrevistas aplicadas a docentes asesores y directores de práctica, directores de departamento, rectores y decanos	128
Anexo I. Categorías emergentes de entrevistas aplicadas a docentes asesores y directores de práctica, directores de departamento, rectores y decanos	129
Anexo J. Categorización de Archivos de la Facultad de Educación de la Universidad De La Salle	130
Anexo K. Categorías emergentes de Archivos de la Facultad de Educación de la Universidad De La Salle	130
Anexo L. Triangulación de entrevistas y del Archivo	131

LISTA DE TABLAS

	Pág
Tabla N° 1. Modelos pedagógicos desarrollados en Colombia	26
Tabla N° 2. Tabla de equivalencia de instrumento aplicado y de patrón de cuestionario	31

INTRODUCCIÓN

El problema que se aborda en este informe de investigación es el desarrollo histórico de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación en los últimos treinta y cinco años. Esta investigación se realiza con el objetivo de comprender la práctica, a través una reconstrucción histórica de los procesos, mediante la sistematización e interpretación de información recolectada desde tres perspectivas: egresados, docentes asesores y directivos, y documentos de archivo.

Este estudio investigativo se orienta desde los principios de la investigación histórica, la cual tiene como propósito dar cuenta del desarrollo y evolución de los fenómenos a través del tiempo, mediante el rastreo de información pertinente. En este estudio en particular, dicho rastreo se realiza por medio de tres instrumentos: cuestionario cerrado y entrevista estructurada aplicada a los egresados, entrevista semiestructurada aplicada a docentes y directivas, y consulta de archivos de la Facultad de Educación.

Como parte de los hallazgos, el estudio permite determinar que la práctica pedagógica ha estado fundamentada desde los diferentes modelos pedagógicos; no obstante, predominan el tradicional y el técnico; y es en los últimos años cuando el modelo crítico empieza a tomar fuerza.

El presente informe está conformado por cuatro capítulos. En el primer capítulo se describe el problema de investigación. El segundo capítulo compila los constructos teóricos sobre la práctica pedagógica; allí se presentan conceptos de práctica desde diferentes autores, así como la evolución histórica de la práctica en Colombia, sustentada desde cuatro grandes modelos pedagógicos: el tradicional, el técnico, el activo y el reflexivo. En el tercer capítulo se presenta

el informe del proceso investigativo, procedimientos de análisis de información y los resultados. Finalmente, en el cuarto capítulo se cierra el informe con las conclusiones y la presentación de algunas implicaciones del estudio para posteriores investigaciones.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El proceso de práctica pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, es un tema que no puede concebirse sin revisar el desarrollo que ésta ha tenido desde 1970 hasta el 2005, con la iniciación de los programas de licenciaturas. En este sentido, se hace necesaria una investigación histórica con un carácter sustancialmente descriptivo, que de cuenta de los procesos de práctica, con el objetivo de comprenderla, mediante una reconstrucción histórica en la que se hace partícipe la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. Para poder comprender la práctica se hace necesario indagar por los modelos de práctica predominantes en la formación de educadores.

Además, se pretenden analizar las racionalidades de la práctica pedagógica que subyacen a los modelos asumidos en el desarrollo histórico de la misma. También, establecer relaciones entre modalidades de prácticas pedagógicas, y los desarrollos de las propuestas curriculares existentes en la Facultad de Educación. Al mismo tiempo se pretende desarrollar uno de los objetivos de una investigación que se viene adelantando en la Facultad, en el área de la práctica docente, la cual se plantea como “Una propuesta para el desarrollo de la práctica pedagógica desde la investigación-acción educativa, en el programa de licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle”.

El problema de investigación que se aborda en este proyecto es la reconstrucción histórica de la práctica pedagógica, tomando como punto de partida la constitución de los programas de licenciaturas en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, que tuvieron lugar hace treinta y cinco años. Por lo tanto, la pregunta que se plantea es: ¿Cuál ha sido el desarrollo

histórico de la práctica pedagógica de la Facultad de Educación, en la Universidad de La Salle?. Dicho interrogante surge de las experiencias que evidencian que la práctica pedagógica no ha incorporado procesos de investigación formativa; por lo tanto, se hace necesario comprender las racionalidades que ésta ha tenido a lo largo de los años.

De ahí la importancia de este trabajo investigativo, al acercarse al desarrollo histórico de la práctica pedagógica de la Facultad de Educación, donde no sólo se presenta el estado del arte por sí mismo, sino la interpretación y análisis de las concepciones fundantes en las diferentes cohortes conformadas por estudiantes egresados, docentes, directivas y decanos que participaron en el crecimiento de la Facultad.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. General

Comprender el desarrollo de la práctica pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, mediante la reconstrucción histórica de los procesos de la misma en los últimos treinta y cinco años.

1.1.2. Específicos

- Indagar por los modelos de práctica predominantes en la formación de educadores y la manera como éstos se han venido desarrollando a través de los últimos treinta y cinco años en la Facultad de Educación.
- Analizar las racionalidades de la práctica pedagógica que subyacen a los modelos asumidos en el desarrollo histórico de la misma en la Facultad de Educación.

1.2. METODOLOGÍA

1.2.1. Tipo de investigación. Histórica (metodológicamente) de carácter descriptivo con un enfoque cualitativo. La razón por la que se escogió la investigación de tipo histórico, se debe a tres criterios: el criterio de relevancia, el criterio de viabilidad y el criterio de originalidad (Cardoso, 2000: 146).

El primer criterio, de relevancia, corresponde al entendimiento de para qué sirve la investigación histórica; y es aquí donde puede afirmarse que gracias a sus elementos que se van acumulando en el transcurso de los años, éstos permiten la comprensión de las estructuras sociales en un contexto determinado. Por ende, en esta investigación se analizan e interpretan cuestionarios y entrevistas aplicados a egresados, entrevistas a docentes asesores de práctica, directores del Departamento de Idiomas y decanos, así como documentos que hacen parte del archivo “muerto” de la Universidad de La Salle; los cuales ponen en evidencia los modelos de práctica predominantes en la formación de educadores. De acuerdo con esto, es necesaria una revisión del contexto a partir del año 1975, con el fin de tener una amplia mirada sobre la evolución de las prácticas docentes implantadas en ese entonces, interpretando dicha información y triangulándola con la de los documentos pertinentes a la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle.

En cuanto al segundo criterio, de viabilidad, al escoger el tema se contempló la posibilidad de poder llevar a buen término la investigación. Para ello se realizó una búsqueda de documentos, archivos y libros en la biblioteca de la Universidad de La Salle (Sede Chapinero) y en la biblioteca Luis Angel Arango, con el objetivo de averiguar si era posible tener al alcance dichas fuentes y manipularlas. Por otro lado, la información que se obtuvo de la muestra entrevistada constituyó una fuente primaria de información, ya que esta investigación pretende, decididamente, hacer hermenéutica con la información recolectada, para dar paso al enfoque cualitativo.

Por último, el tercer criterio, de originalidad, vuelve la mirada hacia la recuperación de la historia para conocer y comprender el presente; ya que al realizar la trayectoria histórica que se ha tenido de práctica pedagógica, se observa que ésta es fundamental para el desarrollo profesional docente. Sin embargo se empieza a contrastar la teoría con lo aplicado en la Universidad; esto es pertinente en la investigación de carácter histórico, debido a que da a conocer el cómo y el para qué se realizaba la práctica, con el fin de mostrar el carácter histórico que se mantuvo con respecto al significado y a la importancia de la práctica en la Universidad de La Salle.

1.2.2. Técnicas de recolección de información. Con el fin de lograr una mayor fiabilidad de los resultados, las técnicas empleadas para la recolección de datos son de tres tipos: cuestionarios, entrevistas y documentos de archivo.

1.2.2.1 Cuestionario. En este instrumento se traducen los objetivos de la investigación a preguntas específicas para la recolección de datos desde la perspectiva de los egresados desde 1970 hasta el 2005. El cuestionario corresponde al Anexo A, encontrado en la sección de anexos; el cual es la segunda versión del instrumento patrón (Anexo C); la razón por la que se empleó el instrumento aplicado y no el patrón, se debe a que en el patrón se presentaba un orden predecible que podía alterar la validez de los resultados, mientras que en el otro instrumento las opciones de respuesta se ubicaron de manera aleatoria. La información detallada sobre la aplicación y sistematización de la información se amplía en el capítulo de resultados.

1.2.2.2. Entrevistas. Se diseñaron dos tipos de entrevistas: entrevista estructurada (Anexo D) y entrevista semiestructurada (Anexo F), las cuales se aplicaron a egresados^{*}, a docentes asesores de práctica y personal

* En principio no se había contemplado la posibilidad de realizar entrevistas a los egresados porque el instrumento pensado era el cuestionario. No obstante se utilizó la entrevista estructurada como ayuda para tener una muestra más significativa; en ella se elaboraron unas

administrativo de la Facultad. Al igual que los cuestionarios, la entrevista permite corroborar la información que los participantes tienen sobre el desarrollo de las prácticas.

1.2.2.3. Documentos de archivo. Este instrumento se constituye de cartas, planes y programas de la práctica docente, actas, registros de diagnósticos, evaluaciones, seminarios y encuentros sobre la práctica. La información recopilada mediante este procedimiento constituye la fundamentación teórica sobre el desarrollo de las prácticas en los diferentes momentos de la historia de la Facultad de Educación.

1.2.3. Criterios para el análisis de la información. Para la interpretación de datos de la investigación, que corresponde a la reconstrucción histórica de la práctica pedagógica de la Facultad de Educación, se lleva a cabo el procedimiento de análisis de contenido (Quintero, 2004), como herramienta metodológica; para los cuestionarios y entrevistas a egresados, las entrevistas a docentes asesores, directores de departamento y decanos, así como los documentos del archivo de la Universidad; por ende cada uno de estas técnicas de recolección de datos se categorizan, analizan e interpretan de manera independiente por población, para realizar finalmente una interpretación global. Este proceso es evidente en el capítulo de resultados y conclusiones respectivamente.

En relación con el análisis de contenido; es importante señalar que ésta es una herramienta necesaria para la presente investigación, ya que a través del lenguaje de los informantes, que constituyen la muestra: egresados, docentes asesores, directores de departamento y decanos; es posible conocer sus vivencias en torno al desarrollo de la práctica pedagógica, en la Facultad de

preguntas específicas, ligadas al contenido del cuestionario. En total se aplicaron 75 cuestionarios y 11 entrevistas.

Educación, durante su período de estudio o trabajo. Para esta interpretación y reconstrucción histórica de la práctica, se tuvieron en cuenta los niveles que componen la técnica de análisis de contenido: superficial, en el que se describe la información; analítico, que permite clasificar, ordenar la información y construir categorías; e interpretativo, en donde se comprende y se constituye el sentido (Quintero, 2004: 103). Cada uno de estos niveles se ven reflejados en el diseño de las herramientas para la recolección de datos; el análisis de datos, presente en los anexos que contienen la categorización de los datos; y su interpretación, en la que se describe el desarrollo de las prácticas, a cargo de la población estudio.

Otro elemento esencial en el análisis de contenido, que corresponde a esta investigación, es la triangulación de datos que permite cotejar la información obtenida de la muestra, por medio del análisis del método discriminativo. Así, la información se organizó en categorías diferentes, con el fin de establecer comparaciones entre las diversas concepciones sobre la práctica y su desarrollo. Esta triangulación de datos se presenta en el Anexo L, dando a conocer las voces de los egresados, los docentes y el archivo.

Finalmente, para esta interpretación de entrevistas, cuestionarios y documentos de archivo, se hace necesario tener claridad sobre los conceptos de las racionalidades técnica, práctica y emancipadora que subyacen a los modelos de la práctica¹. Desde la racionalidad técnica, los modelos que subyacen a las prácticas pedagógicas de la Universidad de La Salle, son el tradicional y el técnico, presentes en los dos períodos relevantes de la investigación.

1.3. PARTICIPANTES

En total se contactaron 75 egresados a los cuales se les aplicó el cuestionario

¹ Estos modelos hacen referencia a lo tradicional, técnico, activo y reflexivo. Ver Tabla N° 1.

previamente mencionado. Estos egresados terminaron su carrera en diferentes períodos así: de 1970 a 1975, (5); de 1976 a 1980, (5); de 1981 a 1985, (10); de 1986 a 1990, (13); de 1991 a 1995, (11); de 1996 al 2000, (9); y del 2001 al 2005; (22). La cifra entre paréntesis indica el número de egresados a los cuales se les aplicó el cuestionario. El contacto de la población encuestada se logró a través de la revisión de la base de datos de la Facultad de Educación. En relación con la entrevista estructurada, se contactaron once egresados y para la entrevista semiestructurada se logró capturar la información de cinco profesores asesores de práctica, tres directores de departamento, un rector y el decano actual de la Facultad de Educación.

2. REFERENTE TEÓRICO

El presente apartado hace referencia a los fundamentos conceptuales encontrados sobre la práctica, la pedagogía, y la práctica pedagógica, con el objetivo de comprender los diversos conceptos que han ido surgiendo a través de la historia y la evolución de los mismos. Además, se tienen en cuenta los modelos pedagógicos subyacentes, para establecer la relación recíproca entre ellos y la práctica pedagógica desarrollada en la historicidad de la educación colombiana.

2.1. CONCEPTOS DE PRÁCTICA Y PEDAGOGÍA

A partir de los estudios y reuniones elaboradas por decanos y el ICFES; se encuentra que la concepción de práctica, es tomada desde la pedagogía en las décadas que anteceden a los 80 y de las cuales se mantiene presente que la práctica se realiza desde la descripción de ésta como parte fundamental de la pedagogía. En este sentido, la práctica es objeto de estudio de la pedagogía y su ejercicio se constituye en componer la educación en una actividad y función propia del enseñar, donde se deben conceptualizar y aplicar los conocimientos pertinentes de la enseñanza y de los saberes específicos del quehacer docente. De este modo, la pedagogía tiende a verificar sus ideas frente a la enseñanza, a indagar situaciones y a integrar la parte teórica en la formación e instrucción que realizan los practicantes en el aula

La pedagogía no es sólo una teoría acerca del cómo de la vida escolar, es una actividad ante la práctica educativa; que busca realizar una reflexión del sujeto, y del medio a través de la cual logra su inserción crítica en la realidad (Vargas, 1989: 60). Frecuentemente, se observa que no se ha formado un sujeto del saber pedagógico, con especialidades en ciencias de la educación y que

quienes dominan un saber específico no logran articularlo a los conceptos de enseñanza y formación; ahora, frente a esta realidad se puede decir que la práctica sólo se ha concebido como la transmisión de teoría y de saberes, donde no se le ha dado la importancia de una reflexión crítica sobre las problemáticas que presenta y sobre los análisis que se adelanten; ésta nunca ha estado fundamentada en salidas teóricas y concepciones, tampoco ha ayudado a construir teoría adaptada a las condiciones (Ávila, 1989).

Asimismo, la importancia de la pedagogía en la práctica, tiene como principal fundamento un modelo que regula el entrenamiento docente en los dos últimos semestres de estudio² y sólo para dictar clases como única fórmula de capacitación. De allí, que la práctica pedagógica se vea como uno de los eventos de profesionalización del maestro, que deberá revertirse de la calidad y la efectividad indispensable para lograr los propósitos de entrenamiento educativo deseable. Además, la práctica es considerada como un proceso aplicativo de saberes, donde el estudiante emplea lo que le han proporcionado en su formación académica y en su práctica pedagógica cotidiana. De ahí que se asevere; que la pedagogía no es solamente un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso (Zuluaga, 1978: 6).

Ahora, la concepción de práctica ha evolucionado a través de los tiempos. Este concepto se ha concebido desde diversos puntos de vista, que permiten dar a conocer un esbozo del desarrollo de la práctica pedagógica a través de la historia. Según el MEN, en 1963 la Práctica Docente es entendida desde la oportunidad que se ofrece al alumno-maestro, no con el fin exclusivo de examinar su capacidad para poner en práctica la teoría recibida, sino para que metodológicamente adquiera una mayor comprensión de su futura labor y desarrolle las habilidades, destrezas, técnicas, hábitos, actitudes y valores que le permitan ejercer su misión acorde con las necesidades del medio y de sus

² Aunque se resalta que en muchos casos es en último semestre.

alumnos (De Tezanos, 1986: 87). Sin embargo, la práctica pedagógica es considerada como un proceso sistemático de inmersión gradual que el estudiante practicante realiza en una institución educativa, donde se le brinda la oportunidad de adquirir, desarrollar y perfeccionar las aptitudes, habilidades y destrezas que debe tener todo docente para planear, ejecutar y evaluar en el área de su especialidad, según elabore correctamente el proceso curricular de: formular objetivos, seleccionar los contenidos, las actividades materiales, las formas e instrumentos de evaluación, según una correlación horizontal y vertical (Zambrano, 1983: 40). De este modo, la práctica se entiende como un ejercicio del sujeto en su entorno profesional, preparando procesos de enseñanza y situaciones reales que le permitan integrar en la comunidad educativa, la demanda de conocimientos, actitudes, habilidades y competencias propias de la profesión de maestro y los discursos en los que ésta formación se sobrelleva.

Desde un nuevo horizonte conceptual, la práctica busca olvidar la función de la práctica como entrenamiento de transmisión de saberes y centrarse en el conjunto de procesos que desarrollen en el aula, el quehacer cotidiano del docente. En este proceso intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el quehacer de cada profesor; por ejemplo, el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones. (Ramos, Mario. Artículo en Internet, disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/ramos7.htm>)

Es importante señalar que, además desde la perspectiva de la racionalidad técnica, se busca una competencia *profesional*, que consiste en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática, preferiblemente científica, a la solución de los problemas instrumentales de la práctica (Schön, 1992: 42). Lo que es más, se habla del docente como experto técnico, para quien la práctica consiste en la solución instrumental de problemas concretos mediante la aplicación de los saberes adquiridos.

Asimismo, desde una perspectiva de la pedagogía, la práctica se sigue manifestando como un proceso transmisorio de saberes; a pesar de la teorías propuestas por autores como Schön, sobre una práctica reflexiva; ésta sigue coexistiendo como un proceso divorciado de la teoría y de la práctica.

El carácter histórico que se reconoce en la definición de las prácticas de un campo profesional, se adopta la tipología que presentan Follari, Berruelo, Guevara (1981). Según estos autores, se reconocen tres tipos de prácticas que pueden coexistir en el mismo espacio social como formas de ejercicios de la profesión. Así, se entiende como “dominante” la práctica más generalizada en un ámbito profesional determinado; “decadente”, aquella que se está haciendo obsoleta, y “emergente” a la práctica nueva que está ganando espacios en el campo de una profesión determinada (Lucarelli, 2000: 114,115).

No obstante, la práctica ha ido evolucionando; se asume como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos inevitables con el conjunto de la práctica social del docente. Desde este punto se intenta ubicar la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. Permitiendo revisar los componentes estrechos de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. (De Lella. Artículo en Internet, disponible en: www.oei.es/cayetano.htm)

Por otra parte, la práctica docente resume un conjunto de saberes, tradiciones, métodos, técnicas, habilidades y enfoques teóricos que el docente desarrolla en su trabajo diario. Las prácticas educativas y docentes son formas de transmisión, reproducción y espacios de resistencia de saberes, conocimientos, valores prácticos y concepciones de la realidad como procesos importantes en

la formación de los sujetos. La práctica docente es generalmente contradictoria: por un lado trata de formar estudiantes críticos, reflexivos y creativos, por el otro, da los pasos para el pensar y el hacer. Esta situación transporta a los docentes a realizar una serie de actividades desde sus conocimientos teóricos y empíricos, sin involucrar a los estudiantes en sus procesos de formación. Esta problemática no se presenta sólo en el aula, sino también a nivel institucional y profesional (Ávila. Artículo en Internet, disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar>).

Sin embargo, se afirma que la práctica de los docentes debe dejar de lado la tradición, que busca sólo la enseñanza como transmisión de conocimiento, asociada a prácticas educativas en las cuales lo importante es que el profesor explique a los estudiantes el significado correcto que tiene desde la disciplina específica, los contenidos que deberán ser aprendidos; busca intencionalmente la relación y la interacción de los saberes, pero por el contrario, se debe pasar al proceso apoyado en la reflexión y en la discusión crítica discursiva. Superado el conocimiento directo inmediato que se tiene del propio quehacer diario, la crítica y la reflexión hacen también posible un retorno reflexivo sobre la propia identidad (Mockus, 1983: 70). No basta con obligar al futuro docente a realizar su trabajo en formas distintas durante cierto tiempo y entender la práctica docente como un entrenamiento. Al pretender este cambio se busca dejar la coexistencia de las racionalidades técnica³ y práctica para poder pasar a la racionalidad emancipadora de la práctica; tratando así de llevar y entender la práctica pedagógica como el proceso crítico y reflexivo de la labor docente. Si no se empieza con este proceso de comprensión racional del cambio y de su necesidad, se caería en el error de entrar en lo tradicional y rutinario; no se prestaría para un cambio persistente sino más bien para un ajuste transitorio.

³ La racionalidad técnica entendida como la práctica instrumental fundamentada en una pedagogía críticamente separada entre la teoría y la práctica, la cual se relaciona con el modelo tradicional conductista. La racionalidad práctica; la renovación de las prácticas docentes, en la búsqueda por movimientos sociales y pedagógicos que van más allá de posturas didácticas y se centra en las transformaciones culturales del país. La racionalidad emancipadora; se centra

No se supone un cambio radical sino unas prácticas pedagógicas nuevas, que permitan la generación de nuevas competencias, para el desarrollo de nuevas formas de interacción y comunicación en la actividad cotidiana del quehacer docente. A pesar de la diversidad de concepciones sobre práctica pedagógica, se busca orientarla hacia la reflexión sobre la acción, retomando el pensamiento sobre lo que se ha hecho para descubrir cómo el conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, la división del trabajo entre practicantes e investigadores se disipa y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una integración, observando la práctica como un proceso sumamente reflexivo que permite crear espacios acordes con la profesión y que admite verla desde horizontes centrados, donde realmente el quehacer del futuro docente prevalece y resalta a los ojos del estudiante, suprimiendo el concepto sumamente tradicional de transmisión de saberes.

La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación y como una característica de una profesionalidad ampliada del docente frente a la profesionalidad restringida que generalmente han ejercido los maestros; esto es, una profesionalidad limitada a poner en práctica teorías e investigaciones hechas por otros. Donald Schön, orientado en la misma dirección de la investigación-acción pedagógica, expone en 1983 su teoría de la “práctica reflexiva” o “enseñanza reflexiva” en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla. (Restrepo. Artículo en Internet, disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/370Restrepo.PDF>).

En este sentido, la práctica pedagógica, además de su carácter formativo institucional explícito, se constituye para educadores y estudiantes en una

en la concepción de la teoría y la práctica desde la perspectiva dialéctica, que han sido construidas social e históricamente.

experiencia donde es posible elaborar y reelaborar saberes, a la vez que construir sentidos de pertinencia y de identidad personal y profesional. Así, se pretende romper con la concepción de práctica como imitación de modelos pues el maestro no reproduce acríticamente las prácticas de otros (Mendoza, 2002: 179,166).

Siguiendo esta concepción, la práctica no debe estar predeterminada al aula de clase ya que ésta se puede explicar como aquello que abarca un objeto histórico complejo para abordar el análisis de la pedagogía en la perspectiva de la historia de los saberes que se dan en una institución en una sociedad concreta (Zuluaga, 1983: 97). En otras palabras, debe tener en cuenta los aspectos sociales, políticos y económicos de la sociedad. El docente de hoy, no puede ceñirse a cumplir el rol de transmisor de contenidos, debe ser más activo y agresivo ante la problemática educativa del país y ser capaz de opinar en las discusiones curriculares. Esto se debe a que la práctica pedagógica designa su ejercicio en los establecimientos educativos. Pero también percibe las formas de exposición y de desplazamiento de los saberes transmitidos en tales instituciones.

No obstante, el estudiante practicante debería investigar ya que de esta manera lograría encontrar las causas a los problemas que están latentes en un salón de clase, en la institución y en la sociedad con el fin de generar propuestas para posibles transformaciones. Se trata no sólo de que el maestro conozca esa realidad, sino de enfrentar la dinámica de esa realidad. Si la práctica pedagógica se trabaja desde esta lógica, a través de visitas de campo y permanencia en el terreno, la toma de notas, elaboración de registros y diarios de campo a partir de la observación directa y participativa, realización de entrevistas cualitativas, elaboración de historias de vida, entre otros (Ancizar 2000. p. 108), el practicante está generando saber pedagógico y se está formando como investigador que planea situaciones, simula procesos, ensaya estrategias, soluciona problemas y valida permanentemente sus dificultades.

Así, lo importante en este proceso investigativo, es lograr que el practicante, en su experiencia diaria detecte problemas y llegue a conclusiones válidas. Lo que se busca es que el docente asuma la práctica como un proceso sumamente reflexivo y mediador de situaciones reales, que le permitan interpretar y redefinir la enseñanza en función de su conocimiento práctico, de su manera de pensar y de entender la acción educativa. En este sentido, la práctica docente no es una sumatoria de destrezas sino un dominio de competencias profesionales que incluyen obligatoriamente; el saber, el saber hacer, el saber estar, el saber ser, el hacer saber y el saber desaprender (Ferrández, 2000: 53).

Finalizando, puede afirmarse que la práctica docente es un proceso, integrado por un conjunto de actos, que tiene como propósito enseñar. Implica un conjunto de vínculos entre sujetos, que instruyen y aprenden. Estos vínculos implican encuentros entre personas que tienen diferentes referentes socioculturales y experiencias de vida. Al sistematizar y analizar las prácticas docentes no sólo se constituye en un medio para formar, capacitar y actualizar docentes; sino además, en una estrategia para generar teoría educativa, y adoptar una posición de investigación en todo el proceso. El proceso referido hace referencia a la formación real de los contextos en el aula, por medio de diversas actividades, observaciones, inmersión e inducción a la docencia. Durante estos procesos de formación, se busca que el estudiante practicante pueda reflexionar sobre la práctica pedagógica que desarrolla y finalmente, entender esta práctica, como una responsabilidad en su instrucción formadora.

En este proceso de formación, se puede enfatizar que la práctica no debe caer en un modelo tradicional o un entrenamiento adaptativo que demuestre la realidad presente y genere un ajuste acrítico del estudiante; el propósito de esta práctica debe encaminarse hacia la identificación de problemas, interpretación y búsqueda de posibles soluciones. Las prácticas docentes deben orientarse, ilustrarse y percibirse en cada contexto institucional y sociocultural; también es necesario considerar los referentes pedagógicos y

teóricos que le dan significado a la enseñanza, pero no tomarlos como una simple aplicación de teoría, sino como expresión y ganancia de la reflexión.

Para el estudiante practicante, esta reflexión de su propia práctica se convierte en el dominio de su propio mundo, en la solución de problemas particulares y en un organismo identificable de conocimientos históricamente estructurados a partir del análisis y reflexión sobre tales problemas; el dominio de una práctica representada en funciones permanentes que realizan en una regulación de situaciones particulares propias del ejercicio, el dominio de la profesión, valores y actitudes que exigen un desempeño profesional responsable y comprometido (Ibarra, 2000: 80).

Desde esta perspectiva, se estimula la reflexión y la confrontación, procurando convertir al docente en un investigador de su práctica. Esta concepción considera la práctica en términos de situaciones problemáticas, como ya se había mencionado, que subrayan la necesidad de la reflexión como base de la actuación profesional. No hay división entre el pensar y el hacer; la práctica reflexiva integra necesariamente las consecuencias que desencadena y el contexto en el que se inscribe, que habitualmente se reduce al aula. De igual manera, el docente como intelectual crítico debe ser, a la vez, un docente intelectual transformador, que problematice la visión global de la educación y sus fundamentos; sin renunciar a la práctica consciente y reflexiva, intentando dar cuenta del significado de dicha reflexión, a partir del cuestionamiento del papel del docente en la producción y reproducción de la vida social (Lucarelli, 2000: 96,97).

2.2. EVOLUCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LOS 70 EN COLOMBIA

Para el análisis e interpretación de los datos arrojados en el siguiente capítulo, se hace necesario un marco conceptual, que presente un panorama de la evolución que ha tenido la práctica pedagógica en Latinoamérica; más específicamente, en Colombia. La razón por la cual es necesaria una mirada global de las prácticas docentes en nuestro país, se debe a que las concepciones y la realización de las mismas, por parte de los estudiantes de las licenciaturas, están ligadas a los cambios que suceden en el contexto y en cada momento histórico que tiene la sociedad. Por ende, es fundamental comprender los antecedentes que forman parte de la evolución y transformación de la práctica pedagógica.

Para comenzar, es esencial tener en cuenta que las tendencias de la práctica pedagógica, a partir del siglo XIX hasta el siglo XXI, se han venido enriqueciendo, ya que los modelos pedagógicos que a ellas subyacen no son puros. De este modo, en la escuela se pueden identificar las características representativas de cada modelo, que unido con otros constituye un híbrido; o simplemente un modelo que predomine, de acuerdo con lo planteado en el currículo⁴ de una institución educativa.

Los modelos pedagógicos; definidos por Ochoa como las representaciones de las relaciones que predominan en el acto de enseñar (Flórez Ochoa, 1999: 32), permiten dar a conocer los criterios con los que se quiere formar a los seres humanos que asisten a la escuela; así como los métodos y técnicas empleados en dicho proceso de formación. En últimas, los modelos responden a los siguientes interrogantes: ¿quién forma?, ¿a quién forma?, ¿cuáles son los roles de quienes forman y de quienes están siendo formados?, ¿cuáles son los fines

⁴ No obstante, en algunas instituciones se plantea un modelo pedagógico, pero en el momento de aplicarlo éste no se lleva a cabo. Esto se evidencia en las formas de enseñar de los docentes.

de la formación? ¿qué se enseña o se construye?, ¿cómo se realizan los procesos de enseñanza aprendizaje?. En esta lógica, se darán a conocer los cuatro modelos pedagógicos que han estado presentes en la escuela colombiana, así como su evolución. Ellos son: el modelo tradicional, el técnico, el activo y el reflexivo. Estos modelos también se conocen como instruccional/transmisionista, conductista/tecnológico, espontaneísta/escuela nueva y constructivista/pedagógico crítico; respectivamente. En la tabla N° 1, se presenta una síntesis de los aspectos que caracterizan cada modelo y la comparación que puede establecerse entre ellos.

Según estudios realizados por investigadores como Olga Lucía Zuluaga, durante el siglo XIX, la práctica pedagógica en Colombia, estuvo regida por dos sistemas de enseñanza: la enseñanza mutua y la enseñanza objetiva. Repetir, vigilar y enseñar. Tres funciones del maestro definidas a partir de la enseñanza mutua (Zuluaga, 1978: 7). Esto pone en evidencia que la directriz fundamental de la práctica pedagógica era enseñar. Así, ésta estaba ligada a la transmisión de conocimientos; por ello estas prácticas están íntimamente relacionadas con un modelo pedagógico de tipo tradicional⁵; pues en este modelo el centro de atención es el educador; ya que él es una figura de autoridad que los estudiantes deben respetar porque sólo él sabe y domina la disciplina que está a su cargo; además él es quien tiene la razón y quien ejerce el control sobre sus estudiantes.

Desde esta orientación, de tipo academicista, se concibe al profesor como un especialista en una o varias disciplinas, siendo el dominio del contenido el objetivo fundamental de la formación (Fernández, 2000:46). De ahí que el maestro se encargue de transmitir y exponer unos contenidos, y los estudiantes cumplen un papel de receptores pasivos, ya que deben repetir y memorizar lo visto en clase porque al final del curso el docente evalúa los temas transmitidos,

⁵ Este modelo se enmarca en la década de los años setenta; esto se hace para observar la manera como la práctica del siglo XIX aún seguía vigente en los primeros años del siglo XXI.

con el fin de determinar hasta qué punto han quedado impresos los conocimientos adquiridos (De Zubiría Samper, 1994: 58). No obstante, la concepción transmisionista no es más que un mecanismo de exclusión que expulsa al maestro y su saber de la enseñanza y que permite saltar de las partes de la escuela a los aparatos ideológicos, o al sistema educativo, reduciendo a un asunto de segunda importancia la naturaleza de los procesos de saber (Zuluaga, 1987: 10).

Paralelamente al siglo XVIII, en la enseñanza elemental se produjeron cambios de tipo técnico, los cuales se incorporaron a las prácticas pedagógicas del siglo XIX. Estos cambios se sustentaban desde la Revolución Industrial, período en el que se le pedía a las instituciones educativas facilitar a los ciudadanos una formación que enfatizara en: a) la mecanización de rutinas, pues la mano de obra que necesitaba debería ser competente en repetición acertada de actividades; b) la memorización, pues era necesario aprender y seguir instrucciones contenidas en manuales; c) la disciplina y obediencia, pues la industria necesitaba personas que supieran actuar y someterse a las ordenes de sus superiores (Rendón, 2004: 134). De este referente es posible analizar el por qué de una educación tecnológica, que aún está influenciada por la característica fundamental del modelo tradicional, referida a la mecánica de exponer-aprender-obedecer para no surgir y trascender en la sociedad, sino repetir conocimientos que no generan conocimiento.

Este modelo de formación basado en entrenamiento, como lo supone la tecnología educativa, tiene su fundamento en el conductismo; en el cual los estudiantes deben adquirir ciertas habilidades y destrezas que han de dominar para ponerlas en práctica en la vida diaria, donde es necesario trabajar y producir. Este modelo descansa en las teorías de la microenseñanza como vehículo de análisis de la práctica; en los principios del paradigma proceso-producto y en las teorías psicológicas de la modificación de la conducta y del condicionamiento operante (Díaz, 1998: 130-132) De

esta manera, la función del profesor en el aula de clase es controlar la conducta que espera de sus estudiantes; por esto sigue un programa establecido al inicio de un curso y plantea unos objetivos que orientan su enseñanza. Por ende, a los docentes les corresponde sólo el papel de evaluadores, de controladores de calidad, de administradores de los refuerzos (Flórez Ochoa, 1999: 40). En relación con la evaluación, en este modelo es vista como una acción instrumental, que hace énfasis en la medición de resultados a través de términos cuantitativos, en la cual los estudiantes deben responder por el logro de unos objetivos preestablecidos.

En esta perspectiva, el fin último de la formación técnica es mejorar las destrezas docentes del profesor, las cuales reivindican su tarea pedagógica especialmente ante los estudiantes (Ibarra, 2000: 47); para tal efecto fue empleada la microenseñanza, en los setenta, para formar docentes dentro del marco de la tecnología educativa con las habilidades y destrezas consideradas como herramientas primordiales en el aula de clase, de las cuales un maestro no puede prescindir.

Con base en las ideas anteriores, la práctica docente carece de un saber pedagógico y epistemológico, ya que se le da mucha más importancia al uso de técnicas y destrezas con que cuenta el maestro, así como la aplicación automática de pruebas estándares para evaluar lo que se haya propuesto al inicio de un curso. Desde esta mirada de tipo técnico, la práctica docente se reducía a considerar como pedagógico, los hechos observables y la conducta observable, medible y cuantificable (conductismo), dejando de lado un punto realmente importante de la pedagogía como reflexión, el pensamiento, la abstracción, es decir el objeto conceptual, tomando de referencia únicamente el objeto real (Zambrano, 1983: 30).

En contraposición a lo anterior, surge el modelo activo con el que se intentan comprender las necesidades de los estudiantes. De ahí que sean los estudiantes

el centro de atención de la escuela; pues sería reduccionista pensar que el procesamiento de la información depende exclusivamente del comportamiento del profesor y del uso acertado de las posibilidades que presta la multivariada de estrategias metodológicas (Ferrández, 2000: 31). El rol del docente es guiar y facilitar el aprendizaje en sus estudiantes, empleando estrategias como la respuesta a interrogantes, el énfasis en el trabajo autónomo y grupal, y la investigación activa del infante. Decía John Dewey que el docente cuenta con dos metas esenciales respecto al educando: promover el deseo de aprender y proporcionar los recursos para que éste pueda hacerlo de manera autónoma (Guichot, 2004: 77). Por esta razón, los contenidos no se planean, se plantean de acuerdo con los intereses de los estudiantes y se desarrollan de manera flexible con el fin de que ellos mismos exploren diferentes oportunidades en su aprendizaje y desde allí reorganicen los contenidos de acuerdo con sus motivaciones.

Otro aspecto fundamental en este modelo es que el docente no es sólo facilitador de conocimientos, es una fuente de saber y formador de valores, que en la escuela debe reconocer y aprender en función de su profesión. Desde este objetivo, la práctica debe sufrir cambios a nivel sociocultural, manifestando una conexión con la cultura de su profesión y los valores pertinentes que debe poseer en su papel como docente: El rol del profesor varía en el sentido que no se centra tanto en la transmisión de valores como en la estimulación del desarrollo personal del alumno, de manera que este último pueda ser un constructor de cultura más que un mediador del alumno participante en la instrucción (Ferrández, 2000:52).

A finales del siglo XXI, con aras de concebir el conocimiento como una parte fundamental del ser humano, en el sentido de que este permite llevar a cabo procesos de reflexión y autonomía; se superan parcialmente los modelos que venían predominando a lo largo de la historia, para dar paso a un modelo crítico, en el cual el docente es un ser reflexivo sobre su propia práctica que

estudia, analiza y comprende de manera crítica el desarrollo de ésta en el entorno educativo, con el fin de transformar la escuela a través de procesos de investigación. El propósito de este modelo es formar profesores autónomos, reflexivos, investigadores, innovadores, investigadores en la acción, que resuelven problemas, que investigan alternativas de práctica pedagógica (Díaz, 1998: 133-134). El docente trabaja desde un enfoque pedagógico crítico, en el cual aprende por sí mismo a partir de su experiencia personal en la práctica; de ahí que le parezca importante dominar el conocimiento pedagógico, para crear ese ambiente en la escuela, en donde él no es el único que sabe, sino que da el ejemplo para que los estudiantes se conviertan en agentes críticos y modificadores de la realidad. En este período se pone en evidencia que el compromiso no es el de formar un hombre, sino un ciudadano crítico, participativo, responsable de su destino; no el de formar individuos, sino comunidades capaces de definir su historia (Ávila, 1989: 27).

A partir de entonces se exige el desarrollo de la capacidad crítica al mismo tiempo que una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo, teniendo como meta su contribución a la creación de una nueva sociedad no violenta de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría (Ibarra: 2000, 25). Por consiguiente, la práctica tiene la intencionalidad de facilitar en los maestros una lectura y comprensión del contexto en el que se están desempeñando como docentes, en donde no sólo tienen en cuenta el aula sino la realidad educativa en la que subyacen problemáticas de todo tipo. Para detectar dichas problemáticas es fundamental una investigación que de cuenta de las debilidades de la escuela para transformarla. Algunos pasos a seguir en una investigación-acción educativa son: la observación y el registro de dicha información, la consulta de documentos como el PEI o los Manuales de Convivencia para comprender las dinámicas de la escuela, el empleo de otras técnicas para la recolección de información, como entrevistas y posteriormente, el análisis e interpretación de la

información relacionando esto con supuestos teóricos. Desde la investigación-acción educativa, el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la critica y, al hacer esto, se libera de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática (Restrepo: Artículo en Internet, disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/370Restrepo.PDF>). Después de pasar por el proceso mencionado anteriormente, el profesor puede ser capaz de proponer nuevas alternativas para su práctica y ser consciente de que su quehacer como docente es un proceso constante reflexivo y lleno de problemáticas, con posibles soluciones.

Tabla N° 1.
Modelos pedagógicos desarrollados en Colombia

Modelo	Fundamentos conceptuales	Propósito formativo	Metodología	Evaluación
Tradicional	Dominio de los conocimientos de la disciplina que transmite el docente, las clases son de tipo magistral. El docente es quien tiene la autoridad. Los estudiantes son pasivos. El centro es el docente.	Transmitir saberes específicos, para ello la base fundamental es: enseñar-aprender.	La metodología parte de la exposición oral y visual por parte del maestro, para garantizar el aprendizaje; además los estudiantes deben memorizar, imitar y repetir los contenidos de la disciplina. Los contenidos curriculares están constituidos por lo que rija la sociedad; éstos se organizan de manera secuencial y cronológica, y se exponen ordenada y convencionalmente. Como recurso didáctico se emplea el texto escolar, en el que están los contenidos a enseñar. Éste cuenta con ilustraciones y ejemplos relacionados con la realidad.	Se realiza al final de la unidad o del período lectivo para averiguar si el estudiante aprendió o no lo que el profesor le enseñó y decidir si debe repetir o ser promovido al siguiente curso. Esta evaluación es cuantitativa.
Técnico	Está basado en el entrenamiento y se fundamenta en el conductismo.	Observar y controlar el aprendizaje a través de las conductas de los estudiantes. Para ello, el docente plantea unos objetivos, los cuales son los que se espera que el estudiante alcance.	La metodología del docente es experimentar con sus estudiantes el alcance de los objetivos programados al inicio de un curso. Lo que se trabaja en el aula son destrezas y competencias que se puedan observar. Para la tecnología educativa, los manuales son los recursos didácticos empleados, en los cuales los contenidos plantean objetivos.	El profesor evalúa el saber-hacer del estudiante.
Activo	La escuela gira en torno a los intereses del niño.	Intentar que el estudiante construya sus propios conocimientos, y que reflexione sobre la información externa.	El profesor es un guía que suscita el trabajo individual del estudiante, incitándolo a que sea activo y participativo. En cuanto a los contenidos, no hay preparación alguna, pues ésta depende de los estudiantes. Los contenidos educativos se organizan partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto. La secuencia de los aprendizajes es flexible; esto permite que el estudiante identifique nuevas áreas y nuevas oportunidades de aprendizaje. Los recursos didácticos permiten la manipulación y experimentación, por parte de los alumnos.	Se evalúa, de manera cualitativa, lo que los estudiantes hayan aprendido.
Reflexivo	El docente es una persona crítica que reflexiona sobre su propia práctica, elaborando estrategias dependiendo de las problemáticas halladas en la escuela. Esto lo logra mediante la investigación.	Problematizar, explicitar y debatir las situaciones cotidianas de la escuela: sus rutinas, relaciones sociales, contenidos y métodos. Propiciar espacios de Investigación cualitativa. Tener un diálogo interdisciplinario que posibilite mejorar el contexto educativo.	El docente se encarga de acompañar al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ayuda a que el alumno sea autónomo. Los contenidos se inscriben en conceptos y estructuras básicas de las ciencias. La secuencia del aprendizaje se da dependiendo de los conocimientos previos del alumnado; además, la motivación (sin estímulos o refuerzos) juega un papel importante en este modelo.	La evaluación formativa se realiza con el fin de obtener una información sobre los aprendizajes descubiertos por los estudiantes, la comprensión y aprehensión de los mismos.

3. RESULTADOS

3.1. PROCEDIMIENTO

El proceso de investigación se desarrolla en cinco fases. La fase inicial corresponde a la exploración- formación; en donde se inició el proceso de rastreo bibliográfico. Aquí se tuvo en cuenta el estado del arte en lo que se refiere a la práctica pedagógica, tanto en la Universidad de La Salle, como en el país en general. Esta fase permitió la formación inicial como investigadoras, en la que se llevaron a cabo procesos de búsqueda en la revisión de documentos, libros, ponencias y archivos que permitieron la recolección de información sobre el tema, la cual fue clasificada. En una segunda fase, se realizó una construcción teórica de la práctica pedagógica; sus modelos, funciones y fundamentos; este paso se efectuó con el fin de afianzar la aprehensión de los conceptos y teorías propuestos por expertos en el tema como DÍAZ, Mario. FLÓREZ, Rafael; SCHÖN, Donald; ZULUAGA, Olga Lucía, entre otros.

Luego tuvo lugar la fase de recolección de datos, en la que se realizaron cuestionarios, entrevistas y recuperación del archivo muerto de la Universidad de La Salle. Para llevar a buen término esta etapa, se consideró pertinente dividir a la población objetivo en dos grandes períodos. Cada investigadora estuvo a cargo de un período específico de la población, de la siguiente manera; una investigadora se encargó de la recolección de datos de un grupo compuesto por los individuos presentes en los primeros veinte años y la otra investigadora realizó la recolección de información del grupo restante; es decir, de los últimos quince años.

Posteriormente, se realizó la fase de interpretación de datos, en la que cada investigadora realizó la categorización pertinente de los datos de las entrevistas y cuestionarios correspondientes a su población. Luego, las investigadoras se reunieron e intercambiaron los resultados de categorización presentes en cada período, para de esta manera realizar una triangulación de datos. En una última etapa, se elaboró el informe final.

3.1.1. SISTEMATIZACIÓN DE DATOS

A fin de dar mayor claridad al tratamiento específico que se le dio a la información recolectada desde los cuestionarios, entrevistas, y documentos de archivo, a continuación se presenta una descripción del proceso seguido para determinar las categorías de análisis y por ende las conclusiones.

El procedimiento empleado para el análisis de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, estructuradas y documentos de archivo, fue realizado de la siguiente manera: los datos obtenidos se organizaron por cohortes, en donde la primera corresponde a los años de 1970 a 1975; la segunda, va desde 1976 hasta 1980; la tercera, desde 1981 hasta 1985; la cuarta, desde 1986 a 1990; la quinta, desde 1991 hasta 1995; la sexta, desde el 1996 hasta 2000; y la séptima, desde 2001 hasta el 2005. Estas cohortes fueron definidas con el fin de encontrar evidencias claras y pertinentes para la reconstrucción histórica de la práctica. Con esto se busca una precisión en los datos, debido a que la historicidad de la práctica debe analizarse y capturarse de manera objetiva para poder realizar una interpretación acertada, con el propósito de comprender las prácticas de dos grandes períodos; de 1970 a 1990 y de 1991 al 2005.

3.1.1.2. Cuestionarios. Para llevar a cabo la sistematización de datos de los egresados, se realizaron dos etapas. La primera consistió en realizar un cuadro en Excel (Ver Anexo B) analizando los datos arrojados en los cuestionarios; la

segunda, se fundamenta en el análisis de contenido, en donde se crearon categorías y se triangularon los datos. El cuestionario es un instrumento cerrado que está constituido por dieciséis interrogantes que cuestionan sobre la formación académica en la práctica pedagógica que vivió cada estudiante, egresado de la Universidad. En cuanto al tipo de preguntas desarrolladas en el cuestionario, se debe tener presente que en la primera serie de interrogantes, del numeral 1 al 4, los egresados debían elegir un ítem. Del numeral 5 al 16, debían jerarquizar los cuatro ítems por orden de relevancia, de acuerdo con su vivencia en la práctica⁶.

Este cuestionario fue construido con la intencionalidad de indagar y conocer los procesos y la manera como se realizaban las prácticas durante el período de 1970 hasta 2005. A cada pregunta subyace una categoría propuesta de antemano; las categorías planteadas son: el fundamento conceptual de la práctica pedagógica, planteado en la pregunta 1; el espacio para realizar las prácticas, presente en las preguntas 2 y 3; la relación entre la práctica y la investigación, planteada en la pregunta 4; los propósitos formativos, en las preguntas 5, 6 y 7; la metodología de los practicantes en el desarrollo de sus clases, en las preguntas 8, 9 y 10; que a su vez está presente en los elementos que la componen: los contenidos, en la pregunta 11; la secuencia en la pregunta 12, los recursos didácticos de la pregunta 13; la evaluación, que se muestra en la pregunta 14, y por último, las funciones del profesor asesor, desarrolladas en las preguntas 15 y 16.

Por su parte, el cuestionario creado para los egresados contiene cuatro ítems; que están representados por las primeras cuatro letras del abecedario, en minúscula. En cada uno de los ítems se presentan indicadores que representan un modelo pedagógico; exceptuando las preguntas 2, 3 y 4⁷; esto se desarrolló

⁶ Esta respuesta depende del período de formación en el que el egresado vivió su práctica pedagógica.

⁷ Estas preguntas hacen alusión al espacio físico y temporal para desarrollar la práctica, así como a la relación entre la práctica y la investigación. Estos ítems se plantaron con el objetivo

de manera intencional en el patrón de cuestionario para egresados (Anexo C) con el fin de conocer el modelo pedagógico preponderante en cada cohorte.

Con el patrón del cuestionario terminado, se procedió a realizar una prueba piloto, en el que cada pregunta constaba de cuatro ítems, que contenían de manera ordenada los modelos pedagógicos subyacentes. Así el ítem **a** correspondía al modelo tradicional, el **b** al técnico, el **c** al activo y el **d** al reflexivo. Después de analizar la prueba realizada, se comprobó que era inadecuado que en todas las preguntas los ítems estuvieran de manera sucesiva, ya que se evidenciaba la tendencia de los encuestados a ordenar los ítems según el modelo pedagógico. Fue a partir de ese análisis que se decidió crear un instrumento basado en el patrón, el cual se denomina instrumento aplicado a los egresados (Anexo A), empleando las mismas preguntas pero cambiando el orden de los ítems para cada una de ellas, con el fin de que los egresados pudieran presentar sus respuestas de manera más objetiva.

El fin último de este cambio fue obtener una fiabilidad en los datos; es por esta razón que se creó la tabla de equivalencia que se presenta más adelante (Tabla N° 2), para poder mostrar el orden adecuado de cada ítem, tanto en el instrumento aplicado, como en el patrón de cuestionario. Está organizada de la siguiente manera: en la primera columna se evidencia el orden dado por las investigadoras para poder aplicar el cuestionario a los egresados, ésta equivale al instrumento aplicado (Anexo A); en la columna final se encuentra el orden real de la primera prueba diseñada, que pertenece al patrón del cuestionario (Anexo C) y se relaciona con los modelos pedagógicos, que permitieron analizar en este orden las respuestas dadas por los egresados en los cuestionarios.

de conocer los espacios y la presencia o ausencia de la investigación, pero no hay una sustentación teórica que permita justificar a qué modelo pertenecen estas preguntas; es por ello mismo que en el análisis de los cuestionarios (Anexo B) se realiza una jerarquización que conlleva a una ponderación a partir de la pregunta 5.

Dado que el cuestionario era cerrado y pretendía capturar los datos, según las experiencias de las prácticas de los egresados, la intencionalidad era conocer el desarrollo de las prácticas manifestadas en uno o varios modelos pedagógicos. Para poder establecer los elementos que conformaban cada modelo, las investigadoras establecieron seis categorías para facilitar el análisis de los datos (Anexo C); dichas categorías están basadas en la propuesta de modelos pedagógicos de Flórez Ochoa, 1999; en la serie de memorias de eventos científicos colombianos (Documento de ICFES, 1983), que hace alusión al espacio para desarrollar las prácticas y la relación práctica-investigación y en el libro de Zubiría, 1994: Los Modelos Pedagógicos. De esta manera se plantearon seis categorías que se determinaron a partir de los componentes teóricos de la práctica, como son: fundamentos conceptuales de la práctica pedagógica, propósitos formativos, metodología, espacio para realizar las prácticas, funciones del profesor asesor, y relación entre práctica e investigación. Asimismo, los ítems correspondientes a un modelo pedagógico específico, que están presentes en el cuestionario, son una interpretación de lo planteado por Flórez, 1999 y por Zubiría, 1994.

Tabla N° 2.

Tabla de equivalencia de instrumento aplicado y de patrón de cuestionario

Ítem del Instrumento aplicado (Anexo A)	Modelo pedagógico	Ítem del Patrón del cuestionario (Anexo C)
1. La concepción PRINCIPAL de práctica pedagógica era entendida por usted		
a	Modelo Activo	C
b	Modelo Tradicional	A
c	Modelo Reflexivo	D
d	Modelo Técnico	B
2. Usted realizaba su práctica en		
No aplica		
3. Usted empezó a realizar su práctica		
No aplica		
4. La relación que existía entre la práctica con la investigación era		
No aplica		

Ítem del Instrumento aplicado	Modelo pedagógico	Ítem del Patrón del cuestionario
5. El propósito de la práctica era		
a	Modelo Técnico	B
b	Modelo Tradicional	A
c	Modelo Reflexivo	D
d	Modelo Activo	C
6. Los objetivos que usted debía cumplir al realizar su práctica, eran		
a	Modelo Activo	C
b	Modelo Tradicional	A
c	Modelo Técnico	B
d	Modelo Reflexivo	D
7. Cuando usted realizó su práctica, se debía		
a	Modelo Activo	C
b	Modelo Tradicional	A
c	Modelo Reflexivo	D
d	Modelo Técnico	B
8. En el proceso de enseñanza aprendizaje, la actividad principal que se debía realizar era		
a	Modelo Activo	C
b	Modelo Técnico	B
c	Modelo Tradicional	A
d	Modelo Reflexivo	D
9. Cuando usted realizó su práctica, se le daba mayor importancia a		
a	Modelo Técnico	B
b	Modelo Reflexivo	D
c	Modelo Activo	C
d	Modelo Tradicional	A
10. En su proceso de práctica tuvo en cuenta		
a	Modelo Reflexivo	D
b	Modelo Tradicional	A
c	Modelo Activo	C
d	Modelo Técnico	B

Ítem del Instrumento aplicado	Modelo pedagógico	Ítem del Patrón del cuestionario
11. En el aula de clase usted desarrollaba		
a	Modelo Tradicional	A
b	Modelo Reflexivo	D
c	Modelo Activo	C
d	Modelo Técnico	B
12. Para el desarrollo de sus clases, usted tenía en cuenta		
a	Modelo Tradicional	A
b	Modelo Activo	C
c	Modelo Reflexivo	D
d	Modelo Técnico	B
13. Entre las ayudas que usted empleaba para las clases estaban		
a	Modelo Tradicional	A
b	Modelo Técnico	B
c	Modelo Reflexivo	D
d	Modelo Activo	C
14. Los criterios que usted debía tener en cuenta para evaluar a los estudiantes eran		
a	Modelo Técnico	B
b	Modelo Tradicional	A
c	Modelo Activo	C
d	Modelo Reflexivo	D
15. La función de su profesor asesor de práctica era		
a	Modelo Técnico	B
b	Modelo Reflexivo	D
c	Modelo Tradicional	A
d	Modelo Activo	C
16. Entre los parámetros que su profesor asesor tenía en cuenta para evaluarlo estaban		
a	Modelo Activo	C
b	Modelo Técnico	B
c	Modelo Tradicional	A
d	Modelo Reflexivo	D

En total se analizaron 75 cuestionarios. A continuación se indican los números de cuestionarios aplicados por cohorte. De 1970 a 1975, (5); de 1976 a 1980, (5); de 1981 a 1985, (10); de 1986 a 1990, (13); de 1991 a 1995, (11); de 1996 al 2000, (9); y del 2001 al 2005; (22). El número de cuestionarios aplicados, corresponde a la población que pudo ser contactada; debido a que la base de datos de la Facultad de Educación estaba desactualizada, y no se contaba con los contactos suficientes para acceder a una muestra más significativa. Por tal motivo se decidió aplicar entrevistas estructuradas a los egresados para capturar la información contenida en el cuestionario.

En cuanto al análisis de cuestionarios, se realizaron siete cuadros; cada uno está conformado por tres tablas (Anexo B). La que está ubicada en el extremo superior izquierdo contiene los datos arrojados de las preguntas del número 1 hasta el 4; correspondientes al cuestionario aplicado a los egresados (Anexo A). La tabla que se encuentra en la parte inferior contiene los datos de los numerales 5 a 16 de las preguntas del cuestionario. La tabla localizada en el extremo superior derecho da a conocer el modelo predominante de cada cohorte.

La metodología empleada para analizar los datos, fue la siguiente: las tablas (Ver Anexo B), registran todas las respuestas dadas por la población encuestada. Allí se contabilizan el número de personas que escogieron cada una de las posibles opciones. Por ejemplo el dato contenido en la columna pregunta **10**, fila **3a**, que corresponde a **4**, indica que **4** personas colocaron la opción **a** en tercer lugar en la pregunta **10** (Ver Anexo B).

Lo que se pretende es ordenar un conjunto de cuatro opciones de acuerdo a la frecuencia con que fueron seleccionadas para establecer el orden de preponderancia. Si se quisiera establecer en cada caso simplemente cuál es la opción preponderante, sería suficiente sumar el número de las veces en que esa opción fue puesta en primer lugar. En este caso, no sólo se pretende

establecer cuál es la opción preferida, sino que además se quiere determinar cuál fue la segunda, la tercera y la menos escogida; es decir, establecer un orden o jerarquía. Lo que se realizó entonces, fue asignar un puntaje de acuerdo a la posición que ocupaba cada opción. Dado que se espera que la opción preponderante se identificara a través de un mayor puntaje y que de esta misma forma este puntaje sirviera para ordenar las demás opciones, del puntaje mayor al puntaje menor, se tiene la restricción de que los puntajes deben ser escogidos de forma descendente, es decir, que el puntaje del primero sea mayor que el del segundo, y así sucesivamente. Ahora, dado que las opciones son igualmente válidas, se estableció una relación lineal entre los puntajes; es decir, que existe la misma distancia entre el primero y el segundo, el segundo y el tercero, y así sucesivamente. Después se asumió que a la opción menos escogida se le iba a asignar cero puntos y que la distancia entre los puntajes iba a ser de un punto. De esta manera a la tercera opción se le asignó un punto, a la segunda, dos puntos; y a la primera, tres puntos.

Después fue necesario asociar cada una de las posibles opciones con el modelo correspondiente; esto se indica en la tabla mediante un código de letras y colores. La correspondencia entre las letras y los modelos se presenta en el Anexo C. Luego se sumaron los puntos obtenidos por cada uno de los modelos y así se estableció un orden de preponderancia entre estos.

3.1.1.3. Entrevistas. Debido a que la muestra recolectada de egresados no era suficiente, se procedió a realizar entrevistas estructuradas. Esta etapa se desarrolló en dos pasos. El primero fue realizar el contacto con algunos egresados, y realizar un trabajo de campo; es decir, fue necesario el traslado de las entrevistadoras hasta el lugar de trabajo, o vivienda de once egresados, con el fin de recoger los datos por medio de entrevistas estructuradas (Anexo D). Luego de tener las entrevistas en medio magnetofónico, se digitaron y se editaron; después, se extrajeron las mismas categorías, se relejeron las entrevistas y se escribió una respuesta correspondiente para cada categoría;

con el objetivo de identificar las respuestas dadas por los egresados, en cuanto al desarrollo de la práctica pedagógica, según la época en la que fueron estudiantes de la Universidad de La Salle (Anexo E).

De esta manera, se realizó el contacto con la muestra constituida por docentes, directores y directivas claves para la investigación y se efectuó una descripción de la información, analizándola, clasificándola y ordenándola a través de las mismas categorías establecidas para los egresados. El instrumento para la recolección de datos de esta muestra fue la entrevista semi-estructurada (Anexo F), de donde surgieron más preguntas que no estaban establecidas en el patrón de la entrevista; así se tuvo la oportunidad de profundizar o aclarar aspectos que se daban en el desarrollo de la entrevista. Para los directores de departamento, rector y decano, se realizó un patrón de entrevista, el cual se desarrolló en la interacción entre el entrevistador y el entrevistado (Anexo G). Luego de tener las entrevistas en medio magnetofónico, se procedió a digitarlas y editarlas; después se tuvieron en cuenta las categorías establecidas, se releeron las entrevistas y se escribió una idea correspondiente a cada categoría; con el objetivo de identificar las similitudes y variantes presentes en los datos recolectados de docentes, directores, rector y decano (Anexo H).

La sistematización de datos realizada para docentes asesores y directivas se basa en el análisis de contenido, con el mismo procedimiento que se empleó en la sistematización de datos de las entrevistas estructuradas aplicadas a egresados, donde se crearon seis categorías⁸ y se triangularon los datos. En total se entrevistaron cinco profesores asesores de práctica, tres directores de departamento, un rector y un decano de la Facultad de Educación (Anexo J).

3.1.1.4. Documentos de archivo. Con respecto a la recolección de los datos muertos de archivo fue necesaria la visita al archivo de la Universidad, ubicado

⁸ Las categorías establecidas de antemano son: fundamentos conceptuales, propósitos formativos, metodología, espacio para realizar la práctica, funciones del profesor asesor, y relación investigación-práctica.

en el Centro de la ciudad. Allí, se seleccionaron los archivos pertinentes para la investigación; entre ellos hay cartas, planes de estudio, programas de las asignaturas, actas, entre otros. Después de la selección se realizó una carta dirigida al archivo, y firmada por parte del Hermano Cristhian James Meza, con el fin de obtener la autorización para fotocopiar los documentos y analizarlos. Fue así como se logró separar los archivos por cohorte y categorizar los datos que allí se ponían en evidencia (Anexos J y K).

En la fase final de triangulación de datos, se realizó una lectura horizontal por categorías. Es decir, se leyó el nombre de la categoría, luego se analizaron las respuestas dadas a esa categoría, por parte de los egresados entrevistados, docentes, directivas y archivo para así unificar el concepto. Dependiendo si éste era similar o no, se realizaron dos columnas que ponen en evidencia las similitudes y las variantes, que resultaron de cada categoría (Anexo L). No obstante, para el instrumento de tipo abierto empleado para las entrevistas de docentes y directivas, se extrajeron cinco categorías emergentes⁹ pertinentes al desarrollo de la práctica pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle (Anexo I).

La sistematización de datos realizada a partir de los documentos de archivo de la Facultad de Educación, se fundamenta en el análisis de contenido, en donde se crearon categorías y se triangularon los datos emergentes de los documentos del archivo. Los documentos seleccionados para la sistematización de archivos de la Facultad de Educación se presentan en la bibliografía.

⁹ Las categorías emergentes; es decir, que surgieron después de haber clasificado y organizado la información, en el análisis de datos fueron: experiencias formativas encontradas en las prácticas, convenios por parte de la Universidad de La Salle, dificultades en los procesos de práctica, funciones de los practicantes y sugerencias para la Facultad.

3.2. INTERPRETACIÓN DE DATOS

En esta sección se presentan los resultados de la sistematización, análisis e interpretación de la información recolectada a través de los tres tipos de población, apoyados y sustentados desde los instrumentos utilizados. Se establecieron seis categorías en correspondencia con los ejes temáticos, las cuales eran comunes en todos los instrumentos; dichas categorías son: fundamentos conceptuales de la práctica docente, propósitos formativos, enfoques metodológicos, teóricos y disciplinares orientadores de la práctica pedagógica, espacio para la realización de la práctica, funciones del profesor asesor de prácticas y relación entre la práctica y la investigación. A continuación se define cada una de las categorías y se presentan las evidencias pertinentes que desde los instrumentos utilizados corroboran dichos hallazgos.

3.2.1. Interpretación de cuestionarios y entrevistas aplicadas a egresados.

CATEGORÍA N° 1: Fundamentos conceptuales de la práctica docente.

La concepción de práctica pedagógica durante el primer período, el cual está comprendido entre los años 1975 y 1990, hizo hincapié en el dominio que debía tener cada practicante sobre la disciplina que estaba enseñando y la manera como los saberes eran transmitidos para que los estudiantes los memorizaran. Principalmente esta práctica pedagógica se mantuvo como la transmisión puramente de los conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; fue una práctica tomada desde el modelo pedagógico tradicional, encargada de enseñar el oficio a través de la experiencia imitada de sus superiores y encaminada hacia la concepción de entrenamiento de los saberes, se consideraba como un proceso durante el cual el estudiante practicante debe aplicar precisamente los saberes de los que se había apropiado previamente en su formación académica, y de los que se le exigía aplicar en su práctica cotidiana, con el fin de comprobar su formación y su modelo de planear y llevar

las clases. De ahí que se encuentre en voces de los entrevistados expresiones como la siguiente: *“la práctica era una práctica social y de formación en este ámbito. Pero en sí era un compromiso y un requisito para graduarme”* (Adriana Gacharná, egresada 1995).

Esta concepción es llevada a formar a los estudiantes según sus necesidades profesionales, permitiéndoles que aprendieran por descubrimiento. Una educación basada en la formación del carácter, en la moldeación, a través de la propia voluntad y el rigor de la disciplina profesional, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval (Flórez, 1999: 33). Durante este primer período, el modelo tradicional fue el más empleado en la práctica pedagógica en la Universidad de La Salle, aunque se presenciaba la coexistencia del conductismo; pero en menor relevancia; una educación de la práctica hacia la tecnología educativa en donde el maestro era reducido a ser un simple operario destinado a poner en acción el dispositivo, la máquina de educar seres humanos, desde la teoría conocida como la del capital humano. Un modelo educativo y pedagógico enmarcado en un proceso social, político y cultural, en el que la defensa de la educación pública se constituía en eje vertebral y en donde los maestros eran concebidos como intelectuales académicos y sujetos sociales, en busca de su propia autonomía, como individuos y como profesionales (Herrera, 2004: 4). Así, en el archivo de la Facultad de Educación se encuentra que la práctica *“es una actividad social, científica y apostólica que exige una seria formación académica, un riguroso entrenamiento pedagógico y el desarrollo de una gran capacidad de servicio a la comunidad”* (Documento de archivo, 1986-1995). De ahí que se afirme el interés por una racionalidad práctica basada en uno de los principios del lasallismo, como lo es el servicio; además de encaminarse hacia la vocación de la profesión que ejercería el futuro educador.

Según los datos arrojados en los cuestionarios, se observa que en el segundo período, del año 1995 al 2005, la racionalidad de la práctica pedagógica se

fundamentada en una racionalidad de tipo técnico, en la que subyace el modelo pedagógico técnico; ya que prevalece la evaluación por medio de objetivos establecidos, no sólo por el practicante cuando va a dar una clase, sino por la institución en la cual se encuentra realizando sus prácticas. Como consecuencia, el practicante no puede sino acogerse a una doble estrategia: regirse en forma relativamente ciega (no iluminada por la reflexión) por usos y costumbres por un lado y contentarse por satisfacer una serie de exigencias formales derivadas del enfoque tecnológico por el otro (Mockus, 1983: 63).

En concordancia con lo anterior, este modelo se fundamenta en el conductismo ya que se hace énfasis en los resultados que se esperan de los estudiantes en el aula, no en sus procesos de aprendizaje; porque la preocupación inicial de los practicantes es hacer lograr que los estudiantes a su cargo cumplan unos objetivos planteados y la mejor manera de hacerlo, en este período, es la de evaluar lo que se ha enseñado. En concordancia con esta racionalidad, un egresado en la entrevista afirma que la práctica era un espacio en el cual tenían *“la oportunidad de enfrentarse a un grupo para perder el miedo a dar una clase y así ir teniendo experiencia”* (Raúl Duarte, egresado 1993); es decir, el espacio estaba restringido al aula y sus expectativas eran dar una buena clase y tal vez, no cometer errores frente a sus estudiantes. De esta manera, se evidencia cómo la práctica está subordinada al aula de clase; más aún, a las maneras de dictar clase, para lograr unos objetivos específicos con los estudiantes. Esta situación es explicable si se analiza desde el propósito de la práctica, que consiste en el aprendizaje de técnicas para intervenir en el aula, pero también cuándo utilizar unas y cuándo utilizar otras, por lo que se requiere la formación en competencias estratégicas, además de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención (Ferrández, 2000: 50).

Sin embargo en los últimos cinco años, del 2000 en adelante la noción de práctica en la Facultad de Educación de La Salle ha cambiado; esto se ve reflejado tanto en los cuestionarios de la última cohorte, como en las entrevistas

realizadas a los egresados de la misma cohorte, en donde se le da importancia a la práctica como ejercicio reflexivo y transformador frente a las problemáticas de la escuela. Se corrobora esta apreciación con el siguiente testimonio: *“La práctica exigía llevar un proceso encaminado a solucionar problemas de aula; especialmente el problema de lectoescritura en el colegio, que era una necesidad para los estudiantes”* (Fredy López, egresado 2005).

En las opiniones presentadas por los egresados de esta última cohorte es usual considerar la práctica como dinámica acompañada de una constante reflexión crítica sobre la problemáticas que se presentan en el contexto escolar. De esta forma se evidencia en una de las entrevistas la preocupación de *“llevar un proceso encaminado a solucionar problemas de aula”* (Fredy López, egresado 2005). Asimismo, se propone la comprensión y análisis de dichas situaciones problema, desde las fundamentaciones teóricas vigentes y disponibles para construir teoría adaptada a condiciones particulares de cada contexto. Ávila, (1989) resalta la labor del docente que se involucra en esta nueva perspectiva de trabajo al considerar que ésta se hace mas eficaz; en la medida que mientras él desarrolla su plan de trabajo contribuye a resolver problemas educativos del contexto institucional y a su vez mejora sus estrategias de intervención.

Contrastando los diferentes grupos de información recogida, puede decirse que mientras en las dos primeras cohortes del segundo período mencionado la problemática de los practicantes era enfrentarse a un grupo; en los últimos años del mismo período, los estudiantes practicantes se preocupaban, no por dictar una clase de manera correcta, sino por encontrar dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así buscar soluciones. Pese a este logro, no puede decirse que la práctica haya dado un gran paso, ya que aún se restringe al espacio del aula, en donde el docente en formación repite las estrategias y técnicas que aprendió en los otros semestres de su carrera. Una de las voces de los entrevistados demuestra lo anteriormente expuesto asegurando que en

la práctica *“se aplicaban todos los conocimientos adquiridos a través de la carrera”* (Raúl Duarte, egresado 1993). La mayoría de las veces, los contenidos y temáticas que desarrollan no preguntan ni tienen en cuenta los saberes o problemáticas de los educandos (Mendoza, 2002: 157). Entonces, no se tienen en cuenta aspectos de la escuela como microentorno; por esto debería asumirse que la pedagogía no es sólo una teoría acerca de la vida escolar, en una actividad ante la práctica educativa; es la reflexión del sujeto sobre el hombre y el medio a través de la cual logra su inserción crítica en la realidad (Vargas: 1980, 60).

Por otra parte, la gran mayoría de los entrevistados afirma que la práctica era un requisito más para poderse graduar y así obtener el título de licenciados. Se ratifica lo anterior en expresiones de entrevistados como las siguientes: *“Para nosotros la práctica nunca fue fundamental ni importante, la práctica simplemente era requisito para poderse graduar”* (Félix Barreto, egresado 1988). *“La práctica era una práctica social y de formación en este ámbito. Pero en sí era un compromiso y un requisito para graduarme”* (Adriana, Gacharná, egresada 1995). *“En sí, era un requisito para graduarse”* (Adriana Rosero, egresada 2005). De ahí puede deducirse que los practicantes tenían una visión reduccionista en cuanto al desarrollo de sus prácticas, ya que lo único que les interesaba de ellas era poderlas terminar lo más pronto posible para obtener su título y así laborar profesionalmente.

Es importante hacer énfasis en las categorías pre-establecidas para la interpretación de la información arrojada en los cuestionarios y entrevistas. Por ello en las líneas que siguen se habla detalladamente sobre los objetivos de la práctica, la metodología empleada por los practicantes, la evaluación, las funciones de los docentes asesores, el espacio para realizar las prácticas y las relaciones entre las prácticas y la investigación.

CATEGORÍA N° 2: Propósitos formativos de la práctica docente.

En la Universidad de La Salle, la práctica pedagógica a través de los años ha mantenido propósitos firmes, y fines establecidos para cada uno de los practicantes, haciendo así un horizonte claro de lo que significa la práctica en la Facultad de Ciencias de la Educación. Ahora, analizando cada cohorte se pueden encontrar diferentes visiones acerca de estos propósitos, objetivos y fines que son esenciales para la reconstrucción histórica de la práctica pedagógica en la Universidad de La Salle. Estos están analizados de acuerdo a cada respuesta dada por egresados en su año correspondiente.

Desde los cuestionarios y teniendo en cuenta las respuestas que más seleccionaron los egresados, se establece que el propósito de la práctica estaba centrado en la enseñanza de aspectos como la planeación de clases mediante parceladores y cumplimiento de ciertos objetivos previamente establecidos en las diferentes materias, esta respuesta se encuentra en el numeral 5, ítem *a* referido a la planeación por medio de objetivos del cuestionario aplicado a egresados (Anexo A); correspondiente al modelo de tipo técnico, en el que predomina un aspecto del conductismo. Dichos objetivos estaban orientados a la transmisión de unos conocimientos específicos que debían cumplir con la subsistencia de la herencia cultural característica del proceso escolar. En otros ítems del cuestionario; como en el numeral 6, ítem *a* (Anexo A) también se determina que la práctica estaba orientada a desarrollar y cumplir ciertos objetivos, donde era de suma importancia dar primacía a los estudiantes y a su experimentación; por ende prima el modelo activo. Además se resalta el ítem *d* que hace alusión al modelo reflexivo, donde se facilitaba el aprendizaje y comprensión por parte de los practicantes con los estudiantes que tenían a cargo en la institución. Resaltando así, que cuando cada practicante realizaba la práctica debía vincular los contenidos de su formación profesional con una realidad escolar, para así poder aprender a organizar los formatos de control o parceladores, determinar unos objetivos, una metodología y una manera de evaluar indispensables durante su desarrollo de la práctica que

estuviesen correspondencia con los objetivos profesionales de formación establecidos por la Universidad.

Asimismo, entre otros objetivos estaba el transmitir conocimientos propios de la disciplina que enseñaba, los saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente (De Zubiría, 1994: 54). Para cumplir esto, el practicante debía trazar una meta predeterminada o unos objetivos para cada clase, formulados de acuerdo a las conductas observadas durante cada clase. La práctica tenía fines propios que eran desarrollar destrezas para manejar un grupo y así poder enseñar contenidos recibidos en su formación profesional; se asevera esto, de acuerdo con los resultados de los cuestionarios, aplicados a egresados ya que en la respuesta predominan los ítems *b* y *c* del numeral 7, que están ligados a los modelos tradicional y reflexivo. Además, lo anteriormente expuesto se ratifica en una de las entrevistas en la que se afirma que entre los objetivos de la práctica estaba el *“aplicar (intrínsecamente) todos los conocimientos adquiridos, las herramientas y las destrezas que uno adquiriría a través de la carrera”* (Raúl Duarte, egresado 1993). Esta manera de lograr el desarrollo de la práctica corresponde a un modelo que propone al docente imitar modelos, transmitir la cultura, el pensar, decir y hacer como nuestros mayores. (De Lella. Artículo en Internet, en www.oei.es/cayetano.htm).

La transmisión de saberes debía coincidir con lo propuesto por la escuela y de igual forma coincidir con lo aprendido profesionalmente a través de toda la carrera. Durante este tiempo, el objetivo fundamental de la práctica era transmitir conocimientos propios de la disciplina que se enseñaba, manipulando y poniendo en uso los saberes adquiridos en semestres anteriores. Esto se corrobora en las entrevistas con anotaciones realizadas por egresados: *“la función de la práctica era enseñar y transmitir temas a través de talleres y buena planeación”* (Laura Forero, egresada 1979). El modelo de tipo transmisionista con orientación normativa trata de una concepción de la

socialización a la que debían llegar los adultos, que era la de interiorizar las normas transmitidas por los formadores.

De acuerdo con los datos obtenidos en los cuestionarios, en los primeros años del segundo período (1991 a 2000) la práctica estaba sujeta al aula de clase, y por ende los propósitos formativos de ésta, se planteaban desde la necesidad de una planeación rigurosa de clases mediante parceladores en donde debían estar claros los objetivos que se querían lograr en el transcurso de las clases. Esta fue otra de las respuestas predominantes, encontrada en el numeral 7 del cuestionario, ítem *d*, correspondiente al modelo técnico. En este sentido, el modelo de práctica predominante consistía en la planeación, ejecución y evaluación de eventos didácticos dentro de aulas escolares; sin embargo, en los diferentes programas académicos, han venido surgiendo iniciativas que pretenden transformar este modelo, en la medida que introducen algún cambio en cuanto a concepción, espacios, contenidos, metodologías o gestión de la práctica docente (Mendoza, 2002: 152).

Otro propósito de la práctica era transmitir los conocimientos de la disciplina que se enseñaba mediante un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza y cuyo propósito era transmitir conocimientos, habilidades y destrezas de una disciplina o profesión (Díaz, 1998: 112-113). De esta manera la formación profesional estaba destinada desde el principio a la marginación de los individuos; tanto de los practicantes, formados por los asesores, como de los estudiantes a cargo de los practicantes (Ferrández, 2000: 11).

Así mismo, se pretendía que los estudiantes practicantes adquirieran destrezas para el manejo de grupo, mediante su conocimiento sobre la disciplina a enseñar. En las entrevistas realizadas, se evidencia que el propósito de la práctica era aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera, con testimonios como el que sigue: *“el objetivo de la práctica era enfrentarse a un salón y a unas personas con toda la teoría recibida en la Universidad”* (Adriana

Gacharná, egresada 1995). Lo anterior deja ver a la práctica como la teoría adquirida a lo largo de la carrera, que tiene una aplicación concreta, olvidando que la profesión del profesor es más que una simple función de docencia (Zambrano: 1983: 33) en donde se deben elaborar materiales didácticos para el desarrollo de las clases.

En los últimos cinco años, los propósitos formativos de la práctica han cambiado, ya que se pretende desarrollar en los estudiantes el pensamiento, las habilidades y los valores, vincular los contenidos de su formación profesional con una realidad escolar, y facilitar el aprendizaje y comprensión de los estudiantes. Por lo anterior, un egresado sostiene que era importante *“llevar un proceso encaminado a solucionar problemas de aula; especialmente el problema de lectoescritura en el colegio, que era una necesidad para los estudiantes”* (Fredy López, egresado 2005). En estos años ya se empieza un proceso encaminado a resolver problemas de aula, cuya finalidad es hacer que el practicante reflexione sobre la realidad fenomenológica y tome decisiones para facilitar la adaptación del discente a la realidad y darle pistas de participación y transformación (Ferrández, 2000: 58). De lo anteriormente dicho, la acción del nuevo licenciado está orientada a comprender y transformar la realidad donde le corresponde actuar. Es un permanente intento por reconstruir teoría educativa a partir de la práctica (Ancízar, 2000: 116).

CATEGORÍA N° 3: Enfoques metodológicos, disciplinares y teóricos orientadores de la práctica docente.

Según los cuestionarios analizados, en el período de 1975 a 1990, la metodología que primaba se basaba desde los procesos de enseñanza aprendizaje, la actividad principal de dar énfasis al trabajo productivo, reforzando y controlándolo desde el aprendizaje, numeral 8 ítems *b* y *d* que corresponden a los modelos reflexivo y técnico respectivamente. La labor del profesor estaba dada por el conjunto de saberes y creencias que lograra establecer desde su propia experiencia, válida para sí porque constituye su

destreza y es fuente de autoridad ante sus alumnos y colegas. Los procesos de enseñanza debían garantizar el aprendizaje de cada estudiante, es por esto que cada estudiante practicante debía darle mayor importancia a la forma como cada uno debía preparar y desarrollar la clase, teniendo en cuenta la exposición de los contenidos disciplinarios propios de la profesión. Al practicante se le evaluaba la manera como preparaba y desarrollaba las clases. Ya que el método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores (Flórez, 1999:34); permitiéndole tener en cuenta durante su práctica la exposición de los contenidos disciplinarios propios de la profesión, sin la reflexión crítica de su quehacer como docente.

Esta práctica estaba encaminada a la enseñanza de la posición física, el modo de manejar la palabra (explicación, preguntas, estímulos verbales, críticas, etc.), la forma de emplear el espacio y la proporción de transmisión de ideas o de opiniones que el profesor manejaba en el aula (Ferrández, 2000: 24).

Luego de interpretar la información sistematizada mediante los cuestionarios aplicados a los egresados, durante el desarrollo de la práctica pedagógica, se pone en evidencia que para la mayoría era muy importante establecer oportunamente los contenidos a enseñar; los practicantes debían desarrollar temas que los estudiantes consideraran interesantes, desarrollar temas propios que los practicantes escogían de acuerdo a la disciplina en la que se entrenaban, y hacer énfasis en conceptos básicos de la ciencia y sus relaciones, enfrentando a los estudiantes a la nueva oleada que venía sobre tecnología. A tal punto que la escuela básica primaria se centró en la transmisión de las habilidades o competencias básicas mínimas de comunicación y cálculo, para que los alumnos aprendieran a defenderse en la vida social (Flórez, 1999: 35). Sin embargo, en las clases se trabajaba de acuerdo con lo que la ciencia exigía, en disciplinas acordes al grado de educación y de ahí que una gran parte de los discursos pedagógicos

tradicionales presentaban efectivamente la formación como una suma de adquisiciones (Ferry, 1997: 67). De esta manera aquí se presenta un híbrido de modelos pedagógicos, ya que los contenidos a enseñar están dados dependiendo del contexto educativo y de las condiciones que debían asumir en el colegio donde realizaban sus prácticas.

En el ítem relacionado con la metodología y dada la frecuencia de respuestas seleccionadas en el cuestionario aplicado (Anexo A), se establece que para el desarrollo de las clases, los practicantes de igual forma debían tener en cuenta la secuencia cronológica en el desarrollo de temas, ítem *a* (modelo tradicional); organización de los contenidos de lo simple a lo concreto, ítem *b* (modelo activo) una continuidad de temas referidos al aprendizaje de las ciencias, ítem *c* (modelo reflexivo) y finalmente unos objetivos a cumplir para el desarrollo del aprendizaje, ítem *d* (modelo técnico). Se podría interpretar que el aprendizaje era de carácter acumulativo, sucesivo y continuo, por ello el conocimiento debía secuenciarse instruccional o cronológicamente, con el fin de formar en la práctica, al profesional lasallista requerido por la Facultad de Educación y la sociedad. Se tenían en cuenta los objetivos enmarcados en los parceladores, el orden cronológico en el desarrollo de los temas para que los estudiantes aprendieran temas coherentes y precisos a lo establecido. Se buscaba hacer una exposición convencional del tópico y de los contenidos, esperando una aceptación y asimilación pertinente por los alumnos; si esto ocurría quería decir que la exposición del practicante frente a sus estudiantes era clara, coherente y estructuraba la disciplina a enseñar.

Sobre el aspecto metodológico, en otro ítem ampliamente marcado por los encuestados se determina de igual manera que los procesos de enseñanza debían estar apoyados por ayudas didácticas pertinentes que cada practicante preparaba en correspondencia con las temáticas a trabajar. Entre tales materiales se enfatiza en aquellos de carácter visual tales como periódicos, mapas, videos e ilustraciones. En la misma dirección desde las entrevistas se

evidenció la importancia del material didáctico: *“haber visto micro-enseñanza, saber qué cursos eran los que nos correspondían, qué debíamos planear, cómo y qué debíamos llevar: material didáctico relacionado con el tema”* (Sergio Monguí, egresado 1987).

Haciendo un contraste con las visiones teóricas consultadas al respecto se corrobora la intencionalidad del diseño y uso de materiales didácticos en las prácticas. Las ayudas educativas tenían un propósito el cual era facilitar la percepción de conocimientos, se procuraba que la presentación reiterada de dichos materiales condujera a la formación de imágenes mentales que garantizaran el aprendizaje (De Zubiría, 1994: 57). De igual forma era necesaria la elaboración de guías; esto con el fin de evaluar la capacidad de dominio de los temas a enseñar y así poder mantener las clases de una forma cronológica y coherente. Estos recursos didácticos se evaluaban y posteriormente eran empleados por los practicantes; las ayudas audiovisuales, permitían que el practicante se enfrentara a usar la tecnología. Se hace relevante la presencia del modelo tradicional, proponiendo un despliegue de contenidos necesarios para el desarrollo de la materia, a manera de exposición magistral; generalmente preparado, concreto, con instrucción y ejemplos didácticos, e incluso aplicaciones y ejercicios recomendados a los alumnos, reforzando lo aprendido en las clases.

El desarrollo de las prácticas se evaluaba en varias direcciones, ya que se observaba en el practicante su actitud en la clase, el manejo del curso y la aplicación de los contenidos en la realización de la práctica. Asimismo, la evaluación de los alumnos era un procedimiento que se utilizaba casi siempre al final de la unidad o del período lectivo para detectar si el aprendizaje se había producido y así decidir si el alumno repetía el curso o era promovido al siguiente. Se trataba de una evaluación final o sumativa, externa a la enseñanza misma y que permitía verificar el aprendizaje de los alumnos de manera cuantitativa; simplemente comprobando si el alumno había aprendido o

no el conocimiento transmitido, asignándole algún numeral o porcentaje al aprendizaje que el alumno mostraba en relación con el promedio del grupo al que pertenecía (evaluación según norma) o en relación con la precisión del logro del objetivo de aprendizaje esperado o enseñado (evaluación según criterio) (Ferrández, 2000: 36). Para ilustrar este aspecto de manera más concreta, se presenta una evidencia: *“la calificación era totalmente cuantitativa, en ningún momento se manejaban elementos cualitativos o como criterio de evaluación. La nota y el ejercicio evaluativo era la nota”* (Félix, egresado 1998).

Resaltando nuevamente lo metodológico, especialmente en la primera década de labores de la Facultad, la metodología empleada por los practicantes consistía en exponer de manera oral y visual los contenidos disciplinarios propios de la profesión, ya que se consideraba que hecha de una manera reiterada y severa, garantizaba el aprendizaje (De Zubiría, 1994: 55). A estas formas de dar clases subyace un modelo tradicional, en donde cobra importancia el contenido y las maneras didácticas de transmitirlo. Además de lo anterior, también se tuvo en cuenta el desarrollo natural de los estudiantes partiendo de sus habilidades y cualidades; aquí está presente, desde la misma racionalidad técnica, un modelo pedagógico activo, pues este modelo sostiene que el contenido más importante del desarrollo del educando es lo que procede de su interior y, por consiguiente, el centro o el eje de la educación es el interior del niño. Así, el desarrollo natural del estudiante se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación (Flórez, 1999: 95). Por otra parte, en los últimos años, la metodología llevada a cabo por los practicantes ha estado influenciada por un modelo pedagógico de tipo tecnológico, ya que la actividad principal que se ha desarrollado ha sido la de reforzar y controlar el aprendizaje, tomando como base el manejo instrumental de los métodos de enseñanza.

No obstante, en todo el segundo período el estudiante practicante le ha dado mayor importancia a la forma como prepara y desarrolla la clase; así, el practicante tiene obligación de presentar el diseño, desarrollo del curso y de

cada una de las unidades didácticas a efectuar en el semestre al comienzo de la práctica (R. De Brand, 1983: 87). Según los egresados entrevistados, la metodología empleada para sus clases se reducía a una explicación del tema, a través de clases de tipo magistral. Una de las entrevistas corrobora lo anteriormente dicho: *“En unas ocasiones realizábamos las clases de tipo magistral con el profesor titular; en otras, de forma autónoma, así que preparábamos las clases; se llevaban fotocopias”* (Mauro Hernández, egresado 1996). Así, se continúa abusando de las clases magistrales centradas en aspectos generales, sin aplicación a casos específicos y sin la posibilidad de tener vivencias directas sobre situaciones reales (Ávila, 1989: 8). En esta misma perspectiva se presentan los datos obtenidos en los cuestionarios, en donde los métodos instrumentales plantean el desarrollo de destrezas y habilidades y no de procesos comprensivos (Mendoza, 2002: 156).

De estas modalidades de práctica que se han entrecruzado, es importante reflexionar sobre los objetivos que se quieren lograr con los docentes en formación, ya que la necesidad de planificar la enseñanza, de prever la estructura del contenido y de la secuencia de los medios para lograr el aprendizaje, así sea de manera aproximada y probable, es un llamado de atención que debería interesar a los maestros de cualquier enfoque (Flórez, 1999: 42).

Relacionando lo que dicen los egresados, sobre el conocimiento de teorías, el cual era escaso, se evidencia en una de las entrevistas: *“En cuanto a los elementos teóricos, yo pienso que era muy empírico; en ese entonces no teníamos esas teorías en pregrado porque los profesores nunca nos las enseñaron”* (Adriana Gacharná, egresada 1995). Vale la pena anotar que al convertirse la práctica en un diseño, ejecución y evaluación de dos o tres unidades y sus clases respectivas, sin un marco conceptual que los orientara, la práctica se convertía en una práctica sin sentido. En este caso, el practicante se dedica a copiar las unidades de los textos más usados con los mismos

ejemplos y ejercicios; los estudiantes en estas condiciones se vuelven unos repetidores de información, falta de iniciativa e incapaces de innovar o dar líneas de acción en sus lugares de trabajo (De Brand, 1983: 88). De esta manera, los espacios académicos están muy desarticulados porque cuando se intenta remitir a los estudiantes a esos aprendizajes en tales espacios, les cuesta transferir lo aprendido, no saben como usarlo o resignificarlo. Hay dificultad para articular teoría-práctica ya que el estudiante, a pesar de hacer una fuerte crítica a la institucionalidad escolar y a la disciplina, terminaba reemplazando al maestro en el aula, por suponer que sabía por dónde se debía hacer la práctica; lo que para el maestro titular resultaba muy cómodo pues era el tiempo en que podía dedicarse a otras cosas (Díaz, 1998: 114).

Pese a lo anterior, Ferrández (2000: 30) defiende que las teorías implícitas por ser tales no están disponibles desde el plano consciente del profesor. Estas teorías implícitas comportan una topología de creencias desde las que el profesor contempla, analiza, valora y aplica la enseñanza. Puede que este autor tenga razón, ya que al ir al aula no se les explicita a los educandos el tipo pedagogía que se está empleando, o el modelo subyacente a esa pedagogía. El problema es, tal y como lo plantearon algunos egresados del último período, que no recibían una formación teórica en la Universidad: *“No nos basábamos en ninguna teoría”* (Raúl Duarte, egresado 1993). Según lo anterior, si no se tienen unas bases teóricas para realizar la práctica, va a ser muy difícil tratar de solucionar problemas encontrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los contenidos; los temas que han enseñado los practicantes, en el aula de clase; en el último período, han sido conceptos básicos de la ciencia y sus relaciones. Según los entrevistados, estos temas ya estaban establecidos por el colegio, y ellos no tenían la autonomía de elegir lo que querían enseñar. De este modo, su función era planificar la enseñanza, elegir los objetivos de aprendizaje, seleccionar y secuenciar los contenidos, diseñar las actividades,

elegir los medios y recursos, diseñar el sistema de evaluación. De esta manera, el profesor realiza toda una serie de actividades relativas a las formas de comportamiento del alumno en clase, a la distribución de horarios y de los materiales, a las formas de relación del alumno con sus compañeros y consigo mismos (Ferrández, 2000: 97). Al respecto es importante señalar que las clases se desarrollaban con una secuencia cronológica en el desarrollo de los temas, pues la competencia didáctica del profesor residía en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad de explicar con claridad y orden dichos contenidos (Ferrández, 2000: 47). De lo anterior se deduce la presencia de un modelo tecnológico, ya que el practicante se dedica a la mera ejecución de los planes de clase que lleva consigo; así como a la tarea de hacer cumplir con los objetivos propuestos al inicio de una lección.

En relación con los recursos didácticos, para la tecnología educativa, los manuales son los contenidos que se procesan en objetivos instruccionales, reduciendo la enseñanza de las ciencias a procesos de aprendizaje (Zuluaga, 1987: 21). Es precisamente de esta manera y con este modelo como se pensaban y desarrollaban los recursos didácticos empleados por los practicantes en el aula de clase, los diez primeros años del segundo período; ya que se encuentra común trabajar con guías elaboradas por ellos mismos, o material relacionado con el tema que se estuviera trabajando, testimonios de las entrevistas lo aseguran: *“El material didáctico que llevábamos era: afiches, pósters, talleres diseñados con preguntas; también trabajamos el diseño de los exámenes y los quizzes”* (Raúl Duarte, egresado 1993); *“se llevaban materiales empleados por nosotros mismos y se empleaban dependiendo del tema que fuéramos a tratar”* (Adriana Gacharná, egresada 1995). No obstante, en los años siguientes se implementaron recursos audiovisuales en el aula de clase; de tal manera que los profesores tenían preferencias por unas estrategias, del mismo modo que rechazaban radicalmente otras. Hay quienes confiaban en el trabajo en grupo, soportado y posibilitado por material audiovisual, y complementado con el trabajo individual; pero también hay quien seguía

apoyando su mediación en la explicación complementada con el trabajo individual (Ferrández, 2000: 30). Por ejemplo, una egresada corrobora el empleo del material audiovisual: *“Entre los instrumentos utilizados para la realización de la práctica estaban: cine, Internet y otros”* (Adriana Rosero, egresada 2005).

Con respecto a la evaluación que los practicantes realizaban en el aula; los criterios tenidos en cuenta en los primeros años del segundo período, eran los objetivos que los estudiantes habían alcanzado, pues se establece que sólo es objetivo lo medible y en este proceso instrumental el único sentido es el logro de los objetivos preestablecidos (Mockus, 1983: 67). De lo anterior se deduce que se evalúan los contenidos aprendidos, los cuales están traducidos a objetivos de enseñanza; en últimas la finalidad de la evaluación es la de determinar hasta qué punto han quedado impresos los conocimientos adquiridos (De Zubiría, 1994: 58). Aunque los practicantes evaluaban a sus estudiantes, los primeros no tenían la autonomía para entregar notas a los profesores titulares del colegio; así, se veían subordinados a los parámetros que el colegio les exigía, en donde puede afirmarse, que éste estaba fundamentado en un modelo de tipo técnico. De ahí puede afirmarse que su papel en la institución educativa era más el de un estudiante asistente de un docente titular, que el de un estudiante practicante que necesitaba enfrentarse a la escuela de manera real y no a manera de simulacro, para cumplir con unas prácticas que le permitirían obtener su título de licenciado.

Por el contrario, en los últimos años, los practicantes han evaluado los procesos desarrollados, empleando una evaluación de tipo cualitativo, esto se evidencia en una de las entrevistas; *“la evaluación que se realizaba a los estudiantes era cualitativa, en la que se observaban los procesos de escritura de los estudiantes”* (Fredy López, egresado 2005). Este paso dado es muy importante ya que transformar la evaluación significa dar una nueva dimensión a los controles sobre el progreso del estudiante, significa desestructurar los controles

objetivos y hacer más énfasis en la interpretación, en el diagnóstico, en el seguimiento de las diferentes actividades, disposiciones e innovaciones del estudiante. Evidentemente esto transforma el trabajo del profesor (Díaz, 1998: 99). En concordancia con esto, ya se observa un acercamiento a una racionalidad de tipo emancipadora en la que están presentes unas dinámicas de trabajo en equipo, en donde todos tienen la oportunidad de participar.

En esta perspectiva, se puede aseverar que los egresados del período mencionado se vieron afectados ya que la práctica pedagógica de formación ha estado asignada por cambios permanentes, por el afán de sustituir la práctica empírica por una práctica fundamentada en teorías de la instrucción que permiten la aplicación de un determinado conjunto de orientaciones metodológicas y metódicas (Díaz, 1998: 114).

CATEGORÍA N° 4: Espacio para la realización de la práctica.

Según la información capturada en entrevistas realizadas a docentes, desde los inicios de la práctica hasta ahora; está ha sido realizada principalmente en instituciones educativas que el practicante o el profesor de práctica contactaba; de igual forma algunas prácticas se realizaban en instituciones educativas que eran de La Salle; una docente afirma: *“Teníamos un Centro de Práctica que fue el Colegio San Juan Bautista De La Salle, que funcionaba en un sector aledaño a la Universidad De La Salle del Centro. Esas prácticas se hacían desde primero de bachillerato hasta sexto grado”* (Olga María Duarte, docente 1980-2000). Se daba iniciación al proceso de prácticas en noveno semestre, eran de carácter obligatorio para todos los estudiantes próximos a graduarse.

Los espacios de práctica eran instituciones de carácter público y de alto riesgo social; donde los beneficiarios provenían de los barrios o sectores vulnerables de la ciudad. Para algunos egresados entrevistados se definía ésta, como práctica social; la cual tenía como propósito ayudar a las personas más necesitadas y al mismo tiempo, ejercitar las habilidades propias de la

enseñanza. Vista la práctica desde esta perspectiva, se podría decir que en la Universidad de La Salle ésta ha tenido unos fundamentos orientadores derivados de una racionalidad práctica que ha buscado materializar los principios del lasallismo en relación con el servicio a los pobres y menos favorecidos.

En cuanto al espacio para realizar la práctica, los egresados entrevistados especialmente del primer período de labores de la Facultad de Educación, coinciden en que ésta se realizaba en instituciones educativas de La Salle; como el Colegio Nocturno anexo a la Universidad de La Salle de la sede Centro. En los últimos diez años la práctica ya no se realiza allí sino en el Juan Luis Londoño o les valían su práctica en instituciones donde estuvieran laborando.

Se estableció tanto en entrevistas como en cuestionarios que la relación entre la práctica y la investigación no era evidente, lo que daba lugar a un problema de desarticulación de los procesos. En palabras de los entrevistados se explica que no era posible realizar procesos investigativos debido a que la práctica debía supeditarse al desarrollo de un plan de estudios: *“Debía haber un plan de clase, desarrollarlo en ese orden y el objetivo básico era cumplir ese plan, nos exigían llevar planeación, en este tiempo, no teníamos herramientas tecnológicas, las clases se debían planear posteriormente, nos daban el tema, eran clases para estudiantes de nocturna”* (Myriam Guerrero, egresada 1981).

Asimismo, en algunas entrevistas se dio a conocer que en ocasiones había dos o tres practicantes por salón para dar una clase de español o inglés: *“Las prácticas eran realizadas por parejas, se nos permitía realizarla, de a dos, y entre nosotros escogíamos que era necesario para la clase”* (Astrid Amaya, egresada 1985). Respecto a esto se dice que las prácticas docentes realizadas por tres o cuatro estudiantes en un mismo curso no eran prácticas reales, ni prácticas formativas. A manera de contraste con estos hallazgos conviene citar a De Brand (1983), quien considera que los estudiantes practicantes al ser

responsables de partes de un curso, no lo asumen con la responsabilidad debida, en especial cuando se trata de rendir cuentas en cuanto a la marcha global de un curso.

En la misma perspectiva, en comentarios de los entrevistados se precisan falencias del proceso en cuanto a duración de los procesos de prácticas. Por otro lado, los practicantes aseguran que iniciaron su práctica en noveno semestre, en que en correspondencia con su plan de estudios correspondía al último semestre, un testimonio asevera: *“Las prácticas se realizaban en noveno semestre, aunque teníamos experiencia de observación y microclases realizadas en la clase de microenseñanza en séptimo semestre”* (Mauro Hernández, egresado 1996). Otros egresados, argumentan en una carta encontrada en el Archivo de la Universidad que el tiempo asignado a la práctica docente (un semestre) era insuficiente, porque el estudiante durante este tiempo no podía desarrollar una verdadera formación profesional e investigativa. Esto se evidencia en el siguiente comentario: *“Con la estructura y metodología actual de los programas de la facultad es poco probable que el egresado sea investigador. Aprender a investigar no se logra informando al alumno el número de clases de investigación a las que debe asistir. La falta de hábitos investigativos es la causa de que sea tan difícil realizar un proyecto de grado. Las materias pedagógicas deberían ser ejes investigativos y el colegio centro de prácticas a través de los semestres”* (Carta de estudiantes, Archivo de la Facultad de Educación 1991-1995). A este respecto, desde la perspectiva teórica Restrepo (1983) considera que en uno o dos semestres y practicando tres o cuatro horas semanales no se logra desarrollar lo que una práctica integral ha logrado con cuarenta horas semanales durante años de labor, de confrontación de la más variada problemática, de reflexión y reconstrucción permanente.

Considerando que la práctica docente no es sólo una labor de unos cuantos semestres, se hace referencia que en la parte de la formación docente, los

docentes egresados también hicieron alusión a la asignatura de microenseñanza, afirmando que *“desde octavo semestre había unas clases de microenseñanza del español y del inglés en donde se aprendía a diseñar talleres y clases. Íbamos al colegio tres veces por semana, de seis a diez de la noche”* (Raúl Duarte, Egresado 1993). Las clases de microenseñanza les permitieron simular clases con sus mismos compañeros de clase, o con compañeros de otros semestres de la Universidad. Sin embargo, el uso de esta asignatura se considera sólo como una alternativa de apoyo a la docencia y no como la verdadera práctica. *“En octavo semestre la práctica pedagógica integral era una especie de microenseñanza, donde había grupos no reales, sino grupos conformados por los mismos compañeros. Creo que eran dos horas a la semana en un solo bloque, entonces ellos lo que hacían era darle clases a sus propios compañeros: una especie de microenseñanza”* (Pedro Maldonado, docente 1990)

Desde los conceptos de evaluación y reflexión sobre el desarrollo de la práctica, sobre todo en los últimos años, ésta se ha llevado a implementar acciones de cambio en correspondencia con diferentes interrogantes: ¿Es la perspectiva tradicional la más apropiada para la realización de las prácticas? ¿Cómo optimizar el espacio de práctica articulándolo con la investigación? ¿No deberían empezarse proyectos de investigación-acción en la escuela y desde la escuela?. Son evidencia de estas nuevas visiones de la práctica docente los siguientes comentarios, *“la idea es que realice un proceso de investigación; éste permite que continuamente estemos indagando y que estemos haciendo preguntas sobre lo que significa para nosotros ser maestros en contexto; eso nos obliga necesariamente a hacer una lectura de todas las problemáticas que subyacen a la realidad educativa; entonces cuando yo voy al aula no voy a hacer didáctica ni voy a hacer técnicas de aplicación para el desarrollo de una clase, esa es solamente una dimensión, podríamos pensar que es una manera de comprenderlo, pero es un nivel muy primario. Nosotros queremos es que el estudiante tenga la posibilidad de ir a un contexto educativo, a indagar y a*

preguntar en el contexto educativo sobre esas problemáticas, sobre esos contextos complejos” (Hno. Christian James, 2005). De la misma manera profesores, han estado involucrándose en los cambios que la Universidad de La Salle ha ido construyendo; en evidencia se manifiesta lo siguiente: *“empezamos a trabajar los contenidos tanto desde una visión filosófica, como desde una visión literaria, para que ellos tomaran conciencia de los procesos cognitivos que estaban realizando; eso implica que la formación del practicante, está montada sobre una reflexión crítica de su propio ser, para poder exigir pensamiento crítico a los estudiantes”* (Luis Ernesto, docente 2002).

CATEGORÍA N° 5: Funciones del profesor asesor de práctica.

Desde los cuestionarios aplicados a egresados, se evidencia que las funciones del profesor asesor de práctica han ido variando a lo largo de la historia de formación docente de la Facultad de Educación. Durante el primer período de labores de la Facultad de Educación, la función del profesor asesor era orientar a los practicantes en su desempeño docente básicamente desde los procesos metodológicos y didácticos, evaluarlo en el dominio que cada uno poseía y transmitía de acuerdo con la disciplina que enseñaba; así, se observa en una de las entrevistas a egresados la siguiente afirmación: *“Los asesores tenían como función vigilar lo que uno hacía, y saber que estaba cumpliendo con la planeación y las actividades”* (Laura Forero, egresada 1979). En relación con este tema los teóricos han definido por décadas el rol del docente en perspectivas similares a la presentada por Zambrano (1983). El docente asesor debía llevar un folder de cada estudiante, reunirse con él y promover las plenarios, asistir a las clases del practicante, asistir a las reuniones del Comité de Práctica, y evaluar el trabajo docente, cuyo papel más que académico era fiscalizador

De la misma manera, en relación con la asesoría en el diseño, realización y evaluación de unas clases, el asesor era un especialista que ayudaba a jerarquizar las prácticas docentes de los practicantes, y los acompañaba en su

devenir académico, proporcionándoles otras formas de hacer frente a su labor, desde la organización de los contenidos al diseño de la evaluación, por marcar de alguna manera los extremos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se ratifica con lo que afirma un egresado en la entrevista, respecto a la función del profesor asesor: *“revisaba previamente las clases y posteriormente se compartía la experiencia. Ella nos daba sugerencias, nos prestaba libros, nos daba guías para saber cómo abordar un tema, etc. Además nos observaba las clases desde la parte de atrás del salón, al final de la clase nos sentábamos con ella de diez a quince minutos y nos hacían los comentarios de los aciertos o de los errores que teníamos y nos decía cómo corregirlos o cómo manejar mejor las cosas en cuanto a las preguntas de los alumnos o en cuanto al manejo del tema gramatical que estábamos viendo en el momento”* (Raúl Duarte, egresado 1993). La función principal del asesor de la Universidad estaba encaminada principalmente, hacia el asesoramiento del practicante en el diseño, realización y evaluación de unas clases para poder observar las habilidades y destrezas que cada practicante mostraba en el ejercicio docente.

Estas asesorías tenían como fin principal el guiar las experiencias iniciales hacia la reflexión de su quehacer como futuros docentes, pero los asesores no guiaban la práctica pedagógica hacia la investigación o cuestionamiento sobre los problemas de la escuela.

Sobre el mismo tema, en el segundo período, desde el 91 al 2005, la labor del asesor de prácticas ha sido la de orientar al practicante en los procesos metodológicos y didácticos, así como en la elaboración de los planes de clase de los estudiantes. Los asesores también tenían en cuenta las habilidades y destrezas que los practicantes debían mostrar en su ejercicio docente; de ahí que una labor propia del asesor era observar al practicante en la institución donde realizaba su práctica. Contrastando la información previa reportada en las entrevistas con la teoría consultada al respecto se observa una correspondencia evidente, pues el tutor acompañaba el proceso y podía, si era

necesario, enseñar en un sentido tradicional, brindando información o transmitiendo teorías (Lucarelli, 2000: 127).

Aunque los procesos de reflexión no eran muy sistemáticos sí se contaba con la retroalimentación para mejorar o modificar los planes de clase. El acompañamiento de algunos docentes asesores no es tan riguroso, en palabras de los egresados entrevistados: *“No había un espacio de reflexión para hacer la puesta en común de los problemas encontrados en el colegio. Había muchas cosas que uno se preguntaba cuando hacía la práctica, pero la universidad nunca proporcionó esos espacios, eso simplemente se comentaba entre los practicantes”* (Adriana Gacharná, egresada 1995). En oposición a lo expresado anteriormente, otros entrevistados que fueron docentes asesores consideran que se realizaban seminarios o foros de retroalimentación al desarrollo de las prácticas: *“había un encuentro que yo llamaba “Seminario”. En los últimos semestres se complementó ese encuentro con unos seminarios puntuales; (...) entre todos construíamos estrategias, entre todos asumíamos responsabilidades para ir enfrentando las dificultades”* (Augusto Carrillo, docente 1991).

En últimas desde la información recolectada en los instrumentos aplicados, la retroalimentación estaba fundamentalmente centrada en las cuestiones de forma o metodologías para llevar a cabo una clase; más no en cuestiones de fondo como problemáticas escolares para desarrollar procesos investigativos. Se diría aquí que aunque los discursos en los que se fundamenta la ideología de la Universidad de La Salle están enfocados a la filosofía de San Juan Bautista De La Salle, donde se pretende enseñar a pensar, decidir y servir. No obstante, la función de los asesores no se orientaba a estudiar y reflexionar sobre los problemas de la población estudiantil, simplemente tenían conocimiento de lo que acontecía en el colegio, y así los practicantes trabajaban bajo esas circunstancias de pobreza, pero encaminados a desarrollar las metodologías de tipo tecnológico, impartidas en la Universidad.

Cabe destacar que una concepción que rescata dichos principios lasallistas en la labor del asesor de prácticas se comienza a hacer visible sólo en los últimos años de labores de la Facultad. Lo demuestran testimonios como los siguientes: *“Las personas que les están dando el apoyo en la parte disciplinar, pedagógica e investigativa se llaman asesores de práctica. Así que los estudiantes están acompañados en el área disciplinar que escojan; puede ser inglés, francés o español, y el asesor les da todos los lineamientos y orientaciones, para su proceso de investigación”* (Ana María Valenzuela, Directora Dpto. 2005). Sin embargo, desde los archivos que la universidad ha manejado, la información es diversa y contraria a las entrevistas arrojadas por los datos; en evidencia se cita por parte del archivo que: *“La experiencia de la práctica es acumulable: en la medida en que se va teniendo más contacto con la labor educativa en el sitio asignado, se va dejando el acompañamiento presencial por parte de la Facultad y se va generando mayor autonomía en el practicante y sus labores”* (Archivo Universidad de la Salle 2001 – 2005).

CATEGORÍA N° 6: Relación entre práctica e investigación

La relación que existía entre práctica e investigación era nula sobre todo en el período inicial de la Facultad de Educación. No se tenía la visión investigativa clara en los procesos de educación. Estas afirmaciones son reforzadas y demostradas por voces recuperadas de los datos como: *“La investigación, en el Departamento de Lenguas de la Universidad De La Salle, fue ausente toda la vida, siempre fue ausente. Y fue ausente por una razón: porque la concepción administrativa en la Universidad frente a estas áreas caminaba por otra parte, la parte pedagógica era una, la parte de la investigación era otra, la formación disciplinar era otra; cada uno apuntaba a resolver sus cuestiones de manera fragmentada, entonces no había puntos de relación, no había conexión, aún cuando en los encuentros de maestros siempre se manifestaba la necesidad de interrelacionarnos con la gente que dictaba la psicología, con la gente que dictaba la metodología, las didácticas, las microenseñanzas, las prácticas, como que nos relacionáramos. Nunca se atendió a eso, siempre fue una visión*

fragmentada” (Olga María Duarte, docente 1980-2000). De igual forma, los egresados manifiestan la relación entre la práctica y la investigación así: *“Cada uno era aparte. Se realizaba investigación pero en torno al tema de la tesis y nada más, pero con práctica no”* (Sergio Monguí, egresado 1987). La investigación era una materia más, que se veía teóricamente pero no se relacionaba con su experiencia en el aula. Existía una gran ruptura entre la investigación y la práctica pedagógica.

En la misma perspectiva y en palabras de Ibarra, (2000) en documentos de reflexión sobre los procesos de formación docente se corrobora la falta de articulación entre práctica e investigación: se tenía a la práctica desligada de la investigación, desmeritándola en la búsqueda de solución a los problemas del campo profesional, la educación superior se había justificado ella misma con un exiguo desarrollo investigativo cuyos productos no pasaban de ser, en muchos casos, las tesis de grado sin arraigo en un problema de investigación consolidado.

Para finalizar, buena parte de los egresados entrevistados afirman que no había relación entre la práctica y la investigación; de ahí que los trabajos de grado eran *“inventados”* con el fin de terminar el plan de estudios y poderse graduar. Esto se ratifica con la siguiente afirmación: *“No había relación entre práctica e investigación; el trabajo de grado no salía de lo que hacíamos en el aula sino que se realizaba por iniciativa propia”* (Mauro Hernández, egresado 1996).

En categorías previamente desarrolladas, se demuestra que en los últimos años hay una mayor evidencia sobre el afán de incorporar un ligero cambio por los procesos de práctica con la investigación. A partir de allí, el trabajo de grado de algunos estudiantes surge del aula; y es donde se empieza a teorizar, a reflexionar sobre la práctica desde un punto más crítico, llevando al estudiante practicante a descubrir su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, construyendo en él un saber pedagógico nuevo. Todo este proceso

consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente; a un conocimiento práctico que, como dice Schön, (1983) es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática para la construcción de conocimiento crítico y teórico. (Restrepo. Artículo en Internet, disponible en: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/370Restrepo.PDF>).

3.2.2. Interpretación de entrevistas aplicadas a docentes asesores de prácticas, directores de departamento y decanos.

CATEGORÍA Nº 1: Fundamentos conceptuales.

Según los datos arrojados en las entrevistas aplicadas en el primer período, para los docentes asesores y directores de la práctica, ésta se veía como un entrenamiento en el cual el practicante se apropiaba de algunas herramientas metodológicas y didácticas, apuntando a modelar e imitar a los profesores titulares. En cuanto a la importancia de la pedagogía en la práctica, se tenía como principal fundamento que la práctica era un modelo que regulaba el entrenamiento docente en el último semestre y sólo para dictar clases como única fórmula de capacitación. Esta perspectiva se evidencia en una de las entrevistas realizadas a docentes, en la que se ratifica que *“la práctica siempre ha sido un entrenamiento, desde el punto de vista que se mire; de alguna manera está asociada con el entrenamiento, es algo que yo colocaría como un entrenamiento entre comillas. Si apuntamos a las experiencias de microenseñanzas, desde la misma didáctica, si hubo prácticas de entrenamiento, porque el modelo pedagógico de entonces era de corte tradicional, entonces a pesar de las reflexiones que se hacían en el campo de la didáctica, y en el campo de la práctica si apuntaban a modelar y a imitar”* (Olga María Duarte, docente 1980-2000). De allí que la práctica pedagógica se concebía como uno de los sucesos de profesionalización del maestro, que debía revertirse en la calidad y la realidad inevitable para

lograr los propósitos de entrenamiento educativo deseable; de la misma manera, era una práctica pedagógica que se reducía a lo tradicional, ya que consistía en dictar clases poniendo en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y en una actividad de enseñanza y aprendizaje práctico; esto se ve reflejado en el siguiente apartado de una entrevista aplicada a una docente, quien afirma lo siguiente: *“La práctica siempre ha sido un entrenamiento, desde el punto de vista que se mire; de alguna manera está asociada con el entrenamiento, es algo que yo colocaría como un entrenamiento entre comillas. Si apuntamos a las experiencias de microenseñanzas, desde la misma didáctica, si hubo prácticas de entrenamiento, porque el modelo pedagógico de entonces era de corte tradicional, entonces a pesar de las reflexiones que se hacían en el campo de la didáctica, y en el campo de la práctica si apuntaban a modelar y a imitar”* (Olga María Duarte, profesora 1980-2000).

Este ejercicio era pensado como un proceso metódico de introducción progresiva que el estudiante debía hacer en una institución educativa, donde tenía la oportunidad de alcanzar, desplegar y corregir las aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas que debía tener todo docente para planear, ejecutar y evaluar el área de su especialidad, según elaborara correctamente el proceso curricular de: formular objetivos, seleccionar los contenidos, las actividades materiales, las formas e instrumentos de evaluación, según una correlación horizontal y vertical. (Zambrano, 1983:40).

En el segundo período, que corresponde a los años 1991 a 2005, la práctica pedagógica se concibió desde dos modelos: tecnológico y tradicional; presentes en una racionalidad técnica, la cual defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos (Schön, 1992: 17). En la práctica asumida desde el modelo tradicional, los

estudiantes practicantes debían asistir a una institución educativa y dictar una clase de español o de inglés. Así, se evidenciaba que los practicantes debían transmitir conocimientos, y su misión era instruir y dominar los conocimientos disciplinarios que necesitaban transmitir. Sin embargo, debían realizar actualizaciones en cuanto al conocimiento de su disciplina, y no sólo acumular conocimientos sino integrarlos y organizarlos de tal manera que pudieran sensibilizar a los alumnos hacia los distintos aspectos de esta disciplina. Pero esto no es suficiente. No basta con haber adquirido los conocimientos disciplinarios, también hay que saber transmitirlos (Ferry; 1997: 66).

De esta forma, se le da relevancia a la formación en la disciplina y en el dominio de ésta, con el fin de ejercerla de manera correcta, en la que se transmitían conocimientos a través de un adiestramiento, utilizando como herramientas los componentes y características de la tecnología educativa. En este sentido no se tenía presente que el profesor no podía seguir siendo el monopolizador del saber y transmisor de conocimiento (modelo tradicional) (Ferrández, 2000: 19). Por ende prevalece la racionalidad técnica, encontrada también en los datos obtenidos de las entrevistas y cuestionarios aplicados a egresados.

Por otra parte, se pretendía integrar la práctica pedagógica, que realizaban los estudiantes de la Facultad de Educación, con el servicio social para que ellos no sólo se dedicaran a dar clases, sino que fueran capaces de observar y trabajar en condiciones; a veces difíciles, aportando no sólo sus conocimientos sobre una disciplina a enseñar, sino también la labor social dependiendo del contexto. Este planteamiento de la práctica pedagógica como práctica social está vinculado con la Ley General de Educación, en donde se plantea que a la par de avances legislativos como la Constitución y la Ley 115, también se realizan desarrollos en la educación popular y se conciben otros sentidos en lo comunitario. Aunque la educación popular nunca ha sido un discurso homogéneo en las diferentes regiones de América Latina, es un hecho que desde finales de la década de los ochenta inició un proceso de replanteamiento

de sus presupuestos políticos y pedagógicos conocidos como refundación (Mendoza, 2002: 160).

En concordancia con lo anterior, la práctica pedagógica de la Universidad de La Salle está íntimamente ligada con la filosofía lasallista en donde lo comunitario también es asumido como todo lo que se hace por fuera de los contextos escolares formales y busca el desarrollo, la promoción, animación o apoyo a dichas comunidades. En el mismo sentido, lo comunitario se identifica con la proyección social de la Universidad, por eso se busca trabajar en educación de adultos, organizaciones populares y jardines comunitarios (Mendoza, 2002: 183). Aquí se evidencia la redefinición de las prácticas, ya que éstas obtienen una visión de servicio a la comunidad; en las que está presente una racionalidad práctica.

En este período, la práctica ha pretendido tener un carácter investigativo, debilitando el interés instrumentalista que había adquirido la capacitación pedagógica de los profesores, vinculada exclusivamente con la adquisición de habilidades aplicables en el salón de clase y afianza su compromiso con los fines propios de la academia (Ibarra, 2000: 21). Pese a la intención, son muy pocos los estudiantes que en realidad reflexionan sobre su práctica, e investigan sobre los problemas detectados en el aula. Esto se manifiesta en los trabajos de grado realizados, que en su mayoría resuelven interrogantes sobre las didácticas para enseñar un tema. Tal vez, dichos trabajos son reflejo de lo que realmente se estaba dando en la época; ya que a través de la asignatura de microenseñanza las habilidades y destrezas constituían el componente principal del perfil del profesor, (Díaz, 1998: 131) y como consecuencia los estudiantes se convertían en personas más diestras en la manera como preparaban sus clases y en el manejo de grupo. Además, las clases de didácticas y prácticas docentes se basaban en la formulación de objetivos, en el uso de audiovisuales y la microenseñanza, reivindicando en todo momento el aspecto práctico, objetivo y cuantificable de lo pedagógico (Zambrano, 1983: 32).

En este sentido, no puede asegurarse que en los últimos diez años las prácticas se estuvieran acercando a una racionalidad emancipadora; sino más bien estaban entrecruzadas las racionalidades práctica, explicada anteriormente, y técnica volviendo a una concepción de tipo tecnológico en la que se seleccionan las estrategias metodológicas que se supone han de ayudar al profesorado a lograr a los resultados esperados (Imbernón, 1994: 73). Seguramente los docentes a cargo de dicha asignatura fueron formados en la misma perspectiva, en la cual se impuso el modelo tecnológico, haciendo caso omiso de la historia recorrida (Ibarra, 2000: 48). El inconveniente es un poco más profundo, pues en ese entonces la microenseñanza formaba parte del plan de estudios de la Universidad y los practicantes debían cumplir con ese requisito para poderse graduar. También se hace necesario resaltar el esfuerzo que los docentes asesores realizaban, pues en las entrevistas la mayoría asumía que la práctica debía estar ligada a la investigación, en el sentido de que los estudiantes practicantes pudieran ir, observar y extraer problemas presentes en el aula; no obstante a los estudiantes poco les interesaba el tema de la investigación; pues su objetivo era poderse graduar y para ello debían cumplir con el requisito de la asignatura de Práctica Integral, denominada así en este último período.

En los últimos dos años se evidencia, de manera más seria, la necesidad de reflexionar sobre las prácticas, pues ya no sólo se presenta la importancia del saber-hacer; sino que la pedagogía se considera como un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y diagonal sobre su propia práctica, orientada por el interés de convertirla en praxis pedagógica a partir de la experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que hacen presencia en el quehacer de los pedagogos (Bernstein, 1985: 70). Además de esto, la práctica se concibe desde una perspectiva integradora, incorporando procesos de investigación en el entorno en el que se realicen las prácticas. Aquí ya es más evidente la racionalidad emancipadora; en la que los docentes son personas críticas que pueden transformar la

escuela. De ahí que se afirme que en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, la práctica tenga que *“desligarse de un concepto instrumental; e integrarse a los procesos de investigación, donde los estudiantes tengan la capacidad de integrar preguntas de investigación, diseños de investigación y la utilización de instrumentos para la recolección de datos, que permitan focalizar problemáticas a las cuales haya que darles solución. La práctica del maestro hoy significa necesariamente tener que acudir a los desarrollos de investigación en el aula”* (Hno. Cristhian James Díaz, Decano 2005).

CATEGORÍA N° 2: Propósitos formativos de la práctica docente.

Los objetivos fundamentales se centraban en el desempeño en básica secundaria, con el fin de reflexionar en la teoría y en la práctica, y así aprender a enseñar, aprender a ser profesores y entrenar a los practicantes en su rol docente. Asimismo, era necesario formar en la disciplina en torno a los contenidos a transmitir, identificando razón y capacidad para aplicar ese conocimiento; éstas tendencias reforzaban el concepto hasta ese momento vigente de que saber es poder y hacer y ponían el énfasis sobre los contenidos a transmitir, identificando conocimiento y capacidad para aplicar ese conocimiento (Imbernón, 1994:25). A pesar de la existencia del modelo tradicional, empieza a coexistir una práctica desde un modelo técnico donde el estudiante debe planear, enseñar y evaluar una o dos materias de bachillerato, bajo la mirada atenta, de un inspector o director de práctica, quien al comienzo lo asesora y orienta, el objetivo principal es convertirse en agentes transformadores de la realidad en una comunidad; de esta manera es paradójico que la práctica docente contemple otros frentes de entrenamiento fuera de la enseñanza. Esto significa que está muy arraigado el concepto de que docencia y enseñanza son la misma cosa, o más generalmente, que un profesional de la educación que se supone es el Licenciado, no debe hacer otra cosa que enseñar (Medina, 1983:95,96).

Los propósitos formativos de la práctica en el segundo período han sido diversos y variables. Algunos de ellos son de carácter administrativo; otros, de carácter metodológico. En cuanto a los primeros, se pretendía montar un programa de recuperación de la competencia comunicativa, en algunas zonas vulnerables de la sociedad. De los segundos puede mencionarse que se procuraba que los practicantes desarrollaran sus habilidades para el ejercicio de su profesión; así como que tuvieran un encuentro con los estudiantes, para aprender a manejar el grupo. Además de estos objetivos, en los últimos dos años se empezó a proyectar la práctica pedagógica como práctica investigativa, en la que se intenta que los estudiantes practicantes no sólo dominen una serie de competencias de nivel pedagógico y disciplinar; sino de tipo investigativo, afrontando un rol de docentes críticos que reflexionen en el ejercicio de su profesión; este propósito se ve reflejado en el discurso del Decano actual, Cristhian James Díaz, quien asevera lo siguiente: *“lo que se pretende es formar docentes con capacidad para preguntarse sobre su propia práctica, para problematizar ambientes educativos, para hacer investigación desde su visión docente, para dominar una serie de competencias pedagógicas y disciplinarias básicas”*.

Por supuesto, este es un proceso que se apoya en la reflexión y en la discusión crítica discursiva, sobre nuestra identidad, para poder entender el quehacer diario. De esta forma, no basta con obligar al futuro docente a realizar su trabajo en formas distintas durante cierto tiempo y entender la práctica docente como un entrenamiento. Si no hay un proceso de comprensión racional del cambio y de su necesidad, así como también de las resistencias que a ese cambio ofrecen las tradiciones sedimentarias, no puede darse un cambio estable sino más bien una adaptación transitoria (Mockus, 1970: 70).

CATEGORÍA Nº 3: Enfoques metodológicos, disciplinares y teóricos orientadores de la práctica docente.

El intentar una racionalidad práctica durante este período, conlleva al método y al contenido de la enseñanza a la simulación del buen ejemplo del titular, cuya representación más próxima se manifiesta en el maestro pero en función social y ayuda de la comunidad. Estas imitaciones metodológicas se toman desde el manejo del grupo, la creación de material visual, y la creatividad visual que cada superior puede emplear en la didáctica, y donde puede ser útil en la ayuda del aprendizaje.

Se trabaja con disciplinas y autores clásicos; resultados de la ciencia. De ahí que los planteamientos teóricos enfatizan en *“la pragmática, constructivismo, Piaget, Vygotsky Kuba y Lincoln, Hymes, Sear y Oskin, actos de habla, enfoque natural y teoría de Krashel”* (Augusto Carrillo, docente 1991); *“Brown, Johny Hammer, Oxford y teorías de aprendizaje”* (Flor Marina Hernández, docente 1996). Donde una gran parte de los discursos pedagógicos tradicionales se presentan efectivamente ante la formación como una suma de conocimiento que debe ser necesario aprender y que no se hace reflexión en las formas posibles de emplearlos ante el aula de clase¹⁰.

Ya que la práctica pedagógica, en los primeros cinco años del segundo período era una práctica social, la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estaba orientada hacia un encuentro entre el practicante y los estudiantes; vista así la práctica, se pretendía que los docentes en formación se centraran más en los estudiantes que en los contenidos a explicar.

Por su parte la metodología realizada durante los ocho años siguientes de la década del 2000, consistía en que los estudiantes observaran clases de los profesores de la Universidad de La Salle, para que se dieran cuenta del desarrollo de ésta. Luego debían trasladarse a los colegios asignados y dictar

¹⁰ Se refiere a la saturación de contenidos sobre las teorías de pedagogía, y donde se evidencia la desunión de la teoría y la práctica.

clases. Tal y como lo afirma el Exdirector de Dpto., Víctor Miguel Niño, en el período del 2000 los practicantes *“iban a la observación; ya había microenseñanza en donde podían ir a determinados colegios con su profesor y observar, y de pronto si les dejaban dictar una clase; ir a los colegios a donde les tocaba a dictar sus clases por un tiempo, o por un período de un mes, dos meses o tres meses; inclusive todo el semestre”*.

En este período se observa una gran influencia por el modelo tecnológico; de ahí surge la necesidad de ampliar el perfil profesional del Licenciado, de modo que no se caracterice sólo por la especialidad que enseñe, sino también por otras actividades que sea capaz de desempeñar, pues un licenciado debe ser un profesional de la educación y no un simple dictador de clases (R. De Brand, 1983: 96).

En los últimos dos años, la metodología a desarrollar en las prácticas consiste en realizar una lectura global de la institución, a partir de la observación de los practicantes, para luego en el momento de estar realizando uno de los ejercicios docentes, en el aula de clase, sean capaces de preguntarse sobre lo que registran en sus diarios de campo, de reflexionar sobre las problemáticas encontradas, proponiendo posibles soluciones mediante un proyecto investigativo.

Como se dijo anteriormente, aunque ésta es la pretensión, en muy pocos casos los practicantes se interesan por el desarrollo de proyectos de investigación que surjan del aula. Aunque desde el surgimiento del Movimiento Pedagógico del 82, ya se planteaba la necesidad de transformar la escuela, en consonancia con la cultura; y no simplemente centrarse en aspectos didácticos que caracterizaban las prácticas pedagógicas del país. Así por ejemplo, la Facultad de Educación de La Salle hace énfasis en la formación investigativa de los futuros docentes, afirmando lo siguiente: *“queremos que el profesor en formación, tenga un componente muy importante para el saber pedagógico de*

su práctica, y que al acercarse a ella le de los elementos y las herramientas para plantearse problemas que pueden incorporar en un proceso de investigación, y éste tendría que ser un proceso de investigación-acción porque es de mejoramiento de su realidad, y un proceso que tiene que tener unos resultados concretos con su grupo de estudio y con su grupo de estudiantes, entonces tienen que aprender a evaluar, a mirar, a reflexionar por qué los estudiantes están aprendiendo o no, o cualquiera que sean los problemas que ellos identifiquen en su espacio académico; no solamente un transmisor de saberes acrítico, simplemente un ejecutor de didáctica, de modelos pedagógicos sin pensar en el contexto, sin pensar en el aporte social que van a hacer a ese grupo a su cargo, y tampoco sin pensar en su propio desarrollo profesional” (Ana María Valenzuela, Directora de Departamento 2005).

Las disciplinas que en este período se han venido trabajando dependen de la Carrera. En el caso de Lenguas Modernas, las disciplinas en las que se realizan las prácticas son en español, inglés y francés; en la Carrera de Filosofía, se trabaja desde esa asignatura. Del 91 al 95, las prácticas que se realizaban en el Colegio de La Salle eran en inglés y francés; pero las que se hicieron en servicio social eran en español y en inglés. A partir del 96, era obligatorio realizar las prácticas en inglés y español. No obstante, en los últimos cinco años de práctica, los practicantes han tenido la opción de elegir la disciplina para realizar las prácticas.

En cuanto a la fundamentación teórica, la mayoría de los docentes entrevistados hizo referencia a los elementos teóricos desde las diferentes disciplinas en las que los practicantes realizan el ejercicio. De esta manera, mencionan autores relacionados con la enseñanza del inglés y del español (Ver Anexo H, categoría 3). Sin embargo, algunos egresados afirman no haber conocido dichos sustentos teóricos, de manera explícita, para haberlos desarrollado en el aula de clase. En la entrevista, algunos docentes dicen que la práctica sirve para contextualizar la

teoría recibida en la Universidad; sin embargo, a la teoría a la que se refieren es a la disciplinar, más no a la pedagógica.

En cuanto a los contenidos, en este período no se trabajan las disciplinas por sí mismas, sino desde la pragmática con el fin de desarrollar competencias. En los últimos tres años de este período, los contenidos están dirigidos desde una visión filosófica y literaria, en donde los primeros que deben formarse, para producir textos críticos y comprensivos, son los practicantes para así poder exigir pensamiento crítico a los estudiantes; de acuerdo con la Ley 115 de 1994, el proyecto convoca a los maestros a escribir y reescribir, a vincular teoría y práctica por la vía de la experimentación, la investigación y la enseñanza (Ancízar, 2000: 112).

CATEGORÍA N° 4: Espacio para la realización de la práctica.

Los espacios en donde se realiza la práctica pedagógica, se encuentran divididos en temporales y físicos¹¹. Así, la práctica es realizada en el último semestre en instituciones de La Salle, principalmente en el Colegio nocturno ubicado en el centro; *“teníamos un Centro de Práctica que fue el Colegio San Juan Bautista De La Salle, que funcionaba en un sector aledaño a la Universidad De La Salle del Centro (...) Las prácticas se hacían durante todo el semestre; la intensidad horaria en ese momento era mayor: cinco horas de español y cuatro horas de inglés. Los estudiantes debían hacer la mitad del semestre su práctica en español, y la otra mitad del semestre en inglés”* (Olga María Duarte, docente 1980-2000). Otras prácticas son realizadas en los mismos trabajos de los estudiantes o en instituciones educativas del Estado. Estos espacios son elementales, en cuanto al ejercicio de efectuar una práctica en función de la escuela como un instrumento privilegiado para lograr la igualdad de los necesitados. De ahí que se afirme que el modelo tradicional

¹¹ Los espacios temporales son los semestres en los cuales los practicantes realizan su práctica; y espacios físicos son los lugares que se asignan para realizar la práctica.

concede la escuela como un instrumento privilegiado para lograr la integración de los marginados (Ávila, 1989: 88).

Estos espacios en ayuda a la comunidad, no sólo deben darse como un servicio social, sino como un entrenamiento a la profesión; por ello están encaminados a supervisar, observar, vigilar, acompañar y evaluar los recursos empleados, analizar los casos de dificultad, revisar los planes de clase, organizar seminarios, construir estrategias para las dificultades del practicante.

En cuanto al espacio temporal para realizar la práctica, los docentes de los diez primeros años de este período coinciden en que ésta se realizaba *“en el último semestre: noveno, los estudiantes practicantes dedicaban todo el semestre para realizar su práctica”* (Luis Ernesto Vásquez, docente 2002). Sin embargo, los futuros docentes realizaban su práctica a lo largo de todo el semestre, sin tener preocupaciones por carga académica, ya que en dicho semestre la práctica era la única asignatura a realizar. En ese entonces se puede notar que la práctica era un requisito de último semestre que se exigía para la graduación del estudiante, sin mantener la visión de un proceso constante y necesario ante la formación del docente. En los últimos cinco años, la práctica se ha iniciado en el octavo semestre de formación; es decir, dos semestres antes de terminar la carrera; así, los estudiantes han atendido a las demás asignaturas de la Universidad al mismo tiempo que realizan sus prácticas.

Respecto al espacio físico para cumplir las prácticas; éste no cambia en el segundo período, ya que durante los primeros diez años de éste las prácticas se llevan a cabo en instituciones educativas de la Salle; o en fundaciones, con una labor social. En relación a lo comunitario es posible reconocer dos momentos: el primero que está asociado con el trabajo práctico que se realiza con sectores populares; y el segundo, que lo entiende como un concepto clave para interpretar realidades presentes en los contextos en que se trabaja, para luego plantear propuestas que fortalezcan el tejido asociativo (Mendoza, 2002:

172). En los últimos cinco años, las prácticas se realizan en diferentes instituciones educativas públicas o privadas que contactan los asesores.

CATEGORÍA N° 5: Funciones del profesor asesor.

El tutor o asesor se encarga de establecer criterios sobre formas de evaluación para los practicantes, diseñar los instrumentos necesarios para la objetiva evaluación de los practicantes, fundamentar criterios y políticas de evaluación del mismo programa, resolver aquellos casos de estudiantes que no sean solucionables a nivel del supervisor-practicante, y definir los requisitos de selección para el ingreso de estudiantes a la práctica docente.

Ahora bien, en el último período las funciones del profesor asesor de práctica estaban orientadas a la organización de reuniones permanentes con los practicantes, mediante seminarios realizados por otros docentes que los orientaban según la disciplina; así, había seminarios de inglés, español y uno complementario: de pedagogía. Como ya se ha dicho, *“había un seminario en lengua castellana que lo orientaba Stella Aranguren, había otro seminario en inglés, que lo hacía Flor Marina, y había un seminario de pedagogía que era complementario; pero en mis encuentros, cada quien daba cuenta de lo que había sido su experiencia y lo contrastábamos con el plan; paralelo a eso, ellos iban llevando un diario de campo y presentaban sus anotaciones, sus percepciones y sus observaciones; cuando se hablaba de problemas empezábamos a analizarlos; entre todos construíamos estrategias, entre todos asumíamos responsabilidades para ir enfrentando las dificultades”* (Augusto Carrillo, docente 1991). No obstante, en dichos seminarios los temas trabajados se enfocaban hacia metodología o didácticas que los estudiantes debían emplear en la práctica en el aula de clase, y frente a esto hay una crítica que asegura que la formación de profesores no tiene como objetivo solamente la adquisición de técnicas para aplicar; por lo tanto, es preciso incorporar un tipo de reflexión que desarrolle una habilidad especial para definir un problema en situaciones inciertas, encontrar su solución, llevarla a la práctica y producir

teoría (Ancízar, 2000: 112). A partir de lo anterior se siente, nuevamente la presencia de un enfoque tecnológico, ya que el saber disciplinario específico se enseña desvinculado de la intención pedagógica y el saber pedagógico se enseña sin el objetivo de apropiación del saber específico que debe transmitirse y de las destrezas y actitudes que deben cimentarse (Restrepo, 1983: 77).

En este período los estudiantes practicantes llevaban un diario de campo, como herramienta de recolección de datos; en el que hacían sus registros escritos de la observación realizada desde que llegaba al colegio, hasta cuando salía de él. Esta herramienta permitía al practicante leer el contexto del aula y reflexionar sobre lo sucedido. La finalidad de esta herramienta es, como diría Schön, reflexionar sobre la acción; es decir, después de estar en la institución educativa, el practicante debía analizar las situaciones encontradas en la escuela, extraer categorías que subyacían a sus descripciones, para luego escribir una serie de reflexiones; con el objetivo de transformar las acciones mediante procesos de investigación cualitativa. Este diario de campo era revisado por los asesores de práctica; sin embargo en las entrevistas realizadas no se hace énfasis en los parámetros con los que debía contar dicho diario de campo, o sobre las maneras de reflexión que debían realizar los practicantes. En otras palabras, los diarios de campo se limitaban a la descripción de lo sucedido, pero no a las reflexiones sobre lo observado.

CATEGORÍA N° 6: Relación entre práctica e investigación.

Para finalizar, la meta principal del practicante es su formación profesional en el área de instrucción; pero su práctica es un proceso desvinculado de la teoría y de la investigación como tal; lo que se puede manifestar es la inexistente relación entre la práctica y la investigación: *“la investigación, en el Departamento de Lenguas de la Universidad de La Salle, fue ausente toda la vida, siempre fue ausente. Y fue ausente por una razón: porque la concepción administrativa en la Universidad frente a estas áreas caminaba por otra parte, la parte pedagógica era una, la parte de la investigación era otra, la formación*

disciplinar era otra; cada uno apuntaba a resolver sus cuestiones de manera fragmentada” (Olga María Duarte, docente 1980-2000).

Por lo anterior, la noción de práctica pedagógica de formación rompe con el sentido acumulativo o agregado que ha tenido la formación a través de la docencia elemental, enunciado en currículos adicionales; donde se presupone un proceso de renovación, desarrollo de las aptitudes y acciones del individuo, en diferentes contextos. La investigación poco tiene que ver con la docencia, ya que está confinada al ejercicio reproductivo de identidades académicas o profesionales estratificadas. Esto en razón a que la docencia se centra en la superficie de los saberes legitimados como contenidos “curriculares” que se transmiten cotidianamente. La docencia se ha convertido en sinónimo de transmisión de conocimiento que se contextualizan en la comunicación pedagógica (Díaz, 1998:116) y tomando los problemas de la escuela, como parte fundamental del entrenamiento docente y del cual no se tenía en cuenta como parte de la monografía misma.

En el mismo sentido se concibe la relación práctica-investigación, ya que durante los diez primeros años del segundo período, los docentes entrevistados afirman que no había relación entre la práctica y la investigación; éstas eran dos asignaturas separadas; allí está implícitamente el planteamiento que se refiere a que el currículo agregado existe tradicionalmente en las Universidades. Este corresponde a una colección de materias consideradas autosuficientes, que se enseñan o dictan sin ninguna referencia a otras. El estudiante se socializa en el alinderamiento de esa materia frente a otras materias. La separación nítida de las materias y la eliminación de criterios que la puedan comparar está claramente expresada en el número de horas que a cada materia se adjudica y que los profesores defienden con tanta vehemencia (Díaz, 1998: 11).

En los dos últimos años ya se empiezan a ligar procesos de investigación a la práctica; ya que para llevar a cabo procesos de formación, capacitación o

actualización con docentes en servicio, es conveniente centrar la reflexión de la práctica docente (propia y colectiva) en procesos de investigación-acción. Esta investigación supera el simple conocimiento y comprensión de las situaciones-problema para pasar a la acción comprometida con la solución de los problemas o el mejoramiento de lo que se hace. Al mismo tiempo se generan explicaciones y referentes de carácter teórico, que pueden dar origen a nuevas propuestas prácticas, éstas también deben probarse, sistematizarse y evaluarse, dando origen a nuevos planteamientos teóricos, continuándose así, mediante procesos cíclicos, en una espiral ascendente, en pos del mejoramiento (Hernández. Artículo en Internet, disponible en: www.oei.org.co/de/ac.htm). Desde la perspectiva de la epistemología de la práctica, el arte profesional se entiende en términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional (Schön, 1992: 43).

Cabe anotar la insistencia que se ha tenido en la Facultad de Educación, en los últimos años, de que para formar educadores es necesario primero que los docentes estén en capacidad de formarse críticamente, como lo propone el decreto 272, afirmando que la investigación y la formación teórico-pedagógica son un eje fundamental en la formación docente, al señalar que los programas académicos en Educación deben apuntar al fortalecimiento de una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico (Acevedo. Artículo en Internet).

Todo esto debe hacerse con el fin de que los profesores asesores estén en condiciones pedagógicas de transmitir la importancia de la investigación a los estudiantes que forman para ser docentes; ya que si el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña y la critica, se libera de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y

somete a prueba sistemática (Restrepo. Artículo en Internet, disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/370Restrepo.PDF>).

Ese es un buen comienzo, ya que no solamente se puede soñar con producir educadores conformes a especificaciones predeterminadas, más bien conviene reconocer que para transformar debemos transformarnos nosotros mismos (Mockus, 1983: 66). Desde esta perspectiva, se hace necesario preparar a los asesores o supervisores para que adquieran la habilidad y apertura mental para orientar esta modalidad de práctica. La mejor forma para ello será ciertamente que realicen ellos mismos una investigación-acción (Restrepo, 1983: 82). De ahí que el Decano actual afirme que *“la práctica tiene que estar ligada a los procesos de investigación. Durante mucho tiempo tuvimos el currículo dividido, porque teníamos los procesos de investigación por un lado y la práctica docente por otro; cuando el currículo se bifurca de esa manera, los estudiantes tienen que inventarse problemas de investigación para poder cumplir con los requisitos de investigación. Actualmente, práctica e investigación van de la mano, de tal manera que el estudiante empezando desde séptimo, y terminando luego en décimo, tenga todas las bases de un proceso de investigación; que pueda hacer unas observaciones, una recolección de datos, la confección de unos instrumentos de trabajo, o instrumentos de investigación y la presentación de un informe”* (Hno. Cristhian James Díaz, Decano 2005).

De acuerdo con lo anterior, la modernización académica de la Universidad colombiana demanda la existencia de condiciones específicas sin las cuales no es posible ninguna transformación. Se pueden señalar entre otras: mejoramiento de la formación científica y pedagógica de los docentes; profesionalización del ejercicio de la docencia y la investigación; transformación de la estructura curricular de la Universidad; transformación de las prácticas pedagógicas, etc. (Díaz, 1998: 25).

3.2.3. Interpretación de archivos de la Facultad de Educación.

CATEGORÍA N° 1: Fundamentos conceptuales.

La Universidad de La Salle durante su primer período sostuvo una firme postura hacia el modelo de práctica pedagógica que se centra en la formación profesional y es notoriamente transmisionista, en la década de los años setenta (Ibarra, 2000:14). Desde esta concepción, los archivos encontrados muestran cómo la práctica siempre estuvo encaminada hacia una racionalidad técnica, que buscaba realizar el ejercicio de entrenamiento profesional con los estudiantes de último semestre; dicha afirmación se sustenta desde lo planteado en el Archivo, para el que la práctica era un “*entrenamiento práctico del profesional docente*” (Archivo Universidad de La Salle, 1970-1975). Esta concepción ha sido constante, debido al plagio de los documentos sobre los informes de la práctica; estos documentos fueron manejados con el mismo pensamiento durante varias décadas; no quiere decir que la Universidad no estuviera interesada en cambiar el concepto que mantenían de práctica, sino que sus documentos eran fotocopiados y firmados por diferentes directivas, pero cada uno de estos documentos eran tomados con la misma idea; entendiendo así, que la práctica no tenía unos reglamentos claros ni concisos al momento de exigirle al estudiante elaborarla, era en sí un compromiso o una exigencia para poderse graduar.

La práctica de este período hace que los futuros profesionales se inicien en las tradiciones de la práctica: las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión que constituyen una tradición. Con estos hábitos de entrenamiento profesional, el estudiante debía llevar acabo unas observaciones previas que le permitían conocer de manera superficial su profesión y esto se empezaba a desarrollar por medio de las microenseñanzas, realizadas con el fin de adquirir destrezas necesarias en la didáctica para una clase y en la manera de planear y crear material. La docencia empieza con la microenseñanza como parte del curso de observación, que posteriormente se

cambió a didáctica general. El año de 1976 se caracterizó por tener una orientación teórica de la pedagogía sustentada en el materialismo histórico y una práctica pedagógica conductista sustentada por el positivismo (Zambrano, 1983: 32).

Sin embargo, la amplia visión que se tiene de práctica pedagógica, conlleva a mantener presente la formación de San Juan Bautista de la Salle; una educación e instrucción hacia la necesidad social y cultural de los individuos¹². De acuerdo con esta visión la práctica se muestra como un paso a la actividad social, científica, apostólica y principalmente un servicio a la comunidad. Sin embargo, a pesar de que la práctica estaba enfocada hacia una labor social, ésta se llevaba a cabo a través de un entrenamiento práctico del profesional docente, donde era necesario adiestrar y capacitar las diferentes habilidades pertinentes en la profesión. Estas prácticas educativas y docentes son formas de transmisión, reproducción y espacios de resistencia de saberes, conocimientos, valores prácticos y concepciones de la realidad como procesos importantes en la formación de los sujetos.

La práctica docente se manifiesta como una acción institucionalizada y cuya existencia es anterior a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se expresa la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. El educador pretende formarse en su quehacer educativo, integrándose totalmente a la vida escolar del colegio de prácticas para brindar allí toda su creatividad: en la docencia y en el servicio. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela, desde una perspectiva de transmisión de saberes y manejo de habilidades. Los fundamentos conceptuales que se observan en los archivos de la Universidad, hacen hincapié a la oportunidad que se convida al alumno-maestro, no con el fin exclusivo de reconocer su capacidad para poner en práctica la teoría

¹² Racionalidad práctica.

recibida, sino para que metodológicamente logre una mayor razón de su expectante labor y desarrolle las habilidades, destrezas, técnicas, hábitos, actitudes y valores que le admitan, ejercitar su misión acorde con las necesidades del medio y de sus alumnos.

En el primer período, es notoria la inexistencia de una conceptualización lógica que pueda apoyar la programación de la práctica docente como una asignatura más que se debe instruir. La práctica pedagógica estaba encaminada solamente hacia el entrenamiento obligatorio que exigía la profesión; no se observaba una integración de asignaturas a través de los semestres, que permitieran aplicar los conocimientos necesarios al momento de enfrentarse a la escuela; se pretendía que el estudiante pusiera en práctica algo que había estudiado y que posiblemente había olvidado. Resaltando que lo aprendido en semestres anteriores no valía como un proceso fundamental para su profesión sino, lo que realmente lo hacía un profesional y lo hacía merecedor de poder ejercer su profesión era la elaboración de la práctica.

Por otra parte, en la Facultad de Educación, la programación de un ciclo de práctica docente se hace sin ningún criterio de eficiencia, ni se explicita la diferenciación del nivel de la práctica. No se sustenta por qué existen la micro-enseñanza y la práctica. Parece ser que lo que prima es que el estudiante cumpla un alto número de horas de práctica, para así considerarlo competente, sin importar cómo realiza ese trabajo ni las diferentes formas en que podría hacerlo para mejorar su desempeño. No tiene en cuenta los niveles selectivos por la calidad de trabajo que debe desempeñar, sino que curse un semestre de práctica docente; a pesar que se sustenta la aparición de asesores y controladores de la práctica éstos no identifican la importancia de la práctica, ni tampoco hacen que ésta tenga un propósito enmarcado ante los estudiantes practicantes.

Según los documentos del archivo de la Facultad de Educación, se observa que durante los diez primeros años del segundo período, del 91 al 2001, subyacen a la práctica pedagógica elementos del modelo tecnológico, ya que las dinámicas de éste se basan en la formación académica, la cual debe estar bien cimentada en el futuro docente, para que éste tenga la capacidad de aplicar estrategias de planeación y programación en el aula de clase; de ahí que se le de mayor importancia a la transmisión de conocimientos, fundamentada en las destrezas y habilidades del docente, que al proceso de enseñanza-aprendizaje pertenece por propio derecho a un planteamiento conductista (Ferrández, 2000: 27). Además, en la expresión práctica “científica”, planteada en el archivo para definir la naturaleza de la práctica se describe de la siguiente manera: *“la práctica es una actividad social, científica y apostólica que exige una seria formación académica, un riguroso entrenamiento pedagógico y el desarrollo de una gran capacidad de servicio a la comunidad”* (Archivo Universidad de La Salle, 1986-1995). El término “científica” en ese entonces es asumido como la formación académica de los estudiantes, en cuanto a un riguroso entrenamiento pedagógico para el ejercicio de la docencia. De este modo, su función se reduce a verificar el programa, a constituirse en un controlador que refuerza la conducta esperada y autoriza el paso siguiente a la nueva conducta o aprendizaje previsto, y así sucesivamente. Los objetivos instruccionales son los que guían la enseñanza, son ellos los que indican lo que debe hacer el aprendiz, por eso a los profesores les corresponde sólo el papel de evaluadores, de controladores de calidad, de administradores de los refuerzos (Flórez, 1999: 40). En los últimos tres años, la práctica se amplía a un espacio de interacción entre el docente asesor y los practicantes, en donde se comentan las experiencias vividas en el aula. Esta visión no es acorde con lo presentado por los docentes, quienes ya están interesados en transformar la práctica integral por una práctica investigativa. En este sentido, puede decirse que no hay coherencia en los planteamientos, que sobre las prácticas tiene la Facultad, con lo que pretenden desarrollar los docentes asesores de esta última cohorte.

Es pertinente anotar el sentido social que las prácticas tienen los primeros diez años de este período, ya que se insiste en el servicio a la comunidad que plantea la Universidad. Esta orientación hacia lo social corresponde a una racionalidad práctica, ya que la práctica pedagógica de formación no se restringe o limita a la docencia, sino que genera una interdependencia entre las diferentes modalidades de docencia y la investigación y lo que denominaríamos proyección social. La práctica pedagógica de formación implica la existencia de diferentes mecanismos y procesos de interacción entre profesores y estudiantes que conduzcan a éstos últimos dominio progresivo de los instrumentos culturales (teóricos, metodológicos, operativos) así como a la autorregulación de su conducta (Díaz, 1998:118).

CATEGORÍA N° 2: Propósitos formativos de la práctica docente.

Examinando cada perspectiva de la práctica pedagógica, se puede referir de ésta los propósitos fundamentales; la práctica puede hallar enfoques acerca de estos objetivos que son esenciales para la reconstrucción histórica de la misma en la Universidad de La Salle. Ahora, para tener en cuenta estos objetivos se empieza a vislumbrar la práctica desde el primer período como la integración de los contenidos de sus áreas de especialización y los conocimientos de su formación en su función como docentes, dándole un horizonte hacia el desarrollo y perfeccionamiento en el docente practicante en las habilidades y destrezas pedagógicas, que puedan dar certeza en la manipulación de planeadores y orientación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos objetivos de la práctica se restringen a dictar clases, a nivel de bachillerato, en un área específica del conocimiento (Medina, 1983: 98).

Entretanto, los propósitos u objetivos de la práctica en este entonces no sólo se sujetan a dictar clases y a tener claro el conocimiento a transmitir; además se puede resaltar la clara influencia del modelo de toma de decisiones desde una instrucción técnica; en donde la intención es que el profesor aprenda técnicas que le permitan intervenir en el aula, recalcando la importancia sobre lo que

cada profesor debe desarrollar en sus estudiantes; la evidencia de los documentos del archivo de la Universidad de La Salle muestran como la intención es que cada uno aprenda la teoría específica de su profesión y no se hace evidente la práctica que le permite al estudiante aplicar esta teoría para poder transmitirla acorde a los niveles a los que se debe enfrentar en su práctica pedagógica, ahora esta preparación del docente se hace con el fin de que cada estudiante practicante pueda intervenir en el aula, pero también para que sepa emplear estrategias, además de formas de pensar, apoyadas en principios y procedimientos de intervención (Ferrández, 2000: 50).

Incongruentemente, el propósito de la práctica especialmente estaba encaminado de igual forma a la planeación, programación, integración de los contenidos, instrucción a los alumnos-maestros con métodos, técnicas, desarrollo, perfección de habilidades y destrezas pedagógicas, dictar clase y evaluación de la práctica docente, donde sus propósitos firmes están en el desarrollo de habilidades específicas que orienta hacia en el moldeamiento profesional, necesario en el aula de clase. Evidencia de esto es la siguiente: el practicante debe *“mostrar habilidad en: planear, orientar el proceso enseñanza-aprendizaje, demostraran actitudes que caracterizan a un profesional docente”* (Archivo Universidad de La Salle, 1970-1975).

De esta manera, la práctica es una actividad aislada en donde las áreas no se enteran de la posible eficiencia académica de los docentes que están ayudando a formar. Simultáneamente, el docente no es sólo facilitador de conocimientos, es una fuente de saber y formador de valores, que en la escuela debe reconocer y aprender en función de su profesión. Desde este ideal, la práctica debe resistir cambios a nivel sociocultural, manifestando una conexión con la cultura de su profesión y los valores pertinentes que debe poseer en su papel como docente. A pesar que la práctica muestra como siempre desea estar encaminada hacia la formación social de San Juan Bautista de La Salle.

Los propósitos formativos de la práctica pedagógica, en el segundo período, han estado muy ligados al desarrollo y perfeccionamiento de habilidades y destrezas pedagógicas en el practicante, ya que en últimas el objetivo, desde una orientación técnica, es la formación docente en las competencias específicas y observables concebidas como habilidades de intervención, las cuales pueden ser suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan (Ferrández, 2000: 49). Asimismo el paradigma que predomina en este modelo es el de proceso-producto; en donde los contenidos aprendidos dependen de la manera como el docente plantee los objetivos al inicio de un curso. Una vez más se evidencia la importancia de didácticas o metodologías para emplear en el aula de clase; sin tener en cuenta que estos aspectos constituyen tan sólo una parte de lo que en verdad significa la práctica pedagógica: la didáctica es una ciencia auxiliar de la pedagogía en la que está delegada, para su realización en detalle, tareas educativas más generales (Zuluaga, 1987: 34), entendiendo por pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas (Zuluaga, 1987: 21).

CATEGORÍA N° 3: Enfoques metodológicos, disciplinares y teóricos orientadores de la práctica docente.

En cuanto a la metodología desarrollada en la práctica pedagógica, ésta debía conducir al docente en el saber de diferentes disciplinas, que lo llevaban a la perfección de su profesión y a la instrucción de la enseñanza. En el contenido de los temas, cada quien *“debía utilizar diversas clases de preguntas: evocación, comprensión, aplicación, análisis; igualmente el manejo del tablero, el uso de materiales y terminación de clase”* (Archivo Universidad de La Salle, 1970-1975). Con esto se puede evidenciar que la metodología desarrollada, se basaba principalmente en la aplicación de contenidos disciplinares y formas tradicionales del quehacer docente.

Asimismo, se destinaban seis semanas al entrenamiento pedagógico, se aspiraba, a través de la séptima semana, crear espacios para que el profesor titular de la materia hiciera la síntesis con los alumnos, clarificando conceptos y consolidando los avances académicos. Simultáneamente, en ese mismo espacio, el docente practicante podía evaluar su desempeño, interiorizando sus experiencias y consolidando sus avances pedagógicos.

A pesar de que la práctica educativa debía cumplir con los requisitos de evaluación, se observaba que el espacio para la realización, era un espacio corto en el que era evidente la falta de procedimientos pertinentes para una evaluación total del proceso que realizaba como docente. Sin embargo, la notoria manifestación de la realización de la práctica en últimos semestres es definitiva, las prácticas muestran su espacio solamente durante el último semestre; en ese entonces se puede notar que la práctica era un requisito de último semestre que se exigía para la posible graduación del estudiante, sin mantener la visión de un proceso constante y necesario ante la formación del docente.

La metodología empleada por los practicantes parece no ser muy clara en los diez primeros años del segundo período. Ellos exponen lo siguiente en una carta dirigida al Hermano Rector de la época expresando sus inconformidades en cuanto al desarrollo de la práctica, así afirman lo siguiente: *“los recursos del colegio son escasos. Si el practicante desea elaborar un material para su clase, como artículos o guías, tiene que acudir a dos recursos: o cobrándoles a los alumnos el importe de ese material o pagando el material de su propio bolsillo. Esa administración la debería tener la Universidad”* (Carta de Archivo Universidad de La Salle, 1990-1995). En este apartado hay un factor interesante, ya que se habla de las dificultades que ellos tienen con el costo que deben asumir para proporcionar a sus estudiantes el material a trabajar en clase; en este punto es interesante el archivo, ya que los practicantes de la licenciatura en ciencias naturales realizan una carta dirigida al Hermano Decano de la época,

en la que muestran sus desacuerdos frente al desarrollo de las prácticas, ya que éstas no incorporaban procesos de investigación, y se argumenta que como estudiantes de una Facultad de educación la investigación debería ser el eje fundamental; además los practicantes dejan ver su inconformidad respecto a la parte administrativa de la Universidad; pues para desarrollar sus clases, de tipo técnico, que es como se las exigen, deben realizar su propio material didáctico y fotocopiarlo con su dinero para repartirlo en el aula de clase, esta es una situación incómoda para los practicantes, ya que al no contar con el apoyo necesario por parte de la administración, es difícil cumplir con las expectativas de la Facultad de la Universidad: desarrollar las habilidades y destrezas de los estudiantes practicantes.

Sin embargo, en los últimos dos años se ha empezado a hablar de observación y de la búsqueda de problemáticas por parte de los practicantes. De todos modos, parece ser que los más interesados en realizar cambios en las prácticas son los mismos docentes asesores quienes tienen claro que una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos (Schön, 1992: 41). De esta manera el archivo se queda corto ante las respuestas encontradas en las entrevistas realizadas. Se asegura esto ya que se observó que en varios documentos del archivo, de años anteriores, y de años posteriores se plantea de la misma manera el desarrollo de las prácticas; simplemente se cambian las fechas de los archivos pero no existen modificaciones de éstos; por ende a la práctica pedagógica de la Facultad de Educación no se le da la importancia que se merece; en el sentido de tener un registro del desarrollo y los cambios de ésta.

CATEGORÍA N° 4: Espacio para la realización de la práctica.

Por otro lado la Universidad de La Salle, durante el primer período, tuvo un Centro de Prácticas ubicado en el centro de la ciudad, este centro tuvo una

duración muy corta; pero fue un centro que estuvo a disposición de la Universidad para mandar a sus estudiantes a realizar su práctica de acuerdo con el área que le correspondía; de esta forma, este espacio permitía a los estudiantes realizar sus prácticas en la nocturna, además de este Centro de Prácticas se pudo encontrar que la Universidad realizaba convenios con los mismos colegios de La Salle, o instituciones educativas públicas que necesitaran ayuda.

En cuanto al espacio físico para realizar la práctica, en el archivo se presenta que la institución a la que asisten los practicantes, los primeros años del segundo período, es el Colegio Nocturno de San Juan Bautista de La Salle; en los últimos años, hay registro de instituciones como Madrid, Moralba, Minuto de Dios y María Micaela. Además se evidencia que la práctica se lleva a cabo en el último semestre de formación en todo el período. En el archivo hay ciertas incongruencias porque si en los primeros años del segundo período se plantea que las prácticas eran de tipo social, lo más lógico sería que se realizaran en instituciones más vulnerables que el colegio de La Salle, como Madrid, Moralba, entre otras. En relación con la ubicación temporal de las prácticas se establece que en la mayoría de los casos han estado en el último semestre del plan de estudios. *“las prácticas se realizarán en el último semestre, en el Colegio Nocturno San Juan Bautista De La Salle, o de la otra institución educativa que la facultad reconozca y autorice para tal fin. Colegio nocturno, dirigido por la comunidad de los Hnos. de las Escuelas Cristianas y por ende orientado por la filosofía y pedagogía difundida por su fundador san Juan Bautista de la Salle”* (Archivo Universidad de la Salle 1986 - 1990). Además, si las prácticas de los últimos años ya se preocupan por incorporar procesos de observación y realizar prácticas de tipo pedagógico e investigativo, como lo reza el archivo, no es muy lógico que se realicen en los lugares mencionados, porque ahí se está volviendo a una práctica de tipo social. Según las directivas de la Universidad, se busca que a partir del último año del período la práctica sea investigativa;

más no social; sin desmeritar la conexión tan importante entre lo social y el lasallismo.

CATEGORÍA N° 5: Funciones del profesor asesor.

La función de los asesores se encontraba muy encaminada a la orientación del futuro profesional, pero de la misma forma, se evaluaba al estudiante desde guías para la supervisión de la práctica pedagógica, donde se calificaba si el profesor manejaba una técnica especial, en cuanto al desarrollo de actividades, presentación del tema, exposición oral, manejo de la memoria del alumno, comprensión, manera de evaluar a sus estudiantes entre otros; el tutor acompaña el proceso y podía, si era necesario, enseñar en un sentido tradicional, brindando información o transmitiendo teorías. Se puede aseverar que las funciones del docente asesor se reducen fundamentalmente al control operativo de las actividades del estudiante practicante en relación con la práctica: *“El docente asesor ha de revisar y orientar el trámite de los documentos exigidos para la planeación, ejecución y control del proceso enseñanza-aprendizaje: parcelador, planes de clase, diario, cuestionario y asistencia; revisar y verificar los recursos didácticos y pedagógicos; velar por la asistencia puntual, controlar a los practicantes en su presentación de materiales y recursos, orientar permanentemente la acción docente de los practicantes a su cargo de acuerdo con los criterios y pautas emanadas por el comité de práctica integral”* (Archivo de la Universidad de la Salle 1986 - 1990). Esas eran las funciones que la facultad resaltaba. Pero su función específica era criticar, aconsejar, demostrar y plantear problemas. Por lo anterior puede asegurarse que cuando la estructura del aula se centra alrededor de la construcción del conocimiento, el asesor pedagógico aparece como acompañante del proceso y como observador participante del mismo. La incorporación de criterios de evaluación de la tarea docente, cada vez más precisos, es fundamental. Aquellas situaciones donde el aula aparece con límites más indefinidos son las del ejercicio de la práctica profesional supervisada (Lucarelli, 2000:127).

De esta manera, el asesor atiende todo el tiempo al practicante, le proporciona el material que solicita, lo estimula de manera especial para que éste resuelva sus problemas; además le proporciona ayuda oportunamente. Este seguimiento, permite incrementar el aprendizaje y evitar la improvisación, evaluar el proceso de práctica, presentar un informe final de los resultados de la práctica, asignar tareas según el curso del practicante y las orientaciones a los practicantes.

A pesar del continuo asesoramiento durante la práctica docente, existió una ruptura de este proceso: la no continuidad de las prácticas en el Centro de Prácticas, nocturno de la Salle. Esto llevó a la desvinculación del proceso; ya que los colegios pertinentes para la elaboración de las prácticas, no se podían situar cercanamente o no permitía las prácticas de todos los estudiantes en la misma institución; a pesar del cambio de la función del asesor, se trató de seguir con este proceso; pero los resultados no dejaban ver la toma de conciencia en hacer de la práctica un espacio de reflexión donde debía prevalecer la crítica, y la búsqueda de problemas.

Respecto a la función del profesor asesor de práctica, en los diez primeros años, ésta ha sido la de orientar y acompañar permanentemente a los practicantes en el aula donde dicta su clase; la de ayudar a jerarquizar las prácticas docentes y acompañarlos en su devenir académico proporcionándoles otras formas de encarar su rol, desde la organización de los contenidos al diseño de la evaluación, por marcar de alguna manera los extremos del proceso de enseñanza – aprendizaje (Lucarelli, 2000: 56); así como corregir los planes de clase y didácticas empleadas. De acuerdo con esto, la racionalidad predominante es la técnica, a la que subyace un modelo pedagógico tecnológico.

En los últimos cinco años el archivo plantea que no hay asesores de práctica, con el fundamento de que los practicantes no necesitan un acompañamiento

presencial; por ende se les ocurre la idea de incorporar el término de autonomía que deben tener los estudiantes en sus labores a realizar en el colegio. Afirmando que *“la experiencia de la práctica es acumulable: en la medida en que se va teniendo más contacto con la labor educativa en el sitio asignado, se va dejando el acompañamiento presencial por parte de la Facultad y se va generando mayor autonomía en el practicante y sus labores”* (Archivo de la Universidad de la Salle 2001 – 2005). Esta es una muestra de cómo se pretenden esconder los problemas de orden logístico de la Facultad, para no contratar asesores que intervengan en el proceso de los practicantes.

CATEGORÍA N° 6: Relación entre práctica e investigación.

A pesar de las incongruencias que manifiestan los archivos con lo expresado por los egresados y los docentes se mantiene una idea clara que en la Universidad de La Salle durante el primer período, existió una ruptura entre la docencia e investigación. A pesar de la ausencia de relación entre la práctica y la investigación, el primer período siempre estuvo guiado y enfocado a la orientación. Para corroborar lo anteriormente dicho, se toma como evidencia las manifestaciones de una docente que afirma en la entrevista lo siguiente: *“La parte pedagógica era una, la parte de la investigación era otra, la formación disciplinar era otra; cada uno apuntaba a resolver sus cuestiones de manera fragmentada, entonces no había puntos de relación”* (Olga María Duarte, docente 1980-2000).

Para el segundo período, se encuentra una carta en el archivo, planteada por los estudiantes quienes manifiestan su inconformidad frente a las posibilidades de formarse como investigadores; allí se evidencia que debido a los planteamientos de los programas de la Facultad, es poco probable que los estudiantes sean investigadores. En ese sentido se afirma que la práctica es una asignatura y la investigación otra. En correspondencia con lo anterior, textos de materiales de archivo muestran lo siguiente: *“se pensaba en la necesidad de preparar personalmente, entrenado en el manejo de las técnicas de la investigación científica. Pero al no disponer de departamentos de investigación técnicamente montados, era preciso insistir en el aspecto formativo de las materias del pregrado”* (Carta, Archivo de la Universidad de La Salle 1970 - 1975). Peor aún en la última cohorte pues no hay registro de la investigación de las prácticas, sino de las líneas de investigación que propone la Facultad. Es paradójico que no haya registro en esta última cohorte, en donde se supone, debería estar reflejado el esfuerzo por transformar la práctica; es más, donde empiezan a existir cambios de currículo para mejorar el plan de estudios; visto así, se pensaría que la innovación en las estructuras organizativas tradicionales (académicas y curriculares de una institución

educativa se realiza mediante una reforma y que la innovación en dichas estructuras implica el cambio hacia la realización de nuevas prácticas (Díaz, 1998: 103). En ese sentido, toda reconstrucción curricular o pedagógica consiste en generar una nueva cultura académica que no sólo sea el fundamento de nuevas prácticas pedagógicas de profesores y estudiantes sino el fundamento de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura (Díaz, 1983: 9).

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se dan a conocer las conclusiones obtenidas del desarrollo de la investigación, con el propósito de poner en evidencia la historia de la práctica pedagógica que ha planteado la Universidad de La Salle. Además se pretende que otros estudiantes de la Facultad de Educación continúen indagando sobre su quehacer docente para la mejora de las prácticas pedagógicas; y así poder transformar la idea de un profesional meramente transmisionista de saber y convertirlo en un profesional crítico y reflexivo en los espacios educativos.

De acuerdo con la interpretación de los datos se quiere resaltar la historicidad de la práctica pedagógica de la Universidad de La Salle, para ello se presenta a continuación algunas ideas concluyentes sobre la reconstrucción histórica de la práctica docente desde 1970 al 2005.

Desde los fundamentos conceptuales, la práctica es entendida como un entrenamiento en el que los profesores practicantes se enfrentan a un grupo de estudiantes donde desarrollan lo aprendido en semestres anteriores; así el practicante se apropiaba de algunas herramientas metodológicas y didácticas apuntando a imitar a los profesores titulares. La práctica también se concebía como un adiestramiento en el conjunto de habilidades necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con el contexto y las necesidades al servicio de la comunidad. En este sentido, la práctica se reducía a lo tradicional y técnico en la enseñanza y aprendizaje práctico del quehacer docente; es por esta razón que la reconstrucción histórica pone en evidencia que la práctica se centraba en el contenido más no en la formación del pensamiento crítico reflexivo, aplicando estrategias de planeación, programación, diseño, gestión y evaluación de las

actividades curriculares. A pesar de que la práctica estaba enfocada en una racionalidad técnica; ha empezado a coexistir una racionalidad emancipadora donde no solamente se va a dictar clase, sino que tiene un saber pedagógico y un saber disciplinar, brindando la reflexión y la crítica del quehacer docente; de esta manera, es una práctica que se orienta a la investigación dentro del contexto educativo.

En cuanto a los propósitos formativos, con la práctica se pretendía que los estudiantes practicantes se desempeñaran en básica secundaria, aplicando los conocimientos adquiridos durante la carrera, relacionando la teoría con la práctica, y dictando clases teniendo en cuenta la planeación y la creación de material didáctico. Asimismo, se buscaba interpretar críticamente la realidad educativa con miras a la solución de problemas para mejorar cualitativa y cuantitativamente el nivel académico del Colegio Nocturno De La Salle; identificando y asumiendo las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la institución. Sin embargo, los objetivos de la práctica evolucionaron hacia el desarrollo de las habilidades de tipo pedagógico, en la búsqueda y solución de problemas de aprendizaje en el aula, y así llegar a construir un significado y sentido de la práctica por medio de la reflexión y la crítica.

Desde los enfoques metodológicos, disciplinares y teóricos, se encontraba que para el desarrollo de la práctica en una institución educativa, era necesario que los practicantes se enfocaran fundamentalmente en la elaboración y presentación de un plan de clase, en el que se planteaba un tema, se explicaba y después se evaluaba; esto con la intencionalidad de entrenar a los futuros docentes en la mera transmisión de conocimientos; por ende, se trabaja la memoria. Para llevar a cabo esta metodología, los practicantes debían entrenarse en el manejo de grupo, en la creación de material visual y en la didáctica de las lenguas extranjeras. De igual manera, la metodología de la práctica pedagógica se basaba en un entrenamiento pedagógico, en el que el practicante seguía ciertas pautas para el buen desarrollo de sus clases; así

prevalecían las herramientas tradicionales como preguntas del docente al estudiante, manejo del tablero, elaboración y uso de materiales, control del tiempo de la clase, exposiciones orales, evaluación cuantitativa y secuencia para dar las clases. Por otra parte, la práctica empezó a tomar fuerza desde el énfasis en la parte comunicativa, comprensión de textos, material audiovisual, interacción de los estudiantes, evaluación cualitativa, autoevaluativa y coevaluativa; donde lo que primaba era la educación centrada en el educando y la preocupación por desarrollar clases, que permitieran un aprendizaje significativo y que le retribuyera al practicante en su experiencia docente, partiendo de las notas de campo que se le exigía llevar, para así comprender los problemas del contexto educativo que podría vivenciar en su campo profesional.

Los espacios para realizar la práctica estaban establecidos por parte de la Universidad, como espacios básicos para la proyección profesional, permitiendo así a los practicantes estar en contacto con el contexto educativo desde un Centro de Prácticas, creado por la Universidad de La Salle, que en principio fue el Colegio San Juan Bautista de la Salle Nocturno, ubicado en el Centro; los practicantes realizaban sus prácticas durante todo el último semestre de la carrera. Paralelamente existieron convenios con otras instituciones en las que se pretendía prestar un servicio social; no obstante este servicio se prestaba con el fin de cumplir con las prácticas para obtener el título de licenciados, sin mantener una secuencia con las instituciones y con los mismos estudiantes que tuvieran problemas de aprendizaje. Sin embargo, el cambio de los espacios de la práctica se ha transformado, ya que los profesores asesores son los encargados de buscar las instituciones para realizar las prácticas y así permitir que los estudiantes practicantes puedan cumplir con el requisito que exige la Universidad.

Ahora, entre las funciones de los asesores estaban la asesoría para la preparación de las clases, observación y evaluación sin retroalimentación o

soluciones, no existían espacios de reflexión, sino se enfatizaba más en la revisión del parcelador y la evaluación del procedimiento que el estudiante practicante hacía con éste. Otras de las funciones de los asesores eran supervisar, observar, vigilar, evaluar y acompañar. A pesar del poco acompañamiento de los asesores de práctica, se evidenció en una minoría que algunos de éstos se encargaban de organizar seminarios, de reflexionar sobre lo que se había hecho en la clase y de realizar una retroalimentación sobre el tipo de pedagogía empleado en las prácticas.

Por último puede afirmarse que no había relación entre la práctica y la investigación. Había una materia de investigación pero no se trabajaba de manera conjunta con la práctica; asimismo, el proyecto de grado no surgía de las problemáticas encontradas en la práctica pedagógica. De esta manera, la práctica y la investigación se asumían como asignaturas separadas teniendo la concepción desde investigación científica. Sin embargo, la práctica de los últimos años se ha intentado encaminar hacia una práctica investigativa y reflexiva que genere soluciones a las problemáticas encontradas en la escuela.

A manera de recomendaciones, se considera que el presente documento puede ser de gran ayuda para directivas, docentes asesores de práctica e investigadores interesados en conocer el proceso evolutivo de la formación docente en la Facultad de la Universidad de La Salle. Las ideas compiladas aquí pueden servir como insumo para el equipo de investigación de la Facultad, interesado en determinar el proceso de transformación de las prácticas a partir de la investigación.

De igual manera este proyecto investigativo queda abierto a estudiantes, de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, interesados en darle una continuidad. Así, en cinco años se podría generar otra cohorte, que sería del 2006 al 2010, la cual sería objeto de estudio, con los estudiantes, docentes y

documentos que la compondrían, con el objetivo de dar cuenta de las racionalidades y transformaciones del desarrollo de la práctica pedagógica.

Ahora bien, este trabajo podría ser realizado en otros centros universitarios; en donde se pretenda formar educadores, ya que a través de una investigación de este tipo se puede poner en evidencia el desarrollo de la práctica pedagógica de una Facultad de Educación, llevada a cabo por docentes, estudiantes, y por la misma Universidad. Con el mismo propósito, esta primera etapa de investigación debe generar los cambios pertinentes en cuanto a las estrategias de trabajo de los docentes asesores, de los practicantes, de los encargados del currículo, y de la parte administrativa.

BIBLIOGRAFÍA

ANCÍZAR MUNÉVAR, Raúl; QUINTERO, Josefina; YEPES, Juan Carlos. *La asesoría de práctica en un proceso investigativo*. EN: Investigación educativa y formación docente. Año 2- N° 5/6. Abril-Septiembre de 2000.

ADONAI, Alhim; DE ROJAS, Clara. *Diagnóstico sobre la situación actual de la práctica profesional docente en las Facultades de educación del país*. EN: Taller Nacional de Práctica Profesional Docente. Serie de memorias de eventos científicos colombianos. Bogotá: presencia LTDA, 1983.

AVILA, Rafael. *Prospectiva de la formación pedagógica del docente en la Universidad Pedagógica Nacional*. Trabajo presentado en la mesa redonda N° 3, Decanatura de la Facultad de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Abril 6 de 1988.

ÁVILA, Rafael; OSPINA, Jaime; BAUTISTA, Enrique; VARGAS, Germán. *Memorias. Reunión de decanos*. EN: *La orientación pedagógica en los programas de formación de docentes*. Bogotá: ICFES, 1989.

BERNSTEIN, B.; DÍAZ, M. *Hacia una teoría del discurso pedagógico*, EN: Revista colombiana de educación N° 15. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1985. p. 70.

CARDOSO, Ciro. *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: crítica. 2000.

DE TEZANOS, Araceli. *Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. *Los Modelos Pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1994.

DÍAZ, Mario. *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES, 1998.

FERRÁNDEZ, A; TEJADA, J; JURADO DE LOS SANTOS, P; NAVÍO, A; RUÍZ, C. *El formador de formación profesional y ocupacional*. España: Octaedro, 2000.

FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: ediciones novedades educativas, 1997.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill, 1999.

GUICHOT, Virginia. *La historia del pensamiento pedagógico del siglo XX como herramienta de análisis y reflexión de las prácticas educativas de los docentes*. EN: Encuentro Iberoamericano de Formación docente. Tomo I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

HERRERA, Martha. *La identidad profesional del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político y cultural de carácter democrático*. EN: Encuentro Iberoamericano de Formación docente. Tomo I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

HINOSTROSA, Gloria; BOJACÁ, Blanca. *Redes de transformación de la formación docente en didáctica de la lengua materna*. EN: Encuentro Iberoamericano de Formación docente. Tomo I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

IBARRA, Oscar Armando; MARTÍNEZ DE DEURI, Elba; VARGAS DE ABELLA, Martha. *Formación de profesores de la educación superior: Programa Nacional*. Bogotá: ICFES, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Paidós, 1994.

LUCARELLI, Elisa; NEPOMNESCHI, Martha; ABAL DE HEVIA, Isabel; DONATO, Maria E. FINKELSTEIN, Claudia; FARANDA, Claudia. *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos aires: Paidós, 2000.

MEDINA, Ismael. *Hacia una nueva concepción del licenciado y de la práctica docente*. EN: Taller Nacional de Práctica Profesional Docente. Serie de memorias de eventos científicos colombianos. Bogotá: presencia LTDA, 1983.

MENDOZA, Constanza; RINCÓN, Claudia; BARRAGÁN, Disney; SIERRA, Luz; TORRES, Alfonso. *Sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las Facultades de educación y humanidades*. EN: El oficio de investigar. Educación y pedagogía frente a nuevos retos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Julio 2002.

MOCKUS, Antanas. *La tensión esencial entre tradición e innovación en la práctica docente*. Bogotá: ICFES, 1983. EN: Taller Nacional de Práctica Profesional Docente. Serie de memorias de eventos científicos colombianos. Bogotá: presencia LTDA, 1983.

QUINTERO, Marieta; RUIZ, Alexander. *¿Qué significa investigar en educación?*. Bogotá: Universidad Distrital, 2004.

R. DE BRAND, Mariela. *Hacia una nueva concepción de práctica docente*. EN: Taller Nacional de Práctica Profesional Docente. Serie de memorias de eventos científicos colombianos. Bogotá: presencia LTDA, 1983.

RENDÓN, Diego; ROJAS, Luís. *El desafío de formar los mejores maestr@s*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. *Práctica como reflexión y práctica como investigación: una propuesta de práctica profesional para la formación de docentes a distancia*. EN: Taller Nacional de Práctica Profesional Docente. Serie de memorias de eventos científicos colombianos. Bogotá: presencia LTDA, 1983.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. España: Paidós, 1992.

VARGAS DE AVELLA, Martha; RESTREPO, María de Jesús. *La formación de profesores en la educación superior*. EN: Encuentro Iberoamericano de Formación docente. Tomo I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

VARGAS, Germán. *El trasfondo pedagógico en la investigación educativa Colombiana*. EN: Revista polémicas. Bogotá: CIUP, 1989.

ZAMBRANO, Alfonso. *Historia y significado de la práctica docente de la Facultad de educación*. EN: Taller Nacional de Práctica Profesional Docente. Serie de memorias de eventos científicos colombianos. Bogotá: presencia LTDA, 1983.

ZULUAGA, Olga Lucia. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Avance de investigación. Volumen III. Medellín: Centro de investigaciones educativas, 1978.

_____ *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*. EN: Colombia: Ciencia y Tecnología. Vol. 2, N° 4. Bogotá, agosto-octubre de 1984.

_____ *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro nacional por Colombia, 1987.

BIBLIOGRAFÍA DE DOCUMENTOS DE ARCHIVO

**Documentos de archivo. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá:
Universidad de La Salle, 1970-2005:**

1970 – 1975:

- Programas (Departamento de idiomas) 1972.
- Plan de estudios del Departamento de matemáticas y física. Octubre, 1975.
- Plan de estudios del Departamento de química y biología. Octubre, 1975.
- Plan de estudios del Departamento de estudios profesionales de la docencia. Octubre, 1975.

1976 – 1980:

- Plan de estudios del Departamento de matemáticas y física. 1978.
- Plan de estudios del Departamento de química y biología. 1979.
- Plan de estudios del Departamento de matemáticas y física. Agosto, 1979.
- Plan de estudios del Departamento de estudios profesionales de la docencia. Agosto, 1979.
- Plan de estudios del Departamento de ciencias religiosas. Agosto, 1979.
- Plan de estudios Licenciatura inglés, y español. 1979. Código: 2801.
- Plan de estudios del Departamento de idiomas, 1980.

1981 – 1985:

- Plan de estudios del Departamento de matemáticas y física. Enero, 1981.
- Plan de estudios del Departamento de química y biología, 1981.
- Programas académicos. Facultad de Ciencias de la Educación. 1982.

- Organización y administración del Departamento de Lenguas Modernas. Vol. I, Febrero, 1983.
- Diagnóstico currículo Facultad Educación. 1985. Código: 318/280.1
- Programa académico del Departamento de química y biología. Tomo 2. 1985. página 89 a 91.

1986 – 1990:

- Plan de estudios Departamento ciencias religiosas. 1986.
- Seminario taller Práctica Integral. 1986. Código: 318/280.4.
- Práctica pedagógica integral IX semestre. Seminario de inducción y planeación. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, D. E. 1988.
- Programas Facultad área de pedagogía. 1988. Código: 318/280.1.
- Rediseño curricular. 1989. Código: 318/280.1

1991 – 1995:

- Carta del Decano de la Facultad Gilberto Hernández Ceballos, dirigida al Hermano José Arcadio Bolívar, Vice-Rector Académico. Bogotá, 24 de Enero de 1992.
- Colegio Nocturno – Práctica Pedagógica. 1992. Código: 318/6.1
- Comité de coordinación Práctica Pedagógica. 1992. Código: 318/293.3
- Reestructuración plan de estudios – Lenguas Modernas. 1994. Código: 318/280.1

1996 – 2000:

- Reestructuración del plan de estudios. Lenguas Modernas. 1996. Código: 318/280.1
- Programa analítico de asignaturas – Lenguas Modernas. 1996. Código: 318/280.1

- Plan de estudios programa química. 2000. Código: 318/280.5

2001 – 2005:

- Seminario de práctica pedagógica. Bogotá, Julio 18 – 26 de 2001.
- Encuentro pedagógico. Bogotá, Agosto 28 de 2001.

BIBLIOGRAFÍA DE DOCUMENTOS DE INTERNET

ACEVEDO, Mario. *La práctica docente en la Universidad del Valle: diagnóstico y criterios para una propuesta*. [Artículo en Internet], disponible en: <http://72.14.203.104/search?q=cache:yX7CpN38iisJ:iep.univalle.edu.co/~gem-uv/MultimediaUnivalle/documentos/documentos%2520iep/LA%2520P.%2520D.%2520EN%2520EL%2520I.%2520E.%2520P..doc+&hl=es&gl=co&ct=clnk&cd=1>

ANCÍZAR MUNÉVAR, Raúl; QUINTERO, Josefina. *Investigación Pedagógica y Formación Del Profesorado*. OEI. Universidad de Caldas. [Artículo en Internet], disponible en: www.campusoei.org/revista/deloslectores/054Ancizar.PDF

ÁVILA, María del Carmen. *Las prácticas docentes de los formadores de profesores*. [Artículo en Internet], disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/5avila.html>

BRASLAVSKY, Cecilia. *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. EN: Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación Docente. Enero - Abril 1999. [Artículo en Internet], disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a01.htm

DE LELLA, Cayetano. *Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. EN: Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación docente. (Lima, Perú, septiembre de 1999). [Artículo en Internet], disponible en: www.oei.es/cayetano.htm

HERNÁNDEZ, Cecilia. *Estrategias Innovadoras para la Formación Docente*. EN: OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 33. [Artículo en Internet], disponible en: www.oei.org.co/de/ac.htm

RAMOS, Mario. *Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar*. (Estudio sobre las egresadas de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (ENEG) del período 1989-1992. Ponencia presentada en el Foro de Intercambio de Investigación Educativa, organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco) EN: Revista de educación y cultura. [Artículo en Internet], disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/ramos7.htm>

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*. OEI. [Artículo en Internet], disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/370Restrepo.PDF>

ANEXOS

ANEXO A. INSTRUMENTO APLICADO A EGRESADOS

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO: LENGUAS MODERNAS
TÍTULO DEL PROYECTO: RECONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

CUESTIONARIO PARA EGRESADOS

Cordial saludo. La presente investigación busca intervenir la práctica pedagógica que se ha venido realizando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle en los últimos 35 años. Su objetivo general es hacer una reconstrucción histórica del desarrollo de la práctica pedagógica; para esto, ES NECESARIO QUE USTED SE REMITA A SU ÉPOCA de estudiante de la Universidad de La Salle. La información que usted suministre será empleada con fines exclusivos para la investigación. Agradecemos su colaboración.

Año de graduación: _____ *Programa Académico:* a) Lenguas modernas
b) Ciencias religiosas
c) Biología y química
d) Matemáticas

CUESTIONARIO

I. **SUBRAYE** el ítem que corresponda a su experiencia durante la Práctica Docente. (Por favor escoja UN SÓLO ítem en los siguientes cuatro numerales)

1. La concepción PRINCIPAL de práctica pedagógica era entendida por usted como:

- a) La formación de estudiantes, de acuerdo con sus necesidades, permitiéndoles que aprendieran por descubrimiento.
- b) El dominio que usted debía tener sobre la disciplina que iba a enseñar y la manera como iba a transmitir los saberes que los estudiantes debían memorizar.
- c) El ejercicio reflexivo sobre su práctica para proponer alternativas y así intervenir en la escuela.

d) El manejo de material didáctico que le servía para lograr unos objetivos definidos que se podían observar en las habilidades desarrolladas por los estudiantes.

2. Usted realizaba su práctica en:

- a) Instituciones educativas que usted o su profesor de práctica contactaba.
- b) Instituciones educativas de la Salle.
- c) Convenios interinstitucionales que la Universidad de La Salle contactaba.

3. Usted empezó a realizar su práctica:

- a) El último semestre del programa de formación.
- b) Desde noveno semestre.
- c) Desde octavo semestre.
- d) Durante todo el proceso de formación.

4. La relación que existía entre la práctica con la investigación era:

- a) Nula.
- b) Poca.
- c) Usual.
- d) Mucha.

II. Ordene los ítems, escribiendo al frente 1 COMO MAYOR RELEVANCIA, 2, 3 O 4 COMO MENOR RELEVANCIA, DE ACUERDO CON SU EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA. (ESTO DEBE HACERLO DESDE EL NUMERAL 5 HASTA EL 16)

5. El propósito de la práctica era:

- a) Planear clases mediante parceladores y cumpliera determinados objetivos:
- b) Transmitir unos saberes específicos para que los estudiantes adquirieran la herencia cultural de la sociedad:
- c) Desarrollar en los estudiantes el pensamiento, las habilidades y los valores:
- d) Preparar a los estudiantes para la vida:

6. Los objetivos que usted debía cumplir al realizar su práctica, eran:

- a) Dar primacía a los estudiantes y a su experimentación:
- b) Transmitir conocimientos propios de la disciplina que enseñaba:
- c) Planear objetivos predeterminados que partían de conductas observables:
- d) Facilitar el aprendizaje y comprensión de los estudiantes:

7. Cuando usted realizó su práctica, se debía:

- a) Desarrollar habilidades para la selección de contenidos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes:
- b) Adquirir destrezas para el manejo del grupo:
- c) Vincular los contenidos de su formación profesional con una realidad escolar:
- d) Aprender a organizar los formatos de control o parceladores planteando unos objetivos, una metodología y una manera de evaluar:

8. En el proceso de enseñanza aprendizaje, la actividad principal que se debía realizar era:

- a) Suprimir obstáculos que interfirieran en la libre expresión:
- b) Reforzar y controlar el aprendizaje:
- c) Exponer oral y visualmente para garantizar el aprendizaje:
- d) Dar énfasis en el trabajo productivo:

9. Cuando usted realizó su práctica, se le daba mayor importancia a:

- a) La forma como preparaba y desarrollaba la clase:
- b) La interacción con los estudiantes:
- c) La manera como los estudiantes aprendían por descubrimiento:
- d) El manejo de los conocimientos:

10. En su proceso de práctica tuvo en cuenta:

- a) El desarrollo de las competencias para la conceptualización y aplicación de los conocimientos:
- b) La exposición de los contenidos disciplinarios propios de la profesión:
- c) El desarrollo natural de los estudiantes partiendo de sus habilidades y cualidades:
- d) El manejo instrumental de los métodos de enseñanza:

11. En el aula de clase usted desarrollaba:

- a) Temas propios que usted escogía de la disciplina:
- b) Conceptos básicos de la ciencia y sus relaciones:
- c) Temas que los estudiantes consideraban interesantes:
- d) Conocimientos de tipo técnico:

12. Para el desarrollo de sus clases, usted tenía en cuenta:

- a) Una secuencia cronológica en el desarrollo de los temas:
- b) Una organización de los contenidos de lo simple a lo concreto:
- c) Una continuidad de temas referidos al aprendizaje de las ciencias:
- d) Unos objetivos a cumplir para el desarrollo del aprendizaje:

13. Entre las ayudas que usted empleaba para las clases estaban:

- a) Guías elaboradas por usted:
- b) Recursos audiovisuales:
- c) Recursos didácticos que permitieran conceptualizar los temas vistos y ponerlos en contexto:
- d) Materiales auténticos (periódicos, mapas, videos y revistas):

14. Los criterios que usted debía tener en cuenta para evaluar a los estudiantes eran:

- a) Los objetivos que habían alcanzado:
- b) Los contenidos aprendidos:
- c) La actitud frente a la clase:
- d) Los procesos desarrollados:

15. La función de su profesor asesor de práctica era:

- a) Asesorarlo en el diseño, realización y evaluación de unas clases:
- b) Asesorar las propuestas de intervención que surgían de la escuela:
- c) Orientarlo en los procesos metodológicos y didácticos:
- d) Observar y retroalimentar los desarrollos de su práctica pedagógica:

16. Entre los parámetros que su profesor asesor tenía en cuenta para evaluarlo estaban:

- a) Las habilidades y destrezas que usted mostraba en el ejercicio docente:
- b) La planeación de las clases:
- c) El dominio conceptual:
- d) La creatividad de las actividades propuestas:

ANEXO B. ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS APLICADOS A EGRESADOS
Cohorte 1970 - 1975

Item	Pregunta			
	1	2	3	4
a	1	2	1	
	6	12	6	0
b	4	2	3	4
	24	12	18	24
c		1		1
	0			6
d			1	
	0			0
∑ pond.	30	30	30	30
# cuest.	5	5	5	5

Resultado final			
Modelo			Porcentaje
A		142	33,81 %
B		126	30 %
D		82	19,52 %
C		70	16,67 %
		420	100 %

Ponderación: 3,2,1,0 = 6
#preguntas x 6 x #cuestionarios

Item	Posición	Pregunta															
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
a	1a	2	1	2		1		1	3	4	1	2	1				
		6	3	6	0	3	0	3	9	12	3	6	3				
	2a	2			2	3	1	2			4	1	2				
		4	0	0	4	6	2	4	0	0	8	2	4				
	3a			2	2	1	4	2	1	1		2	1				
		0	0	2	2	1	4	2	1	1	0	2	1				
4a	1	4	1	1					1			1					
	10	3	8	6	10	6	9	10	13	11	10	8					
b	1a	1	2		1	1	1	3			3	2					
		3	6	0	3	3	3	9	0	0	9	6	0				
	2a	3		3	2		3		2	4	1		2				
		6	0	6	4	0	6	0	4	8	2	0	4				
	3a		3	2	2	3		1	1								
		0	3	2	2	3	0	1	1	0	0	0	0				
4a	1				1	1	1	2	1	1	3	3					
	9	9	8	9	6	9	10	5	8	11	6	4					
c	1a	1	2	3	3	1	1	1			1	1	2				
		3	6	9	9	3	3	3	0	0	3	3	6				
	2a		2		1			1	3	1		4					
		0	4	0	2	0	0	2	6	2	0	8	0				
	3a	4				1			2	3	2		2				
		4	0	0	0	1	0	0	2	3	2	0	2				
4a		1	2	1	3	4	3		1	2		1					
	7	10	9	11	4	3	5	8	5	5	11	8					
d	1a	1			1	2	3		2	1			2				
		3	0	0	3	6	9	0	6	3	0	0	6				
	2a		3	2		2	1	2					1				
		0	6	4	0	4	2	4	0	0	0	0	2				
	3a	1	2	1	1		1	2	1	1	3	3	2				
		1	2	1	1	0	1	2	1	1	3	3	2				
4a	3		2	2	1		1	2	3	2	2						
	4	8	5	4	10	12	6	7	4	3	3	10					
∑ ponderación		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30					
# cuestionarios		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5					

ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS APLICADOS A EGRESADOS
Cohorte 1976 - 1980

Item	Pregunta			
	1	2	3	4
a	2		5	4
	12	0	30	24
b	2	5		1
	12	30	0	6
c				
	0			0
d	1			
	6			0
∑ pond.	30	30	30	30
# cuest.	5	5	5	5

Resultado final			
Modelo			Porcentaje
A		151	35,95 %
B		120	28,57 %
D		75	17,86 %
C		74	17,62 %
		420	100 %

Ponderación: 3,2,1,0 = 6
#preguntas x 6 x #cuestionarios

Item	Posición	Pregunta											
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
a	1a	3		1		5	1	2	2	3	1	3	2
		9	0	3	0	15	3	6	6	9	3	9	6
	2a	2	1				2	2		1	4	1	
		4	2	0	0	0	4	4	0	2	8	2	0
	3a		2	2	4		1		3				3
		0	2	2	4	0	1	0	3	0	0	0	3
4a		2	2	1		1	1		1		1		
	13	4	5	4	15	8	10	9	11	11	11	9	
b	1a	1	4	1			2	1	1		4		3
		3	12	3	0	0	6	3	3	0	12	0	9
	2a		1	2	2	3	2	2	2	1	1		2
		0	2	4	4	6	4	4	4	2	2	0	4
	3a	2		2	1	2	1	2		2		1	
		2	0	2	1	2	1	2	0	2	0	1	0
4a	2			2				2	2		4		
	5	14	9	5	8	11	9	7	4	14	1	13	
c	1a		1	1	2		1	1	2				
		0	3	3	6	0	0	3	3	6	0	0	0
	2a	3	2	3	2				1	1		4	3
		6	4	6	4	0	0	0	2	2	0	8	6
	3a	1	1	1		2	3	2	1	1	3	1	2
		1	1	1	0	2	3	2	1	1	3	1	2
4a	1	1		2	3	2	2	2	1	2			
	7	8	10	10	2	3	5	6	9	3	9	8	
d	1a	1		2	3		2	1	1			2	
		3	0	6	9	0	6	3	3	0	0	6	0
	2a		1		1	2	1	1	2	2			
		0	2	0	2	4	2	2	4	4	0	0	0
	3a	2	2			1		1	1	2	2	3	
		2	2	0	0	1	0	1	1	2	2	3	0
4a	2	2	3	1	2	2	2	1	1	3		5	
	5	4	6	11	5	8	6	8	6	2	9	0	
∑ ponderación		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
# cuestionarios		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	

ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS APLICADOS A EGRESADOS
Cohorte 1981 - 1985

Item	Pregunta			
	1	2	3	4
a	1		7	8
	6	0	42	48
b	6	10	3	2
	36	60	18	12
c	2			
	12			0
d	1			
	6			0
Σ pond.	60	60	60	60
# cuest.	10	10	10	10

Resultado final		
Modelo		Porcentaje
A	341	40,6 %
B	243	28,93 %
D	136	16,19 %
C	120	14,29 %
	840	100 %

Ponderación: 3,2,1,0 = 6

#preguntas x 6 x #cuestionarios

Item	Posición	Pregunta															
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
a	1a	7		1		6		5	6	6	5	3	5				
		21	0	3	0	18	0	15	18	18	15	9	15				
	2a	2	2	1		3	1	3	1	2	4	3	1				
		4	4	2	0	6	2	6	2	4	8	6	2				
	3a		4	6	4	1	2	1	2			2	1				
		0	4	6	4	1	2	1	2	0	0	2	1				
4a	1	4	2	6		7	1	1	2	1	2	3					
	25	8	11	4	25	4	22	22	22	23	17	18					
b	1a	2	4	2	2		6	4	1	2	5		4				
		6	12	6	6	0	18	12	3	6	15	0	12				
	2a	4	4	5	5	2	4	3	3	4	4		4				
		8	8	10	10	4	8	6	6	8	8	0	8				
	3a	3	2	2	2	6		2	4	1	1	2	2				
		3	2	2	2	6	0	2	4	1	1	2	2				
4a	1		1	1	2		1	2	3		8						
	17	22	18	18	10	26	20	13	15	24	2	22					
c	1a	1	3	4	7					2		2	1				
		3	9	12	21	0	0	0	0	6	0	6	3				
	2a	2	3	2	2		1	1	3	3		6	4				
		4	6	4	4	0	2	2	6	6	0	12	8				
	3a	4	1	1		2	7	4	2	3	7	2	5				
		4	1	1	0	2	7	4	2	3	7	2	5				
4a	3	3	3	1	8	2	5	5	2	3							
	11	16	17	25	2	9	6	8	15	7	20	16					
d	1a		3	3	1	4	4	1	3			5					
		0	9	9	3	12	12	3	9	0	0	15	0				
	2a	2	1	2	3	5	4	3	3	1	2	1	1				
		4	2	4	6	10	8	6	6	2	4	2	2				
	3a	3	3	1	4	1	1	3	2	6	2	4	2				
		3	3	1	4	1	1	3	2	6	2	4	2				
4a	2	3	4	2		1	3	2	3	6		7					
	7	14	14	13	23	21	12	17	8	6	21	4					
Σ ponderación		60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60					
# cuestionarios		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10					

ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS APLICADOS A EGRESADOS
Cohorte 1986 - 1990

Item	Pregunta			
	1	2	3	4
a	2	2	9	7
	12	12	54	42
b	9	11	1	5
	54	66	6	30
c	2		2	1
	12			6
d			1	
	0			0
∑ pond.	78	78	78	78
# cuest.	13	13	13	13

Resultado final			
Modelo			Porcentaje
A		406	37,18 %
B		295	27,01 %
D		212	19,41 %
C		179	16,39 %
		1092	100 %

Ponderación: 3,2,1,0 = 6
#preguntas x 6 x #cuestionarios

Item	Posición	Pregunta															
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
a	1a	5	1	1	1	8	4	1	7	6	5	6	8				
		15	3	3	3	24	12	3	21	18	15	18	24				
	2a	4		5	1	4	1	8	1	4	3	4					
		8	0	10	2	8	2	16	2	8	6	8	0				
	3a	1	6	4	7		2	4	4	3	2	2					
		1	6	4	7	0	2	4	4	3	2	2	0				
4a	3	6	3	4	1	6		1		3	1	5					
		24	9	17	12	32	16	23	27	29	23	28	24				
b	1a	6	8	3	5	1	6	10	3	6	4	2	2				
		18	24	9	15	3	18	30	9	18	12	6	6				
	2a	4	2	3	5	4	4	1	5	2	5	2	9				
		8	4	6	10	8	8	2	10	4	10	4	18				
	3a	3	1	5	1	6	2		3		4	1	2				
		3	1	5	1	6	2	0	3	0	4	1	2				
4a		2	2	2	2	1	2	2	5		8						
		29	29	20	26	17	28	32	22	22	26	11	26				
c	1a	2	2	6	6				1	1	1	5	2				
		6	6	18	18	0	0	0	3	3	3	15	6				
	2a	4	7		5	1	4	2	5	4	4	4	2				
		8	14	0	10	2	8	4	10	8	8	8	4				
	3a	5	1	3	1	3	6	8	4	5	6	4	9				
		5	1	3	1	3	6	8	4	5	6	4	9				
4a	2	3	4	1	9	3	3	3	3	2							
		19	21	21	29	5	14	12	17	16	17	27	19				
d	1a		2	3	1	4	3	2	2		3		1				
		0	6	9	3	12	9	6	6	0	9	0	3				
	2a	1	4	5	2	4	4	2	2	3	1	3	2				
		2	8	10	4	8	8	4	4	6	2	6	4				
	3a	4	5	1	4	4	3	1	2	5	1	6	2				
		4	5	1	4	4	3	1	2	5	1	6	2				
4a	8	2	2	6	1	3	9	7	5	8	4	8					
		6	19	20	11	24	20	11	12	11	12	12	9				
∑ ponderación		78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78				
# cuestionarios		13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13				

ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS APLICADOS A EGRESADOS
Cohorte 1991 - 1995

Item	Pregunta			
	1	2	3	4
a	2	1	9	3
	12	6	54	18
b	4	10	1	6
	24	60	6	36
c	1		1	2
	6		6	12
d	4			
	24			0
∑ pond.	66	66	66	66
# cuest.	11	11	11	11

Resultado final			
Modelo			Porcentaje
B		300	32,47 %
A		277	29,98 %
D		205	22,19 %
C		142	15,37 %
		924	100 %

Ponderación: 3,2,1,0 = 6
#preguntas x 6 x #cuestionarios

Item	Posición	Pregunta															
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
a	1a	5	1	2	1	9	3	2	4	7	7	2	3				
		15	3	6	3	27	9	6	12	21	21	6	9				
	2a	3	1	2			3	6	3	2	1	4	3				
		6	2	4	0	0	6	12	6	4	2	8	6				
	3a	3	3	4	4	1	2	2	3	1	3	4	1				
		3	3	4	4	1	2	2	3	1	3	4	1				
4a			6	3	6	1	3	1	1	1		1	4				
	24	8	14	7	28	17	20	21	26	26	18	16					
b	1a	3	2	1	4	2	4	7	1	2	1	2	4				
		9	6	3	12	6	12	21	3	6	3	6	12				
	2a	4	6	5	4	3	4	1	2	1	7	2	6				
		8	12	10	8	6	8	2	4	2	14	4	12				
	3a	1	2	1	2	4	1	3	5	1	2	1	0				
		1	2	1	2	4	1	3	5	1	2	1	0				
4a	3	1	4	1	2	2		3	7	1	6	1					
	18	20	14	22	16	21	26	12	9	19	11	24					
c	1a	3	3	3	5				3	2		4	2				
		9	9	9	15	0	0	0	9	6	0	12	6				
	2a	2	3	1	4	2	2	1	1	6	2	4	1				
		4	6	2	8	4	4	2	2	12	4	8	2				
	3a	6	1	6	2	3	5	6	1	2	2	2	6				
		6	1	6	2	3	5	6	1	2	2	2	6				
4a			4	1		6	4	4	6	1	7	1	2				
	19	16	17	25	7	9	8	12	20	6	22	14					
d	1a		5	5	1		4	2	3		3	3	2				
		0	15	15	3	0	12	6	9	0	9	9	6				
	2a	2	1	3	3	6	2	3	5	2	1	1	1				
		4	2	6	6	12	4	6	10	4	2	2	2				
	3a	1	5		3	3	3		2	7	4	4	4				
		1	5	0	3	3	3	0	2	7	4	4	4				
4a	8		3	4	2	2	6	1	2	3	3	4					
	5	22	21	12	15	19	12	21	11	15	15	12					
∑ ponderación		66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66					
# cuestionarios		11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11					

ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS APLICADOS A EGRESADOS
Cohorte 1996 - 2000

Item	Pregunta			
	1	2	3	4
a	1	2	6	3
	6	12	36	18
b	3	6	2	4
	18	36	12	24
c	3	1		1
	18	6	0	6
d	2		1	1
	12	0	6	6
∑ pond.	54	54	54	54
# cuest.	9	9	9	9

Resultado final			
Modelo			Porcentaje
A		237	31,35 %
B		205	27,12 %
D		161	21,3 %
C		153	20,24 %
		756	100 %

Ponderación: 3,2,1,0 = 6
#preguntas x 6 x #cuestionarios

Item	Posición	Pregunta											
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
a	1a	4			1	4	1	4	2	4	2	1	5
		12	0	0	3	12	3	12	6	12	6	3	15
	2a	3	3	3	1	2	2	3	4	4	4	5	3
	3a	6	6	6	2	4	4	6	8	8	8	10	6
	4a	0	2	4	4	1	3	1	2	1	2	2	0
		2	4	2	3	2	3	1	1		1	1	1
		18	8	10	9	17	10	19	16	21	16	15	21
b	1a	2	4	5	1	2	3	3	1	2	3	1	3
		6	12	15	3	6	9	9	3	6	9	3	9
	2a	3	2	2	5	2	1	2	3		3	1	3
	3a	6	4	4	10	4	2	4	6	0	6	2	6
	4a	4	2	1	1	3	3	4	5	1		2	1
		4	2	1	1	3	3	4	5	1	0	2	1
		1	1	2	2	2	2		6	3	5	2	
		16	18	20	14	13	14	17	14	7	15	7	16
c	1a	1	3	2	5	1	3	1	1	1	1	5	1
		3	9	6	15	3	9	3	3	3	3	15	3
	2a	2	3	2		1	1	3	2	3	2	2	
	3a	4	6	4	0	2	2	6	4	6	4	4	0
	4a	3	1	2	2	2	2	4	1	4	4	1	5
		3	1	2	2	2	2	4	1	4	4	1	5
		3	2	3	2	5	3	1	5	1	2	1	3
		10	16	12	17	7	13	13	8	13	11	20	8
d	1a	2	2	2	2	2	2	1	5	2	3	2	
		6	6	6	6	6	6	3	15	6	9	6	0
	2a	1	1	2	3	4	5	1		2		1	3
	3a	2	2	4	6	8	10	2	0	4	0	2	6
	4a	2	4	2	2	3	1		1	3	3	4	3
		2	4	2	2	3	1	0	1	3	3	4	3
		4	2	3	2		1	7	3	2	3	2	3
		10	12	12	14	17	17	5	16	13	12	12	9
∑ ponderación		54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
# cuestionarios		9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS APLICADOS A EGRESADOS
Cohorte 2001 - 2005

Item	Pregunta			
	1	2	3	4
a	5	3	20	4
	30	18	120	24
b	4	7	1	5
	24	42	6	30
c	7	12	1	7
	42	72	6	42
d	6	0	0	6
	36	0	0	36
∑ pond.	132	132	132	132
# cuest.	22	22	22	22

Resultado final			
Modelo		Porcentaje	
B	472	25,54 %	
D	465	25,16 %	
A	456	24,68 %	
C	455	24,62 %	
	1848	100 %	

Ponderación: 3,2,1,0 = 6

#preguntas x 6 x #cuestionarios

Item	Posición	Pregunta											
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
a	1a	8	1	5	2	13	5	8	8	11	4	6	6
		24	3	15	6	39	15	24	24	33	12	18	18
	2a	4	8	8	7	4	7	7	8	3	7	4	6
		8	16	16	14	8	14	14	16	6	14	8	12
	3a	5	7	6	6	2	2	4	2	3	3	4	6
		5	7	6	6	2	2	4	2	3	3	4	6
4a	5	6	3	7	3	8	3	4	5	8	8	4	
	37	26	37	26	49	31	42	42	42	29	30	36	
b	1a	4	9	3	10	4	3	2	5	5	6	10	
		12	27	9	30	12	9	6	15	15	18	0	30
	2a	4	2	7	5	9	3	11	7	4	1	7	6
		8	4	14	10	18	6	22	14	8	2	14	12
	3a	8	7	9	3	9	12	6	7	6	12	9	5
		8	7	9	3	9	12	6	7	6	12	9	5
4a	6	4	3	4	4	3	3	7	3	6	1		
	28	38	32	43	39	27	34	36	29	32	23	47	
c	1a	6	6	8	7	10	8	4	5	7	4		
		18	18	24	21	0	30	24	0	12	15	21	12
	2a	9	3	6	4	3	6	1	4	9	6	6	4
		18	6	12	8	6	12	2	8	18	12	12	8
	3a	4	7	6	3	8	4	9	5	3	4	5	5
		4	7	6	3	8	4	9	5	3	4	5	5
4a	3	6	2	8	11	4	4	13	6	7	4	9	
	40	31	42	32	14	46	35	13	33	31	38	25	
d	1a	4	6	6	3	5	4	4	9	2	7	9	2
		12	18	18	9	15	12	12	27	6	21	27	6
	2a	5	9	1	6	6	6	3	3	6	8	5	6
		10	18	2	12	12	12	6	6	12	16	10	12
	3a	5	1	1	10	3	4	3	8	10	3	4	6
		5	1	1	10	3	4	3	8	10	3	4	6
4a	8	6	13	3	8	8	12	2	4	4	4	8	
	27	37	21	31	30	28	21	41	28	40	41	24	
∑ ponderación		132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	
# cuestionarios		22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	

ANEXO C. PATRÓN DE CUESTIONARIO PARA EGRESADOS, CON SUS MODELOS SUBYACENTES.

Cuestionario para egresados; modelos subyacentes por ítem

1. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

1. Usted entendía la práctica pedagógica como:

- a) El dominio que usted debía tener sobre la disciplina que iba a enseñar y la manera como iba a transmitir los saberes que los estudiantes debían memorizar.
- b) El manejo de material didáctico que le servía para lograr unos objetivos definidos que se podían observar en las habilidades desarrolladas por los estudiantes.
- c) La formación de estudiantes, de acuerdo con sus necesidades, permitiéndoles que aprendieran por descubrimiento.
- d) El ejercicio reflexivo sobre su práctica para proponer alternativas y así intervenir en la escuela.

2. ESPACIO PARA LA REALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

2. Usted realizaba su práctica en:

- a) Instituciones educativas que usted o su profesor de práctica contactaba.
- b) Instituciones educativas de la Salle.
- c) Convenios interinstitucionales que la Universidad de La Salle contactaba.

3. Usted empezó a realizar su práctica:

- a) El último semestre del programa de formación.
- b) Desde noveno semestre.
- c) Desde octavo semestre.
- d) Durante todo el proceso de formación.

4. La relación existente entre la práctica con la investigación era:

- a) Nula.
- b) Poca.
- c) Usual.
- d) Mucha

3. PROPÓSITO FORMATIVO

5. El propósito de la práctica era:

- a) Transmitir unos saberes específicos para que los estudiantes adquirieran la herencia cultural de la sociedad.
- b) Planear clases mediante parceladores y cumpliera determinados objetivos.
- c) Preparar a los estudiantes para la vida.
- d) Desarrollar en los estudiantes el pensamiento, las habilidades y los valores.

6. Los objetivos que usted debía cumplir al realizar su práctica, eran:

- a) Transmitir conocimientos propios de la disciplina que enseñaba.
- b) Planear objetivos predeterminados que partía de conductas observables.
- c) Dar primacía a los estudiantes y a su experimentación.
- d) Facilitar el aprendizaje y comprensión de los estudiantes.

7. Cuando usted realizó su práctica, usted debía:

- a) Adquirir destrezas para el manejo del grupo.
- b) Aprender a organizar los formatos de control o parceladores planteando unos objetivos, una metodología y una manera de evaluar.
- c) Desarrollar habilidades para la selección de contenidos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.
- d) Vincular los contenidos de su formación profesional con una realidad escolar.

4. METODOLOGÍA

8. En el proceso de enseñanza aprendizaje, la actividad principal que usted realizaba era:

- a) Exponer oral y visualmente para garantizar el aprendizaje.
- b) Reforzar y controlar el aprendizaje.
- c) Suprimir obstáculos que interfirieran en la libre expresión.
- d) Dar énfasis en el trabajo productivo.

9. Cuando usted realizó su práctica, le daba más importancia a:

- a) El manejo de los conocimientos.
- b) La forma como preparaba y desarrollaba la clase.
- c) La manera como los estudiantes aprendían por descubrimiento.
- d) La interacción con los estudiantes.

10. En su proceso de práctica tuvo en cuenta:

- a) La exposición de los contenidos disciplinarios propios de la profesión.
- b) El manejo instrumental de los métodos de enseñanza.
- c) El desarrollo natural de los estudiantes partiendo de sus habilidades y cualidades.
- d) El desarrollo de las competencias para la conceptualización y aplicación de los conocimientos.

4.1. CONTENIDOS

11. En el aula de clase usted desarrollaba:

- a) Temas propios que usted escogía de la disciplina.
- b) Conocimientos de tipo técnico.
- c) Temas que los estudiantes consideraban interesantes.
- d) Conceptos básicos de la ciencia y sus relaciones.

4.2. SECUENCIA

12. Para el desarrollo de sus clases, usted tenía en cuenta:

- a) Una secuencia cronológica en el desarrollo de los temas.
- b) Unos objetivos a cumplir en el desarrollo de la adquisición de aprendizajes.
- c) Una organización de los contenidos de lo simple a lo concreto.
- d) Una continuidad de temas referidos al aprendizaje de las ciencias.

4.3. RECURSOS DIDÁCTICOS

13. Entre las ayudas que usted empleaba para las clases estaban:

- a) Guías elaboradas por usted.
- b) Recursos audiovisuales.
- c) Materiales auténticos (periódicos, mapas, videos y revistas).
- d) Recursos didácticos que permitieran conceptualizar los temas vistos y ponerlos en contexto.

5. EVALUACIÓN

14. Los criterios que usted debía tener en cuenta para evaluar a los estudiantes eran:

- a) Los contenidos aprendidos.
- b) Los objetivos que habían alcanzado.
- c) La actitud frente a la clase.

d) Los procesos desarrollados.

6. FUNCIONES DEL PROFESOR ASESOR

15. La función de su profesor asesor era:

- a) Orientarlo en los procesos metodológicos y didácticos.
- b) Asesorarlo en el diseño, realización y evaluación de unas clases.
- c) Observar y retroalimentar los desarrollos de su práctica pedagógica.
- d) Asesorar las propuestas de intervención que surgían de la escuela.

16. Entre los parámetros que su profesor asesor tenía en cuenta para evaluarlo estaban:

- a) El dominio conceptual.
- b) La planeación de las clases.
- c) Las habilidades y destrezas que usted mostraba en el ejercicio docente.
- d) La creatividad de las actividades propuestas.

DONDE:

- a) = A: Modelo Tradicional/ instruccional/ transmisionista.
- b) = B: Modelo Técnico/ conductista/ / tecnológico.
- c) = C: Modelo Activo/ espontaneísta/ escuela nueva.
- d) = D: Modelo Reflexivo/ constructivista/ pedagógico crítico.

ANEXO D. FORMATO ENTREVISTA APLICADA A EGRESADOS

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO: LENGUAS MODERNAS
PROYECTO INVESTIGATIVO: RECONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO DE
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE LA SALLE**

ENTREVISTA EGRESADOS

1. ¿Qué concepción tenía usted sobre la práctica durante su período, como estudiante, en la Universidad de La Salle?
2. ¿Cuáles eran los propósitos de la práctica pedagógica?
3. ¿Qué elementos metodológicos, disciplinares y teóricos debían tener en cuenta ustedes, como practicantes, para el desarrollo de la práctica?
4. ¿Qué instrumentos eran necesarios para la realización de la práctica?
5. ¿Qué tipo de habilidades debían desarrollar durante la práctica?
6. ¿Qué criterios de evaluación debía tener en cuenta para evaluar a sus estudiantes?
7. ¿A partir de qué semestre y en qué tipo de instituciones realizaban ustedes las prácticas?
8. ¿La práctica servía para reflexionar sobre las problemáticas educativas de la institución?
9. ¿Existía alguna relación entre la práctica pedagógica y la investigación?
¿Qué tipo de relación?
10. ¿Cuál era la función del profesor asesor de práctica?

ANEXO E. CATEGORIZACIÓN DE ENTREVISTAS APLICADAS A EGRESADOS												
EGRESADO CATEGORÍA	AMPARO MORALES 1974	LAURA FORERO 1979	MIRYAM GUERRERO 1981	ASTRID AMAYA 1985	SERGIO MONGUI 1987	HNO FELIX BARRETO 1988	RAÚL DUARTE 1993	ADRIANA GACHARNÁ 1995	MAURO HERNÁNDEZ 1996	FREDY LÓPEZ 2005	ADRIANA ROSERO 2005	
1. Fundamentos conceptuales	La práctica consistía practicar con nuestras compañeras y tratar de asimilar los programas o las bases que tenía el ministerio de educación con relación a las licenciaturas.	a) Enseñar no sólo el vocabulario; se debían tomar experiencias reales desde un entendimiento real, y concreto; b) Entrenamos como docentes, saber qué se enseñaba y cómo era el rol. Yo entendí la práctica como un enfrentamiento en el rol profesional y un entrenamiento hacia lo que es ser docente. No era forzado era un quehacer.		Nuestra práctica era ver como otro profesor enseñaba, o daba las clases. Nosotros tomábamos apuntes de eso, una que otra vez realizábamos clases con ellos. Pero principalmente era observación, o cómo se daba una clase.	Teníamos que enfrentar a estudiantes con nivel de educación muy bajo, el nivel que se podía dictar era muy elemental.	Para nosotros la práctica nunca fue fundamental ni importante, la práctica simplemente era requisito para poderse graduar.	La práctica era una oportunidad para perder el miedo a dar una clase y así ir teniendo experiencia.	La práctica era una práctica social y de formación en este ámbito. Pero en sí era un compromiso y un requisito para graduarme.	La práctica era una experiencia de tipo pedagógico y didáctico para enfrentarnos a un grupo de una institución, cómo manejarlo y traer a colación las herramientas que nos daban en microenseñanza del inglés y docencia del inglés que eran las dos asignaturas de séptimo y octavo semestre.	La práctica estaba enfocada al servicio social, pues íbamos a trabajar con seres humanos. Se trataba de aplicar los conocimientos sobre algo específico, sino la recursividad.	En la Universidad la práctica fue un semestre en el que se perdió el tiempo y el dinero; porque sólo se enfocaron en los ECAES. En sí, era un requisito para graduarse.	
2. Propósitos formativos	a) Eran prepararnos con miras a la licenciatura, porque el Ministerio de Educación sí tenía registrados los programas de licenciatura, y nos teníamos que adecuar a los parámetros que se exigían, y lineamientos; b) desde la materia de microenseñanza, consistía en estudiar los cuatro idiomas, incluyendo programas que permitieran practicar sobre los idiomas.	La función de la práctica era enseñar y transmitir temas a través de talleres y buena planeación.	Los propósitos eran sacar a profesionales que ya pudieran enfrentarse a estudiantes, que dictaran clase a nivel de colegio.	Teníamos que planear clases, tener temas que escoger un tema y explicarlo en clase; pero realmente no eran todas las clases. De la semana hacíamos dos veces esa práctica.	Realizar el entrenamiento, y saber cuál era el proceso para poder ser un profesor.	Era aplicar el conocimiento que se había adquirido durante la carrera; entonces lo único que se planeaba en ese momento, y así se hizo, a las de Ciencias Religiosas en el lugar donde estábamos trabajando, nos permitían hacer la práctica.	Aplicar (intrínsecamente) todos los conocimientos adquiridos, las herramientas y las destrezas que uno adquiría a través de la carrera.	a) Enfrentarse a un salón y a unas personas con toda la teoría recibida en la Universidad; b) contribuir en la elaboración de materiales didácticos porque no había nada.	Desarrollar habilidades de tipo pedagógico más que a nivel didáctico.	Llevar un proceso encaminado a solucionar problemas de aula; especialmente los problemas de lectoescritura en el colegio que era una necesidad para los estudiantes.	No eran claros los propósitos.	
3. Enfoques metodológicos, disciplinares y teóricos.	a) Los elementos tenidos en cuenta para poder hacer la práctica: el área de metodología, que era muy completa, consistía no solo en la metodología de trabajos escritos, sino en la metodología de la enseñanza misma relacionada con la práctica. Para evaluarnos se tenía en cuenta el área de metodología de expresión oral, como hacíamos llegar esas materias a las personas que estábamos enseñando; b) con nuestras propias manos, hacíamos modelos, unidades y carteleras, no solo para colegios sino relacionados con diferentes ramas, como optometría, y demás para prepararnos en la enseñanza del inglés en diferentes campos relacionados con los temas.	a) Nos tocaba planear y hacer material didáctico según el tema; esto era más en microenseñanza, que nos enseñaban a realizar material; b) se planteaba el tema, se debía presentar, después la explicación, se pregunta y todo esto. Las teorías eran enfocadas en teacher-speaking, todo en torno al profesor.	Debía haber un plan de clase, desarrollarlo en ese orden y el objetivo básico era cumplir ese plan, nos exigían llevar planeación, en este tiempo, no teníamos herramientas tecnológicas, las clases se debían planear posteriormente, nos daban el tema, eran clases para estudiantes de nocturna.	a) Nos exigían mucha didáctica en ese momento, teníamos que hacer una clase muy lúdica; por el momento de la metodología lúdica, y que no fuera solo la parte gramatical, sino más conversación. En ese momento nos mejoraron mucho, la parte comunicativa, y didáctica; mucho juego, en las clases. b) Se nos exigía teoría acerca de la metodología, y se trataba de presentar la unidad, prácticas eran realizadas por parejas, se nos permitía realizarla, de a dos, y entre nosotros escogíamos que era necesario para la clase. Pero sí había una teoría que se nos exigía.	a) Haber visto microenseñanza, saber qué cursos eran los que nos correspondían, qué y qué debíamos llevar: material didáctico relacionado con el tema; b) comunicative approach, debíamos rescatar la parte comunicativa, TPR, los pasos que siempre se seguían que eran como se presentaba la unidad, luego el refuerzo, tendencias en la parte comunicativa.	a) Lo que el colegio le exigía, uno hacía lo que el colegio pedía, con planeadores, plan de ruta, respondía a uno de los ejercicios que el colegio le pedía, en el caso de Ciencias Religiosas; b) la habilidad que desarrollábamos era transmitir lo aprendido en el ejercicio de clase, y las habilidades que en algunos momentos habíamos aprendido durante la carrera, pero no era mayor cosa; c) dentro de la línea de lo que aprendíamos en catequesis en ese momento, pues había el proceso de motivación desde la palabra, palabra del evangelio, luego el proceso de reflexión en torno a eso, la puesta en común y luego ya eran las conclusiones sobre lo cotidiano, de aplicación a la vida. Pero había un programa general de acuerdo a las instituciones. El modelo era la educación bancaria, llena de conocimientos y punto, estoy hablando del año 86-90 que yo empecé a trabajar, y verificar el conocimiento, memoria era como el modelo que en su momento se manejaba; e) la calificación era totalmente cuantitativa, en ningún momento se manejaban elementos cualitativos o como criterio de evaluación. La nota y el ejercicio evaluativo era la nota, punto.	a) Lo que el colegio le exigía, uno hacía lo que el colegio pedía, con planeadores, plan de ruta, respondía a uno de los ejercicios que el colegio le pedía, en el caso de Ciencias Religiosas; b) la habilidad que desarrollábamos era transmitir lo aprendido en el ejercicio de clase, y las habilidades que en algunos momentos habíamos aprendido durante la carrera, pero no era mayor cosa; c) dentro de la línea de lo que aprendíamos en catequesis en ese momento, pues había el proceso de motivación desde la palabra, palabra del evangelio, luego el proceso de reflexión en torno a eso, la puesta en común y luego ya eran las conclusiones sobre lo cotidiano, de aplicación a la vida. Pero había un programa general de acuerdo a las instituciones. El modelo era la educación bancaria, llena de conocimientos y punto, estoy hablando del año 86-90 que yo empecé a trabajar, y verificar el conocimiento, memoria era como el modelo que en su momento se manejaba; e) la calificación era totalmente cuantitativa, en ningún momento se manejaban elementos cualitativos o como criterio de evaluación. La nota y el ejercicio evaluativo era la nota, punto.	La preparación de clase que se hacía correspondía al diseño de los talleres que se iban a trabajar. Nosotros enseñamos en grados noveno y los temas estaban establecidos en el syllabus del curso. El material didáctico que llevábamos era: afiches, pósters, talleres diseñados con preguntas; también trabajamos el diseño de los exámenes y los quizzes, la asistencia; así como la organización de una semana para que tuvimos con los muchachos. Se evaluaba el contenido y las habilidades comunicativas; que el alumno estuviera en capacidad de cumplir con los objetivos propuestos durante el curso. No nos basábamos en ninguna teoría.	La metodología para enseñar el francés era con mucha didáctica, de llevar instrumentos o materiales porque no existían. Aunque esa época era todavía la época de la tiza y el tablero, se llevaban materiales empleados por nosotros mismos y se empleaban dependiendo del tema que fuéramos a tratar. En cuanto a los contenidos, se seguía una especie de programa de los cursos decimos y once, el cual ya estaba definido por el colegio. Lo que se pretendía era desarrollar comprensión oral y la comprensión de textos de los estudiantes. Al evaluar, nosotros no teníamos autonomía para entregar notas. En cuanto a los elementos teóricos, yo pienso que era muy empírico; en ese entonces no teníamos esas teorías en pregrado porque los profesores nunca nos las enseñaron.	En unas ocasiones realizábamos las clases de tipo magistral con el profesor titular; en otras, de forma autónoma, así que preparábamos las clases; se llevaban fotocopias. En español se manejaba mucha lectura; en inglés trabajábamos ejercicios de tipo gramatical. En cuanto a los temas, teníamos en cuenta las sugerencias que los profesores titulares nos daban y también los que nosotros considerábamos por el grado donde se encontraban los muchachos, que en esa época era bachillerato. En ese entonces nos tocaba manejar tanto español como inglés para realizar las prácticas con los estudiantes para cada disciplina. Respecto a las teorías, trabajábamos el enfoque comunicativo, en inglés; y en español trabajábamos narrativa y texto y escritura. Se trataban de manejar las habilidades básicas; pero por circunstancias se manejaba más la parte de producción: speaking y writing; y en español se evaluaba más el diseño de texto; qué es un párrafo, qué es una idea, etc. La evaluación era constante para poder tener un tipo de evaluación tanto cuantitativa como cualitativa.	En la práctica se llevaban los contenidos de los estudiantes en cuanto a la lectoescritura. Se realizó un diagnóstico y se decidió trabajar en escritura, en la competencia textual y cada muchacho trabajó dicha competencia desde diferente enfoque: en mi caso, el cine. Mi metodología se reducía a una explicación del tema; hice énfasis en el material escrito, audiovisual (videos), la participación e interacción entre los estudiantes (acrosticos, mimos, teatro); de esta manera, se hacía la corrección entre ellos. Se pretendía desarrollar en los estudiantes la competencia textual; es decir, la coherencia y la cohesión en los textos escritos. La evaluación que se realizaba a los estudiantes era cualitativa, en la que se observaban los procesos de escritura de los estudiantes. De elementos teóricos se tuvo en cuenta a Daniel Cassany.	La metodología dependía del nivel en el que se estuviera enseñando, pues es diferente trabajar con niños que con universitarios, porque los primeros son unas "esponjas" y muestran su interés; en cambio los universitarios no. Entre los instrumentos utilizados para la realización de la práctica estaban: cine, Internet y otros. La habilidad que se quería desarrollar en los estudiantes era la competencia textual. La evaluación que se realizaba a los estudiantes era de tipo autoevaluativo y coevaluativo, nos observábamos trabajar en grupo. Se empleaban marcas textuales, tomadas de un libro de Daniel Cassany, para hacerles saber sus errores. Entre los elementos teóricos se tuvieron en cuenta autores como William Salazar, Daniel Cassany, Susana Pazel.
4. Espacio para la realización de la práctica	Temporal: La microenseñanza se realizaba desde el sexto semestre, como materia básica en la formación, y como parte fundamental de la práctica. Físico: Las prácticas las hacían quienes encontraron un colegio para hacerla, de lo contrario los que no tenían un colegio, realizaban la práctica en las mismas aulas de la universidad con sus compañeros dictando a sus compañeros.	Temporal: En quinto semestre fue microenseñanza, y la práctica fue solamente en el último semestre, en ese tiempo la práctica se podía hacer en lo que uno quisiera. Físico: Nosotros teníamos práctica pedagógica en el colegio San Juan Bautista de La Salle, en el nocturno. Dictamos inglés en un nivel y también español; se hacían las dos prácticas.	Temporal: noveno semestre. Físico: En el colegio de La Salle del centro, ahí mismo, porque allí era la Facultad de Lenguas.	Temporal: En esa época, nosotros teníamos hasta octavo semestre, en octavo semestre nosotros nos graduábamos. Comenzábamos en séptimo semestre a realizar nuestra práctica. Físico: Nosotros realizábamos la práctica pedagógica en el colegio de La Salle, ubicado en el centro, en Egipto.	Temporal: La práctica se realizó en el Colegio de La Salle. Físico: En el último semestre, 10 y 11.	Temporal: todos trabajábamos en colegios, podíamos decir que el 90% trabajaba en colegios; entonces, ya estábamos viviendo la práctica en el momento. Físico: en noveno semestre.	Temporal: La práctica se realizaba en el último semestre; aunque desde octavo semestre había unas clases de microenseñanza del español y del inglés en donde se aprendía a dictar talleres y clases. Íbamos al colegio de seis a diez de la noche. Físico: en el colegio de San Juan Bautista de La Salle, en el nocturno del centro.	Temporal: en noveno semestre. Físico: en el colegio que la Universidad tenía anexo en el Centro.	Temporal: las prácticas se realizaban en noveno semestre, aunque teníamos experiencia de observación y microclases realizadas en la clase de microenseñanza en séptimo semestre. En séptimo díbamos clases a compañeros del mismo salón y en octavo nos íbamos a otros grupos, aquí mismo en la universidad, a dictar clase. Allí íbamos de 6:00 a 10:00 p.m. y nos tocaba ir de tres a cuatro veces a la semana, durante todo el semestre; en ese entonces no había materias paralelas, entonces nos dedicábamos todo el semestre a la práctica. Físico: el colegio nocturno de La Salle.	Temporal: en el último semestre que era noveno. Físico: para español, daba clase los sábados de 8 a 11 con los estudiantes con dificultades que habían sido seleccionados por los docentes del Colegio Juan Luis Londoño de La Salle. En inglés di una clase en el Centro de lenguas.	Temporal: en noveno semestre. Físico: Las prácticas las realicé en inglés, en la Academia de La Salle; y en español en el Juan Luis Londoño.	
5. Funciones del profesor asesor		Fue José cárdenas el encargado de la práctica "recuerdo que él me observó la clase, y esa vez yo me quedé sólo en el libro, no salía de ahí, repitiendo y repitiendo lo del libro; él me corrigió y como era tan serio y estricto, pues fue un punto menos para la práctica". Era evaluamos y observamos, saber qué era lo bueno y lo malo. Como era tan estricto se turbaba la clase y solo era examinando los errores pero no daba soluciones. Hablar con uno, sobre lo que pasaba nunca lo hacían. Ellos tenían como función vigilar lo que uno hacía, y saber que estaba cumpliendo con la planeación y las actividades. Antes se llamaba parcelar, y se le tenían mucha importancia al parcelador y se debía seguir conforme a lo que estaba ahí, y más si era comunicativo.	Nos observaba la clase, no muy seguido, nos decía después las fallas, pero normalmente hablaban más de los fallos que de lo bueno de las clases. Era resaltar más los puntos negativos.	Los profesores tutores de la práctica eran los encargados de evaluar lo que uno hacía. Cuando nosotros realizábamos la clase ellos nos evaluaban, y eran los que consideraban si la metodología empleada era apropiada o simplemente estábamos por otro camino. De igual forma eran los encargados de evaluarnos los materiales pertinentes, ya que era una materia, que debía tener un control previo de los procesos que estábamos llevando a cabo.	Primero revisar los planes de clase y después darle el resultado de la clase.	Nunca hubo asesoría, ni profesor asesor o acompañante, se le pedía al coordinador que realizara un informe del proceso de las clases; pero nunca fue asesorada la práctica. El rector al final, con el reporte daba la nota y cumplía con el informe, al fin eso era lo que le interesaba a la universidad.	La profesora asesora era Flor Marina Hernández, ella revisaba cómo estaban con nosotros en el colegio, nos decían cómo preparar las lecciones en francés y en inglés, y nos asesoraban para hacer las unidades didácticas, la preparación de clase, la elaboración de materiales porque en esa época no se tenía Internet; por eso teníamos que elaborar los materiales. Sin embargo, no había un espacio de reflexión para hacer la puesta en común de los problemas encontrados en el colegio. Había muchas cosas que uno se preguntaba cuando hacía la práctica, pero la universidad nunca proporcionó esos espacios, eso simplemente se comentaba entre los practicantes.	Mirar los lesson plans (en inglés) o unidades didácticas (en español) y cómo éstos estaban apoyados por material didáctico. El acompañamiento del profesor asesor era constante, nos reuníamos una vez a la semana.	a) Nos reuníamos en la biblioteca con el profesor, le mostrábamos el taller que íbamos a realizar; nos mostrábamos la parte teórica, porque se trataba de dar a conocer la guía de las actividades que íbamos a trabajar. Se presentaban los objetivos que íbamos a hacer y las actividades enfocadas al mejoramiento de la competencia textual, a la cohesión y la coherencia; b) el asesor nos revisaba el diario de campo y nos proponía cambiar algunos aspectos por otros más apropiados.	En mi caso la asesora Flor Marina observó dos clases de inglés; dió su opinión, pero no se formalizaba la retroalimentación con algún informe escrito con la socialización en la clase. Por otra parte, hubo unos seminarios organizados por las docentes Flor Marina y Stella Aranguren pero no eran nada productivos.		
6. Relación entre práctica e investigación	Para poder responder a cuestiones, nos tocaba investigar diferentes teorías. Se manifestaban problemas en la práctica, se hacía una puesta en común, donde se realizaban preguntas, para poder resolver esto se debía estar bien documentados, y tener claras las teorías que se nos daban al momento de hacer la práctica.	No, nunca, no teníamos una tendencia investigativa.	Relación no había, había investigación en ese momento pero no era una sola, no se nos pedía investigación; la parte de investigación para nuestra clase no más.	No creo que la tesis, porque si, pero que existiera un nexo, no.	No. Cada uno era aparte. Se realizaba investigación pero en torno al tema de la tesis y nada más, pero con práctica no.	No.	Cuando yo hice la práctica no había ninguna relación entre práctica e investigación.	No había relación. Los trabajos de grado no surgían del aula, se enfocaban en las metodologías de enseñanza.	No había relación entre práctica e investigación; el trabajo de grado no salía de lo que hacíamos en el aula sino que se realizaba por iniciativa propia.	Si había relación porque al ir al colegio se debía buscar el problema, hallar soluciones, realizar el marco teórico. De esta manera, se realizó la práctica y luego se teorizó.	No había relación entre práctica e investigación.	

**ANEXO F. FORMATO ENTREVISTA APLICADA A DOCENTES ASESORES
Y DIRECTORES DE PRÁCTICA**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO: LENGUAS MODERNAS
TÍTULO DEL PROYECTO: RECONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO DE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE LA SALLE**

**ENTREVISTA PARA DOCENTES ASESORES Y DIRECTORES DE
PRÁCTICA**

Estimado(a) docente:

Cordial saludo. La presente investigación busca intervenir la práctica pedagógica que se ha venido realizando en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle en los últimos 35 años. El objetivo general consiste en efectuar una reconstrucción histórica del desarrollo de la práctica pedagógica; por lo tanto, los resultados obtenidos en esta entrevista serán analizados e interpretados cualitativamente con el fin de dar cuenta del desarrollo de la práctica a través de la historia. El consentimiento asegura la confidencialidad y la anonimidad del contenido de esta entrevista. Para llevar a buen término esta investigación es importante contar con su colaboración. Por esto, es necesario que usted se remita a su época de docente asesor o director general de la práctica pedagógica de la Universidad de La Salle. Muchas gracias.

Preguntas que se hacen en la entrevista:

1. ¿Qué concepción tenía usted sobre la práctica pedagógica durante su período (como director/docente asesor) en la Universidad de La Salle?
2. ¿Cuáles eran los propósitos de la práctica pedagógica?
3. ¿Qué elementos metodológicos, disciplinares y teóricos debía tener en cuenta el estudiante practicante para el desarrollo de la práctica?
4. ¿A partir de qué semestre y en qué tipo de instituciones los estudiantes realizaban la práctica?
5. ¿De qué manera se establecían los convenios con las instituciones donde se realizaban las prácticas?
6. ¿Existía alguna relación entre la Práctica Pedagógica y la Investigación? ¿Qué tipo de relación?
7. ¿La práctica servía para reflexionar sobre las problemáticas educativas de la institución?
8. ¿Qué aspectos se tenían en cuenta en la retroalimentación que usted hacía a sus estudiantes sobre el desarrollo de la práctica pedagógica?
9. ¿Cómo concibe usted en estos momentos la Práctica Pedagógica?
10. ¿Cuáles creen que deben ser los objetivos de la Práctica Pedagógica?

ANEXO G. FORMATO ENTREVISTA APLICADA A DIRECTORES DE DEPARTAMENTO, RECTORES Y DECANOS.

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO: LENGUAS MODERNAS
TÍTULO DEL PROYECTO: RECONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE**

ENTREVISTA PARA DIRECTORES DE DEPARTAMENTO, RECTORES Y DECANOS

Respetado(a) Colaborador(a):

Cordial saludo. La presente investigación busca intervenir la práctica pedagógica que se ha venido realizando en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle en los últimos 35 años. El objetivo general consiste en efectuar una reconstrucción histórica del desarrollo de la práctica pedagógica; por lo tanto, los resultados obtenidos en esta entrevista serán analizados e interpretados cualitativamente con el fin de dar cuenta del desarrollo de la práctica a través de la historia. El consentimiento asegura la confidencialidad del contenido de esta entrevista. Para llevar a buen término esta investigación es importante contar con su colaboración. Por esto, es necesario que usted se remita a su época de Director de Departamento, Rector o Decano de la Universidad de La Salle. Muchas gracias.

PATRÓN DE LA ENTREVISTA

Las preguntas que se realizarán en la entrevista están relacionadas con la Práctica Pedagógica y todo lo que ella involucra. Por esta razón, lo que se discutirá en la entrevista de manera abierta serán aspectos de la siguiente naturaleza:

- Fundamentos conceptuales.
- Propósito formativo.
- Metodología.
- Espacio para la realización de la práctica.
- Funciones del profesos asesor.
- Relación entre práctica e investigación.

ANEXO I. CATEGORÍAS EMERGENTES DE ENTREVISTAS APLICADAS A DOCENTES, DIRECTORES DE PRÁCTICA, DIRECTORES DE DEPARTAMENTO Y DECANOS

ENTREVISTADO	EXDIRECTOR D.TO. HUGO NOEL PARRA 1977-1984	PROFESORA OLGA MARIA DUARTE 1980-2000	HERMANO RECTOR FABIO ARIAS GALLEGO 1983	PROFESOR PEDRO MALDONADO 1990	PROFESOR AUGUSTO CARRILLO 1991	PROFESORA FLOR MARINA HERNÁNDEZ 1996	PROFESOR LUIS ERNESTO VÁSQUEZ 2002	EXDIRECTOR D.TO VÍCTOR MIGUEL NIÑO 2000	DIRECTORA D.TO ANA MARÍA VALENZUELA 2001	DECANO HNO CRISTHAN JAMES DÍAZ MEZA 2006	
1. Experiencias formativas encontradas en las prácticas emergentes	Un mejoramiento en la teoría que se aprendía en la universidad y la práctica necesaria para ir a los colegios a enseñar, y generalmente eran muy bien aceptados, porque los profesores de idiomas eran de alta calidad.	Esas prácticas se hacían desde primero de bachillerato hasta sexto grado. Las prácticas se hacían durante todo el semestre, la intensidad horaria en ese momento era mayor, cinco horas de español y cuatro horas de inglés. Los estudiantes debían estar en la práctica en español, y la mitad del semestre en inglés. De pronto algunos se fueron cuando las circunstancias lo permitían, porque eran las tres áreas importantes de formación y disciplina, entonces fueron prácticas que nos permitieron trabajar con estudiantes de carne y hueso de los diferentes niveles. A los estudiantes no les permitía escoger el curso con el que querían trabajar sino que se les asignaba, y ellos hacían su proceso de planeación y organización, daban sus clases, desarrollaban sus experiencias de aprendizaje, por igual ellos tenían asesores de la práctica. Los asesores eran las personas que los acompañaban, en el proceso de planeación, de diseño de experiencia de aprendizaje, que los acompañaban en el aula de clase, que estaban con ellos durante la hora de clase. Teníamos un día a la semana cuando nos reuníamos con todos los practicantes y ese día estaba el coordinador de la práctica o la persona delegada por la universidad, los asesores de la práctica, el coordinador de práctica del instituto porque el instituto, había un maestro, además de los titulares de los diferentes cursos había una persona que coordinaba la práctica en el instituto. Estas reuniones eran para comentar la práctica a nivel de disciplina, a nivel de diseño de planes de clase, implementación de las experiencias de aprendizaje, a nivel de evaluación, y se hacía semestralmente una programación de temas pedagógicos de momentos, los preparábamos entre todos, practicantes y docentes, intercambiando y participando, era un encuentro para comentar en el colegio, compartamos mucho, pero entonces esa experiencia se terminó porque se terminó el colegio.	Algunos la practicaban, por ejemplo algunos académicos religiosos, algunos la hacían en colegios que yo recuerdo, señoras dominicas, Colegio La Esperanza, algunos la hacían en el Colegio Seminario de Fátima, otros la hacían en el Liceo Luis Miguel, los que eran Hermanos de La Salle en el Instituto San Bernardo. Alfortunadamente, eran personas que por su condición de religiosos o de personas que tenían contrato laboral con alguna de esas instituciones, pues ahí mismo se les evaluaba como lugar de práctica.	Si había convenios con instituciones de La Salle.	A veces la universidad se encargaba de buscar instituciones, de hacer los contactos y de formalizar, pero al principio fue por iniciativa de los estudiantes mismos. También empezaron a llegar solicitudes de instituciones que solicitaban que practicantes de la Universidad fueran a trabajar allí.	Había varios convenios; con el colegio de La Salle, con el colegio de la 170 que es un colegio distal pero que es de La Salle también, con el colegio San Bernardo, con colegios públicos y privados y con las instituciones de La Salle. El Técnico Central, un colegio que está todavía en la Alianza Social Educativa.	Trabajar con los locos de floresta fue interesante porque ellos ya tenían experiencia; por ejemplo había publicistas, gente que trabajaba en televisión, en cine, gente que con una cámara bien interesante. Entonces lo que yo hice fue canalizar esos esfuerzos y empezar a trabajar el desarrollo del pensamiento desde lo que cada uno tenía. En María Micaela, que queda en el 20 de julio fue muy interesante porque nosotros trabajamos en la jornada de la tarde, que es una jornada que trabaja con niños que tienen problemas como de comunidad vulnerable y que algunas de ellas ya son prostitutas, y otras están muy cercanas a la prostitución y otras son de familias en donde la mamá ha sido prostituta, fue un trabajo bien bonito y bien interesante porque ahí logramos una comprensión con las niñas, es decir los muchachos iban con una dimensión de ética como estética, donde se consideraba al muchacho o la niña como una obra de arte.	La concepción que se tenía de educación estaba muy centrada en la transmisión de contenidos; actualmente la idea no es solamente los contenidos, sino un desarrollo de la persona en todas sus dimensiones: valtorativa, espiritual, física, biológica, intelectual, y por tanto los contenidos son un medio más para la educación. Yo recuerdo haber colaborado con el distrito: la Secretaría de Educación, y allí se desarrolló un proyecto que se llamaba la Expedición Pedagógica, esa colaboración se hizo por parte de la Universidad de La Salle, y por parte de otras universidades. Recordó mucho que allí hubo una experiencia bonita porque se encontraban estudiantes de último año de la Nacional, de la Unistal, de La Salle y de otras, y allí más que todo se discutía cómo adelantar los proyectos de investigación a nivel nacional, con la asesoría del Ministerio de Educación Nacional.			
2. Convenios por parte de la Universidad De La Salle	No existían convenios debido a que el Departamento no tenía suficientes estudiantes para ofrecer a otras instituciones. Era un trabajo integrado.								Tenemos una invitación del Colegio Merani para hacer práctica docente allí. Sería ideal porque ellos trabajan con excepcionalidad; superdotados; eso también es cuestionable, pero sería muy chevere que pudiéramos incorporar un proyecto de investigación con ellos, y trabajar el tema de excepcionalidad, y ver ellos como manejan la pedagogía conceptual.		
3. Dificultades en los procesos de práctica	Como el colegio se terminó como tal, entonces ahí se acabó el tiempo de la práctica. Vinieron muchos cambios, como el traslado del Departamento a la calle 60 y ahí entonces ya no tuvimos centro de práctica, ya ahí entonces ya se generaron otros problemas, más breves más tangenciales no sé qué tan significativas hay en la práctica, pero sí me acordaba porque yo no teníamos en las instituciones el tiempo que queríamos, yo no teníamos la salida por el mango, yo no teníamos nosotros la potestad de organizar, planeamos acuerdos a las instituciones, dependíamos de las mismas instituciones, y frente a esos problemas hubo el caso de maestros que por ejemplo, eran maestros en ejercicio y su centro de práctica era la institución, pero eso trae problemas, cuando el centro de práctica es la misma institución donde trabaja el maestro, pues ahí ya hay años, hay ciertas cuestiones que no funcionan con lo que la Universidad quiere. Entonces la Universidad perdió protagonismo, perdió la posibilidad, de orientar de generar sus propias dinámicas, de evaluar sus propias dinámicas, de establecer las reglas del juego, ya tenía que someterse a lo que los demás querían. Después ya las prácticas se asumieron digamos en ese contexto con las demás instituciones, las prácticas más que todo obedecieron a solucionar las dificultades de aprendizaje de determinadas instituciones, entonces los maestros tenían que trabajar como querían las instituciones, no hubo muchas posibilidades de llevar innovaciones al aula.	Como el colegio se terminó como tal, entonces ahí se acabó el tiempo de la práctica. Vinieron muchos cambios, como el traslado del Departamento a la calle 60 y ahí entonces ya no tuvimos centro de práctica, ya ahí entonces ya se generaron otros problemas, más breves más tangenciales no sé qué tan significativas hay en la práctica, pero sí me acordaba porque yo no teníamos en las instituciones el tiempo que queríamos, yo no teníamos la salida por el mango, yo no teníamos nosotros la potestad de organizar, planeamos acuerdos a las instituciones, dependíamos de las mismas instituciones, y frente a esos problemas hubo el caso de maestros que por ejemplo, eran maestros en ejercicio y su centro de práctica era la institución, pero eso trae problemas, cuando el centro de práctica es la misma institución donde trabaja el maestro, pues ahí ya hay años, hay ciertas cuestiones que no funcionan con lo que la Universidad quiere. Entonces la Universidad perdió protagonismo, perdió la posibilidad, de orientar de generar sus propias dinámicas, de evaluar sus propias dinámicas, de establecer las reglas del juego, ya tenía que someterse a lo que los demás querían. Después ya las prácticas se asumieron digamos en ese contexto con las demás instituciones, las prácticas más que todo obedecieron a solucionar las dificultades de aprendizaje de determinadas instituciones, entonces los maestros tenían que trabajar como querían las instituciones, no hubo muchas posibilidades de llevar innovaciones al aula.	Hubo un problema la supervisión, porque uno no podía estar viendo, sino tenía que atender a lo que ellos informaban, porque como era una facultad nocturna, entonces ellos practicaban de día, y era muy difícil para nosotros fue que estábamos con diferentes tipos de trabajos pues de pronto desplazarse a los colegios o las instituciones donde ellos hacían la práctica. Había otro problema que teníamos: la sobre población de estudiantes, y la práctica que podían hacer los estudiantes en el colegio se limitaba a 5 o 6 personas, a veces teníamos 20 o 25 practicantes, entonces, la solución que se les dio fue muy convencional, en el sentido de enviarlos a realizar su práctica en las instituciones que tienen convenio. Pero realmente que existiera un objetivo concreto, fuera de realizar la práctica, no porque no había forma de hacer un seguimiento a fondo.	Los profesores siempre se ponían a la defensiva en los colegios que estaban siendo administrados por los Hermanos.	Tuve problemas con los profesores y con mis colegas porque ellos no querían que los estudiantes fueran a observar porque no les gustaba. Unos gustados, permitían el espacio para que dictaran su clase, entonces ellos observaban típidamente y daban la clase, pero otros, decían que no. Tampoco se podía mandar a observar en el día porque yo trabajaba siempre con estudiantes de la noche, y ellos están trabajando en el día, así que era difícil, la única forma de decirles "observemos algo así", era "observemos a nuestros propios maestros".	Hubo un problema que siempre tuvieron en la práctica tradicional y fue la falta de continuidad didáctica y metodológica, entre el desarrollo de los contenidos y la enseñanza de esos contenidos. Yo recuerdo mucho a mis estudiantes como tenían dificultades en todas las materias, de todos los semestres podían saber mucha gramática, mucha lingüística, mucho inglés, pero cuando llegaban al aula para enseñarles se encontraban con sorpresas porque había un programa que seguía, el colegio les hacía unas exigencias curriculares o de planeación, de evaluación, de manejo de grupo, etc. y ahí se encontraban con todas esas grandes dificultades. Se tuvo mucho problema con los estudiantes, como en todas las facultades de educación, que tienen un colegio anexo para realizar las prácticas, allí hay un dilema de cobrar por los estudiantes que se desean ser sus practicantes.	Hubo un problema que siempre tuvieron en la práctica tradicional y fue la falta de continuidad didáctica y metodológica, entre el desarrollo de los contenidos y la enseñanza de esos contenidos. Yo recuerdo mucho a mis estudiantes como tenían dificultades en todas las materias, de todos los semestres podían saber mucha gramática, mucha lingüística, mucho inglés, pero cuando llegaban al aula para enseñarles se encontraban con sorpresas porque había un programa que seguía, el colegio les hacía unas exigencias curriculares o de planeación, de evaluación, de manejo de grupo, etc. y ahí se encontraban con todas esas grandes dificultades. Se tuvo mucho problema con los estudiantes, como en todas las facultades de educación, que tienen un colegio anexo para realizar las prácticas, allí hay un dilema de cobrar por los estudiantes que se desean ser sus practicantes.	Hay estudiantes que hacen práctica en inglés, pero su nivel en está área es bastante bajo, los estudiantes que hacen práctica en inglés, que bueno, todavía no tenemos muchos pero sí sabemos que algunos quieren hacerla, necesitan un buen nivel de francés.	El profesor que ha sido formado como asesor de práctica, desde una práctica instrumental de esos procesos de formación a sus estudiantes; entonces para nosotros ha sido un poco complejo ese proceso, eso nos lleva a planteamos que es importante un proceso formativo con los docentes que están haciendo la asesoría, porque esos problemas se presentan precisamente es porque cada uno entiende la práctica desde su experiencia. Hay una fortaleza muy grande en el pedagógico y se supone que en lo investigativo, en el área de lengua castellana hay una fortaleza, en las lenguas extranjeras creo que hay debilidades.		
4. Funciones de los practicantes	Planear, diseñar sus materiales y tener claros los temas que se debían seguir en las clases. Un entrenamiento en torno a la profesión.	Que tuviera la capacidad para un desempeño de alta calidad en el área de la secundaria, fundamentalmente. Se les exigían unos parámetros, ellos tenían unos elementos que se les había preparado, el desarrollo de la clase o del programa que iban a desarrollar.	Básicamente era "reflexionar" sobre lo que había hecho, y a la luz de ciertos parámetros de metodológicos, o de pedagogía, hacerle caso en cuenta sobre lo que había hecho bien o mal o como podía mejorarlo. Ellos diseñaban sus propios materiales; básicamente material visual, muy pocas grabaciones. Cosas como cartones, manualidades a la formación del ser a lo afectivo y clases; ellos mismos hacían materiales para posteriores clases, en la misma clase.	En los ochentas iban los muchachos a dictar clase, entonces el plan de clase era muy equisquemo, muy centrado en el contenido, el verbo, el sustantivo, la frase, el presente, el pasado. Como la proyección investigativa, metodológica y didáctica y hacer evoluciones, en los noventa, en Madrid apuntábamos a la formación del ser a lo afectivo y clases; ellos mismos hacían materiales para posteriores clases, en la misma clase.						Desafortunadamente los colegios también tienen ese concepto antiguo de práctica, es que el practicante es el auxiliar del maestro, entonces él viene y me ayuda, yo le pongo las tareas y él, instrumentalmente, me colabora en el aula de clase; me pasa lista, me recoge los materiales, etc.	
5. Sugerencias para la Facultad	Yo anhelo, para el Departamento y para la Universidad, porque lo que quiero mucho, que cuál es nueva generación de maestros tengan la posibilidad de trabajar como maestros investigadores, y me interesaría también, y sería muy feliz el día que yo me enterara que la Universidad por fin ha tomado en serio la formación pedagógica y didáctica e investigativa, de sus estudiantes que en un futuro van a ser maestros, que la tiene en serio que la asuma en serio, porque es fundamental, de lo contrario, seguimos en las mismas, yo pienso que ya las universidades han desatendido en ese sentido, y ya hay cosas distintas en muchas universidades. ¿Por qué no la Salle, si tiene tantas visiones, tantas personas visionas, maestros como estudiantes? ese sería mi mayor deseo; la persona que está estudiando, como insistiendo tanto tanto, ha sido Pedro Baquero, que logró el propósito que ha tenido desde que entró en la Universidad.	En la Universidad De La Salle, a la Facultad de Ciencias de la Educación siempre se ha invitado a los que hacen parte de ella, a que no sea una facultad más dentro de la Universidad, sino que sea una Facultad más dentro de la Universidad, sino que se busca que estas dos facultades jueguen todo el pensamiento humanístico, y todo el pensamiento pedagógico, y toda la práctica pedagógica de la universidad. Se les une que deben ser una facultad que vaya más allá del salón de clases, e irradar todo el pensamiento e innovación educativa de toda la Universidad. El día que se logre eso tendrá mucho más sentido una facultad de educación, como líder, y como formador de líderes, y luego hacer caso en cuenta al practicante el dominio del conocimiento; pero más importante todavía, que al interior de la Universidad se perciba, o se sienta en influjo, del pensamiento pedagógico de las investigaciones educativas, que se generen que se gesten, al interior de esa facultad, que irradien y tiene un espacio sobre todo, el quehacer pedagógico de la Universidad.				No hay un espacio para una didáctica específica de acuerdo con las edades, y eso afecta muchísimo el desempeño de los docentes porque ellos no tienen ni idea de cómo hacer una clase para niños y pretenden implantar modelos de adolescentes o de adultos.	Los objetivos de la práctica deben ser: la cualificación misma de nosotros los docentes, que nos convenceremos de lo que implica la profesión: ser críticos, reflexivos, investigadores y sobre todo que implica trabajar desde un enfoque de investigación acción y desde un enfoque de pedagogía crítica. Simultáneamente, el trabajo hay que hacerlo con los estudiantes desde el primer semestre y ya en ese sentido se están tomando medidas; o sea ya con el área de currículum.	Hay demasiado estudiantes en relación con el número de profesores, entonces estos a veces se sobrecogen por la cantidad de proyectos que tienen que hacer que asesorar, o por la cantidad de estudiantes que tienen a cargo de práctica, porque tienen que observarlos, ir a hacer las visitas y tienen que hacer una cantidad de cosas. En estos momentos ya estamos haciendo las estrategias para solucionar eso, y el otro problema es la formación disciplinar en lengua extranjera que eso es básico, porque un buen profesor tiene que dominar su arte, su disciplina para poder transmitirlo de un forma adecuada.			

ANEXO J. CATEGORIZACIÓN DE ARCHIVOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

CATEGORÍA	70-75	76-80	81-85	86-90	91-95	96-00	01-05
1. Fundamentos conceptuales de la Práctica	a) Incrementar un acervo cultural del profesional de la educación para adquirir una visión amplia de la sociedad en que se va a actuar y de las realidades que va a tener que afrontar en el ejercicio de su profesión. b) Conocer las habilidades, destrezas y actitudes que le permitan garantizar un desempeño eficiente dentro del sistema educativo y responder a las necesidades específicas de la comunidad. c) Entrenamiento práctico del profesional docente.	La práctica crea en el estudiante el interés sobre la investigación científica desde el comienzo de la carrera, para que de esta forma se encamine, adiestre y capacite en las diferentes habilidades que debe adquirir en este laboratorio, no solo como asignatura formativa sino también científica y educativa.	La práctica crea en el estudiante el interés sobre la investigación científica desde el comienzo de la carrera, para que de esta forma se encamine, adiestre y capacite en las diferentes habilidades que debe adquirir en este laboratorio, no solo como asignatura formativa sino también científica y educativa.	Es una actividad social, científica y apostólica que exige una seria formación académica, un riguroso entrenamiento pedagógico y el desarrollo de una gran capacidad de servicio a la comunidad; b) el educador se prepara para dar un servicio, su quehacer educativo, integrándose totalmente a la vida escolar del colegio de prácticas para brindar allí toda su creatividad; en la investigación, en la docencia y en el servicio.	a) La práctica pedagógica integral es una actividad social, científica y apostólica que exige una seria formación académica, un riguroso entrenamiento pedagógico y el desarrollo de una gran capacidad de servicio a la comunidad; b) es una práctica centrada en contenidos, más no en la formación docente. Además se enfrentará a un grupo de alumnos.	En la práctica pedagógica el estudiante aplica estrategias de planeación, programación y desarrollo de las actividades curriculares de las actividades curriculares.	La práctica pedagógica es un espacio en el que se pueden compartir los conocimientos que los practicantes han adquirido y para los que se han preparado.
2. Propósitos formativos de la Práctica	a) Integrar los contenidos de sus áreas de especialización y los conocimientos de su formación en su función como docente; b) afianzar sus principios de solidaridad humana, de ética profesional y de servicio a la comunidad; c) desarrollar críticamente, demostrar habilidades de análisis y proyectar innovaciones en materia de solución de los problemas; d) mostrar habilidad en planear, orientar el proceso enseñanza-aprendizaje, demostrar actitudes que caracterizan a un profesional docente; e) microenseñar: desarrollar algunas destrezas y habilidades pedagógicas.	Instruir a los alumnos-maestros con métodos, técnicas (pregunta, estructural, estructura inductiva deductiva), habilidades y destrezas que les permitan afrontar y resolver adecuadamente las situaciones que el ejercicio de su profesión les presenta.	Instruir a los alumnos-maestros con métodos, técnicas (pregunta, estructural, estructura inductiva deductiva), habilidades y destrezas que les permitan afrontar y resolver adecuadamente las situaciones que el ejercicio de su profesión les presenta.	a) Desarrollar y perfeccionar en el docente practicante habilidades y destrezas pedagógicas en el manejo de contenidos científicos, en la conducción y orientación individual y grupal de estudiantes y en su capacidad de servicio a la comunidad, a partir de la experiencia directa en el desempeño de la totalidad de las tareas del docente basadas en la luz de modelos educativos y pedagógicos personalizados. b) mejorar cualitativamente y cuantitativamente el nivel académico, y la creación de ambientes humanizantes y personalzados en el colegio Nocturno de La Salle; c) dar clase durante todo el semestre, planear y desarrollar seminarios de complementación y profundización en la especialidad de la carrera que cursa; d) identificar y asumir las necesidades más urgentes de los estudiantes en la institución.	a) Desarrollar y perfeccionar en el docente practicante habilidades y destrezas pedagógicas en el manejo de contenidos científicos, en la conducción y orientación individual de estudiantes; b) ofrecer la praxis de la teoría vivida en la universidad, especialmente en el campo metodológico y pedagógico.	a) Fomentar la sensibilidad social a través de su módulo de Servicios a la Comunidad; b) proporcionar la adquisición de las estructuras, habilidades y destrezas requeridas para una comunicación adecuada en los tres idiomas.	Cualificar integralmente al estudiante en sus aspectos cognitivos, afectivos, espirituales y de destrezas y habilidades para efectuar las acciones educativas que respondan a su formación personal y del resto de la comunidad y a las necesidades sociales y culturales en donde se desenvuere.
3. Metodología	a) Debe utilizarse diversas clases de programación, explicación, comprensión, aplicación, análisis, guías, mapas de conceptualización, uso del tablero, el uso de materiales y recursos audiovisuales; b) exposiciones orales, lecturas e investigaciones, incrementan el estudio básico de su especialización. El resultado de esas actividades (lecturas e investigaciones) se exponen ante el grupo en discusiones y exposiciones llevadas a cabo por los estudiantes; c) estimación de cada una de las actividades de 50 minutos; d) exposiciones de sociología educativa, que es sociología, sistema socioeducativo en Colombia, sociología de la profesión docente.	Planeación, y elaboración de materiales, con su respectivo orden de los temas para las clases.	Los recursos son escasos, pero en microenseñanza, se enseña a elaborar material y a presentar un informe final de los resultados de la práctica, asignar tareas según el curso del practicante, orientaciones a los practicantes.	a) Se destinan seis semanas al entrenamiento pedagógico, se aspira, a través de la séptima semana, crear espacios para que el profesor titular de la materia haga la síntesis con los alumnos, clarifique conceptos y consolide los avances académicos. Simultáneamente, en ese mismo espacio, el docente practicante podrá evaluar su desempeño, interiorizar sus experiencias y consolidar sus avances pedagógicos. La octava semana, se destina a la evaluación académica bimestral de los alumnos; b) asesora personal antes de la actividad, asistencia y acompañamiento durante el desarrollo de la actividad y asesoría personal después de la actividad; c) planeación y programación, desarrollo y ejecución, actividades permanentes, recuperación de experiencias.	Los recursos del colegio son escasos. Si el practicante desea elaborar un material para su clase, como artículos o guías, debe hacerlo antes de iniciar la práctica. El material de su propio bolsillo. Esa administración la debería tener la Universidad.	No hay registro.	Llegar a la institución, ver, observar y aprender. Se debe llegar con un espíritu abierto y dispuesto a desarrollar un trabajo en equipo. No se puede llegar a descalfar o establecer juicios desde los pre-judicios de los practicantes.
4. Espacio de desarrollo de prácticas	Temporal: último semestre. Flaco: (Se desarrollan en plantales privados, externos a la Universidad; b) Colegio Nocturno San Juan Bautista De La Salle, la escuela nocturna de la Universidad de La Salle, establecimientos donde trabajan los futuros docentes.	Temporal: último semestre. Flaco: Colegio Nocturno San Juan Bautista De La Salle.	Temporal: último semestre. Flaco: Colegio Nocturno San Juan Bautista De La Salle.	Temporal: último semestre. Flaco: Colegio Nocturno San Juan Bautista De La Salle, o de la otra institución educativa que la facultad reconozca y autorice para tal fin. b) colegio nocturno, dirigidos por la Universidad de La Salle, o de la otra institución educativa que la facultad reconozca y autorice para tal fin. b) colegio nocturno, dirigidos por la Universidad de La Salle, o de la otra institución educativa que la facultad reconozca y autorice para tal fin.	Temporal: en noveno semestre que corresponde al último semestre del plan de estudios. Flaco: Colegio Nocturno San Juan Bautista De La Salle, Escuela San Victor.	Temporal: todo el noveno semestre que corresponde al último semestre del plan de estudios. Las clases se imparten de lunes a viernes de 6:00 p.m. a 10:00 p.m. y los sábados de 6:00 a.m. a 12:00 p.m. Flaco: Colegio Nocturno San Juan Bautista De La Salle.	Temporal: último semestre de formación. Flaco: Madrid, Moravia, Minuto de Dios, Colegio Nocturno San Juan Bautista De La Salle, Escuela San Victor.
5. Funciones de los asesores	a) Deben evaluar al estudiante desde guías para la supervisión de la práctica pedagógica, donde se califican si el practicante muestra una buena actitud, el manejo de actividades, presentación del tema, exposición oral, manejo de la memoria del alumno, si se hizo comprender materia de interés a sus estudiantes; b) observación, entrevistas, cuestionario; c) atención todo el tiempo al practicante, se proporciona el apoyo que solicite, lo orienta en la hora de los problemas la proporciona y le presta ayuda oportunamente.	Seguimiento, incrementar el aprendizaje y evitar la improvisación. Evaluar el proceso de práctica, presentar un informe final de los resultados de la práctica, asignar tareas según el curso del practicante, orientaciones a los practicantes.	a) Seguimiento; b) incrementar el aprendizaje; c) evitar la improvisación; d) evaluar el proceso de práctica, presentar un informe final de los resultados de la práctica, asignar tareas según el curso del practicante, orientaciones a los practicantes.	a) Revisar y orientar el trámite de los documentos exigidos para la práctica, ejecución y control del proceso enseñanza-aprendizaje; paratodo, planes de clase, diario, cuestionario y asistencia; b) revisar y verificar los recursos didácticos y pedagógicos; c) velar por la asistencia puntual, control de los practicantes en su presentación de materiales y exposiciones, orientar permanentemente la acción docente de los practicantes a su cargo de acuerdo con los criterios y pautas emanadas por el comité de práctica integral.	a) Permanente acompañamiento, observación, orientación y asesoría durante todo el proceso integral de la práctica pedagógica; b) orientación permanente al profesor practicante desde el punto de vista de planeación, clase, disciplina, desempeño, trato con los alumnos, trato con todos los miembros del colegio; c) contribuir con apogeo pedagógico y didácticos basados en la experiencia personal y en teorías; d) asesorar en la planeación y en el diseño de actividades de clase; e) presenciar las clases, orientar el desarrollo de su proceso metodológico y, en emergencias (preparación de actividades o fallas en el manejo del grupo) colaborar directamente; f) existe un programa de asesoría a nivel grupal en el que se reúnen practicantes y asesores en una hora de la semana para recibir formación sobre temas específicos de educación, pedagogía, didáctica y metodología.	Existe un programa de asesorías de 20 horas semestrales por programa.	La experiencia de la práctica es acumulable en la medida en que se va teniendo más contacto con el labor educativo en el aula asignado, se va depurando el acompañamiento presencial por parte de la Facultad y se va generando mayor autonomía en el practicante y sus saberes.
6. Relación entre práctica e investigación	a) Se pensaba en la necesidad de preparar personalmente, entregado en el manejo de las técnicas de la investigación científica. Pero al no disponer de recursos económicos, era preciso inscribir en el curso de prácticas un material del programa; b) tiene que llegar a dominar una muestra representativa de la ciencia sobre lo que investiga.	a) El futuro docente será capaz de manejar correctamente modestos diseños de investigación que le permitan detectar las variables más eficaces, para desarrollar actividades científicas en los estudiantes; b) se realiza investigación en varios niveles y direcciones: apoyo a la docencia, apoyo a la investigación, apoyo a la formación de los futuros docentes. Estos proyectos empiezan a gestarse a partir de séptimo semestre y terminan después de octavo semestre, con la defensa y aprobación de un trabajo individual de grado, una vez que el alumno ha completado satisfactoriamente su plan de estudios.	a) El futuro docente será capaz de manejar correctamente modestos diseños de investigación que le permitan detectar las variables más eficaces, para desarrollar actividades científicas en los estudiantes; b) se realiza investigación en varios niveles y direcciones: apoyo a la docencia, apoyo a la investigación, apoyo a la formación de los futuros docentes. Estos proyectos empiezan a gestarse a partir de séptimo semestre y terminan después de octavo semestre, con la defensa y aprobación de un trabajo individual de grado, una vez que el alumno ha completado satisfactoriamente su plan de estudios.	No hay registro.	Con la estructura y metodología actual de los programas de la Facultad es poco probable que el egresado sea investigador. Aprender a investigar no se logra informando al alumno el desarrollo de los proyectos de investigación a las que debe asistir. La falta de hábitos investigativos es la causa de que sea tan difícil realizar un proyecto de grado. Las materias pedagógicas enseñadas en el colegio Nocturno de La Salle y de las prácticas a través de los semestres.	Las investigaciones en este nivel de estudios figuran como asignaturas muy básicas.	La institución propone políticas de investigación que se operacionalizan en un sistema de Campos, formulados por la Universidad. Lineamientos formulados por las Facultades y Temáticas de Investigación formulados por los Departamentos. En la Facultad de Educación hay cuatro líneas: 1) Pedagogía de los valores, 2) Pedagogía y didáctica, 3) Pedagogía de la imagen, 4) Problemas educativos y políticas del Estado.

ANEXO K. CATEGORÍAS EMERGENTES DE ARCHIVOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

1. Evaluación a la práctica	a) Autoevaluación del desempeño como docente, considerando los procedimientos y técnicas utilizadas. En este sentido la asesoría está en un grado de ayuda, ofrece al estudiante profesor una autoevaluación de su proceso; b) la programación del curso y la programación de unidades, el empleo correcto de técnicas y el control adecuado del grupo; c) entrevistas y comentarios de la práctica.	La programación del curso y la paratodo de unidades, el empleo correcto de técnicas y el control adecuado del grupo.	La programación del curso y la paratodo de unidades, el empleo correcto de técnicas y el control adecuado del grupo.	a) Proceso de revisión constante, las actividades que se realizan pero de manera especial su participación y apogeo; b) sumativa por medio del trabajo síntesis que logre elaborar y que sea útil permanentemente a medida que transcurra la práctica; c) indicación, planeación, desempeño docente, compromiso con la acción social, compromiso con el servicio a la comunidad.	a) Puntualidad y responsabilidad en la entrega de los cuestionarios, formatos de evaluación, informes y demás instrumentos; b) creatividad, solidez y coherencia en los programas de los tres módulos; c) informes de los supervisores locales; d) autoevaluación del proceso; e) informe final que consiste en la recopilación ordenada de lo planeado y realizado.	No hay registro.	El seminario permite una autorreflexión para que los estudiantes practican se pregunten sobre sus procesos de práctica realizados en contextos educativos.
2. Desarrollo de la práctica pedagógica	a) Se pretende hacer en dos etapas: práctica de laboratorio (experimentación del aprendizaje cuyo objetivo es comprobar la validez de determinados diseños); y práctica de campo (en la que se pretende aplicar los conocimientos adquiridos en el laboratorio a situaciones reales de la vida escolar); b) tener que llegar a dominar una muestra representativa de la ciencia sobre lo que investiga.	a) Laboratorio de entrenamiento: el profesor y los monitores se integran al grupo y reducen el desarrollo de las diferentes actividades, administración y control de los materiales, disposición de los mismos, anotaciones por parte del profesor, todas las circunstancias valiosas. Se forman en grupo y se desplazan a sus lugares de entrenamiento, esta vez los monitores y el profesor tutor de grupo. Se les dan 10 minutos para que organicen un contenido de tal forma que puedan aplicar las siete reglas de la pregunta. Luego sigue la práctica. Después de cada clase, los compañeros en hoja separada y orientados por el asesor hacen la evaluación.	a) Laboratorio de entrenamiento: el profesor y los monitores se integran al grupo y reducen el desarrollo de las diferentes actividades, administración y control de los materiales, disposición de los mismos, anotaciones por parte del profesor, todas las circunstancias valiosas. Se forman en grupo y se desplazan a sus lugares de entrenamiento, esta vez los monitores y el profesor tutor de grupo. Se les dan 10 minutos para que organicen un contenido de tal forma que puedan aplicar las siete reglas de la pregunta. Luego sigue la práctica. Después de cada clase, los compañeros en hoja separada y orientados por el asesor hacen la evaluación.	Módulo de animación escolar, módulo de servicio a la comunidad, módulo de desempeño docente.	La práctica es denominada Práctica Pedagógica Integral y consta de tres módulos. Desempeño docente, será desarrollado por los practicantes todo el semestre. Animación escolar, será rotatorio y Servicio a la comunidad, algunos lo desarrollarán en el colegio Nocturno de La Salle y otros lo harán en diferentes comunidades o instituciones, con la orientación y supervisión de los coordinadores. La evaluación realizada a la práctica educativa que está funcionando normalmente; que los estudiantes en general se sienten satisfechos.	No hay registro.	a) En el Centro María Micaela, las condiciones exigen, combinar lo humano con lo científico, eso los lleva a plantear un trabajo centrado en Proyecto de vida; b) en Moravia, los niños tienen problemas de hiperactividad y falta de afluencia; c) en Moravia, los niños tienen problemas afectivos; para responder a los compromisos que este lugar demanda los practicantes crean un Manual de Funciones, en el Minuto de Dios, los estudiantes son receptivos y los adultos amables.
3. Actividades con los practicantes	Reuniones en grupo en la asignatura de microenseñanza.	a) Entrenamiento de la microenseñanza: consiste en seleccionar un material, enmarcado todos los contenidos dentro de una estructura lógica, según las funciones y relaciones de los elementos, luego determine una porción estructurada de esta totalidad que racionalmente sea posible presentar en el tiempo destinado (20 min.).	a) Entrenamiento de la microenseñanza: consiste en seleccionar un material, enmarcado todos los contenidos dentro de una estructura lógica, según las funciones y relaciones de los elementos, luego determine una porción estructurada de esta totalidad que racionalmente sea posible presentar en el tiempo destinado (20 min.).	a) Debe informarse sobre la legislación escolar, la organización del colegio nocturno San Juan Bautista De La Salle; b) asesoría y acompañamiento durante el desarrollo de la actividad y asesoría personal después de la actividad; c) planeación y programación, desarrollo y ejecución, actividades permanentes, recuperación de experiencias.	a) Realización de dos seminarios, durante el semestre, de una semana cada uno, con la participación de los coordinadores; b) los estudiantes se preocupan porque no se les dice si utilizan bien o mal el tablero, si modulan el tono de la voz, si su postura es correcta.	No hay registro.	a) Asistencia al Seminario de Práctica Pedagógica del 18 al 26 de julio del 2001. Allí se comparten las experiencias de las prácticas.
4. Docentes de instituciones donde se realizan las prácticas	No hay registro.	No hay registro.	No hay registro.	No hay registro.	La Facultad ofrece a los profesores de planta del Colegio Nocturno de La Salle una semana de perfeccionamiento docente, con el fin de actualizarlos en los enfoques pedagógicos que la orientan, para evitar en lo posible fricciones con los coordinadores y con los educadores practicantes; b) Los estudiantes practican no están de acuerdo con que algunos profesores de planta del colegio no se presenten desde el comienzo de la jornada, dejándoles toda la responsabilidad a ellos.	No hay registro.	a) En Moravia, los profesores de la escuela (entre semestres), afirman que no se les dan arreglos los salones y que se surge así dentro del programa; b) en Minuto de Dios hay desorden organizacional, porque los monitores del Barrio encargados llegan media hora tarde y hacen sonar el timbre media hora antes de salir.
5. Reuniones de práctica	a) Comités interdisciplinarios de práctica docente, integrados por los supervisores de los diversos Departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Educación; b) elaborar, discutir y modificar el estado de práctica docente y presentarlo al consejo académico, gestionar la preferción de los recursos necesarios para el desarrollo del programa de práctica docente, conocer y atender los casos especiales.	Discusiones sobre lo que el estudiante practicante necesita, asesorías permanentes, refuerzo constante, rediseño y entrenamiento específico.	Discusiones sobre lo que el estudiante practicante necesita, asesorías permanentes, refuerzo constante, rediseño y entrenamiento específico.	Seminario taller de práctica integral que tendrá por objeto propiciar el conocimiento y la integración de practicantes, asesores, coordinadores y directivos del Centro de Prácticas y de la Facultad de Ciencias de la Educación, con el fin de crear ambientes de confianza, de amistad y de trabajo, y poner en marcha procesos y estrategias que garanticen el éxito de la práctica. Esta actividad tendrá una duración de veinte horas. Evaluar la experiencia y poner en marcha los mecanismos que contribuyan al mejoramiento de la segunda etapa de práctica integral.	El Comité Asesor de Práctica se reúne los viernes miércoles de cada mes para hacer un seguimiento cuidadoso del desarrollo de la práctica.	No hay registro.	No hay registro.
6. Aspectos a mejorar	a) Seguimiento de la práctica docente, como también asesoramiento; b) debe ser una oportunidad para que el futuro docente alcance una competencia profesional, haciendo de su actividad un permanente quehacer de diseño, experimentación, evaluación y rediseño, dentro de una perspectiva de cambio que le permita desarrollar sus potenciales creativos e innovadores.	No hay registro.	No hay registro.	No hay registro.	a) Mejorar canales de comunicación; b) mayor integración profesores del colegio-universidad-coordinadores y alumnos practicantes; c) elaboración de un plan concreto de carácter pedagógico y didáctico que pueda seguirse a nivel de coordinadores y asesores; d) elaborar cronogramas para cada semestre, en el que el alumno sepa con anticipación que es la Práctica Pedagógica; f) de vez en cuando en buero el seminario, la plenaria, pero el tiempo que el profesor de la Universidad tienen es muy limitado para coordinar con los profesores de las instituciones donde se hacen; g) se gestione ante el Señor Rector la asignación de un presupuesto específico para la práctica pedagógica.	a) El nivel de lengua extranjera de los egresados no es el ideal; b) falta de articulación entre las diferentes áreas; c) falta de equilibrio entre lo teórico y lo práctico.	a) Comprender la incidencia de la Educación en Colombia y de los retos que afrontará en el futuro próximo en el proceso de la práctica pedagógica que se va a desarrollar a lo largo del semestre; b) organizar por grupos los planes de trabajo de la práctica pedagógica de acuerdo con las instituciones en donde se va a realizar.

ANEXO L. TRIANGULACIÓN DE ENTREVISTAS Y DEL ARCHIVO

CATEGORÍA		SIMILITUDES	VARIANTES
1. Fundamentos conceptuales	EGRESADOS	a) La práctica es un entrenamiento en el que los profesores practicantes se enfrentan a un grupo de estudiantes donde desarrollan lo aprendido en semestres anteriores; b) La práctica es un requisito para poderse graduar.	La práctica está enfocada al servicio social. Es una experiencia de tipo pedagógico y didáctico.
	DOCENTES	a) La práctica se veía como un entrenamiento en el cual el practicante se apropiaba de algunas herramientas metodológicas y didácticas apuntando a modelar e imitar a los profesores titulares; b) se reducía a lo tradicional y a una actividad de enseñanza y aprendizaje práctico; c) consistía en dictar clases poniendo en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera.	a) Es una práctica integral donde no solamente se va a dictar clase. los practicantes deben tener un saber pedagógico y un saber disciplinar, capaces de ser reflexivos y críticos en su quehacer docente; b) debe ir ligada a la investigación; c) se vive el colegio; d) es un requisito para graduarse.
	ARCHIVO	La práctica es un entrenamiento y adiestramiento en el conjunto de habilidades necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con el contexto y las necesidades al servicio de la comunidad.	a) La práctica está centrada en contenido más no en formación docente, aplicando estrategias de planeación, programación, diseño, gestión y evaluación de las actividades curriculares; b) la práctica es vista como investigación científica.
2. Propósitos formativos	EGRESADOS	Los objetivos eran aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera, en cuanto a los idiomas para así ir a las instituciones y dictar clases teniendo en cuenta la planeación de clases y la creación de material didáctico.	a) Los objetivos eran desarrollar habilidades de tipo pedagógico; b) solucionar problemas de aprendizaje en el aula; c) No eran claros los objetivos de la práctica.
	DOCENTES	Los objetivos eran desempeñarse en básica secundaria, relacionar la teoría con la práctica, aprender a enseñar, aprender a ser profesores, entrenar a los practicantes en su rol docente.	a) Consolidar el proceso de formación de los practicantes; b) construir un significado y sentido de la práctica por medio de la reflexión y la crítica.
	ARCHIVO	Entre los objetivos estaban: aplicar los contenidos obtenidos durante toda la carrera en una institución educativa; desarrollar los valores necesarios para una ética profesional; planear, orientar y demostrar en el proceso de enseñanza aprendizaje las actitudes de un profesional, a partir de los métodos y habilidades adquiridos en la profesión.	a) Interpretar críticamente la realidad educativa con miras a la solución de problemas; b) mejorar cualitativa y cuantitativamente el nivel académico del Colegio Nocturno De La Salle; c) identificar y asumir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la institución.
3. Enfoques metodológicos, disciplinares y teóricos.	EGRESADOS	Metodología: Se presentaba un plan de clase en el que se planteaba el tema, se presentaba, se explicaba y después se evaluaba. Se elaboraban materiales. Se trabaja la memoria y la evaluación era cuantitativa. Disciplinar: inglés, español. Teórico: communicative approach.	Metodología: lúdica, énfasis en la parte comunicativa, comprensión de textos, material audiovisual, interacción de los estudiantes, evaluación cualitativa, autoevaluativa y coevaluativa. Disciplinar: religión, francés. Teórico: a) TPR, las teorías eran teacher-speaking donde el núcleo de la clase es el profesor; b) ninguna teoría; c) era más empírico que teórico; d) aprendizaje por medio de la didáctica; e) narrativa del texto en español y escritura. Los autores para español eran Daniel Casany, William Salazar Suzana Pazel.
	DOCENTES	Metodológicos: Manejo del grupo, material visual, creatividad y didáctica. Disciplinares: lengua materna y extranjeras. Teóricos: pragmática, constructivismo, Piaget, Vygotsky Kuba y Lincoln, Hymes, Sear y Oskin, Actos de habla, enfoque natural, teoría de Krashel, Brown, Johny Hammer, Oxford, teorías de aprendizaje.	Metodológicos: a) Educación centrada en el estudiante mediante el trabajo por tareas; b) se hacían diarios de campo en la clase de microenseñanza; c) investigación acción; d) desarrollo del pensamiento de los practicantes desde una visión filosófica y literaria; e) pocas grabaciones; f) tener en cuenta los valores lasallistas. Disciplinares: Teóricos: Etnografía e investigación, pedagogía y didáctica Mario Díaz, José A. Muñoz, Carlos Eduardo Vazco, Eloísa Vazco, Giroux (autor de pedagogía crítica); desde el enfoque filosófico se trabajaba mucho desde la escuela de Frankfurt y la teoría crítica, Michael Foucault que es una línea de filosofía francesa.
	ARCHIVO	Metodológico: La metodología se basaba en un entrenamiento pedagógico. Preguntas del docente al estudiante, manejo del tablero, elaboración y uso de materiales y control del tiempo de la clase, exposiciones orales, evaluación cuantitativa. Secuencia en orden para dar las clases. Disciplinares: Dependiendo la carrera. Teóricos: Ver la asignatura Sociología de la educación.	Metodología: a) asesoría personalizada, discusiones y exposiciones; b) ver, observar y aprender y desarrollar un trabajo en equipo.
4. Espacio para la realización de la práctica	EGRESADOS	Temporal: en quinto, sexto, séptimo y octavo las prácticas se hacía ahí mismo en la universidad, a través de una asignatura denominada microenseñanza. La práctica como tal, en instituciones, se realizaba en el último semestre. Físico: a) En la Universidad se hacía práctica con la materia de microenseñanza; b) Colegio San Juan Bautista de La Salle Nocturno en el Centro.	Temporal: Físico: a) en el colegio en el que trabajan les valen la práctica; b) Juan Luis Londoño de La Salle; c) Centro de Lenguas.
	DOCENTES	Temporal: último semestre. Físico: Colegio nocturno San Juan Bautista De La Salle, San Victor de La Salle, Universidad de La Salle (clases microenseñanza), Juan Luis Londoño, Jardines de Los Andes en Madrid, Moralba, Minuto de Dios, Jardín de Bienestar en Teusaquillo, Colegio de la 170 de La Salle.	Temporal: desde séptimo y octavo semestre. Físico: Alberto Merani, extramuros, academias religiosas en el colegio Señoritas Dominicanas, Colegio La Esperanza, Seminario de Facatativa, Liceo Luis Miguel, María Micaela, La Academia, instituciones públicas y privadas.
	ARCHIVO	Temporal: último semestre. Físico: a) Colegio Nocturno San Juan Bautista De La Salle; b) establecimientos educativos en donde laboran los practicantes.	Plantales privados externos a la universidad. Madrid, Moralba, Minuto de Dios, María Micaela.
5. Funciones del profesor asesor	EGRESADOS	Entre las funciones de los asesores estaban la asesoría para la preparación de las clases observación y evaluación sin retroalimentación o soluciones, no había un espacio de reflexión. Revisar el parcelador y evaluar el procedimiento que el estudiante practicante hacía con este.	a) No hubo asesoría o retroalimentación de los errores cometidos en la práctica; b) el asesor exigía la creación de un diario de campo; c) existía asesoría pero no un control sobre las prácticas.
	DOCENTES	Supervisar, observar, vigilar, evaluar, acompañar. Evaluar los recursos empleados, analizar los casos de dificultad, revisar los planes de clase, organizar seminarios, construir estrategias para las dificultades del practicante.	a) Organizar seminarios; b) reflexionar sobre lo que había hecho en la clase; c) retroalimentación sobre el tipo de pedagogía empleado en las prácticas.
	ARCHIVO	Evaluación, observación, asesoría y supervisión en técnicas, actividades, claridad en la presentación del tema, exposición oral. Que el practicante no improvisase las clases sino se rija por su planeación, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje.	a) Realización de entrevistas y cuestionarios a los practicantes; b) el asesor le proporciona el material para las clases; c) realizar un informe final de los resultados de la práctica; d) controlar a los practicantes en la presentación de planeadores; e) reunión con los practicantes; f) suspensión de asesorías con el pretexto de generar la autonomía de los estudiantes, en la década del 70 al 75 y del 2001 al 2005.
6. Relación entre práctica e investigación	EGRESADOS	No había relación entre la práctica y la investigación. Había una materia de investigación pero no se trabajaba de manera conjunta con la práctica.	a) Si había relación entre la práctica y la investigación. La tesis de grado se realizó a partir de una problemática encontrada en la escuela.
	DOCENTES	No había relación entre la práctica y la investigación. El problema de la monografía no salía de las prácticas.	b) Si había relación, se realizaban registros de observación desde un enfoque etnográfico en el trabajo de campo desde el aula de clase, aunque no era la intención.
	ARCHIVO	No hay relación entre las prácticas y la investigación. Estas dos se asumen como asignaturas separadas teniendo la concepción desde investigación científica. De esta manera, el proyecto de grado no surge de las problemáticas encontradas en la práctica pedagógica. La falta de hábitos investigativos es la causa de que sea tan difícil realizar un proyecto de grado.	