

1-1-2016

# Percepciones de los docentes en formación sobre las actividades y los procedimientos en las prácticas pedagógicas I

Lendy Vanessa Valencia Tuay

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas)

---

## Citación recomendada

Valencia Tuay, L. V. (2016). Percepciones de los docentes en formación sobre las actividades y los procedimientos en las prácticas pedagógicas I. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/167](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/167)

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](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES Y LOS  
PROCEDIMIENTOS EN LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS I

**PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES  
Y LOS PROCEDIMIENTOS EN LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS I**

**LENDY VANESSA VALENCIA TUAY**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS**

**BOGOTÁ D.C., JUNIO DE 2016**

**PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES  
Y LOS PROCEDIMIENTOS EN LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS I**

**LENDY VANESSA VALENCIA TUAY**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Lengua  
Castellana, Inglés y Francés**

**Tutor:**

**ROSMERY CIFUENTES BONETT**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS**

**BOGOTÁ D.C., JUNIO DE 2016**

## **PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES Y LOS PROCEDIMIENTOS EN LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS I**

*Lendy Vanessa Valencia Tuay*  
Universidad de La Salle  
Bogotá, Colombia

### **Resumen**

Este artículo determina cómo los estudiantes de la Práctica Pedagógica I aprenden las actividades y los procedimientos relacionados con la labor docente y cómo este ejercicio influye en su proceso académico y formativo. El campo de interés se centra en realizar descripciones específicas acerca de la realidad social que se vive en el ejercicio académico de algunos estudiantes en formación docente. Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y el método estudio de caso. Se empleó instrumentos de observación no participante y entrevista semi-estructurada para la recolección de los datos. Entre los hallazgos más relevantes se resalta que, con base en el análisis del procedimiento formativo, se fundamenta el desarrollo que se lleva a cabo en el proceso de la práctica pedagógica en los sujetos, a partir de la concepción de los autores y se concluye que existen aspectos esenciales a tener en cuenta, como, la construcción de conocimientos orientados al saber pedagógico, la experiencia que no sólo describe el conocimiento y la conducta sino también incluye un sentimiento; además, una reflexión sobre la identidad del docente y la realidad educativa.

**Palabras Claves:** Práctica Pedagógica, Formación Docente, Saber Pedagógico, Transformación de la Práctica Pedagógica.

## **Abstract**

This article determines how the students of the pedagogical practice I, learn the activities and the procedures related with educational work and how is influenced this academic exercise in their educational process. The field of interest is based in make specific descriptions about social reality of the situation that live in the academic practice of some students in teacher education. To realize this investigation established the qualitative paradigm and the method study case, therefore, it's used instruments of non-participant observation and semi-structured interview for the collection of information. Among the discoveries most relevant is emphasized with that base in the analysis of the educational procedure, it's based in the development that carry through the process of pedagogical practice and the individuals; as of the conception of some authors and it's included that exists some essentials aspects keep in mind, such as, the construction of knowledge oriented the pedagogical know; the experience that no only describe the knowledge and the behavior, but also include a feeling, in addition, a reflection about the identity of the teacher and the educational reality.

**Key Words:** Pedagogical Practice, educational formation, to know pedagogically, transformation of the Pedagogic Practice.

## Résumé

Cet article détermine comment les élèves du stage apprennent les activités et les procédures qui sont liés au travail d'enseignant et comment a influence sur l'exercice académique dans le processus formatif. L'intérêt se centre sur l'élaboration de descriptions spécifiques sur la réalité sociale dans lequel se vit dans l'exercice académique de certains élèves en formation des enseignants. Pour la réalisation de cette recherche, il s'est établi le paradigme qualitatif et la méthode étude de cas, donc, a été utilisé les instruments d'observation non participant et l'interview semi structuré pour la collecte des données. Parmi les trouvailles les plus importantes se remarque que, sur la base de l'analyse de la procédure formative, est fondé sur le développement avec lequel se mène la procédure de la pratique de la recherche des sujets, à partir de la conception de certains auteurs et il conclut avec l'existence de certains aspects essentiels pour prendre en compte, tel qu'une construction de connaissances qui sont orientées vers le savoir pédagogique ; l'expérience qui décrit autant la connaissance et le comportement que l'inclusion d'un sentiment. En plus, une réflexion sur l'identité de l'enseignant et la réalité éducative. Ces trois caractéristiques apportent et a une influence sur la procédure formative des élèves qui est appliquée à un contexte réel. **Mots clés:** Pratique Pédagogique (Stage), formation d'enseignant, savoir pédagogique, transformation de la Pratique Pédagogique, Transformation du stage.

## Introducción

Esta investigación se centra en la Práctica Pedagógica I de la Licenciatura de Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, la cual se constituye en un proceso de contextualización del docente en formación dentro del ámbito educativo. Esta primera fase se basa en una observación reflexiva acerca de la práctica misma, permitiendo que los nuevos practicantes sean conscientes del hecho educativo. De esta manera, ellos pueden analizar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en contextos determinados. En esta etapa, el docente en formación comienza a implementar actividades de clases y, recolección de información acerca de las experiencias vividas en el ámbito educativo, a través de diarios de campo y otro tipo de instrumentos; Del mismo modo, se reconoce las falencias que ellos tienen dentro del aula de clases de la institución, generando así, un proceso de reflexión sobre su propia práctica pedagógica. Adicionalmente, deben asistir al menos a una sesión de la Cátedra Maestros hacen Maestros<sup>1</sup>, con el fin de conocer experiencias pedagógicas de profesores experimentados con fines académicos para el aprendizaje de sus estudiantes en una determinada institución. Esta cátedra busca la formación de los futuros docentes de la licenciatura en saberes propios de la Práctica Pedagógica.

---

<sup>1</sup> La Cátedra Compartir al Maestro es un principio orientador que forma parte de los micro-currículos, convirtiéndose en una reflexión significativa que incide en el proceso formativo de los futuros docentes LaSallistas atendiendo diferentes contextos educativos.

Desde la Práctica Pedagógica I de la Facultad de Ciencias de la Educación, se derivan actividades que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que contribuyen en la consolidación de la profesión docente, brindando elementos pedagógicos y didácticos para la enseñanza de un saber, entre otras; por lo tanto, en la licenciatura se concibe como herramientas que promueven nuevas formas de enseñanza en la experiencia pedagógica de los docentes en formación. En este proceso se brindan pautas importantes, por ejemplo, la asignación de un docente-tutor que oriente la práctica pedagógica por medio de un acompañamiento fraterno, en tal sentido, el docente-tutor se convierte en un mediador, que implementa modelos académicos enfocados en determinadas situaciones impredecibles y conflictivas, brindando un apoyo que le permite a los docentes en formación mejorar su proceso educativo.

Partiendo de los elementos anteriores, nace un interés por indagar sobre cómo los docentes en formación de séptimo semestre perciben la enseñanza del inglés como lengua extranjera y cómo este ejercicio académico influye en su proceso formativo. Atendiendo a estas consideraciones, podemos visualizar la eficacia que se forjará en el aprendizaje del inglés que los docentes en formación les imparten a los estudiantes de la institución. Por otra parte, los docentes en formación deben tener en cuenta la reflexión guiada por el tutor, para lograr nociones positivas en sus propias experiencias como docentes en formación y en el modelo educativo LaSallista. De tal modo que, se determina la siguiente pregunta de la investigación, ¿Cómo los docentes en formación perciben las actividades y los procedimientos relacionados con la labor docente en las prácticas pedagógicas I y cómo influye este ejercicio académico en su proceso formativo?

Este estudio busca alcanzar tres objetivos específicos, en primer lugar, se enfoca en caracterizar las actividades y los procedimientos relacionados con la Práctica Pedagógica I y su contexto. En segundo lugar, se busca describir las percepciones por los docentes en formación sobre las actividades y los procedimientos relacionados con la práctica pedagógica I. En tercer lugar, se pretende determinar los aspectos esenciales que inciden en la formación docente en Práctica Pedagógica I.

A este respecto, el proceso de la práctica pedagógica I, es estudiado a partir de sus antecedentes. En primer lugar, Diana Mojica et al. (2008), presentaron el trabajo de grado Análisis y reflexiones sobre la práctica pedagógica investigativa de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, desde las competencias pedagógicas, pensamiento crítico y formación docente. El estudio propende por la identificación de las posibles competencias pedagógicas y acciones, que evidencian la presencia de pensamiento crítico al interior de la práctica pedagógica investigativa de una muestra de estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, teniendo en cuenta esta práctica como parte esencial de la formación docente.

También, Juan Amézquita et al. (2010) hicieron entrega en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, el trabajo de investigación titulado Estudio descriptivo de la Práctica Pedagógica Investigativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle entre los años 2008 y 2009.

Este trabajo investigativo tiene como objetivo caracterizar las prácticas pedagógicas investigativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de La Universidad de La Salle para evidenciar el proceso formativo del futuro docente. El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo, de esta manera, la investigación tiene un componente descriptivo que, no sólo se limita a situaciones observadas, sino a través de las experiencias que han vivido los docentes en formación en determinados escenarios. Los instrumentos de recolección de datos, se llevaron a cabo a través de una serie de encuestas y entrevistas. El análisis de resultados conduce a unas explicaciones detalladas a partir de las respuestas emitidas por cada uno de los entes que fueron indagados, por medio de categorías de análisis.

Los antecedentes mencionados anteriormente, marcan de manera positiva el presente trabajo investigativo sobre los aspectos pedagógicos que contribuyen en el proceso educativo del docente en formación; porque, con base en los resultados se pueden encontrar reflexiones significativas que aportan al mejoramiento de la calidad educativa.

### **Marco Teórico**

Haciendo hincapié en la concepción de práctica pedagógica, surgen autores como precursores de esta investigación, quienes fundamentan las distintas percepciones sobre los aspectos pedagógicos que contribuyen en el proceso educativo del docente en formación.

En primera instancia, se hace referencia a la definición actual de práctica pedagógica en el programa que tiene la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle (2015); en seguida, el concepto de Práctica argumentado desde la mirada del autor Vezub (2007); luego se introduce el concepto de Saber Pedagógico y Transformación de la Práctica Pedagógica de Araceli de Tezanos (2015), en segunda instancia, se encuentra la definición del Saber Pedagógico según Armando Zambrano (citado en Páez, R. 2015) y una aproximación desde el Pensamiento de Eloísa Vasco Montoya (2011); en tercera instancia, se enfatiza en la Formación Docente, desde la concepción del programa que tiene la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle (2015)

### **Práctica Pedagógica**

Actualmente, brindar una concepción que defina la práctica pedagógica es complicada ya que existen varias definiciones sobre ésta. Sin embargo, a continuación, se menciona una aproximación a la definición de práctica pedagógica. La siguiente información es tomada de los actuales lineamientos para la Práctica Pedagógica Investigativa de la Universidad de La Salle.

Para el programa de Licenciatura en lengua Castellana, Inglés y Francés (2015):  
Se constituye en un espacio de mediaciones para la formación docente que implica la convergencia de los saberes disciplinares y profesionales mediante la articulación del saber pedagógico y el comunicativo en la enseñanza de la lengua materna y de las extranjeras. Esto se consolida a partir de la práctica en contextos educativos en los que el licenciado aplica, construye

y desarrolla metodologías, didácticas, acciones y experiencias pedagógicas para encontrar soluciones a problemáticas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas desde la responsabilidad y el compromiso social. (p. 17) Por lo tanto, se entiende por práctica pedagógica todas aquellas acciones que se llevan a cabo en determinados escenarios, donde se demuestra el sentido del ser, el quehacer y el saber pedagógico que se construye dentro del aula de clases, efectuando el compromiso de una transformación y cambio educativo a partir de las prácticas crítico-reflexivas. En relación con este estudio investigativo sobre los aspectos de la práctica pedagógica I, se evidencia cómo los aspectos orientadores se centran en el análisis de la manera en que se enseña la lengua extranjera desde el punto de vista didáctico y pedagógico, así como el desarrollo de la formación personal y profesional de los docentes en formación. Al hablar de práctica pedagógica:

Vezub (2007) menciona que:

La práctica [pedagógica] no debe reducirse a la tarea de enseñanza ni a los contextos del aula, hay que re-conceptualizar y ampliar su significado. Para formarse en la práctica no es necesario asumir la tarea de “dar clase”... Hay que pensar por lo tanto en aproximaciones sucesivas a la práctica [pedagógica], crecientes en intensidad y complejidad, que cada vez abarquen más dimensiones: la institución, el contenido a transmitir, la relación con los padres, la planificación, el trabajo en equipo con otros colegas, los problemas sociales que impactan en la calidad educativa, etc. (pp. 18-19)

De esta manera, más allá de transmitir un conocimiento, el docente en formación debe adaptarse a las exigencias que requiere el entorno escolar, reflexionando y actuando profesionalmente sobre las problemáticas que se presentan dentro del aula de clases, proporcionando alternativas para dar una óptima solución.

## **Saber Pedagógico y Transformación de la Práctica Pedagógica**

En este estudio, Araceli de Tezanos (2015) argumenta que:

La noción de transformación pedagógica se inicia con la construcción del saber pedagógico, es decir, al desarrollo y dominio de saberes y prácticas adquiridos durante la formación inicial, la actualización de conocimientos relacionados con la especificidad de la profesión de enseñar y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza, el diálogo permanente con los pares entendido como un modo de reflexión crítica colectiva, y por último, aunque con una menor influencia, a las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo. (p.14)

Los docentes son los que se encargan de generar el saber pedagógico, desarrollando su profesión docente. En este espacio, los docentes toman las decisiones acerca de sus procesos de práctica investigativa en relación con su propia reflexión crítica. Por lo tanto, el docente en formación busca alternativas de formación que respondan eficazmente a la enseñanza de los contenidos, aplicándolas en un contexto real, analizando el panorama con el fin de identificar los problemas que se van generando en el proceso de las prácticas.

### **Saber Pedagógico**

Para abordar el Saber pedagógico, es importante señalar las concepciones desde la mirada de Armando Zambrano y Eloísa Vasco.

Por un lado, Zambrano, (2005) enfatiza que:

El saber pedagógico no se refiere únicamente al hecho de enseñar, sino que explica el hecho educativo de una manera diferente a como lo hacen otras disciplinas tradicionales. El saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica. Este saber orienta una forma de ser del docente al interior de la sociedad y genera una impronta específica en cuanto a la

configuración de libertad del pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social. (p.20)

Por lo tanto, los docentes en formación construyen un Saber Pedagógico que surge a partir de sus experiencias reflexivas, analizando los aspectos a desarrollar durante su proceso de práctica pedagógica, en el caso de los contenidos que ellos deben enseñar, determinar para qué enseñan una lengua extranjera y cómo deben enseñarla, dicho de otra manera, los docentes en formación estarán inmersos en el contexto y podrán dar un significado y sentido a lo que ellos enseñan. Por otro lado, desde la perspectiva de Vasco (1997) afirmó que “el saber pedagógico es un saber complejo porque en la acción misma de dar clase confluyen un conjunto de saberes y de habilidades que se traducen en prácticas específicas, en maneras particulares de enseñar, que ponen en relación a unos sujetos que interactúan y a unos conocimientos que han de ser enseñados” (p.306)

En efecto, el saber pedagógico implica comprender la enseñanza que ejerce el docente en formación, donde se tiene en cuenta su capacidad de indagación sobre la práctica educativa que lleva a cabo dentro del aula de clases.

Así mismo, Vasco (2005), enfatiza que, “pensar en la pedagogía o en el saber pedagógico es posible si se reconoce al maestro como productor de este, en razón de su habitar en su escenario natural: la escuela” (p. 109). Considerando este estudio de investigación, el docente en formación se reconoce plenamente como un productor de conocimientos que se forjan dentro del

ámbito educativo, partiendo de las necesidades de los estudiantes y sus intereses académicos identificados dentro en el quehacer docente.

Además, Currículos redimensionados (2010) determinó que:

El saber pedagógico como eje central del ejercicio docente busca: a) centrar el aprendizaje en el desarrollo de la autonomía; b) establecer una dialéctica entre teoría y praxis, es decir, entre teoría del aprendizaje de las lenguas y las prácticas educativas, y entre teorías pedagógicas y la praxis social; y, por último, c) articular la comunicación y el lenguaje desde su naturaleza intersubjetiva, crítica, práctica y emancipadora. (p.21)

Partiendo de esta idea, la praxis es la encargada de vincular al docente en formación y al estudiante, este lazo se genera a partir de las prácticas reflexivas que se llevan a cabo en situaciones determinadas y le dan un significado al quehacer cotidiano de la escuela.

### **Formación docente**

La formación docente es un elemento fundamental en la práctica pedagógica investigativa, es donde se orientan los saberes disciplinares y profesionales en torno a la pedagogía y el lenguaje.

De acuerdo a la Universidad de La Salle (2010) estableció que:

La formación docente dentro del saber comunicativo es el espacio donde converge el saber comunicativo y pedagógico desde la formación de profesionales como usuarios, analistas y pedagogos de las lenguas. Tal como lo establece el perfil de formación y el Proyecto Educativo del Programa (PEP), la apuesta se hace por un licenciado que conozca, investigue y construya conocimiento sobre el lenguaje y la lengua, en cuanto sistema y dispositivo de comunicación. Aquí el concepto de competencia comunicativa conlleva a una relevancia especial, ya que permite al licenciado fortalecerse como analista, pero a la vez como usuario que aprende, enseña e indaga los procesos comunicativos inherentes a la lengua, la escuela y la sociedad. (p.22)

De acuerdo con el concepto mencionado anteriormente, se propende que, los docentes en formación, sean conscientes de su rol como individuos que a través de la práctica pedagógica y el saber comunicativo contribuyen hacia una transformación social y cultural, reflexionando constantemente sobre su identidad docente y la realidad educativa. El docente en formación es un sujeto mediador que busca alternativas pedagógicas que puedan ser útiles en las comunidades educativas.

En su estudio, Tezanos (1985), presentó:

La concepción técnico-artesanal<sup>2</sup> dominante en la formación de los estudiantes de prácticas. Esta concepción inmersa en su dimensión artesanal, se apoya en el principio de imitación, donde los artesanos deben aprender su arte, como en las antiguas corporaciones medievales, por procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de un conjunto de acciones y estrategias que se consideran necesarias para ejercer el oficio de enseñar. Por lo tanto, el maestro debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro, quien le dirá qué hacer y cómo hacerlo. (p. 80)

Por otra parte, Fernández et. Alt (2000), afirmó que:

(...) haciendo lo mismo, de la misma manera y con herramientas iguales a las suyas. Nadie pensaba en innovación, nadie se preocupaba de pensar en la resistencia al cambio y a ninguno le pasaba por los contornos de la duda que las formas de producción y el modelo 'cultural' de aquellas células gremiales iban a dar un vuelco significativo y mucho, menos radical. Lo aprendido servía para toda la vida y aun sobraba para los que venían a ocupar el puesto de trabajo (p.45).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Un análisis detallado de la concepción Técnico-Artesanal de Tezanos, A., (1985) Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Universidad Pedagógica Nacional, CIIDD. Bogotá.

<sup>3</sup>Fernández et. Al., (2000). El formador de formación profesional y ocupacional. Octaedro. Barcelona

Sin embargo, formar a un estudiante de prácticas a “*imagen y semejanza*” no sólo se consigue con imitación, se necesita llevar a cabo un proceso de organización, de seguimiento y retroalimentación de la práctica, con el objetivo de lograr una formación técnica para el “*oficio de enseñar*” que se va a desarrollar en las prácticas pedagógicas.

### **Saber Comunicativo**

De acuerdo con los Lineamientos para la Práctica Pedagógica Investigativa, Mercer, (2000) afirmó que:

Las palabras significan lo que los seres humanos acuerdan conjuntamente que signifiquen, se pueden crear nuevas palabras cuando hagan falta y se pueden combinar para expresar una variedad infinita de significados. El lenguaje nos permite compartir pensamientos sobre nuevas experiencias y organizar la vida en común como ninguna otra especie puede hacer. Esta función del lenguaje permite concebirlo desde una perspectiva distinta a la instrumental (transmisión de información entre personas) a una perspectiva de interacción dialógica... el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él... empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas. (p.4)

Con respecto a lo anterior, los docentes en formación asumen su práctica pedagógica I, a partir de sus competencias comunicativas, que son la base fundamental para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, desde la dimensión comunicativa, pragmática y discursiva, en relación la implementación de actividades y procedimientos que se llevan a cabo en el aula de clases. Enseñar el inglés como lengua extranjera conlleva factores extra-lingüísticos en el uso del lenguaje. Por tal razón, el espacio académico que brinda la Universidad de La Salle, implica la formación docente en pedagogía de la lengua extranjera, porque el docente en

formación se convierte en un sujeto reflexivo que aprende, indaga y analiza los procesos comunicativos y los enseña en su práctica pedagógica I.

### **Diseño Metodológico**

#### **Tipo de Investigación:**

El enfoque de este estudio investigativo es el paradigma cualitativo. En este enfoque se implementa la recopilación de datos descriptivos con la intención de describir las percepciones de los docentes en formación durante su proceso formativo. Este enfoque permite observar y analizar detalladamente las muestras que se desarrollaron con los docentes en formación de séptimo semestre de la Universidad de La Salle, para evidenciar si los docentes en formación describen las actividades y los procedimientos relacionados con la práctica pedagógica I. Como se ha dicho, “[...] el paradigma cualitativo, a semejanza del [...] cuantitativo, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (Ray Rist, 1977, citado en Taylor y Bogdan, 1987).

Abordando una investigación de tipo descriptiva-analítica, de acuerdo a Danhke, 1989 (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2003), los estudios descriptivos “miden, evalúan o recolectan datos sobre aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 117). Esto con el fin de recolectar toda la información, determinando los hallazgos que pueden convertirse en ventajas o desventajas dentro del proceso de práctica de los docentes en formación.

### **Población y Muestra**

La población es un conjunto de individuos de la misma clase, limitada por el estudio. Según Tamayo y Tamayo, (1997), “La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población posee una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p.114) Por tal razón, la población está constituida por los estudiantes que están cursando séptimo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación, que se encuentran realizando la Práctica Pedagógica I en los colegios Cundinamarca y José asunción Silva.

Para tal efecto, la muestra de selección es intencionada. En el Colegio Cundinamarca participaron tres docentes en formación para la aplicación de entrevistas y de nueve observaciones. En el colegio José Asunción Silva, participaron dos docentes en formación para la implementación de entrevistas y de seis observaciones.

### **Método de Investigación / Estudio de caso**

En el estudio se determinó, emplear el enfoque cualitativo para hacer una recolección de datos, sin medición numérica en el análisis e interpretación de los mismos. A este respecto, se afirma que “el enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis” (Grinnell,1997, citado en Hernández et al, 2003). Este trabajo de investigación se determina como un estudio de caso, puesto que, indaga sobre los aspectos esenciales que se llevan a cabo

durante el proceso de la práctica pedagógica I. Por lo tanto, los docentes en formación que se encuentran cursando séptimo semestre en la Universidad de La Salle perciben las actividades y procedimientos relacionados con la enseñanza pedagógica del inglés como lengua extranjera y cómo influye este ejercicio académico en su proceso formativo. De esta manera, se comprende la condición del docente investigador y en formación con el fin de construir saberes, actitudes y habilidades. Así pues, permitiendo la interpretación de los contextos determinados y las experiencias reflexivas y educativas que se llevan a cabo en el entorno escolar.

En segunda instancia, Robert E. Stake sostiene que:

No todos los estudios de caso son cualitativos, aunque muchos lo son. Centrándose en aquellos que están anexados a los paradigmas naturalísticos, holísticos, culturales y fenomenológicos, asevera que el estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección del objeto que ha de estudiarse; por ejemplo, un niño o un aula. Finalmente, el investigador se interesa por un proceso o una población de casos, no por un caso individual. (p. 41)

### **Instrumentos**

En el presente estudio, se utiliza una observación de manera discreta como instrumento para la recolección de datos, observando el ambiente educativo donde se desarrollan las prácticas pedagógicas.

#### ***Observación/ No participante***

Estas observaciones no participantes permiten recoger datos a partir de descripciones específicas dentro del aula de clases a partir de la realidad observada.

En primera instancia, Namakforoosh (2000) argumentó que “La forma obvia de recopilar datos nuevos es observar el comportamiento, bien sea en un ambiente o escenario natural (donde la gente actúa libre y normalmente), en una situación controlada (de laboratorio) o en una observación directa. La observación se puede realizar de manera discreta, para que la gente no detecte que está siendo observada (con cámaras ocultas, por ejemplo), o abiertamente por medio de observación personal o remota. (p.73)

En segunda instancia, Cerda, (1991) afirmó que “La observación no participante, como su nombre lo indica, es aquella donde el observador permanece ajeno a la situación que observa. Aquí el observador estudia el grupo y permanece separado de él”. (p.240)

Para el presente estudio se recogió datos con una observación discreta en la que los estudiantes de la institución no fueron conscientes de que estaban siendo observados en repetidas ocasiones.

El procedimiento se llevó a cabo por tres semanas consecutivas en el Colegio Cundinamarca, donde se observaron tres estudiantes en 3 sesiones diferentes. Se tuvo en cuenta varios criterios de observación, en particular, características de las planeaciones de clase, presentación de objetivos, temáticas y actividades de clase, estrategias de enseñanza, manejo de grupo. El mismo procedimiento se desarrolló una sola vez en el Colegio José Asunción Silva, donde se observaron dos estudiantes en una sola sesión de clase. Se utilizó este instrumento de investigación porque es una forma de recopilar datos de manera analítica y descriptiva.

***Entrevista/ Semi-estructurada*** (Blanchet et al. (1997) sugiere que:

La entrevista se enmarca en comportamientos verbales para extraer información sobre representaciones asociadas a comportamientos vividos. Permite recoger la subjetividad. La información extraída no es idéntica a la dada. Extraer información supone análisis e interpretación. (...) La entrevista entre dos personas es dirigida y registrada por aquel que la lleva a cabo, quien favorece la producción del discurso lineal. La palabra es vector para estudiar acciones pasadas, representaciones sociales o funcionamiento y organización psíquica (p. 90)

Este ejercicio permite adquirir información o identificar algunos factores a través de una conversación que tiene propósitos establecidos. Prospectivamente, se determinó realizar las entrevistas semi-estructuradas para este trabajo de investigación.

Hernández et al. (2003) establecieron que “las entrevistas semi-estructuradas, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre temas deseados” (p.455). Por otro lado, Sabino (1992) afirmó que “una entrevista semiestructurada (no estructurada o no formalizada) es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas” (p.18). Por lo tanto, se realizaron pruebas pilotos de las entrevistas semi-estructuradas con el fin de obtener más información enfocada en el interés investigativo en relación con los aspectos pedagógicos que inciden en la formación docente de la práctica pedagógica I.

Así pues, con base en el marco metodológico, se realizaron las observaciones no participantes y las entrevistas semi-estructuradas para la recolección de datos, luego, se

categorizó la información con base en la construcción de una matriz de análisis, después, se realizaron descripciones de análisis e interpretación relacionadas con las voces de los docentes en formación, se crearon conceptos claves que fundamentan las prácticas pedagógicas para determinar cómo los docentes en formación de la práctica pedagógica I aprenden la enseñanza pedagógica relacionada con la labor docente y cómo influye este ejercicio académico en su proceso formativo.

### **Metodología de análisis**

El análisis que se realizó para cada una de las categorías, surge a partir del proceso de codificación de datos que los docentes en formación aportaron en las entrevistas y las observaciones que se realizaron durante el trabajo de campo. Posteriormente, en una matriz descriptiva se ilustra un diálogo entre autores, comparando el análisis e interpretación de los referentes teóricos y las voces de los estudiantes, determinando semejanzas y diferencias entre el proceso de conceptualización o generación de reflexiones.

La interpretación de las categorías, generó algunas conclusiones referentes a la práctica pedagógica I, a partir de los objetivos específicos formulados en el trabajo investigativo, en efecto, se describen algunas percepciones de los docentes en formación sobre las actividades y los procedimientos relacionados con la práctica pedagógica I y su contexto que influyen en el proceso formativo de los mismos.

## Resultados

Los resultados se hallaron con base en el análisis de los datos, debido a esto, se crearon cinco categorías con el fin de proporcionar un panorama general sobre algunas percepciones de los docentes en formación sobre las actividades y los procedimientos relacionados con la labor docente y cómo influye este ejercicio académico en su proceso formativo, a partir de este estudio de caso, se llevaron a cabo las descripciones desde el enfoque cualitativo.

La primera categoría es **la apertura de la práctica pedagógica**. Esta categoría expone la importancia de dar inicio a las prácticas pedagógicas con la ayuda de un tutor-docente, porque es fundamental recibir orientaciones, que proporcionen una contextualización del ambiente educativo en el que van a ejercer su labor docente.

De acuerdo con las voces de los estudiantes, *“Pues él nos hizo como, él hizo una reunión para explicarnos más o menos de que se trataba, como se llevaban las prácticas [Entrevista 3], ¡“Bueno él nos hizo un inicio eh! Una introducción de que era la fundación, en donde íbamos a enseñar”*. [Entrevista 2], se evidencia como el tutor-docente proporciona información acerca de la institución para brindar una idea general del ambiente en el que se va a cabo la práctica pedagógica I para que los docentes en formación se familiaricen con el contexto, por lo tanto, los docentes en formación reciben claras instrucciones sobre los aspectos pedagógicos que van a desarrollar durante su proceso formativo.

Una segunda categoría, **ambiente en el aula** fomenta el desempeño de los estudiantes, infiere que, para adquirir el éxito en una sesión de clases, el docente en formación debe implementar algunas habilidades para tener un manejo de grupo. En el caso de la práctica pedagógica, ellos deben establecer una lista de normas en el salón de clases para encausar un buen comportamiento de los estudiantes. Así mismo, es clave que los estudiantes vean al docente en formación como un individuo que es organizado y seguro de su capacidad para llevar a cabo exitosamente una clase de inglés lengua extranjera.

Además, el docente en formación se dirige por el nombre de los estudiantes para captar la atención de ellos y tienen un mayor control de las situaciones determinadas y conflictivas que se presentan en el entorno escolar. En efecto, es un desafío importante que consiste en crear un ambiente que sea lo suficientemente agradable para que los docentes en formación puedan participar e interactuar con sus estudiantes, creando así, un ambiente confortable donde los estudiantes se sientan salvos y seguros y al mismo tiempo se logre establecer una relación de respeto entre el docente en formación y el estudiante. Así pues, cuando el docente en formación tiene un manejo de grupo, por ende, se percibe un óptimo aprendizaje y enseñanza de conocimientos relacionados con la lengua extranjera dentro del hecho educativo.

En efecto, algunas habilidades asociadas al docente en formación, como la empatía que genera con los estudiantes, o la capacidad de “ponerse en los zapatos de ellos”, independientemente de los contenidos que está enseñando, expresa el interés de escucharlos; de acuerdo con las orientaciones que tienen en cuenta en su práctica pedagógica, el docente en

formación debe ser parcial con sus opiniones y centrarse siempre en lo positivo. Después, tener humildad y confianza para reconocer sus dudas o errores que presenta mientras imparte sus conocimientos o aplica actividades dentro del aula de clases. De esta manera, se generan ambientes propicios para el desarrollo de las clases. En relación con las afirmaciones anteriores, los docentes en formación afirmaron lo siguiente, *“Pues las normas las fomento, las fomento siempre a partir de la primera clase que tuvimos donde pusimos las obligaciones y deberes pero también los derechos en la clase, partimos del respeto, del diálogo y ya obviamente eso como base”* [Entrevista 1], *“Sí! me ha dejado mucha enseñanza definitivamente porque el manejo de grupo pues es increíble”*. [Entrevista 2], y *“El practicante hace énfasis en las normas de sus clases para que los estudiantes las cumplan. Por ejemplo: El respeto a la clase y prestar atención”*. [Observación 7]

Las evidencias anteriores indican que, no sólo se trata transmitir conocimientos, por lo que concierne decir que, es significativo conocer el contexto determinado donde se está enseñando, saber cuáles son las necesidades de los estudiantes para poder analizar las situaciones particulares de ellos y buscar soluciones o saber cómo tratar los conflictos que se presentan dentro del aula de clases. Hay que tener en cuenta la ética profesional a la hora de manejar este tipo de problemáticas que se presentan de manera impredecibles dentro del aula de clases, esto conlleva a utilizar las herramientas para las clases y la creatividad para poder enfrentar situaciones determinadas y así, lograr que los estudiantes desarrollen sus capacidades y se demuestren sus desempeños en las clases.

Se plantea entonces que los docentes en formación deben establecer normas como la disciplina, que tiene implicaciones dentro del aula, por ejemplo, el fortalecimiento de la relación entre el docente-estudiante y la implementación de actividades y procedimientos que puedan mejorar día a día la enseñanza del inglés como lengua extranjera, todas estas variables son de gran influencia en la conducta de sus estudiantes, adaptándose a determinados contextos educativos.

Adicionalmente, los docentes en formación deberían utilizar mecanismos o técnicas de observación para reconocer las problemáticas que se llevan a cabo en situaciones particulares dentro del aula y buscar un medio para solucionar o promover el cumplimiento de las normas de clases, fomentando intervenciones didácticas que a su vez se relacionen con las expectativas e intereses de sus estudiantes. Esto con el objetivo de lograr una sana convivencia, que permita tener un óptimo ambiente, donde el respeto sea la base de la comunicación, donde se puedan cumplir los objetivos de la clase propuestos en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera.

La tercera categoría, **El tutor proporciona enseñanzas para la práctica profesional del docente en formación**, demuestra que, Las orientaciones pedagógicas del tutor-docente, están ligadas a un acompañamiento fraterno, donde los docentes en formación reciben consejos, nuevas herramientas y modelos que son proporcionados por sus tutores para un óptimo aprendizaje y enseñanza del área de inglés durante su proceso de práctica pedagógica I, por ende, se convierte en un punto de partida de la práctica o un referente que retoma el docente en formación. En cuanto a las voces de los docentes en formación, ellos afirman: *“Él nos da como un feedback de*

*todo, nos da nuevas estrategias, nos dice “listo su actividad es ésta ¿por qué no miras por este lado?” [Entrevista 1], “Yo la verdad no lo veo como un tutor, más bien como alguien que está como ahí ayudándome, más bien como un amigo [Entrevista 4], “Él nos dice siempre lo que tenemos que manejar, nos muestra pues con los libros que él tiene y videos de cómo podemos mejorar como profesores y cómo podemos enseñarles bien el idioma inglés a los niños”.*

*[Entrevista 5] y “Pues él nos ha mostrado unos videos, de otros docentes donde nos va enseñando, cómo los docentes suelen hacer para mantener una mejor didáctica en el aula de clase y como hay unos que no son muy buenos, y otros que son ya extremistas y nos muestra los polos opuestos, pero son interesantes”. [Entrevista 7]. De este modo, se puede ver claramente que existe una relación pedagógica entre el tutor-docente y el docente en formación, no sólo para dar orientaciones que sean de suma importancia para los docentes en formación, sino también, para la creación de un ambiente fraterno, en tal sentido, el docente tutor es un mediador que se encarga de brindar herramientas y modelos que pueden ser útiles en determinadas situaciones impredecibles; enseñándole a los docentes en formación qué hacer y cómo hacerlo para mejorar el oficio de enseñar cada día.*

En relación con las anteriores evidencias, es fundamental el apoyo del tutor-docente, porque en esencia, ayuda a los docentes en formación en el desarrollo autónomo de proceso formativo, tal como, el diseño de materiales didácticos, reconocimiento de dificultades que se presentan dentro del aula de clases, entre otras.

Por otro lado, el tutor-docente cumple con algunos roles en la práctica pedagógica I, por ejemplo, realizar observaciones durante el proceso educativo de los docentes en formación, con el fin, de retroalimentar y dar pautas para el mejoramiento de la experiencia pedagógica de los mismos. De esta manera, los docentes en formación toman consciencia del hecho educativo, comprendiendo el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera y es un modo de reflexionar sobre las acciones realizadas, para el fortalecimiento de la formación docente.

La categoría cuarta, denominada como **aplicación de actividades y conocimientos fomenta nuevas estrategias de enseñanza**, se enfoca en, que los docentes en formación deben ser conscientes de su responsabilidad y deben adquirir una mayor construcción de saber pedagógico a través de su experiencia de práctica. Como se ha dicho precisamente, en este espacio académico se llevaron a cabo las sesiones de clases, teniendo en cuenta las planeaciones y los diseños de material didáctico donde los docentes en formación durante su proceso formativo destacaron estrategias de enseñanza que adaptaron teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes, con el fin de cumplir con los objetivos de las clases, puesto que, motivando a los estudiantes con la implementación de actividades enriquecedoras e innovadoras de conocimientos, fortalecería las habilidades de comprensión y producción oral y escrita para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto a las voces de los docentes en formación, se constata lo siguiente, *“Si he venido, ¡eh! Implementado diferentes actividades donde pueda relacionar esa gramática de acuerdo a lo que ellos necesitan, y se los temas que a ellos les gustan, les gusta música, les gusta los juegos,*

*les gusta la burla, entonces trato de hacer actividades donde ellos puedan reírse, pero cuando se rían aprendan y después lo puedan aplicar*". [Entrevista 1], *"Las actividades las he realizado pues a través de canciones, puesto que, pues pienso que es más fácil que los niños aprendan escuchando y viendo los movimientos que hace el profesor"*. [Entrevista 5] y *"El practicante asocia las mascotas a un contexto real, es decir, les pregunta a sus estudiantes si tienen alguna de esas mascotas"* [Observación 6].

Se evidenció que, los docentes en formación se basan en sus conocimientos para la creación de actividades, tales como, la música, las canciones, los juegos didácticos, movimientos corporales, imágenes y asociación de palabras del vocabulario en inglés, entre otras; y reciben orientaciones acerca de los procedimientos estipulados por el tutor-docente, por ejemplo, elaboración de planes de lección y aplicación en el aula de clases, que son fundamentales para el aprendizaje inicial de la formación docente.

La quinta categoría emergente denominada *tipos de emotividad* propone que la motivación se constituye en un aspecto de vital importancia para los docentes en formación porque ellos sienten una responsabilidad enorme a la hora de aplicar las planeaciones de clases dentro del aula de manera eficaz. En el plano educativo la motivación debe ser entendida como la forma de aprender de manera autónoma el entorno a las experiencias vividas por ellos. Teniendo en cuenta las siguientes voces de los docentes en formación, tales como, *"Bueno, la verdad el primer día que llegué como al colegio sentí miedo, o sea, es como la primera sensación que sientes al llegar a un colegio"* [Entrevista 4], *"Fluida y me sentí pues tranquila, pero a la vez un poquito nerviosa porque no sabía que iba a pasar"*. [Entrevista 2] y *"El docente en formación*

*demuestra un sentimiento de nerviosismo a la hora de impartir la clase, olvida decirles a sus estudiantes las instrucciones en general acerca de las actividades porque cuando él lo intenta sólo se enfoca en algunos estudiantes, descuidando la mayoría de los estudiantes y se comienzan a notar un sentimiento de confusión en los estudiantes y hay mal entendidos al realizar la actividad.” [Observación 3]*

Al presentar la anteriores evidencias, se pudo identificar que, los docentes en formación experimentaron algunos sentimientos como nerviosismo, miedo, confusión, etc., a la hora de dar apertura a una clase; aunado a la situación, los docentes en formación buscaron responder a los nuevos desafíos, conflictos o situaciones impredecibles a los que se vieron enfrentados dentro del aula de clases, ya que estas problemáticas generan una mayor motivación para el docente en formación ayudándole a mejorar tanto en su crecimiento personal como en el profesional. Se pudo inferir que, la emotividad es un factor que influye tanto en el docente en formación como en el estudiante dependiendo de la situación que se vive dentro del entorno escolar.

Las llamadas *emociones originarias*, en las que se experimenta la máxima excitabilidad. Por ejemplo, el susto, la agitación o la ira, ligadas a la tendencia a la supervivencia. El susto se produce cuando, en el horizonte emocional de nuestra subjetividad, aparece de forma imprevista una amenaza para la conservación de la propia vida. Esta vivencia se manifiesta —en grados y modos diversos, según los individuos y circunstancias. ( Cervos, 1995 citado en Malo P., 2010) Por consiguiente, Los docentes en formación desarrollan distintas emociones que están ligadas a las experiencias vividas dentro del aula de clases, por tal motivo, éstas inciden en el proceso formativo de los

mismos. De alguna manera, estas emociones están vinculadas con la motivación y se ven reflejadas en sus actitudes y habilidades, por lo tanto, el docente en formación se convierte en un ser reflexivo que observa la realidad educativa como base de su formación docente profesional.

Como complemento, la influencia de la motivación intrínseca a la hora de transmitir un conocimiento del inglés como lengua extranjera, facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes del colegio, generando un interés en las actividades académicas aplicadas dentro del aula. Para tal efecto, los docentes en formación no solamente inciden en la motivación de los estudiantes, despertando la curiosidad por el conocimiento, también se admite que, ellos deben saber identificar sus emociones y la de sus estudiantes de manera constructiva. En este caso, es necesario que el docente en formación identifique las diversas expectativas de los estudiantes; a partir de éstas particularidades y de las fuentes de motivación de cada uno de ellos, se diseñen las clases, adaptando los materiales didácticos de acuerdo a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

### **Conclusiones y Sugerencias**

En este apartado final, se pretende evidenciar los resultados o reflexiones en torno al estudio que se ha realizado en la práctica pedagógica I en la Licenciatura de Lengua Castellana, Inglés y Francés de La Universidad de La Salle, haciendo alusión a los aspectos esenciales dentro del proceso de práctica y una contribución de aportes que brindaron los docentes en formación

involucrados en esta investigación, estableciendo fundamentos potenciales sobre su proceso formativo.

La práctica pedagógica asume el aprendizaje de los docentes en formación a través de las actividades y procedimientos relacionados con su quehacer docente, es un proceso de investigación que permite la construcción de conocimientos orientados al saber pedagógico. En este sentido, la actuación profesional del docente en formación se basa en la construcción de saberes disciplinares, habilidades y actitudes que le permiten fundamentar su proceso formativo a partir de las reflexiones críticas que se evidencian en contextos determinados y experiencias en la realidad educativa que son fundamentales en el ejercicio pedagógico, en las prácticas y en su crecimiento personal y profesional.

El inicio de la práctica pedagógica ayuda a los docentes en formación a desarrollar un proceso de autorreflexión, mejorando día tras día sus experiencias pedagógicas, a partir de las realidades educativas que influyen en su formación docente; gracias a la Universidad de La Salle y las instituciones que proporcionan el espacio para realizar la práctica pedagógica donde los docentes en formación se benefician con el trabajo que realizan a través de sus experiencias, brindando una educación integral para la generación de conocimientos y transformación social asumiendo una postura crítica y constructivista que posibilita el desarrollo de la innovación y reflexión sobre la identidad del docente y la realidad educativa.

La práctica pedagógica está orientada a proyectar los aspectos esenciales sobre el aprendizaje de los estudiantes, que influyen en su proceso formativo, promoviendo un cambio

educativo y social en nuestra sociedad. Por ende, la experiencia es creada gracias a la práctica y al saber pedagógico reflejando las diferentes construcciones pedagógicas y sociales que se emplean dentro del aula de clases.

Se evidencian vacíos en la práctica pedagógica, puesto que, el docente en formación asume una actitud conformista, solo se limita a imitar a su tutor de prácticas, sin tratar de identificar su propio rol docente y sin desarrollar un estilo de enseñanza determinado, lo cual afecta el proceso de evolución de la enseñanza dentro del aula de clases.

Es propicio mencionar que el docente en formación, necesita un plan de formación permanente autónomo, que en un futuro no genere falencias o haga parte de una rutina conformista en el ejercicio docente, donde se pueda crear estrategias innovadoras para la implementación de actividades que mejoren el desempeño tanto del estudiante como la calidad educativa de una institución.

La experiencia pedagógica se lleva a cabo por el docente en formación que lo afecta emotivamente en el espacio académico, que tiene miedo, nervios pero que también tiene alegría y motivación para dirigir una clase, que siente odio, pero también perdona, Un individuo vivo, tímido o extrovertido, que a veces es fuerte o frágil. La experiencia docente incluye esta zona de emotividad que hace parte de su formación docente, es imposible dejarla a un lado, cuando se sabe que el docente en formación es un individuo que hace parte de esta experiencia.

La experiencia no sólo describe el conocimiento y la conducta, también incluye el sentimiento, estas tres características complementan la experiencia pedagógica. El docente en

formación efectúa una dimensión afectiva que favorece el proceso de enseñanza, que influye en el aprendizaje de los estudiantes. Estos tipos de emotividad se reflejan en torno al escenario que se presenta en el aula de clases.

## Referencias

- Amézquita, J., Calderón, L., Rodríguez, J. y Ruíz, L. (2010). Estudio descriptivo de la Práctica Pedagógica Investigativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle entre los años 2008 y 2009. (Tesis de grado, Universidad de La Salle), (p.1-190). Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7916/T26.10%20A26e.pdf?sequence=1>
- Ángulo, M. (2007). La investigación-acción en la formación de educadores. *Revista Actualidades Pedagógicas N° 50*: (p.38), Recuperado de <file:///E:/Downloads/1767-3478-1-SM.pdf>
- Baquero, P. (2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores\* Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Revista actualidades Pedagógicas N° 49*: (p.15), Recuperado de [file:///C:/Users/26112040/Desktop/1612-3144-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/26112040/Desktop/1612-3144-1-SM%20(1).pdf)
- Danhke, 1989 (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003), los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 117).
- Franco, Y (2014) Tesis de Investigación. Población y Muestra. Tamayo y Tamayo. [Blog Internet] Venezuela (p.114) Recuperado de: <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/06/poblacion-y-muestra-tamayo-y-tamayo.html>.
- Hernández, A. “Estrategias Innovadoras para la Formación Docente”. Taller Regional para la definición del Perfil Marco del Docente de la Educación Primaria o Básica, La Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, O.E.I. para la Ciencia y la Cultura. San José, Costa Rica, del 7 al 11 de febrero del 2000. (p.45)
- López, E. A. Política Fiscal Y Estrategia Como Factor De Desarrollo De La Mediana Empresa Comercial Sinaloense. Un Estudio De Caso.

- Malo, P.,(2010) *La emotividad*, en Fernández LaBastida, Francisco – MERCADO, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, Recuperado de:  
<http://www.philosophica.info/archivo/2010/voces/emotividad/Emotividad.html>
- Mojica, D. y Orduz, C. (2008). Análisis y reflexiones sobre la práctica pedagógica investigativa de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, desde las competencias pedagógicas, pensamiento crítico y formación docente. (Tesis de grado, Universidad de La Salle), 1-139. Recuperado de  
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/8102/T26.08%20M729a.pdf?sequence=1>
- Muñoz, A. (2015). Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica. En Paéz, R. (Ed.1), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. (p.13-17). Ciudad: Bogotá Editorial Unisalle. Recuperado de  
[https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia\\_claves-del-s](https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia_claves-del-s)
- Muñoz, A. (2015). Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica. En Paéz, R. (Ed.1), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. (p.21). Ciudad: Bogotá: Síntesis.
- Namakforoosh, M. (2000). *Metodología de la Investigación*. (2ª ed.) México. *Limusa*. (p.73).
- Pérez Mesa, María Rocío, & Fonseca Amaya, Guillermo. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. *Revista Colombiana de Educación*, (p.109), 221-251. Recuperado de  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162011000200010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162011000200010&lng=en&tlng=es).
- Sampieri et al. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F., (p.10), Recuperado de <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/files/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>

- Stake, R. (1998). Investigación con Estudios de Caso. (Capítulo 17) Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920. (p.41). Recuperado de [http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/STAKE\\_investigacion-con-estudio-de-casos.pdf](http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/STAKE_investigacion-con-estudio-de-casos.pdf)
- Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (p.14). Recuperado de <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/50016/2.pdf>
- Tezanos, A. (1985). Maestros Artesanos Intelectuales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad de La Salle (2010). Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente. (p. 22). Ediciones Unisalle, Bogotá. Recuperado de [https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia\\_claves-del-s](https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia_claves-del-s)
- Universidad de La Salle. (2015). *Lineamientos para la Práctica Pedagógica Investigativa LLCIF*. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá: Universidad de La Salle. (p.1-18)
- Vasco, E (1997:306). Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente. (p. 20). Ediciones Unisalle, Bogotá. Recuperado de [https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia\\_claves-del-s](https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia_claves-del-s)
- Vezub. (2007). Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente. (p.18-19). Ediciones Unisalle, Bogotá: Síntesis Recuperado de [https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia\\_claves-del-s](https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia_claves-del-s)
- Zambrano, A. (2005). Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente. (p. 20). Ediciones Unisalle, Bogotá. Recuperado de [https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia\\_claves-del-s](https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia_claves-del-s)