Universidad de La Salle
Ciencia Unisalle

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras | Facultad de Ciencias de la Educación

1-1-2017

Caracterización de las necesidades formativas en la práctica pedagógica desde la perspectiva de alumnos y maestros en la Universidad de La Salle

Diana María Cantor Cañón
Universidad de La Salle, Bogotá

Kelly Vannessa Salazar Gómez
Universidad de La Salle, Bogotá

Yeimi Carolina Farfán Cristancho
Universidad de La Salle, Bogotá

Ruth Catherine Tacha Rojas
Universidad de La Salle, Bogotá

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

Citación recomendada

Cantor Cañón, D. M., Salazar Gómez, K. V., Farfán Cristancho, Y. C., & Tacha Rojas, R. C. (2017). Caracterización de las necesidades formativas en la práctica pedagógica desde la perspectiva de alumnos y maestros en la Universidad de La Salle. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/274

This Trabajo de grado - Pregrado 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.

CARACTERIZACIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE ALUMNOS Y MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

DIANA MARIA CANTOR CAÑÓN

KELLY VANNESSA SALAZAR GÓMEZ

YEIMI CAROLINA FARFÁN CRISTANCHO

RUTH CATHERINE TACHA ROJAS

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C., JUNIO 2017

CARACTERIZACIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE ALUMNOS Y MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

DIANA MARIA CANTOR CAÑÓN

KELLY VANNESSA SALAZAR GÓMEZ

YEIMI CAROLINA FARFÁN CRISTANCHO

RUTH CATHERINE TACHA ROJAS

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

Tutor: ANDREA MUÑOZ BARRIGA

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C., JUNIO 2017

RECTOR:

ALBERTO PRADA SANMIGUEL. FSC.

VICERRECTOR ACADÉMICO:

CARLOS ENRIQUE CARVAJAL COSTA. FSC.

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

GUILLERMO LONDOÑO OROZCO

DIRECTOR PROGRAMA:

MELANY RODRIGUEZ CACERES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

FORMACIÓN DOCENTE

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO:

ANDREA MUÑOZ BARRIGA

Resumen

El presente trabajo descriptivo, de enfoque cuantitativo, se centró en la caracterización de las necesidades formativas (fortalezas y oportunidades de mejoramiento) en el área de práctica pedagógica de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Los resultados del estudio hacen parte de la dinámica de investigación derivada de la participación de las estudiantes en el semillero AGLAIA, término que proviene del griego Ἀγλαΐα; referido a: la resplandeciente, la que brilla, la esplendorosa, y búsqueda de la sabiduría, el cual está ligado a la investigación denominada *Propuesta de redimensión de la práctica pedagógica investigativa en la Licenciatura en lengua Castellana, Inglés y Francés.* Dicha propuesta surge del proceso de redimensión y actualización del programa, con el propósito de establecer una articulación entre los elementos de los microcurrículos con los sentidos de los nuevos espacios académicos. Para dicha caracterización, se adoptó un enfoque cuantitativo orientado a la identificación y descripción de las necesidades a partir de las siguientes categorías: a) estrategias de enseñanza, b) herramientas didácticas, c) cátedra compartir, d) instrumentos de evaluación, y e) instituciones educativas. En esta última, se tuvo en cuenta el rol de los coordinadores en las instituciones, los recursos humanos, materiales y didácticos y el acompañamiento por parte del profesor a cargo del espacio académico. Entre los resultados más relevantes, se encontró que profesores y estudiantes coinciden en la utilidad de las estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje en el área, tales como lecturas dirigidas, procesos de microenseñanza, planeación de clases e instrumentos de evaluación. Por otra parte, se identificó que aspectos como la retroalimentación por parte de maestros, el uso de las TIC, los debates con otros practicantes, la ampliación de tiempo de formación en el área y la falta de recursos en las instituciones son algunos de los aspectos que se asumen como oportunidades de mejoramiento en el área con miras al proceso de actualización

curricular.

Palabras claves: formación docente, práctica pedagógica, saber pedagógico, experiencia pedagógica.

Abstract

The present descriptive study, with qualitative approach, was focused on the characterization of training needs in the area of pedagogical practice of bachelor's degree in Spanish, English and French. The results of the study are part of dynamics research derived from the participation of the students in the Aglaia seedbed, which is connected to the research called *Proposal of a resizing of the pedagogical research practice in bachelor's degree in Spanish, English and French*.

This proposal arises from the process of resizing and updating of the program, with the purpose of stablishing an articulation between the elements of microcurroculars with the senses of the new academic spaces. Therefore, for this characterization, was adopted a mixed approach focused on the identification and description of needs from the following categories: a) teaching strategies, b) teaching tools, c) Cátedra Compartir, d) evaluation tools, and e) Educational institutions. In the last one, the role of the coordinators in the institutions, the human, material and didactic resources and the accompaniment by the professors in charge of the academic space was taken into account.

Among the most relevant results, was found that teachers and students agree of the usefulness of teaching strategies to promote learning in the area, such as guided readings, micro-teaching processes, class planning and evaluation tools. On the other hand, was identified that aspects such as teacher's feedback, the uses of TIC's, debates between practitioners, the extension of training time in the area and the lack of resources of the institutions are some of the aspects which are

assumed as opportunities for improvement in the area with a view to the curriculum updating process.

Key words

Teacher training, pedagogical practice, pedagogical knowledge, pedagogical experience

Introducción

Este texto busca presentar el desarrollo de un proceso investigativo a manera de informe, adelantado al interior del semillero AGLAIA, de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de la Salle. Este participa en la investigación denominada *Propuesta de redimensión de la práctica pedagógica investigativa en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés* que actualmente adelanta un grupo de profesores del programa. El propósito de dicha investigación es formular una propuesta de redimensión del área de práctica pedagógica investigativa como un espacio de mediaciones para la formación docente, desde la articulación del saber pedagógico y el saber comunicativo en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras. Esto en el marco del proceso de actualización del programa y en articulación con el perfil de formación y la propuesta de redimensión de la malla curricular.

Como parte de los objetivos específicos de la investigación, se propuso desarrollar una fase de identificación, análisis y descripción, y cómo general se planteó la caracterización de las necesidades formativas desde la perspectiva de estudiantes y docentes del área; actividad en la cual participó el semillero AGLAIA, con el fin de establecer fortalezas, oportunidades de mejoramiento y necesidades en el proceso de formación docente en el área de práctica. Para ello se adoptaron las siguientes categorías de análisis: estrategias de enseñanza (EE), herramientas didácticas (HD), cátedra compartir (CC), instrumentos de evaluación (IE) y por último, instituciones educativas (IES).

Para comenzar, es importante resaltar que la situación problemática surgió del

proceso de actualización del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, derivado de la dinámica de redimensión curricular, la cual ha implicado el análisis de la práctica pedagógica investigativa como un eje transversal que contribuya a alcanzar los objetivos establecidos en el perfil de formación de los futuros docentes. En esta dinámica la pregunta de investigación planteada fue ¿Cuáles son las necesidades formativas de los alumnos en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle? y de acuerdo con lo expuesto por la coordinadora del área, se inició un proceso de investigación durante los últimos cinco meses del año 2015 y los primeros seis meses del año 2016, cuyos resultados pretenden incidir en la implementación de una propuesta pedagógica que articule los sentidos de los espacios académicos con el desarrollo de los microcurrículos en el área.

El interés de la coordinación por hacer una revisión de los elementos propios de la formación en la práctica pedagógica, ha implicado el desarrollo de procesos investigativos con el propósito de comprender y analizar el proceso formativo en los diferentes espacios académicos del área desde la identificación de necesidades, fortalezas y oportunidades de mejoramiento que permitan consolidar una propuesta pedagógica articulada a la nueva organización curricular del programa.

Aquí es importante tener en cuenta los nuevos lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2014) en los que se ha propuesto dar mayor relevancia a la práctica pedagógica en los programas de Licenciatura a partir de su inclusión temprana en los planes de estudio, por cuanto esta área ocupa un lugar central en la formación docente.

> Si bien el saber fundante del maestro es la pedagogía, su territorio lo constituyen los ambientes de aprendizaje y la calidad de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, éstas han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, ubicarse en los planes de estudio a partir del segundo año (tercer semestre), y aumentar de manera exponencial en los semestres sucesivos hasta convertirse en el centro de la formación en los últimos años del programa. Por su importancia, deben contar con acompañamiento permanente por profesores con las más altas cualidades y experiencia en la

> formación de formadores. (MEN, 2014, p. 15)

A su vez, los lineamientos del MEN (2014) implican repensar el desarrollo del proceso de formación docente a lo largo del currículo de manera procesual y escalonada, en la que los estudiantes desde el inicio tengan acceso a la observación de buenas prácticas y paulatinamente potencien habilidades, saberes y actitudes en el ejercicio pedagógico a partir de las funciones propias de la dinámica de acompañamiento.

> Los primeros años de las prácticas se orientarán al desarrollo de observaciones de buenas prácticas con las orientaciones y el acompañamiento permanente de personal docente con las más altas cualificaciones. A medida que se avanza en el proceso de formación, los maestros en formación irán asumiendo cada vez mayores responsabilidades en los ambientes de aprendizaje, con actividades de análisis y reflexión sobre sus competencias básicas (enseñar, formar y evaluar), y procesos de auto y hetero evaluación para mejorar sus prácticas, entre otras actividades. Se destaca que la calidad de las prácticas está igualmente asociada a la naturaleza de los convenios donde éstas se realizan, los cuales deben precisar su naturaleza y propósito, y permitir la participación de los profesores que las acompañan de manera permanente. (MEN, 2014, p. 15)

En consecuencia, en el proceso de actualización curricular del programa se ha establecido incluir espacios académicos del área de práctica pedagógica desde cuarto semestre, articulados a procesos de observación en diferentes contextos educativos; así como tres ejes formativos enfocados en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas materna y extranjeras, no sólo desde la práctica sino también en las diferentes áreas de fundamentación y profundización del programa.

A partir de dicho proceso, la coordinación ha identificado la importancia de analizar las necesidades formativas en el área, dado que existe un vacío de conocimiento en cuanto a su descripción e identificación, desde la perspectiva de los docentes y estudiantes de la Licenciatura; y que hasta el momento no se ha valorado el desarrollo del proceso formativo en la actual organización curricular. Este objetivo es fundamental para determinar los aspectos que aportan a la formación docente y los que merecen ser adecuados y/o consolidados para superar las

dificultades y promover la formación desde los ejes mencionados previamente.

Partiendo de esa base, el semillero AGLAIA realizó una búsqueda de antecedentes que sirvieron como base para la identificación de investigaciones ligadas al tema de estudio y para la posterior conceptualización de las categorías de análisis.

En cuanto a la formación docente para la enseñanza de las lenguas extranjeras, se encontró el estudio presentado por Cárdenas (2009), cuyo tema se centró en describir las tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras", el cual tuvo como objetivo describir las tendencias actuales en la instrucción de profesores en el ámbito nacional, haciendo una revisión bibliográfica de dichas tendencias y un análisis de los programas de didáctica. La metodología empleada en este estudio se define como descriptivo-exploratoria, de enfoque predominantemente cuantitativo.

En el estudio se resalta que los modelos formativos para la enseñanza de las lenguas extranjeras deben involucrar cuatro elementos constitutivos: el conocimiento, las habilidades, la actitud y la conciencia. El *conocimiento* y las *habilidades* son dos categorías que van de la mano y adquieren vital importancia, ya que es necesario que el docente tenga claridad sobre: ¿qué va a enseñar?, ¿a quién?, ¿en qué contexto? y ¿cómo lo va hacer?, teniendo en cuenta diferentes estrategias acordes a las necesidades de sus estudiantes y el tema que se va a desarrollar. En segundo lugar, la *actitud* se refiere a la disposición que toma el maestro frente a la actividad que desarrolla, hacia sus estudiantes y hacia sí mismo, ya que la mayoría de las veces la conducta del docente influye no sólo en su propio desempeño, sino también en el de los aprendices. Finalmente, la *conciencia* del docente representa las acciones que le permiten evaluar y mejorar los elementos mencionados, proporcionándole un desarrollo a nivel cognitivo y actitudinal para llevar a cabo su labor.

De acuerdo con el análisis de los resultados de esta investigación, se encuentra que las

tendencias más utilizadas por el docente para la enseñanza de las lenguas extranjeras son: el uso de modelos de influencia conductista, donde se incluye la microenseñanza clásica; la educación basada en el desarrollo de competencias; modelos enfocados en el desarrollo de habilidades; modelos humanistas, los cuales hacen énfasis en el desarrollo de la autonomía del aprendiz y su autodeterminación para aprender; el modelo constructivista, el cual tiene como fundamento la manera como el aprendiz construye el conocimiento; el enfoque dirigido a la dimensión social del aprendizaje, el cual incluye a la persona como ser social; y finalmente las tendencias de formación basadas en la reflexión y la redefinición de problemas como resultado de factores trascendentales en el quehacer docente, no sólo en la mejora del trabajo diario, sino también en la evolución profesional y personal.

Como conclusión al estudio realizado por Cárdenas (2009), es posible afirmar que, aunque existe una amplia variedad de modelos formativos, es importante tener en cuenta los modelos que apuntan hacia la construcción del conocimiento mediante el diseño de estrategias pedagógicas que permitan potenciar el desarrollo de saberes, habilidades y actitudes para la enseñanza de las lenguas extranjeras en contextos educativos particulares.

Asimismo, la investigación presentada por Esteve (2004) titulada “Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el “aprendizaje reflexivo” o “aprender a través de la práctica”, cuyo objetivo se centró en encontrar caminos alternativos para la formación docente en el área desde el aprendizaje reflexivo, muestra la relevancia de un proceso formativo que evidencie un puente de unión entre la realidad del profesor, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula. Esto debido a que se encuentra que la problemática de la formación en la práctica se enfoca en la falta de articulación de los conocimientos propios de las disciplinas con la realidad del maestro, lo cual incide en la elaboración de *“recetas didácticas”* que no contribuyen a la construcción de procesos reflexivos que conduzcan a transformar la práctica

docente. Por tal razón, de acuerdo con Esteve (2004) para fomentar una práctica docente crítica-reflexiva es necesario tener en cuenta cuatro características básicas:

> Se sugiere explorar la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la observación y posterior interpretación, esto con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para cada situación en las mismas aulas donde tiene lugar el proceso de enseñanza por parte de los mismos docentes, de tal manera que lo que suceda en cada sesión pueda utilizarlo el/la profesor/a para reflexionar y profundizar en la comprensión de su tarea, una reflexión que deberá conducir a una mejora de la práctica docente. (p.9)

En este sentido, las recientes investigaciones en el campo de la formación docente apuntan a la articulación de los conocimientos disciplinares y pedagógicos de los estudiantes con su experiencia docente a partir de las características y necesidades de los contextos educativos en los que se desenvuelven. (Korthagen, 2001; Libermann, 1998 y Wallace, 1991) (citados en Esteve, 2004) argumentan que si realmente se desea fomentar un proceso de formación docente que desemboque en un cambio cualitativo, es importante adoptar un modelo que se encuentre ligado a las diferentes realidades del profesor en formación, teniendo en cuenta sus experiencias vividas y la realidad de su futuro profesional; un modelo que parta de la persona y no del saber teórico. De esta manera, el maestro en formación y el conocimiento de la práctica docente debe ser creado por el mismo, sin adquirir un conocimiento establecido con anterioridad por terceros. En otras palabras, "la persona que se forma lo hace dando significado a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado" (Esteve, 2004 p. 10).

Por consiguiente, en las prácticas de formación de maestros Lasallistas se deben generar procesos de aprendizaje autónomo basados en aprendizajes reflexivos. A este respecto, Korthagen (2001) desarrolla un modelo de formación ALACT encaminado hacia la concientización de la propia práctica profesional en las siguientes fases:

> El punto de partida es la experiencia de la persona y de su actuación (action), se caracteriza por estar sumida en procesos más intuitivos o inconscientes. En la segunda fase, se inicia un lento proceso de concienciación, en tanto que "se mira hacia atrás" y se fija la atención en la actuación llevada a cabo: (attention). En la tercera fase, se sube a un nivel superior de concienciación, (awareness): la persona

> empieza a retener y verbalizar aquellos aspectos de su actuación. En la cuarta fase, ya de forma consciente, se buscan alternativas y se crean nuevos métodos de acción que mejoren las anteriores. (Esteve, 2004, p. 13)

De esta forma Esteve (2004) argumenta que el maestro en formación necesitará de igual manera bases teóricas y conceptuales guiadas por la observación, para obtener mejoría en las prácticas pedagógicas. En lo que respecta al *"aprendizaje reflexivo"*, este se desarrolla a partir de la transformación de la práctica pedagógica, la formación y la construcción de conocimiento nuevo desde experiencias previas y mediante la interacción con otros individuos.

Así, el proceso de transformación de la práctica pedagógica vinculada a la formación docente, de acuerdo con Van Lier (1996) (citado en Esteve, 2004) se encuentra ligado a tres vertientes: la práctica, el conocimiento teórico y la investigación. Por lo tanto, para que se dé la confluencia de estos tres ámbitos es necesario fomentar la práctica reflexiva de acuerdo con las necesidades que surjan de la práctica y de la observación. Por esta razón, el maestro debe fomentar el manejo de instrumentos en el aula de clase que le permitan auto observarse o co-observarse y emprender un proceso de reflexión ligado a la experiencia para poder analizar, planificar y dirigir el proceso de aprendizaje.

A su vez, se encontró la investigación de Concepción, Fernández y González (2015), donde se desarrolló un estudio descriptivo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel, en la que se muestra lo imprescindible que es la tarea de detectar las necesidades o debilidades que presentan los maestros actuales en su quehacer; puesto que sólo así, se pueden proponer cambios importantes que le den solución a dichas falencias en pro de fortalecer los programas de formación de los futuros maestros. Este trabajo potencia nuestra investigación, pues es una prueba significativa de que los grandes cambios a nivel curricular no deben partir de cero, sino que su origen parte de analizar lo que se ha hecho y detectar aquello

que se está haciendo bien o mal, para proponer cambios coherentes con las necesidades reales de los maestros en formación.

La investigación de Concepción, Fernández y González (2015) realiza un análisis descriptivo que se aplicó a 96 docentes novel. Aquí se asume que "el profesor novel es una persona joven, recientemente graduada de la universidad y con alguna experiencia profesional, pero no con más de cinco años de experiencia docente universitaria, que accede a un cargo docente como ayudante, becario, asociado". (Feixas, 2002 citado en Concepción et al., 2015, p. 9).

Para realizar el análisis metodológico de este estudio se utilizó como herramienta el Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel de la Universidad de Ciego de Ávila. El cuestionario se enfocó en varias dimensiones relacionadas con las características generales de la población de estudio (género, edad, título universitario, etc.); el dominio del contenido de las asignaturas; las necesidades formativas en aspectos de tipo técnico como: el diseño y ejecución del proceso pedagógico, la estimulación del aprendizaje del estudiantado, la utilización de medios didácticos en las clases, etc.; las necesidades de formación docente en aspectos de la comunicación pedagógica; los aspectos del carácter psicológico de los estudiantes y la utilización de estrategias de acuerdo con sus problemáticas y necesidades; y las posibles necesidades de formación docente en aspectos relacionados con los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa.

Los resultados de la investigación mostraron que en la categoría cognoscitiva, los docentes tienen necesidades vinculadas al dominio de los contenidos de sus asignaturas; con respecto a la categoría metodológica, se evidenciaron falencias en el diseño o preparación de clases y la implementación de estrategias asertivas y motivadoras para sus alumnos; en la categoría comunicativa, se reflejaron falencias en cuanto al dominio y función de competencias

comunicativas; en la categoría orientadora, las necesidades apuntaron a la dificultad de detectar la naturaleza psicológica de los jóvenes y de dar solución a los conflictos propios de su entorno. Finalmente, a nivel investigativo se detectan carencias en la aplicación de instrumentos, herramientas y muy poco conocimiento sobre paradigmas, métodos y enfoques que contribuyan al carácter investigativo de los docentes.

Los hallazgos encontrados en esta investigación aportaron sin duda a la cualificación de los programas de formación de docentes en la universidad de Ciego de Ávila al tener en cuenta las opiniones de los maestros y así poder proponer un plan de redimensión curricular efectivo. En este sentido, el trabajo de Concepción, Fernández y González (2015) convoca a los grupos interesados en la investigación educativa a determinar cuáles son las fallas actuales en cada proceso pedagógico, para así darle solución de una manera pertinente y acorde con las necesidades reales de cada comunidad educativa.

Los antecedentes mencionados sirvieron de apoyo para la comprensión acerca de las necesidades formativas de los estudiantes de Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Lengua Castellana Inglés y Francés, y a su vez se constituyeron en soporte para fortalecer el análisis de la información del cual se derivaron las categorías previas ligadas al instrumento de recolección de la información establecidas de acuerdo al tema de estudio, y a su vez se constituyeron para la realización de un posterior análisis. Dicho análisis permitió determinar los elementos conceptuales derivados que se resumen a continuación:

Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica es entendida como el escenario en el cual el docente pone en práctica los conocimientos o saberes disciplinares adquiridos durante su formación académica que le permiten desenvolverse en el ámbito educativo y desarrollar un saber pedagógico para

reflexionar sobre sus propias fortalezas o debilidades en el quehacer en el aula, pues es en ella en la que el docente se forma integralmente. De acuerdo con Bermúdez y Fandiño (2015, p. 31) "la práctica pedagógica se asume como un proceso de subjetivación del docente que le permite construirse, configurarse y constituirse como pedagogo al problematizar y transformar su existencia, su discurso, su saber, y su realidad". Asimismo, es en este período donde se da la apertura a la construcción del saber pedagógico que debe poseer el docente.

> La práctica pedagógica, entendida esta última como el lugar donde se inicia la construcción del saber pedagógico, se hace necesario aclarar que si bien en toda práctica docente es posible reconocer la presencia de principios teóricos que acompañan a la tradición del enseñar, ésta asume modos de concreción diferentes según el contexto socio-cultural en el cual operan. (Tezanos, 2007, p.14)

Ahora bien, Palacios (2015) afirma que la práctica pedagógica es el ejercicio de la pedagogía que involucra la implementación y puesta en marcha de la creación innovadora de una estrategia pedagógica que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Además, Bermúdez y Fandiño (2015) manifiestan que la práctica no es sólo enseñar y brindar ciertos conocimientos en el aula de clase, sino que debe motivar al docente a reflexionar individual y colectivamente en pro de una configuración profesional que beneficie las acciones diarias del maestro en el aula.

A su vez, estos autores consideran que este proceso es clave para la formación del maestro como profesional, puesto que es él quien permite analizar, aplicar y mejorar diferentes tipos de estrategias, al encontrar soluciones a los diferentes problemas a los que se puede ver enfrentado en su cotidianidad.

> La práctica pedagógica (en adelante PP) está enmarcada por la adaptación a las exigencias del entorno escolar, la reflexión sobre situaciones problemáticas y alternativas de solución y, por último, la agenciación para la consecución de metas como persona y como profesional en un contexto global (Rojas, 2004). La PP como un proceso sobre el cual el docente reflexiona tanto de forma individual como colectiva para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en el ámbito profesional. (Bermúdez y Fandiño, 2015, p.30, 31)

Paralelamente, el Consejo de Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle 2012 (como se citó en Arévalo, 2015) considera que la práctica pedagógica se define como un proceso esencial y constante en la profesión del docente, el cual busca situar en procesos formativos particulares los diversos saberes didácticos, disciplinares y pedagógicos, por medio de la interacción con los distintos actores que se ven involucrados en el ámbito educativo desde una compresión critica. Esto permite al docente en formación abordar, intervenir y actuar sobre el contexto desde una perspectiva crítica y reflexiva.

En consecuencia, se puede ver la importancia de la reflexión en la práctica pedagógica, puesto que permite la transformación y restablecimiento de procesos educativos desarrollados o que se desarrollarán por parte del maestro en formación durante el proceso. En este sentido, Quero (2006, p.102-103) afirma que:

> Es posible, entonces, transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan. Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

En definitiva, la práctica pedagógica no debe estar sujeta únicamente al ejercicio de la enseñanza, sino que debe estar ligada a los problemas sociales y a los contextos en torno a las exigencias escolares. Esto con el propósito de lograr una reflexión constante para encontrar alternativas de solución a las problemáticas del sistema educativo, permitiendo que el profesor participe activamente y críticamente en su actuación como docente (Bermúdez y Fandiño, 2015).

Experiencia pedagógica

La experiencia pedagógica se define como una serie de sucesos externos que afectan al docente, para luego interiorizarlos y darles un sentido en relación a su quehacer.

Según Moreno (2015) argumenta: “la experiencia pedagógica es correr el riesgo de salir afuera, al encuentro de algo que posiblemente sea desconocido y pasar a través de ello. La experiencia también es lo que nos pasa, lo que nos atraviesa, nos afecta y no nos deja iguales” (p.101), es así como la experiencia pedagógica se considera la posibilidad de salir de las rutinas del quehacer docente, autorreflexionar mediante la sistematización guiada por preguntas para así contribuir al mejoramiento de las practicas pedagógicas en el aula de clase.

Desde la perspectiva de Moreno (2015), la experiencia pedagógica es una construcción que se realiza a través de las prácticas pedagógicas. La experiencia es una construcción que los maestros hacen a partir de la teoría o conceptos que hayan podido influir en su formación como profesionales. Además, “la experiencia se construye también desde lo que les pasa a los maestros con las lecturas de teóricos que los han afectado, es decir, el maestro es un sujeto que se construye con una amplia base de conocimientos sobre la educación” (p.104.)

Por tanto, se puede afirmar que la experiencia es algo nuevo que llega al docente y por ser novedosa es generadora de nuevos saberes.

> Los maestros, casi sin proponérselo, llegan a la innovación, la cual se entiende como la contravía de la rutina. Emerge lo nuevo en el sentido del nacimiento, de la creación de algo joven y fresco. Experiencia pedagógica e innovación se convierten en hermanas gemelas y ellas se han sumergido en un mar de lecturas que provocan la escritura, la personal y la de sus estudiantes. (Moreno, 2015 p. 103)

Así mismo, la experiencia pedagógica es un acontecimiento que ocurre por medio de la práctica ligada a su vez al saber pedagógico, ya que dicha experiencia construye nuevos conocimientos, que resultan al verse en el espejo de las prácticas que hacen de la enseñanza una experiencia (Moreno, 2015 p. 115). (2013, p.108)

En la misma línea, Ruiz (2013) asegura:

> La educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más

> que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo". Por consiguiente, los profesores en formación en la Universidad de la Salle, durante su práctica pedagógica deben enfrentarse a experiencias significativas que posteriormente pueden ser problematizadas y muy seguramente objeto de investigación y reflexión. (p.108)

"En el desarrollo de las experiencias, las ideas se traducen en acciones y las acciones en procesos metódicos y sistemáticos cuya producción de significados orienta la transformación de la escuela y sus contextos" (Vargas, 2003, citado en Henríquez, 2013 p. 26). Es por esto que las experiencias pedagógicas de los docentes en formación son indispensables, si lo que se quiere es forjar profesionales reflexivos que generen transformación social. Por lo que sigue, "la educación constituye el método fundamental del progreso y cuando un docente despliega sus estrategias de enseñanza no sólo educa a un individuo, sino que además contribuye a la conformación de una vida social justa" (Ruiz, 2013, p.104).

Sin lugar a dudas, la experiencia es un momento fundamental en la formación pedagógica de los docentes, pues gracias a ella es que se generan nuevos espacios de reflexión e investigación. La experiencia sistematizada de otros maestros es de gran importancia para futuras generaciones, pues según Moreno (2015, p. 105) "La experiencia pedagógica deja huellas, senderos que pueden ser hollados por otros maestros".

Saber pedagógico

El saber pedagógico está constituido por todos los conocimientos y destrezas que adquiere, reproduce y produce un individuo a lo largo de su práctica pedagógica. Según Díaz (2001) dicho saber es creación del docente, en un contexto histórico cultural, que es producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

> Esta definición propuesta contiene tres entidades básicas: (a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal, (b) afectiva, y (c) procesual.

> La entidad cognitiva está referida a las formas y/o instancias desde las cuales se origina el saber y pueden ser, las formales; en este caso los estudios escolarizados o informales que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares: laborales, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias. Esta entidad cognitiva está asociada a los contextos desde donde se origina ese saber.
> Su entidad afectiva está referida a sentimientos, afectos y valores. El docente se forma a partir de una persona que posee una antropología y una cosmovisión; [...]. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes; y demás personas vinculadas al proceso educativo.
> La entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco. Es importante significar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios. (Díaz, 2001 p. 95-96)

Así mismo, Zambrano (2005) concibe el saber pedagógico 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.

Paralelamente, Tezanos (2007) expone que el saber pedagógico surge de la reflexión constante en la práctica pedagógica, es decir únicamente puede ser producido y modificado en el lugar donde el docente prepara sus clases, las desarrolla y valora el trabajo y proceso de aprendizaje de sus estudiantes, teniendo en cuenta el contexto en el cual lleva a cabo su actividad. Es el docente el que decide y emplea las herramientas didácticas de acuerdo con los contenidos, condiciones y características de sus alumnos. Por esta razón, el saber se encuentra en las prácticas diarias del docente que están dirigidas a alcanzar ciertas transformaciones en diferentes ámbitos sociales atendiendo las situaciones y/o problemáticas que se presentan en la cotidianidad de su entorno. En relación con lo anterior, Muñoz (2015) resalta que el saber pedagógico lo constituye la escritura por parte del docente durante la práctica, es en ella donde se articula la reflexión con las teorías de base, es decir la escritura le otorga condición de existencia al saber pedagógico.

En relación con Tezanos (2007) el saber pedagógico acumulado por escrito debe transformarse en la base de las prácticas de los futuros maestros en las escuelas de formación, las cuales servirán de apoyo para dar continuidad y cambio a la producción del saber que fundamenta y da sentido al oficio de enseñar. "El saber pedagógico apela a un proceso de transmisión diferenciado vinculado a los modos que asume la práctica en la cotidianidad en la escuela, el proceso de transmisión, es aprender a transformar la práctica en escritura y generar una lectura interpretativa y crítica" (p.18).

En definitiva, la formación de los docentes no puede estar aislada de reflexiones constantes que enriquezcan la práctica pedagógica. Así, en la acción de dar clase se unifican tanto los saberes como las habilidades del docente que a su vez, pueden denominarse prácticas específicas que ponen en relación al conocimiento con los sujetos dentro del aula (Vasco, 1997), con el fin de construir nuevo saber pedagógico que contribuya el mejoramiento de sus propias prácticas.

Necesidades Formativas

En el contexto de la investigación, las necesidades formativas se asumen como las fortalezas y oportunidades de mejoramiento relacionadas con aspectos del proceso de formación en el área de práctica. Su valoración implica un proceso de recolección y análisis de información cuyo resultado es la identificación, análisis, descripción y caracterización de las necesidades formativas de los estudiantes encaminada hacia la formación en lenguas extranjeras en diversos ámbitos (Estepa et al. 2005). A continuación, se conceptualizan las categorías derivadas del análisis documental y del proceso formativo que se utilizaron para el diseño de instrumentos de recolección de la información con estudiantes y docentes de los espacios académicos de práctica I, II Y III de la licenciatura en lengua Castellana, Inglés y Francés en la Universidad de la Salle.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el profesor utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, es decir son los medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica (Díaz y Hernández, 2002, p.141), que a su vez hacen posible cumplir un objetivo determinado en el aula de clase.

Asimismo, desarrollan habilidades, construyen conocimiento, guían procesos educativos, haciendo la actividad de aprender más dinámica y agradable para el estudiante. En otras palabras, las estrategias son el puente que concilia el conocimiento y la cultura.

Éstas se clasifican de la siguiente manera: pre instruccionales (preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes; coinstruccionales (apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes; y posinstruccionales (se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material y valorar el propio aprendizaje) (Díaz y Hernández,1999).

Paralelamente, Bustamante, Carmona, Rentería (2016) afirman que:

> Cada una de las diferentes clases de estrategias y de las técnicas, pretenden exponer la diversidad en el momento de aprender, para tener presente las pautas adecuadas para que el aprendizaje sea significativo durante toda la vida escolar. Y desde luego que no se atrofien los procesos cognitivos e intelectuales de cada individuo, por tanto, que los procesos de aprendizaje de cada sujeto son diferentes en cada momento. (p.17)

En el contexto de la Licenciatura, las estrategias de enseñanza están ligadas al uso de herramientas didácticas como la implementación de portafolios que implican el desarrollo de recursos como observaciones de clase, lecturas dirigidas, informes DOFA, elaboración de ensayos,

diarios docentes, unidades didácticas y matrices de análisis de experiencias docentes.

Herramientas didácticas

Las herramientas didácticas están estrechamente ligadas a la implementación de las estrategias de enseñanza, dado que se constituyen en los recursos que utiliza el maestro al llevar a cabo los pasos o procedimientos para alcanzar los objetivos de formación propuestos.

Así pues, según Gutiérrez (2016) las herramientas son aquellos medios o elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo fin es facilitar y optimizar la calidad de la formación. Más aún, son consideradas como medios que se adecúan a un contexto y necesidad determinada.

Asimismo, las herramientas ayudan a obtener un fin determinado por medio de diferentes objetivos trazados en el aula de clase, con el propósito de contribuir al enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la potenciación de los procesos de pensamiento de los alumnos.

En suma, la labor del docente no sólo es brindar los suficientes instrumentos para adquirir un conocimiento, sino también ofrecer herramientas a los alumnos, entendiendo que éstas tienen relación directa con el aprendizaje del estudiante, para así analizar y comprender aquello que están aprendiendo.

Instrumentos de evaluación

En lo que se refiere a los instrumentos de evaluación, vale la pena resaltar que son una herramienta destinada a documentar el desempeño de un estudiante, verificar los resultados obtenidos (logros) y evaluar los productos elaborados. Para dicha valoración se utilizan criterios

definidos previamente, los cuales permiten determinar el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores (Añorve, Guzmán & Vidals, 2010). Por consiguiente, para el desarrollo de una evaluación formativa se requiere de la implementación de distintos instrumentos procesuales, a fin de obtener una mejora en el aprendizaje y una retroalimentación pertinente.

No es lo mismo "evaluación" que "calificación", a pesar de que muchas veces se utilizan como sinónimos por parte de los estudiantes y profesores; es indispensable presentar la diferencia entre estos dos conceptos. Según Hamodi, López y López (2015)

> "evaluar es un proceso basado en recoger información, analizarla, emitir un juicio sobre ella para facilitar la toma de decisiones, es una acción prolongada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que calificar es materializar el juicio emitido (tras la recogida de información llevada a cabo) en una nota alfanumérica, que se asigna a un sujeto y es una acción esporádica, circunstancial y puntual; habitualmente final y sumativa". (p.149)

Existen diferentes medios (escritos, orales, prácticos), técnicas (en las que el alumnado interviene y en las que no) e instrumentos de evaluación (ensayo, estudios de caso, debate, presentación oral, práctica supervisada, *role playing*, observación, autoevaluación y coevaluación, utilizadas por los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Hamodi, López y López, 2015).

Para el caso de la licenciatura, las herramientas didácticas se convierten también en instrumentos de valoración de los aprendizajes en el área de práctica y están enfocados hacia la reflexión e introspección sobre cada uno de los pasos o estrategias implementadas en el proceso de la práctica pedagógica del profesor en formación. Para ello se busca realizar un proceso de acompañamiento a los estudiantes en el que se desarrollen procesos de hetero, co y auto evaluación, con el fin de identificar fortalezas y debilidades propias y de sus compañeros, contribuyendo así a la formación colaborativa entre pares.

Cátedra compartir

La cátedra Maestros hacen Maestros es un proceso formativo ligado al desarrollo de la práctica en el programa, cuyo objetivo es evidenciar experiencias exitosas de maestros a ser analizadas por los estudiantes y docentes del espacio académico. Dicho análisis supone también la participación activa de los estudiantes en las sesiones y el desarrollo de un proceso de reflexión crítica que contribuya a la exploración de conceptos como la práctica, experiencia y saber tanto de los maestros como de los estudiantes en su ejercicio pedagógico. Además, se constituye en una apuesta interinstitucional que busca la democratización del conocimiento (EFL) en el sentido de afectar las prácticas pedagógicas de los estudiantes desde las experiencias sistematizadas de los maestros del premio COMPARTIR como una opción ética y política (Universidad de la Salle, 2016).

Instituciones educativas

Según el MEN (2001) en el artículo 9° de la Ley 715 de diciembre 21 de 2001, las instituciones educativas se definen como: "Un conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes" (p.6). Deberán contar con licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial y disponer de *recursos materiales y humanos* pertinentes como la (infraestructura administrativa, profesores, coordinadores, directivos, soportes pedagógicos, planta física y medios educativos), adecuados para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje, en el marco de su Programa Educativo Institucional. (MEN, 2001).

Las instituciones educativas con las cuales la Universidad de la Salle tenía convenio en el momento de la recolección de datos fueron: Colegio Candelaria, Escuela María Montessori, Colombo, Ciudadela Bosa Porvenir, Fundación ASE, Colegio Institucional Técnico Internacional de Fontibón, La CUN, Centro Electrónico (tecnológico) de idiomas, Instituto SMART, Universidad de la Salle, Colegio Saludcoop, Liceo Femenino Mercedes Nariño, Institución Educativa Distrital Cundinamarca y Universidad Sergio Arboleda.

Metodología

El presente trabajo investigativo está vinculado a la línea de investigación saber educativo, pedagógico y didáctico de la Universidad de la Salle. Su enfoque es cuantitativo y su método es de tipo descriptivo por cuanto se basa en un proceso de análisis de datos a través de métodos estadísticos, recolectando y describiendo los resultados de manera objetiva.

Para el diseño del instrumento se adoptaron las siguientes categorías: estrategias de enseñanza, herramientas didácticas, Cátedra Compartir, instrumentos de evaluación e instituciones educativas. En esta última, se incluyeron aspectos como el rol de la coordinación, el profesor acompañante y el uso de recursos humanos y materiales. Para la recolección de información se aplicaron encuestas realizadas en un lapso de tiempo que comprendió los últimos cinco meses del año 2015 y los primeros seis meses del 2016: la primera de ellas fue aplicada a 175 estudiantes del área de práctica pedagógica, compuesta por 13 preguntas; la segunda a 14 docentes en un primer momento, compuesta por 14 preguntas, finalmente en un segundo momento a 19 maestros, compuesta por 20 preguntas, en su totalidad abiertas.

A continuación, en la tabla 1 se describen las fases que se realizaron para el desarrollo de la presente investigación de acuerdo con la propuesta de Hernández et al (2012, p. 630):

Tabla 1. Fases de la investigación

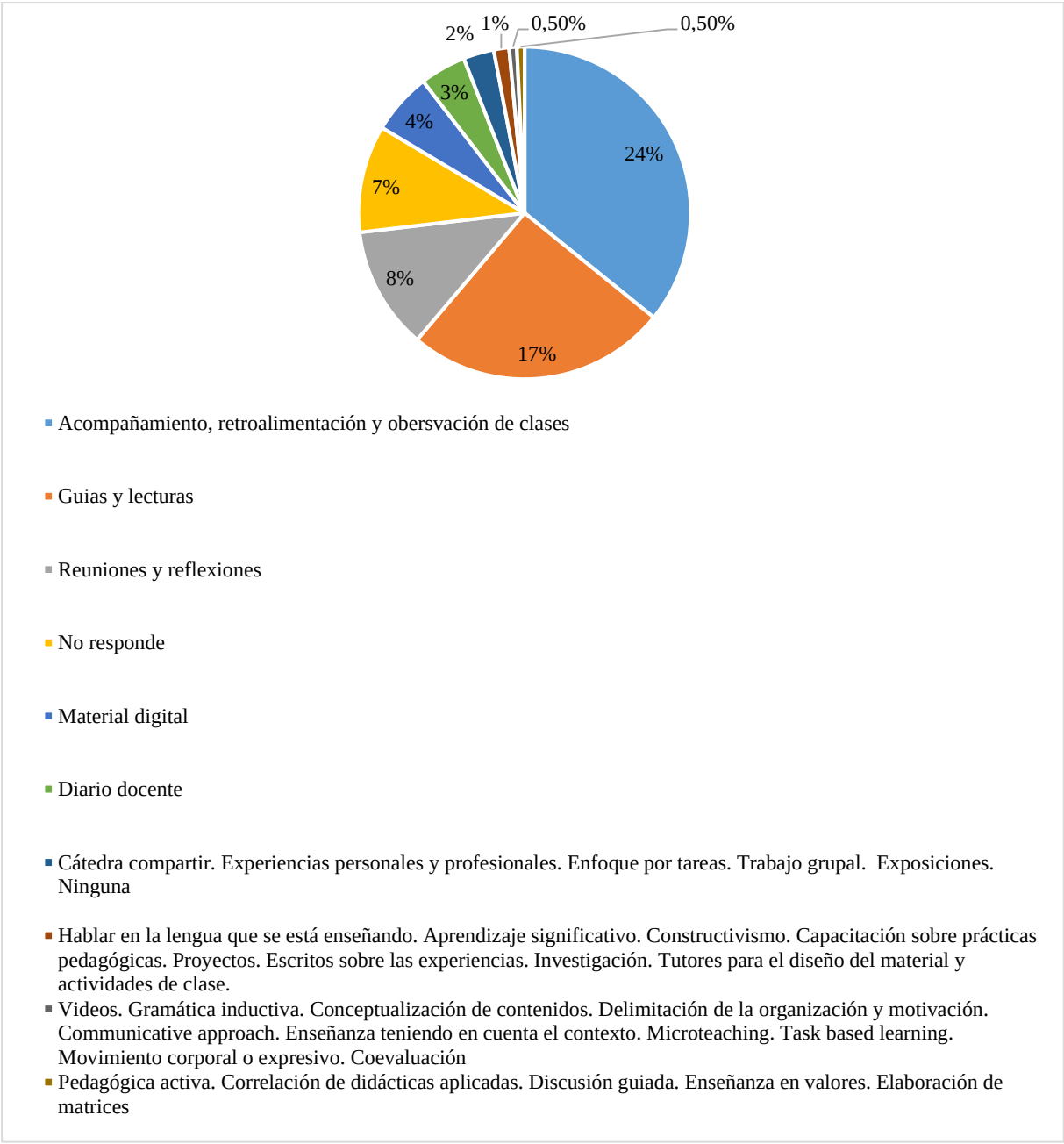
FASES DE LA INVESTIGACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA FASE
Primera etapa: Identificación del problema	Búsqueda de antecedentes teóricos y prácticos en relación con el tema de investigación e identificación de los elementos constitutivos de la problemática en el contexto educativo.
Segunda etapa: Análisis documental	Análisis documental en el que se desarrolló una matriz categorial de las subcategorías asociadas a las necesidades formativas de los estudiantes de la Universidad de la Salle, específicamente en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés que contribuyó al establecimiento de categorías y subcategorías previas para el diseño de los instrumentos de recolección de información.
Tercera etapa: Diseño de instrumentos de recolección de datos	Partiendo del establecimiento de categorías y subcategorías identificadas, se diseñó una encuesta para profesores y una encuesta para estudiantes como instrumentos de recolección de información. En el proceso de diseño, todas las preguntas formuladas fueron abiertas de acuerdo con la información descrita en la matriz categorial.
Cuarta etapa: Recolección de los datos	Se aplicaron encuestas a estudiantes de práctica I, II Y III, en un primer momento (175 encuestas, compuesta de 13 preguntas abiertas), y a docentes en un primer momento (14 encuestas, compuesta de veinte preguntas abiertas) y segundo momento (9 encuestas, compuesta de veinte preguntas abiertas).
Quinta etapa: Organización, preparación y revisión de los datos e información	Se organizaron los datos de las encuestas, se transcribieron los datos textuales y se realizó un análisis cuantitativo de las respuestas.
Sexta etapa: Análisis de los datos	Se organizaron los datos de las encuestas para un posterior análisis cuantitativo de carácter estadístico.
Séptima etapa: Establecimiento de conclusiones	Elaboración del informe final

Resultados

A continuación, se presentan los resultados en relación con las categorías de análisis descritas:

Análisis de la información estudiantes

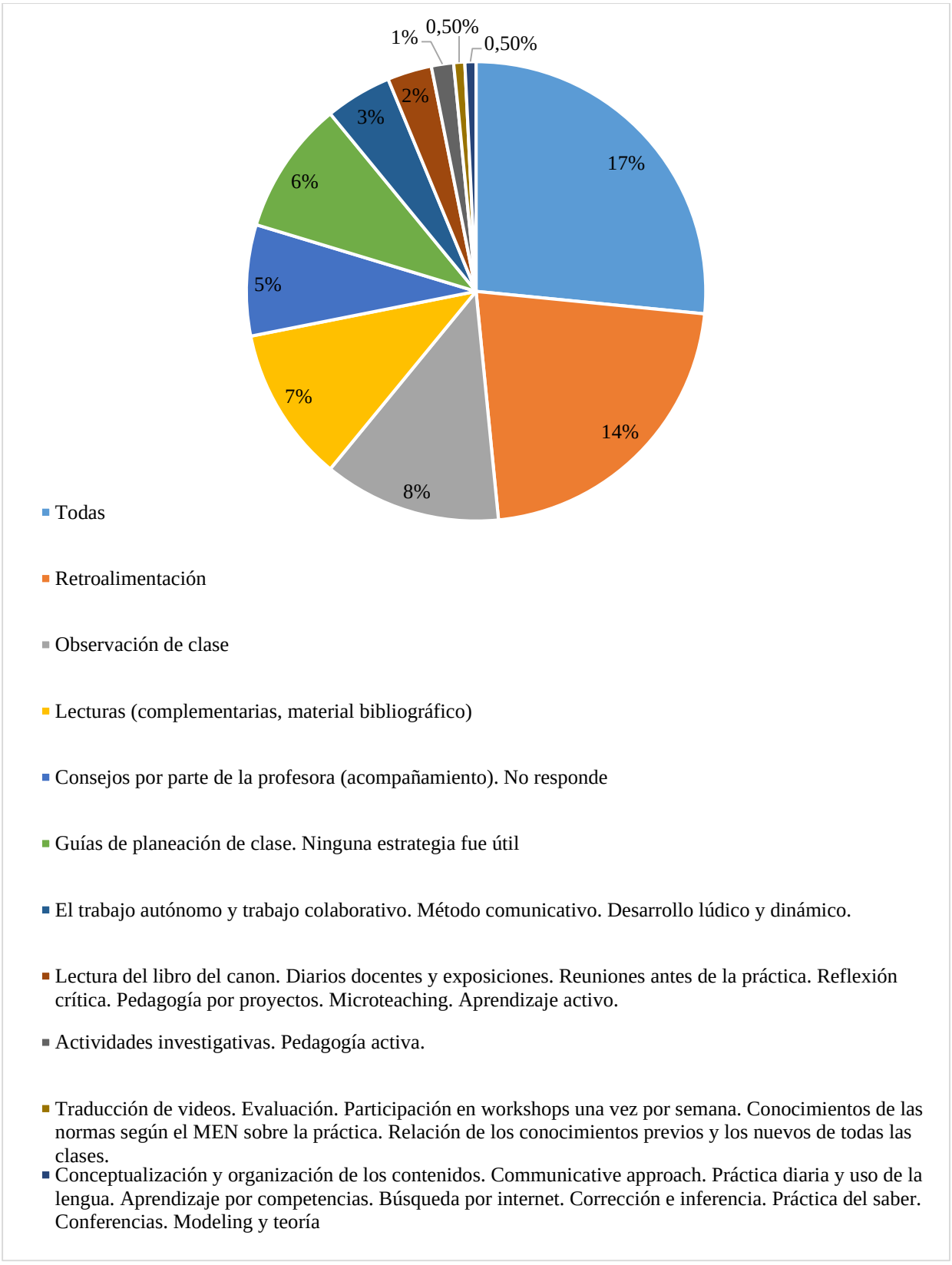
Figura 1. **Estrategias de enseñanza**



A continuación, se presentarán las estrategias de enseñanza utilizadas en el proceso de la práctica pedagógica utilizadas por los docentes y/o coordinador durante el proceso de la práctica pedagógica: En primer lugar, acompañamiento, retroalimentación y observación de clases, cada una con 24%. En segundo lugar, guías y lecturas, con un 17%. Reuniones y reflexión con un 8% y no responde con 7%. El material digital, con un 4%. El diario docente, con un 3%. Las

siguientes categorías, cátedra compartir, experiencias personales y profesionales, enfoque por tareas, trabajo grupal, exposiciones, ninguna ha sido útil, con un 2% cada una. Finalmente, hablar en la lengua que se está enseñando, aprendizaje significativo, constructivismo, capacitación sobre prácticas pedagógicas, proyectos, escritos sobre las experiencias, investigación, tutores para el diseño del material y actividades de clase, cada una de ellas con 1%. Y por último, videos, gramática inductiva, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización y motivación, *communicative approach*, enseñanza teniendo en cuenta el contexto, *microteaching*, *task based learning*, movimiento corporal o expresivo, coevaluación, pedagógica activa, correlación de didácticas aplicadas, discusión guiada, enseñanza en valores, elaboración de matrices, cada una de ellas con un 0,5% sobre la población total.

Figura 2. **Estrategias de enseñanza útiles**



En relación con las estrategias útiles en el proceso de aprendizaje de los estudiantes

utilizadas por los profesores se mencionan las siguientes: Todas con un 17%, la retroalimentación con un 14%, la observación de clase con un 8%. Las lecturas (complementarias, material bibliográfico) con un 7%. Consejos por parte del profesor (acompañamiento) y no responde, cada subcategoría con un 5%. Las guías de planeación de clase y ninguna estrategia fue útil con un 6% cada una. El trabajo autónomo y trabajo colaborativo, método comunicativo, desarrollo lúdico y dinámico cada subcategoría con un 3%. Lectura del libro del canon, diarios docentes y exposiciones, reuniones antes de la práctica, reflexión crítica tanto del proceso como del que hacer docente, pedagogía por proyectos, *microteaching* y aprendizaje activo cada subcategoría con con un 2%. Las actividades investigativas y la pedagogía activa con un 1%. Traducción de videos, evaluación, participación en *workshops* una vez por semana, conocimientos de las normas según el MEN sobre la práctica, relación de los conocimientos previos y los nuevos de todas las clases, conceptualización y organización de los contenidos, *communicative approach*, práctica diaria y uso de la lengua, aprendizaje por competencias, búsqueda por internet, corrección e inferencia, práctica del saber, conferencias, *modeling* y teoría, cada subcategoría con 0,5%.

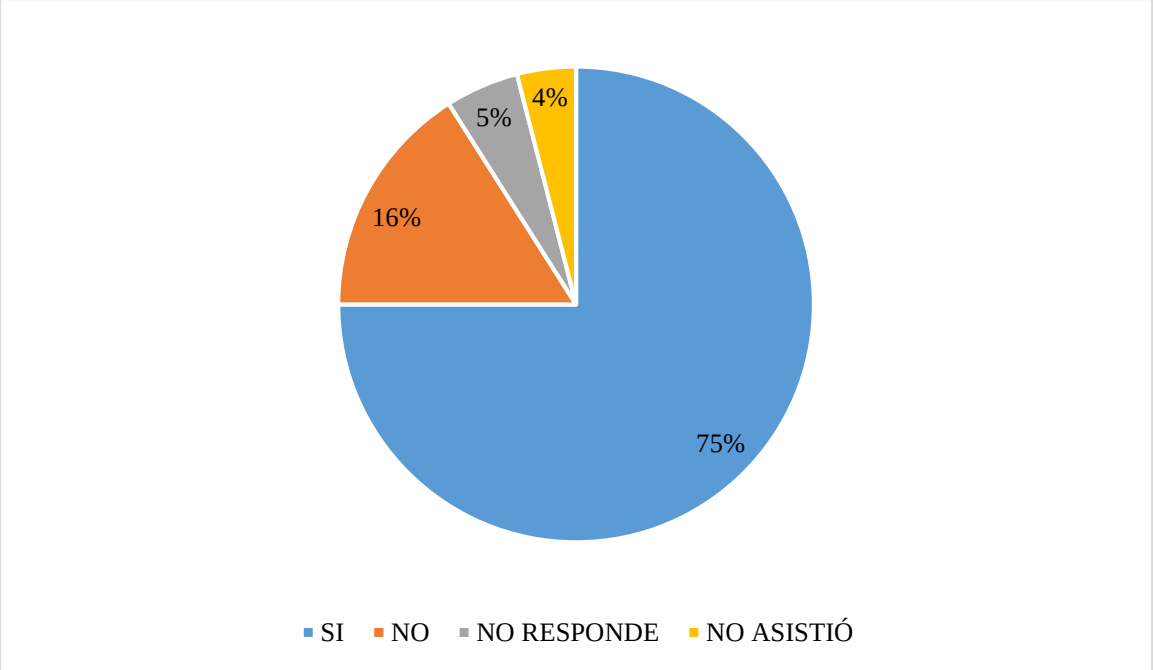
Figura 3. **Sugerencias de estrategias de enseñanza**

A continuación, se enunciarán las subcategorías (estrategias de enseñanza) sugeridas por

los estudiantes para mejorar el proceso de formación de la práctica pedagógica, (cabe resaltar que cada subcategoría fue analizada sobre el 100% debido a la cantidad de los datos cuantitativos generados): El 45% de los estudiantes propone diseñar herramientas y material didáctico que ayude al desarrollo de la clase. El 14% de la población, propone actividades de desarrollo de pensamiento. Además, un 10% apunta a que por medio de la observación se pueda adquirir experiencia en el control de la clase. A su vez, el 9% propone la práctica en diferentes entornos educativos. Por su parte, el 9.5% asegura que es pertinente continuar con el método de enseñanza docente-estudiantes estudiante-docente. Un 7% requiere de la mejoría en el acompañamiento por parte de los tutores y de la universidad. En contraste, otro 7% no realiza ninguna sugerencia. Por otra parte, lecturas, escritos, discusiones sobre reflexión, implementación de estrategias de oralidad, producción y comprensión (juegos de rol, ilustraciones) cada subcategoría con un 6%. Uso de las TICS, socializaciones, debate con todos los practicantes cada subcategoría con un 5%. Por otro lado, con un 3% iniciar la práctica desde los primeros semestres, cabe que resaltar que con un mismo porcentaje la población no responde. Igualmente, se sugirió abordar la investigación de una manera significativa, más espacios académicos. Con un 2% encontramos la retroalimentación y más tiempo para realizar las prácticas de manera adecuada y pertinente. Por lo que se refiere al trabajo colaborativo, enseñanza con dedicación y trabajo autónomo, variación del contexto para cada semestre de práctica, mayor evaluación de procesos pedagógicos del practicante, llevar a cabo la práctica en la misma institución, implementación de una práctica real, actividades de circuitos de aprendizaje y organizadores textuales e integración de la teoría con la práctica cada subcategoría sugerida por el 1% de la población. Por último, las siguientes subcategorías obtuvieron el 0.5% de incidencia sobre la población total: las estrategias deben ser más prácticas y formativas, más espacios para la práctica pedagógica en el énfasis de español, prácticas más personalizadas, práctica con no más de dos practicantes por grupo, refuerzo a los

estudiantes mediante talleres de evaluación, utilización óptima del tiempo, cátedras con los estudiantes de práctica, mayor comunicación entre el docente a cargo de la práctica en la institución y el practicante, utilizar textos aplicados al contexto actual que sean adaptables en la práctica pedagógica, salidas de campo y convivencias, capacitación del profesor acompañante sobre dinámicas de clase y asesoría y apoyo psicológico para los practicantes, aplicación de diferentes metodologías tomando como referente algunos autores, espacios con profesores nativos para conocer sus experiencias, implementación de cursos para aprender a evaluar, no limitarse al syllabus y finalmente realizar prácticas con estudiantes de otras facultades de la universidad.

Figura 4. **Cátedra compartir**



El 75% de los estudiantes considera que el desarrollo de las sesiones de socialización de experiencias docentes de la Cátedra Compartir, articulados al proceso de práctica, si han sido útiles para su formación porque mediante la reflexión motivan a los estudiantes tanto a ser buenos docentes brindando una visión clara sobre la profesión, como a crear proyectos innovadores para

transformar la educación del país. Así mismo, dichas sesiones aportan a la solución de problemáticas como: lectura y escritura, les enseñan valores que sirven en su formación y les clarifican la información con respecto a las herramientas a utilizar dentro del aula de clase. A su vez, el 16% de los estudiantes considera que el desarrollo de las sesiones de socialización de experiencias docentes de la Cátedra Compartir, articulados al proceso de práctica, no han sido útiles para su formación puesto que no es fácil asistir a dichas sesiones por compromisos laborales. Además, los estudiantes manifiestan que el llenar una rejilla y articularla con unas lecturas no es significativo para su aprendizaje. Hay que mencionar que el 5% de la población no responde. Para finalizar, el 4% de la población no asistió a ninguna Cátedra y con un mismo porcentaje los estudiantes manifiestan no tener conocimiento de dichas sesiones.

Figura 5. **Instrumentos de evaluación**

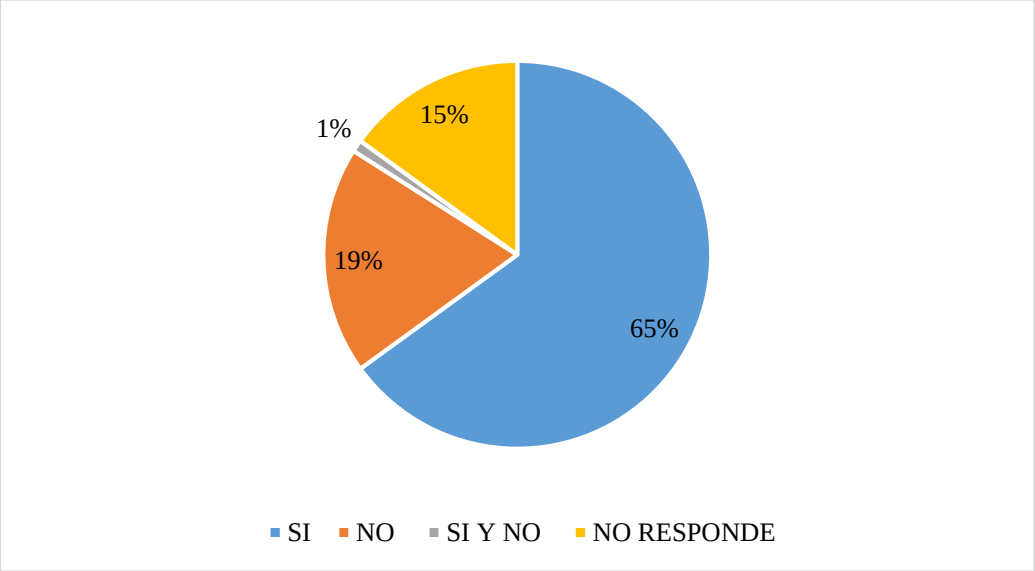
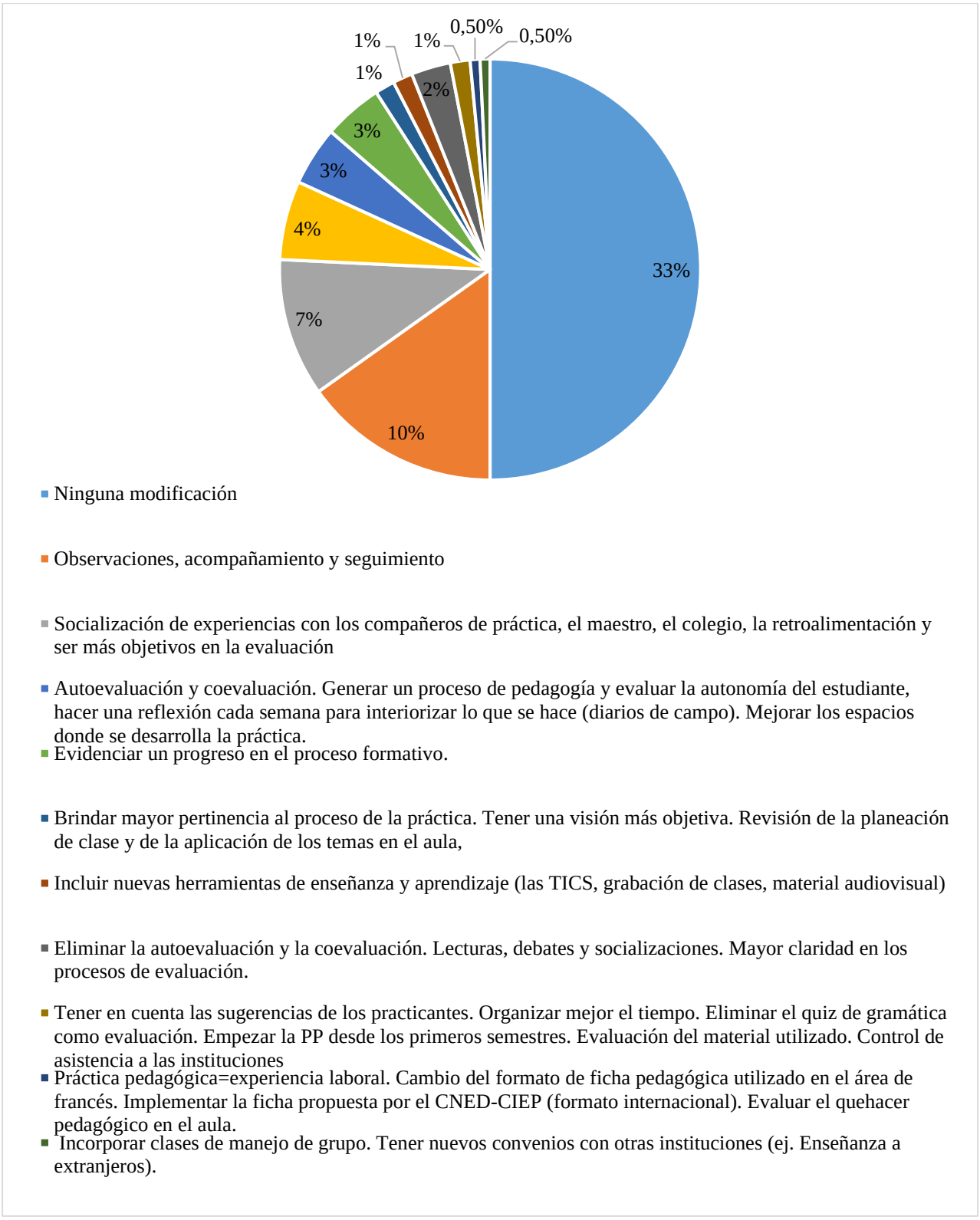


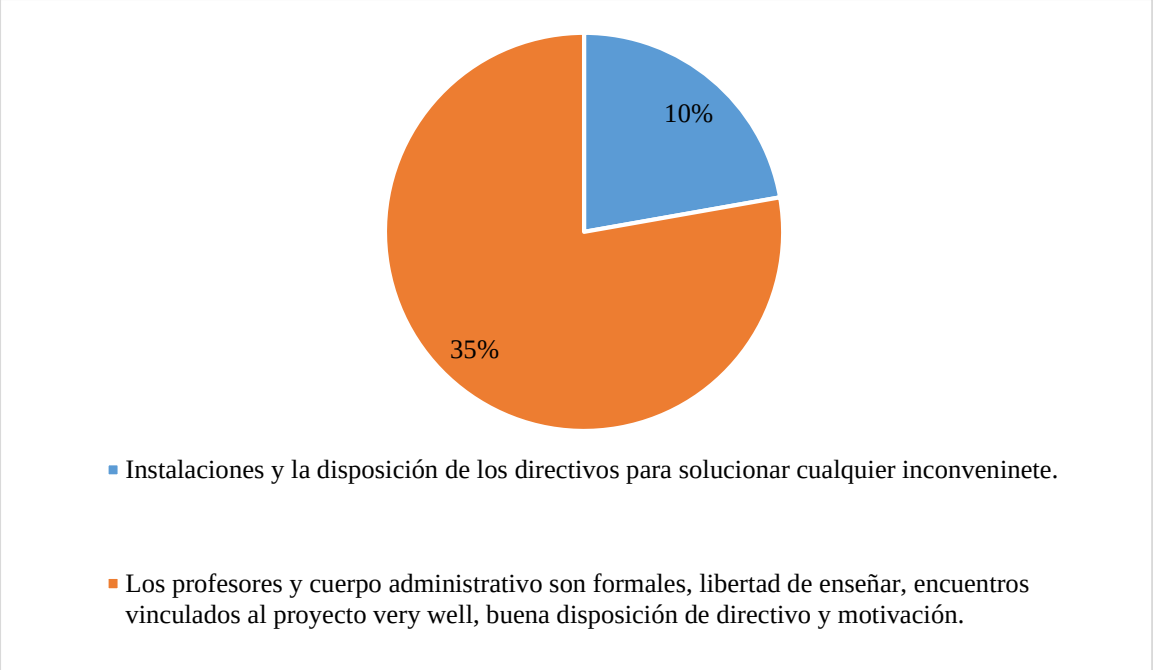
Figura 6. **Modificaciones de los instrumentos de evaluación**



En cuanto a las modificaciones sugeridas por los estudiantes para los instrumentos de

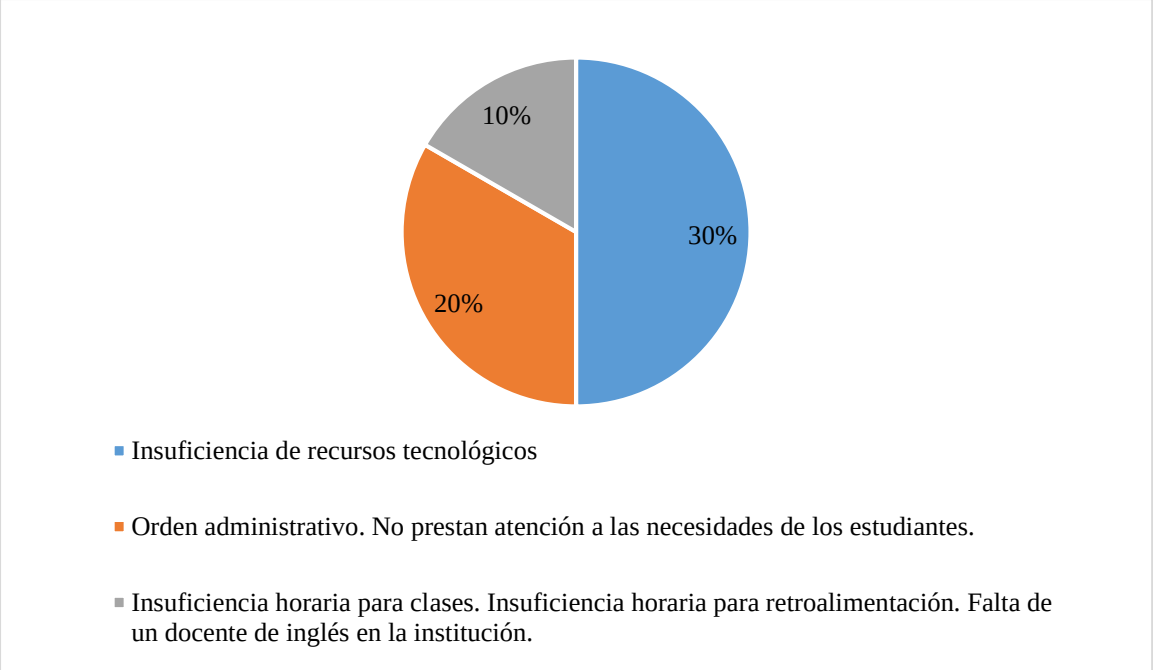
evaluación se encuentra que el 33% no propone ninguna modificación. Observaciones, acompañamiento y seguimiento con un 10%. Socialización de experiencias con los compañeros de práctica, el maestro, el colegio, la retroalimentación y ser más objetivos en la evaluación, cada respuesta con un 7%. El 4% de la población total no respondió, no sugirió alguna modificación. Autoevaluación y coevaluación, generar un proceso de pedagogía y evaluar la autonomía del estudiante, hacer una reflexión cada semana para interiorizar lo que se hace (diarios de campo), mejorar los espacios donde se desarrolla la práctica y evidenciar un progreso en el proceso formativo cada respuesta con un 3%. Brindar mayor pertinencia al proceso de la práctica, tener una visión más objetiva, revisión de la planeación de clase y de la aplicación de los temas en el aula, incluir nuevas herramientas de enseñanza y aprendizaje (las TICS, grabación de clases, material audiovisual) cada respuesta con un 1%. Eliminar la autoevaluación y la coevaluación, lecturas, debates y socializaciones, mayor claridad en los procesos de evaluación cada una con un 2%. Tener en cuenta las sugerencias de los practicantes, organizar mejor el tiempo, eliminar el quiz de gramática como evaluación, empezar la práctica pedagógica desde los primeros semestres, evaluación del material utilizado, control de asistencia de los estudiantes a las instituciones cada una con 1%. Y por último cada una de las siguientes respuestas obtuvieron el 0,5%: valer la práctica pedagógica como experiencia laboral, cambio del formato de ficha pedagógica utilizado en el área de francés, implementar la ficha propuesta por el CNED-CIEP (formato internacional), evaluar el quehacer pedagógico en el aula, incorporar clases de manejo de grupo, acordes con la edad y el nivel, tener nuevos convenios con otras instituciones (ej. Enseñanza a extranjeros).

Figura 7. **Fortalezas Instituciones educativas**



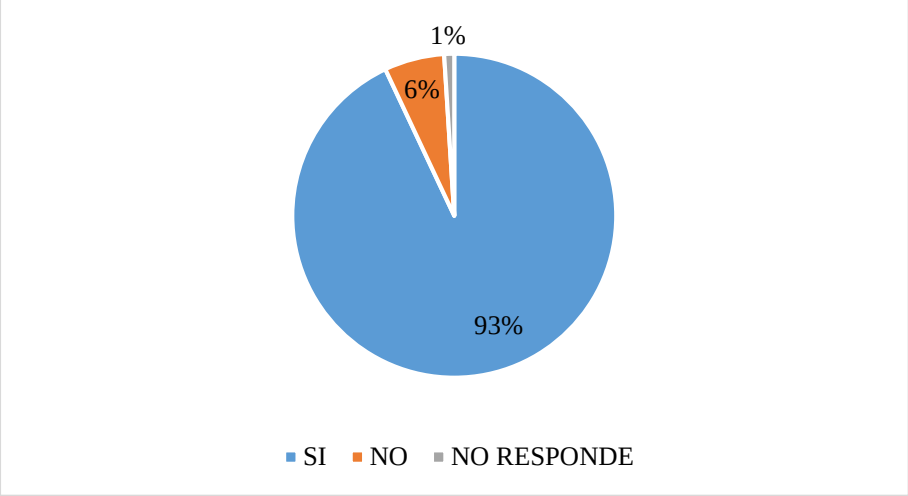
Algunas de las fortalezas de las instituciones educativas presentadas por los estudiantes son: las instalaciones y la disposición de los directivos para solucionar cualquier inconveniente con un 35% y los profesores y el cuerpo administrativo son formales, libertad al enseñar y encuentros vinculados al proyecto *very well* 2015-2025, buena disposición de directivos, motivación en cuanto al desarrollo de las actitudes por medio de diferentes actividades cada una con una 10%.

Figura 8. **Debilidades de las instituciones educativas**



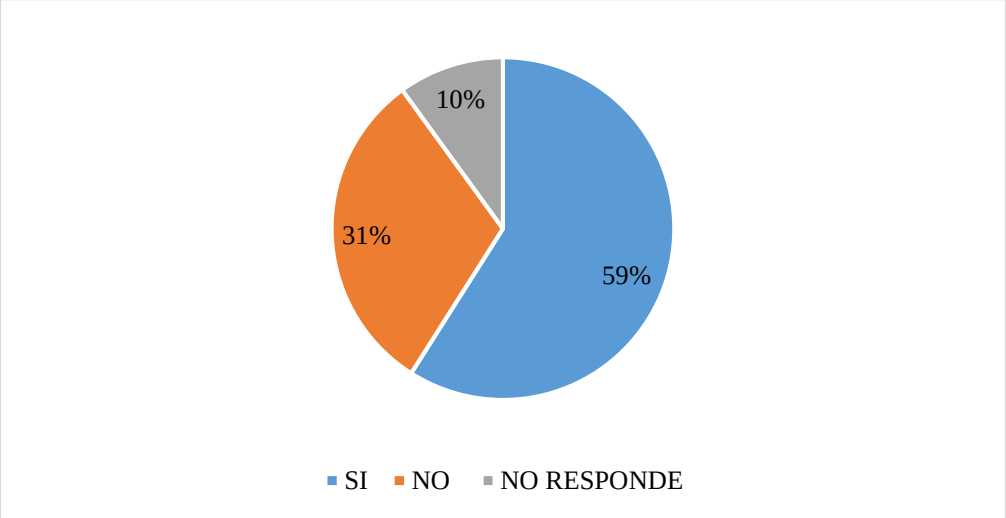
Paralelamente, los estudiantes señalan algunas las debilidades de las instituciones en donde realizaron su práctica: Insuficiencia de recurso tecnológicos con un 30%. Orden administrativo, no prestan atención a las necesidades de los estudiantes con un 20% cada una. Y finalmente Insuficiencia horaria para clases, insuficiencia horaria para retroalimentación y falta de un docente de inglés en la institución cada una con un 10%.

Figura 9. **Pertinencia de las instituciones educativas**



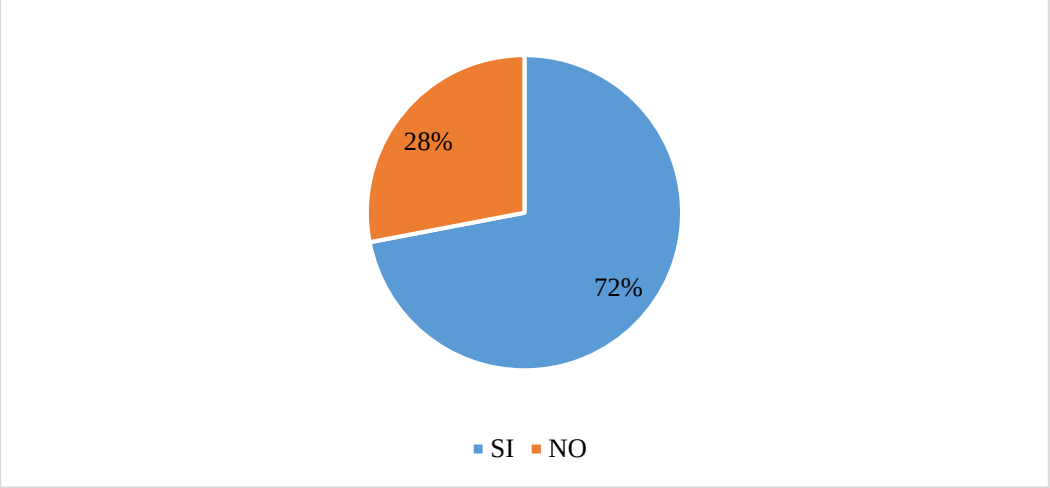
En cuanto a la pertinencia de las instituciones educativas, el 93% de los estudiantes encuestados consideran que la institución educativa si es un lugar apropiado para su formación como docente puesto que brinda espacios que permiten explotar todas las habilidades del practicantes y propicia experiencia y reflexión crítica. El 6% considera que la institución educativa no es pertinente puesto que no se contó con las garantías para el desarrollo óptimo de la práctica. Por último, el 1% restante no responde.

Figura 10. **Pertinencias de los recursos materiales y humanos**



Con respecto a la pertinencia de los recursos materiales y humanos de las instituciones educativas, el 59% de los encuestados afirma que los recursos RMH de las IES en la que actualmente realizan su práctica pedagógica si contribuyen en su formación docente. Otro 31%, opina que por el contrario los recursos materiales y humanos no son pertinentes para su formación. Y finalmente, un 10% de los estudiantes no responde.

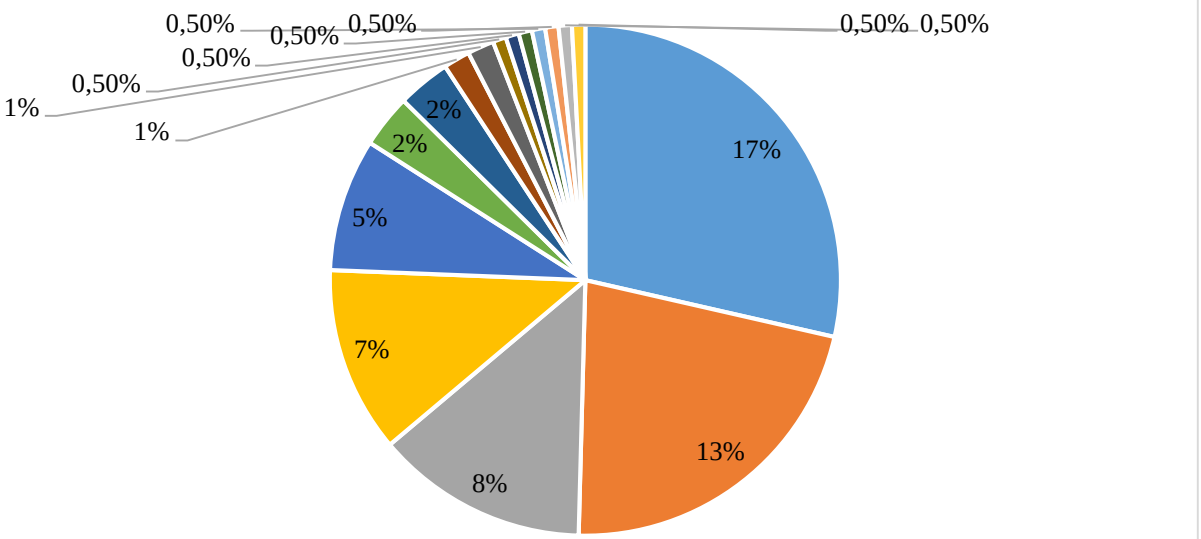
Figura 11. **Acompañamiento del coordinador y/o profesor**



En relación con la contribución del acompañamiento del coordinador y/o profesores de las IES en la formación docente, el 72% de los estudiantes consideran que el acompañamiento del coordinador y/o de los profesores de la institución donde realizan la práctica pedagógica si contribuye en su formación docente. Puesto que los estudiantes tienen la oportunidad de observar clases de sus compañeros y docente y participar en las mismas, aprendiendo así diferentes estrategias de enseñanza de manejo de grupo, de enseñanza, juegos, etc. generando un aprendizaje colaborativo. El 28% de la población restante manifiesta que el acompañamiento del coordinador y/o de los profesores de la institución donde realizan la práctica pedagógica no contribuye a su formación docente porque todo se hace de manera superficial.

Práctica Pedagógica

Figura 12. **Propuesta de mejoramiento de la práctica pedagógica**



- Comenzar la práctica desde los primeros semestres de la carrera
- Más convenios con instituciones con oportunidad de rotación de lugares y de contextos de práctica cada semestre
- Mayor capacitación y acompañamiento a los practicantes. Experiencia en distintos ámbitos educativos.
- Mayor organización. Recursos físicos y tecnológicos para desarrollar contenidos en el aula
- Más horas de práctica. Establecimiento de convenios institucionales serios y organizados
- Mejor coordinación entre la institución y los practicantes. Menos semestres de práctica. Validación de la práctica pedagógica como experiencia laboral. Organización de los horarios de clase y procesos de evaluación acordes con el contexto educativo
- Reducción de la intensidad horaria. Apertura de espacios de diálogo sobre la experiencia de otros maestros como la cátedra compartir.
- Asignación de docentes con experiencia para un buen acompañamiento en la práctica pedagógica. Ayudas económicas para los practicantes. Mejoramiento tanto de estrategias pedagógicas para la experiencia de aprendizaje como de los tiempos de observación.
- Planeación y cumplimiento de objetivos. Orden en las tutorías. Ninguna.
- Proporcionar un asistente en la práctica pedagógica. El docente de práctica debe pertenecer a la lengua que está enseñando al practicante. Más acompañamiento a los estudiantes por parte del tutor de práctica. Reformular las preguntas del diario docente.
- Cambio de maestro en cada práctica para tener diferentes concepciones, enfoques y retroalimentación. Formato único para evaluar. Un practicante por curso. Promover la evaluación dentro del aula.
- Manejar un grupo grande. Realizar una práctica real. Práctica pedagógica en pro de la formación profesional. Continuidad. Diálogo, y mayor disposición por parte de la coordinación de la universidad. Reestructuración del proceso de práctica
- Conocimiento de la normativa colombiana por parte del docente. Respeto del horario de práctica. Optimizar el syllabus. Evaluación más constante. Un semestre de observación y los demás de práctica. Mas oportunidades de realizar actividades como Utopía.
- Implementación de estrategias de planeación de clase. Rigurosidad en la selección de practicantes. Tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.Asignación del lugar de práctica de acuerdo al lugar de trabajo/residencia de los estudian
- Validación de la práctica como opción de grado. Mayor compromiso de los estudiantes en las clases. Pertinencia en la planificación de clases. Motivación para los estudiantes de práctica pedagógica.
- Implementar la práctica para otras facultades de la universidad. Más actividades por semestre. Incluir más idiomas

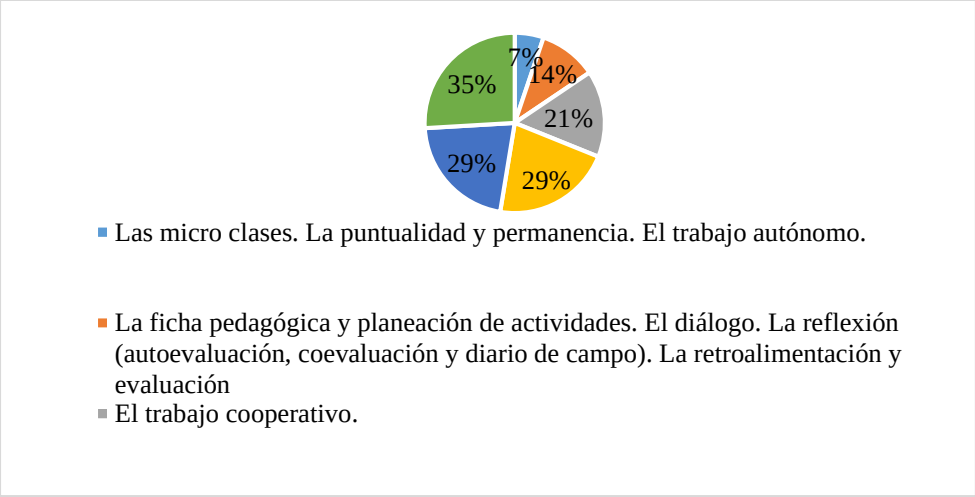
A continuación, se enuncian las propuestas de mejoramiento de la PP mencionadas por los estudiantes. El 17% de los estudiantes manifiesta que se debe comenzar la práctica desde los primeros semestres de la carrera. Un 13% propone más convenios con instituciones con oportunidad de rotación (lugares y de contextos) en cada semestre de práctica. Mayor capacitación y acompañamiento a los practicantes, experiencia en distintos ámbitos educativos, cada una de ellas con un 8%. Mayor organización y más recursos físicos y tecnológicos para desarrollar contenidos en el aula, cada una de ellas con un 7%. Más horas de práctica y establecimiento de convenios institucionales serios y organizados con un 5%. Mejor coordinación entre la institución y los practicantes, menos semestres de práctica, validación de la práctica pedagógica como experiencia laboral, organización de los horarios de clase y procesos de evaluación acordes con el contexto educativo, reducción de la intensidad horaria, apertura de espacios de diálogo sobre la experiencia de otros maestros como la cátedra compartir, cada una de ellas con un 2%. Asignación de docentes con experiencia para obtener un buen acompañamiento en la práctica pedagógica, ayudas económicas para los practicantes, mejoramiento tanto de estrategias pedagógicas para la experiencia de aprendizaje como de los tiempos de observación, planeación y cumplimiento de objetivos, orden en las tutorías, cada una de ellas con un 1%. Igualmente, cabe resaltar que un 1% de la población no sugirió ninguna propuesta.

Las categorías que se enuncian a continuación obtuvieron un 0,5%: proporcionar un asistente en la práctica pedagógica, el docente de práctica debe pertenecer a la lengua que está enseñando al practicante, más acompañamiento a los estudiantes por parte del tutor de práctica, reformular las preguntas del diario docente, cambio de maestro en cada práctica para tener diferentes concepciones, enfoques y retroalimentación; formato único para evaluar, práctica individual es

decir un practicante por curso, promover la evaluación dentro del aula y el manejo de un grupo grande, realizar una práctica real, práctica pedagógica en pro de la formación profesional, continuidad, diálogo y mayor disposición por parte de la coordinación de la universidad, reestructuración del proceso de práctica, conocimiento de la normativa colombiana por parte del docente, respeto del horario de práctica, optimizar el syllabus, evaluación más constante, un solo semestre de observación y los demás de práctica, brindar más oportunidades de realizar actividades como Utopía, implementación de estrategias de planeación de clase, rigurosidad en el proceso de selección de los practicantes, tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de las estudiantes, asignación del lugar de práctica de acuerdo al lugar de trabajo/residencia de los estudiantes, validación de la práctica como opción de grado, mayor compromiso de los estudiantes en las clases, pertinencia en la planificación de clases, motivación para los estudiantes de práctica pedagógica, implementar la práctica para otras facultades de la universidad, más actividades por semestre y finalmente incluir más idiomas.

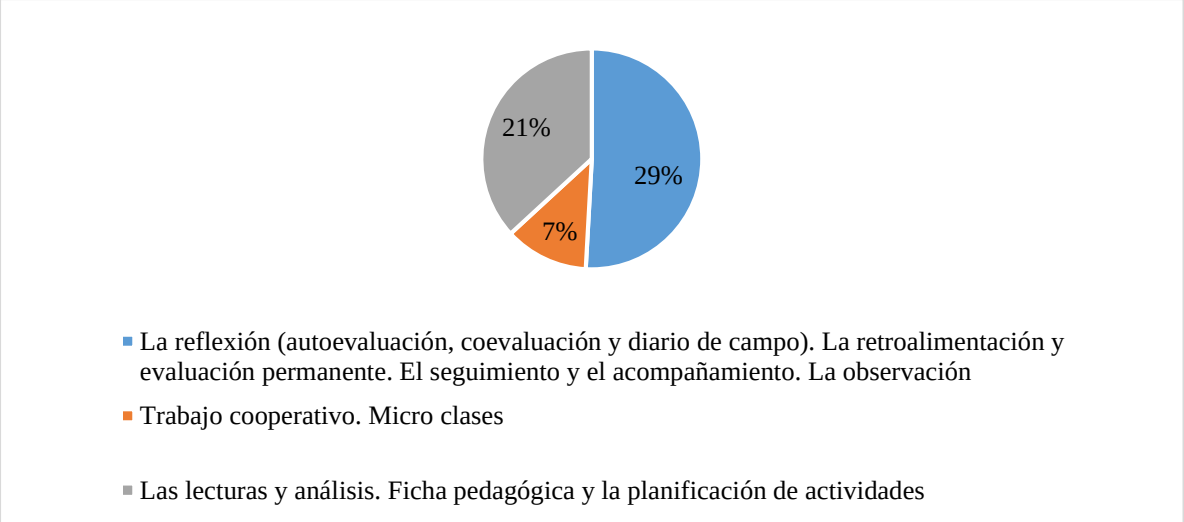
Análisis de información de encuestas a maestros momento I

Figura 13. **Estrategias de enseñanza profesores**



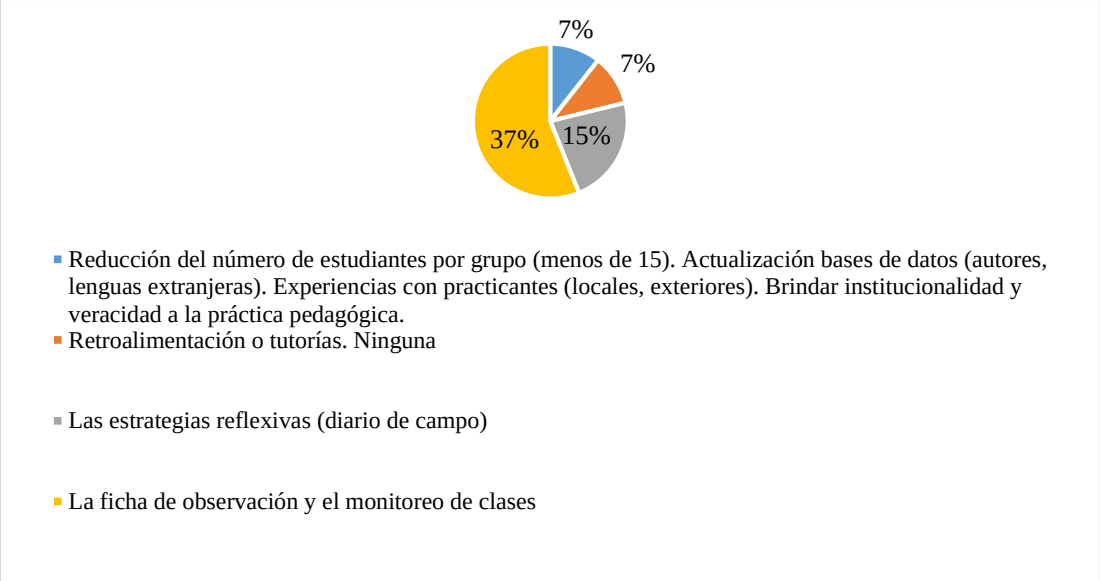
En seguida, se presentan las EE más utilizadas por los profesores (es de resaltar que cada subcategoría fue analizada sobre el 100% debido a la cantidad de los datos cuantitativos generados por la categoría anteriormente mencionada): todas las anteriormente mencionadas con un 35%. Los talleres, lecturas dirigidas y análisis con un 29%. El acompañamiento y la observación con un 29 % cada una. El trabajo cooperativo con un 21%. La ficha pedagógica y planeación de actividades, el diálogo, la reflexión (autoevaluación, coevaluación y diario de campo) y la retroalimentación y evaluación, con un 14% cada una. Las microclases, la puntualidad- permanencia y el trabajo autónomo con un 7% cada una.

Figura 14. **Estrategias útiles en proceso de enseñanza-aprendizaje**



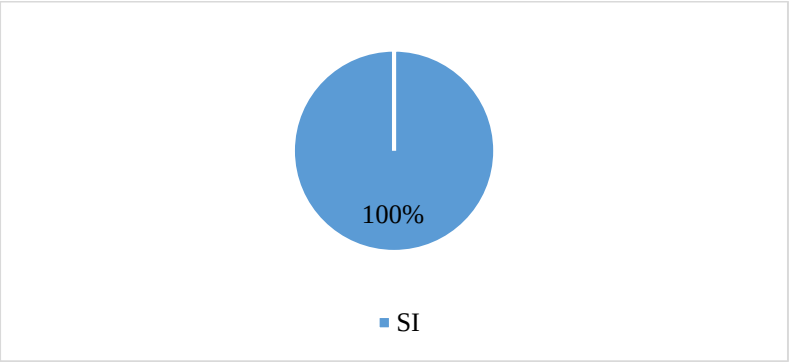
Paralelamente, se mencionan las estrategias útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje mencionadas por los docentes: la reflexión (autoevaluación, coevaluación y diario de campo), la retroalimentación y evaluación permanente, el seguimiento y el acompañamiento y observación con un 29% cada una. Trabajo cooperativo y micro clases con un 7% cada una. Y finalmente, las lecturas y análisis y ficha pedagógica y la planificación de actividades con un 21% cada una.

Figura 15. **Sugerencias para la práctica pedagógica**



Ahora, se mencionan las estrategias que los profesores incluirían para cualificar la enseñanza en la práctica pedagógica: La ficha de observación y el monitoreo de clases con un 37%. Las estrategias reflexivas (diario de campo) con un 15%. Reducción del número de estudiantes por grupo (menos de 15), actualización bases de datos (autores, lenguas extranjeras), experiencias con practicantes (locales, exteriores), brindar institucionalidad y veracidad a la práctica pedagógica, retroalimentación o tutorías, ninguna con un 7% cada una.

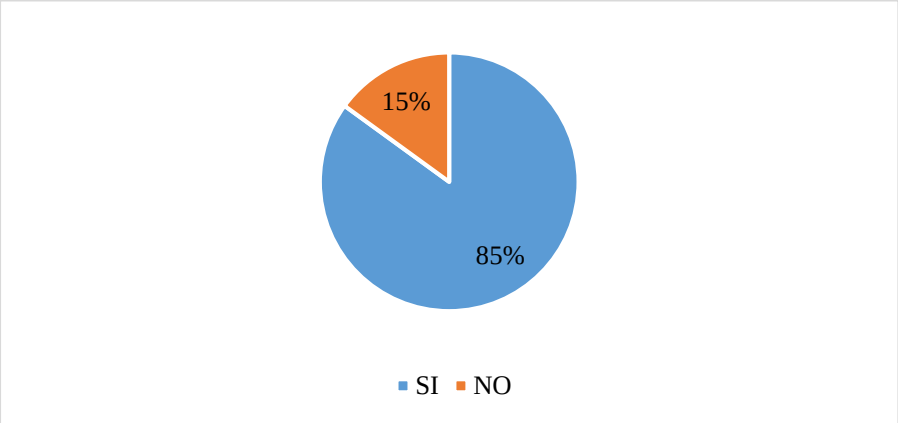
Figura 16. **Desarrollo de diferentes Habilidades según Objetivos formativos**



Todos los docentes consideran que durante los tres semestres de practica pedagógica se desarrollan diferentes tipos de habilidades según objetivos formativos, puesto que cada etapa tiene un propósito definido que contribuye al desarrollo óptimo en cada semestre de la práctica

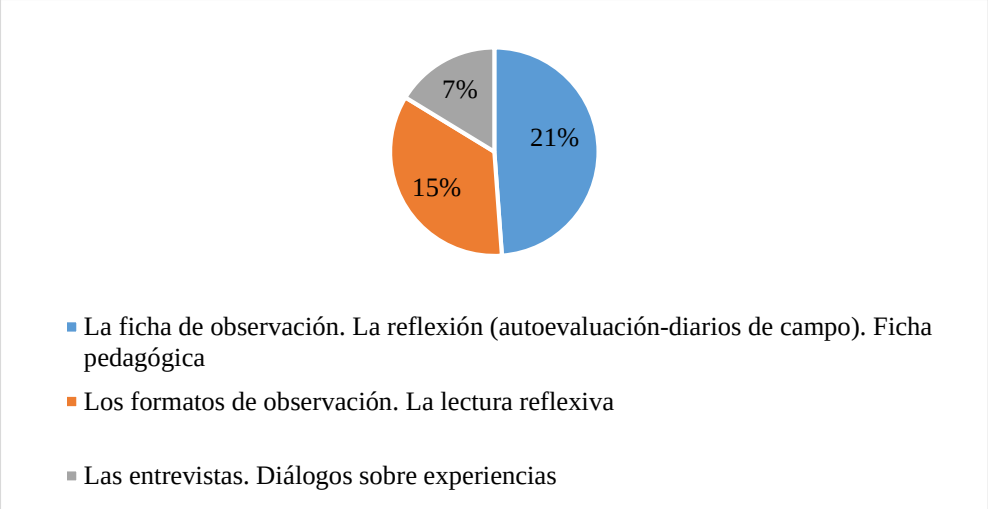
pedagógica, desarrollando diferentes habilidades y estrategias en la enseñanza de las lenguas extranjeras acordes a los objetivos propuestos. Siendo cada una de las etapas significativas para su formación docente.

Figura 17. **Catedra compartir**



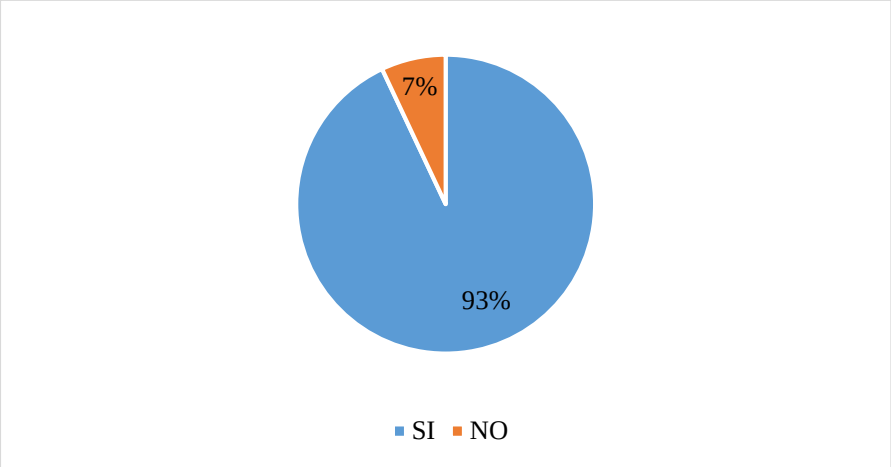
Por un lado, el 85% de la población considera el desarrollo de las sesiones de socialización de experiencias de docentes de la cátedra compartir, articulados al proceso de práctica, han sido útiles para la formación de la formación de los estudiantes pues las mismas promueven la búsqueda de nuevas estrategias que tengan un impacto positivo aportando de manera significativa en sus vidas y la de los niños a través del ejemplo y vivencias de otros. A su vez, abren nuevas experiencias sobre cómo enseñar y, por último, son motivación para los estudiantes, y por lo tanto, enriquecen a la población estudiantil. Por otro lado, el 15% de los profesores consideran que la cátedra compartir no ha sido útil puesto que no tiene relación con las lenguas extranjeras.

Figura 18. **Instrumentos de evaluación**



A continuación, se mencionan los IE utilizados por los profesores para valorar los aprendizajes: La ficha de observación, la reflexión (autoevaluación-diarios de campo) y la ficha pedagógica con un 21% cada una. Los formatos de observación y la lectura reflexiva con un 15% cada una. Las entrevistas y diálogos sobre experiencias con un 7%.

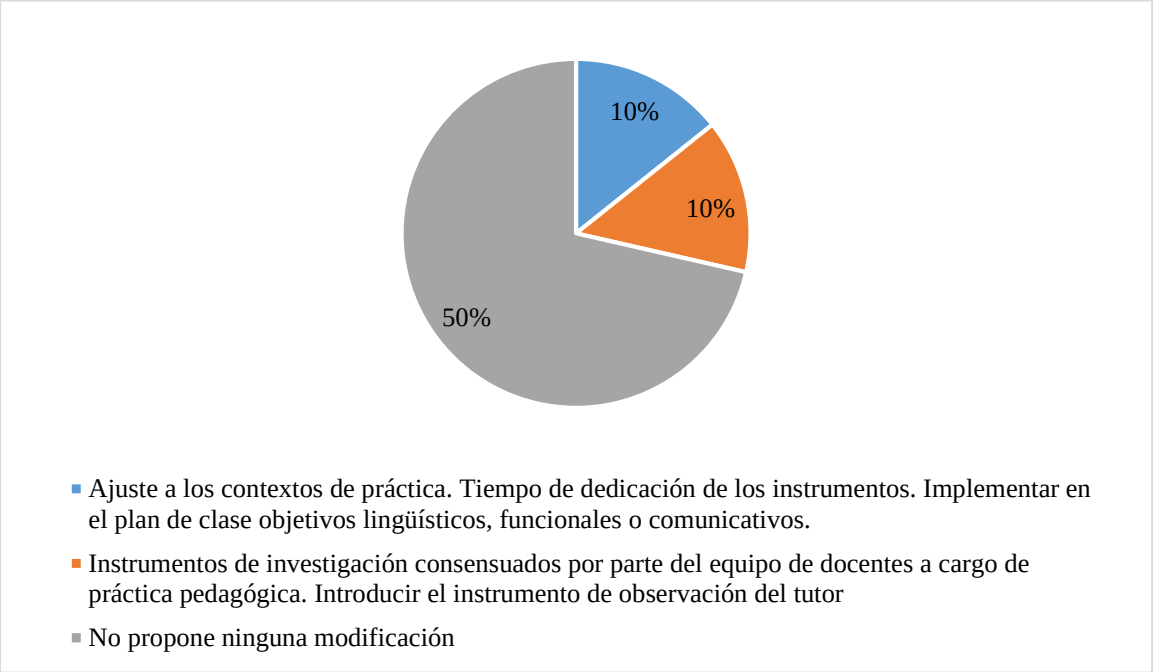
Figura 19. **Pertinencia de instrumentos de evaluación**



En lo que respecta a la pertinencia de los instrumentos de evaluación propuestos desde la coordinación, el 93% de los profesores consideran que si son apropiados para la evaluación del proceso pero que de igual manera es necesario definir y explicitar los criterios para los profesores que no tienen mucha experiencia dirigiendo la práctica pedagógica. Por otro lado, el 7% de la

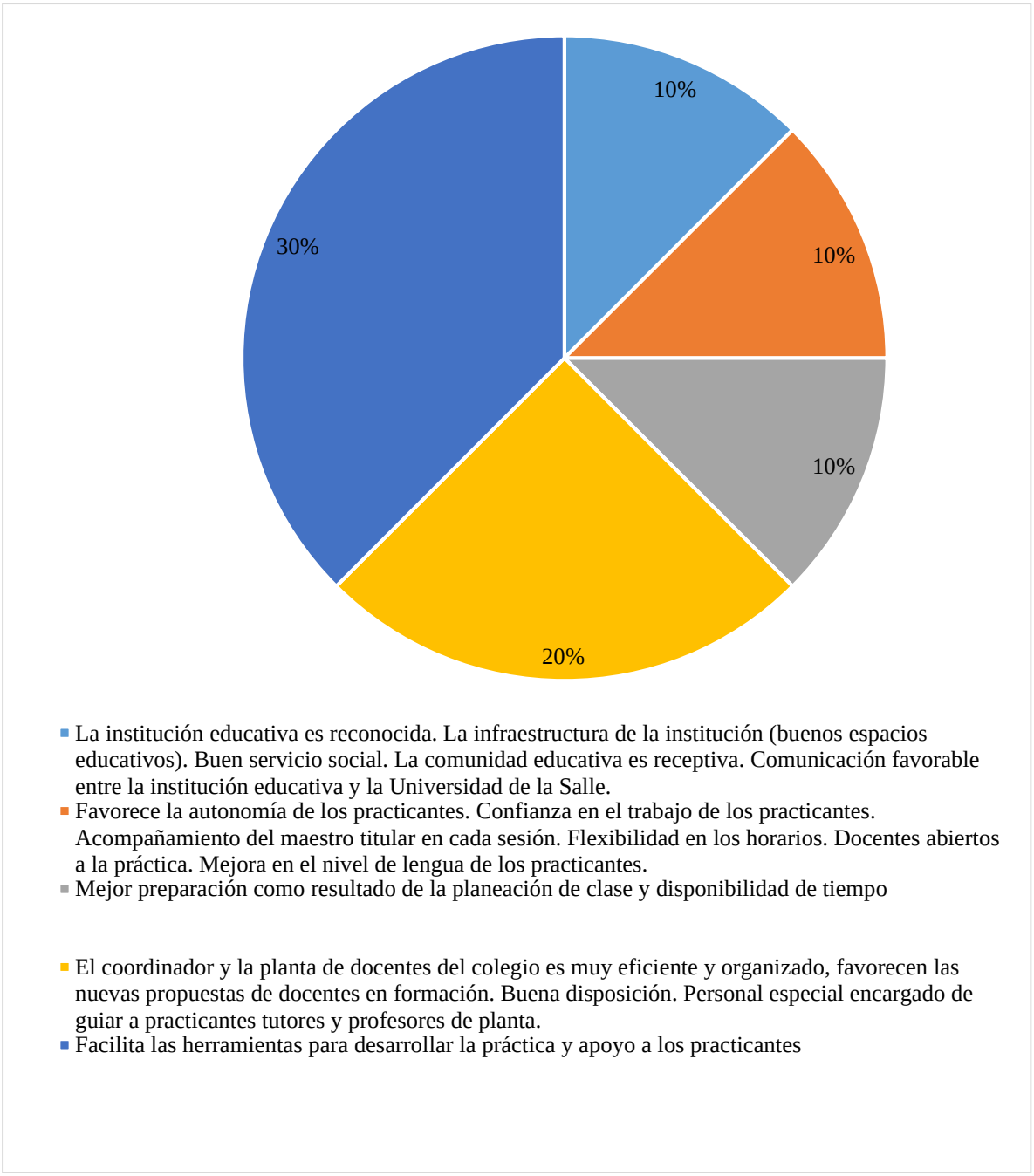
población manifiesta que los instrumentos de evaluación no son apropiados porque no son acordes al contexto y los requerimientos propios de cada institución donde se desarrolla la práctica pedagógica.

Figura 20. **Modificaciones a instrumentos de evaluación**



A continuación, se mencionan las modificaciones a los instrumentos de evaluación propuestos por los profesores: no propone ninguna modificación con un 50%. Por otra parte, ajuste a los contextos de práctica, tiempo de dedicación de los instrumentos, implementar en el plan de clase objetivos lingüísticos, funcionales o comunicativos, instrumentos de investigación y consensuados por parte del equipo de docentes a cargo de práctica pedagógica e introducir el instrumento de observación del tutor, con un 10% cada una.

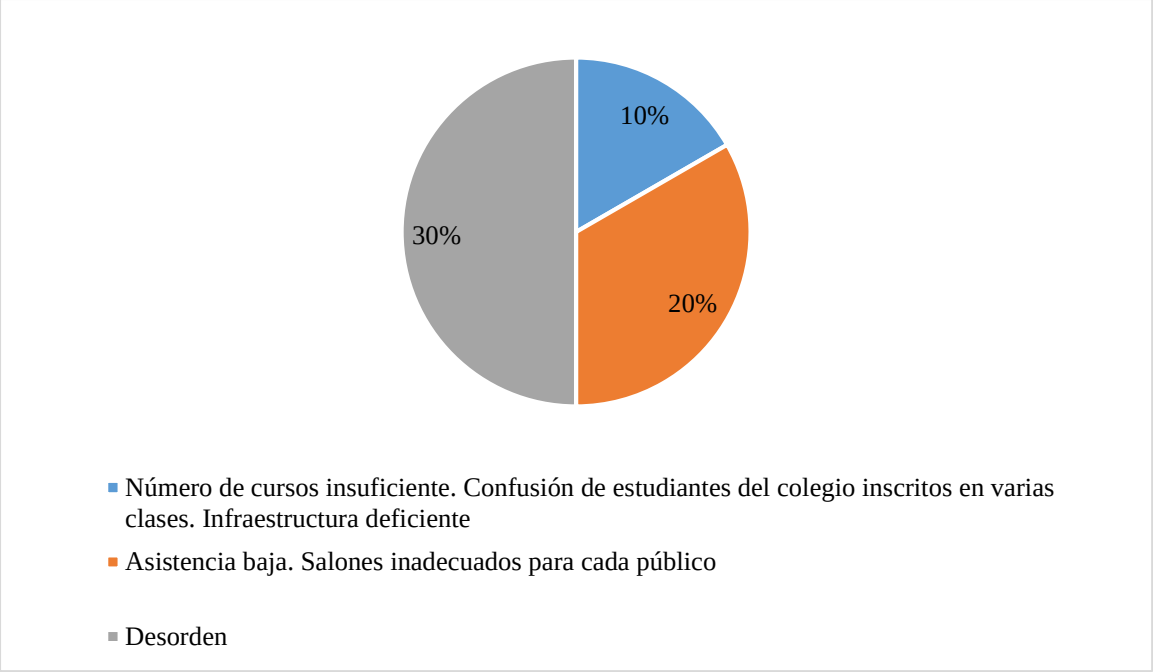
Figura 21. **Fortalezas de las Instituciones educativas**



A continuación, se describen las fortalezas de las instituciones educativas mencionadas por los docentes: facilita las herramientas para desarrollar la práctica y apoyo a los practicantes con un 30%. El coordinador y la planta de docentes del colegio es muy eficiente y organizado, favorecen las nuevas propuestas de docentes en formación, buena disposición, personal especial encargado de guiar a practicantes tutores y profesores de planta, los cuales contribuyen con la

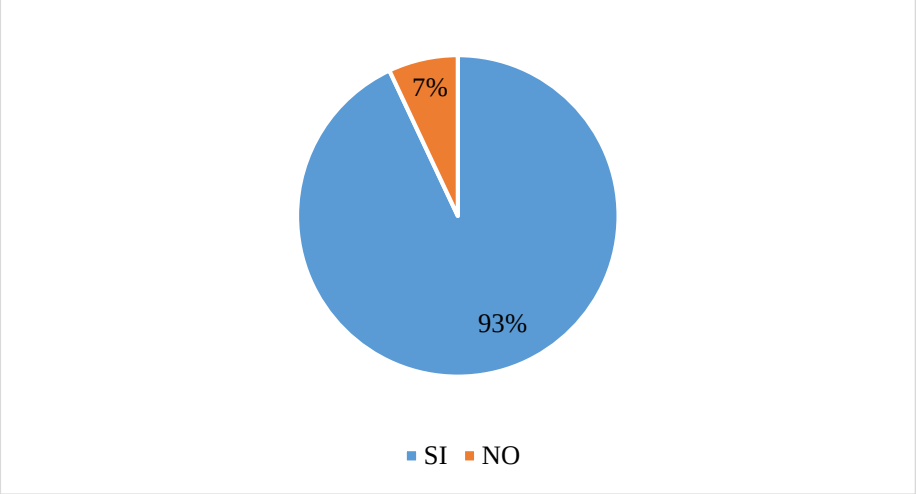
formación de los practicantes, cada una con un 20%. Finalmente, la institución educativa es reconocida, la infraestructura de la institución, buenos espacios educativos, buen servicio social, la comunidad educativa es receptiva, comunicación favorable entre la institución educativa y la Universidad de la Salle, favorece la autonomía de los practicantes, confianza en el trabajo de los practicantes, acompañamiento del maestro titular en cada sesión, flexibilidad en los horarios, docentes abiertos a la práctica, mejora en el nivel de lengua de los practicantes, mejor preparación como resultado de la planeación de clase y disponibilidad de tiempo, cada una con un 10%.

Figura 22. **Debilidades de las instituciones educativas**



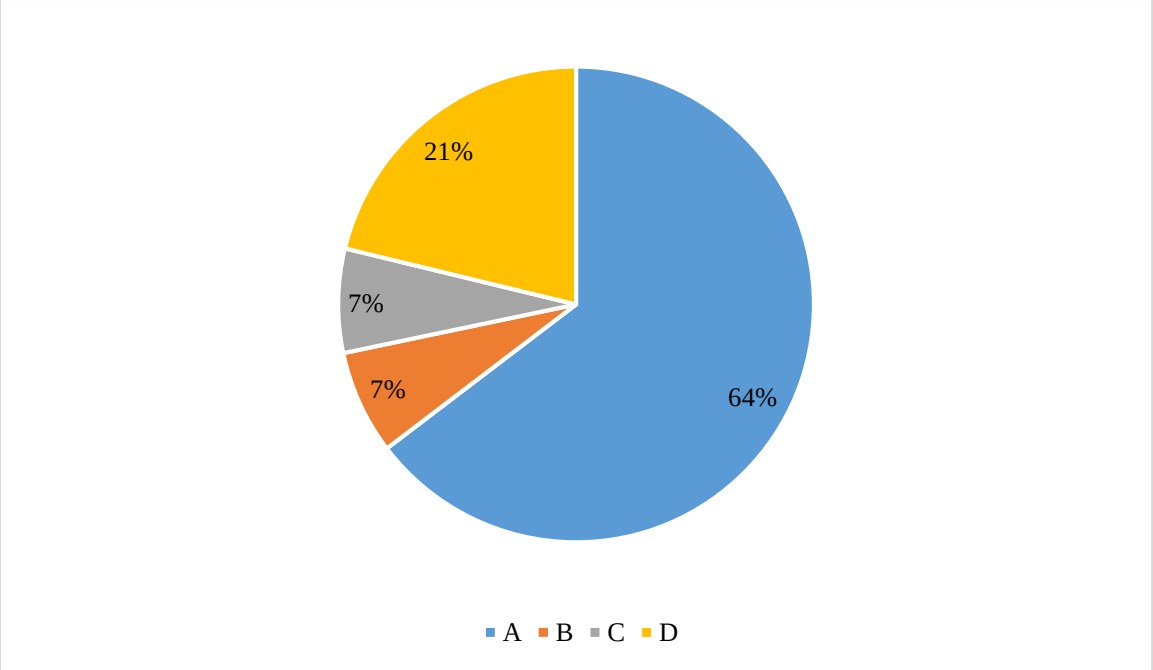
Por otra parte, se describen las debilidades de las instituciones educativas mencionadas por los docentes: Desorden con un 30%. Asistencia baja y salones inadecuados para cada público, cada una con un 20%. Número de cursos insuficiente, confusión de estudiantes del colegio inscritos en varias clases e infraestructura deficiente, cada una con un 10%.

Figura 23. **Pertinencia de las instituciones educativas**



Respecto a pertinencia de las instituciones educativas, el 93% de los profesores considera que la institución si es un lugar apropiado para la formación de los estudiantes en la PP por el equipo de trabajo, sus funcionarios, los niños, las instalaciones, los recursos audiovisuales, la población. Además, porque se mantiene el número de estudiantes por curso y salón a pesar de que las prácticas son los sábados y finalmente, porque es un espacio que les permite relacionarse en un contexto diferente al privado, y les permite visualizar problemáticas propias del campo educativo. Por otro lado, el 7% de la población no considera que la institución haya sido un lugar apropiado puesto que son pocas las habilidades pedagógicas que nuestros estudiantes desarrollan.

Figura 24. **Pertinencias de los recursos materiales y humanos**



A. Materiales y humanos si

B. Materiales y humanos no

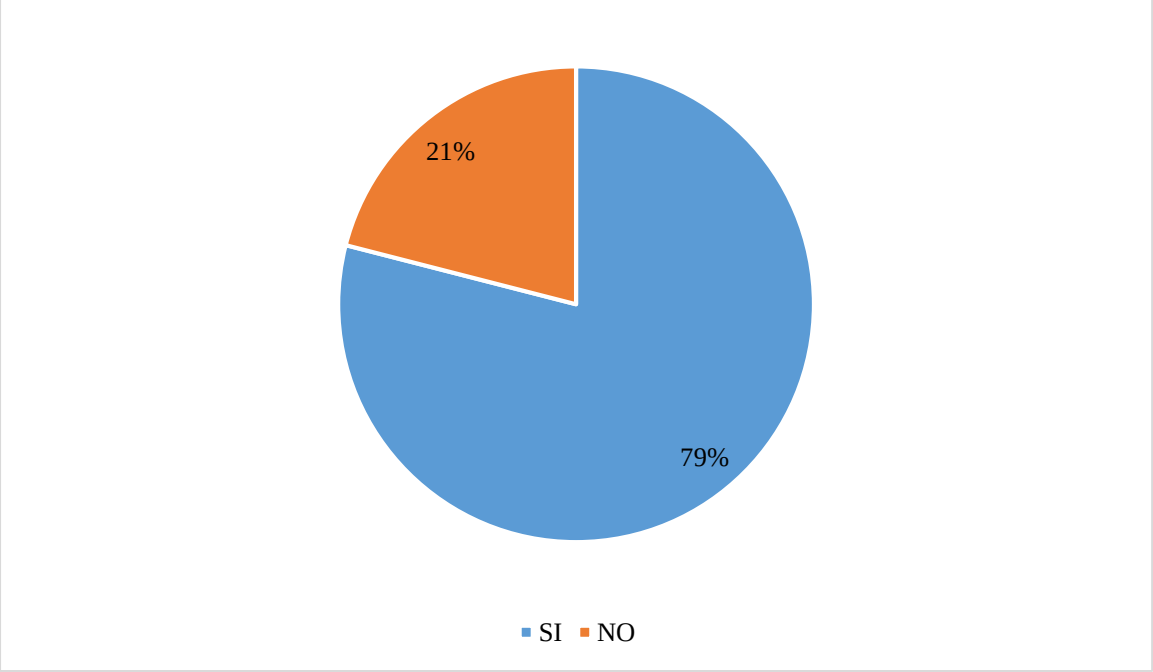
C. Humanos si materiales no

D. Materiales si humanos no

Por otra parte, en cuanto a lo que respecta a la pertinencia de los recursos materiales y humanos en las IES, el 64% de la población considera que los recursos materiales y humanos si son apropiados pues contribuyen de manera significativa ya que están en un espacio en el cual podrían trabajar en un futuro próximo. Además, el trabajo en equipo con otras personas de la institución motiva o incita al trabajo desinteresado, a trabajar por los otros sin esperar nada a cambio. Un 21% de la población restante considera que los recursos materiales si contribuyen, pero los recursos humanos no. Finalmente un 7% de la población manifiesta que los recursos materiales y humanos no contribuyen porque no se proporcionan materiales, aunque no hay que desconocer que en algunas instituciones los profesores colaboran. En otras solamente dan los

salones, nada más, no hay organización ni colaboración. Otro 7% de los profesores piensa que los recursos humanos si contribuyen, pero los materiales no.

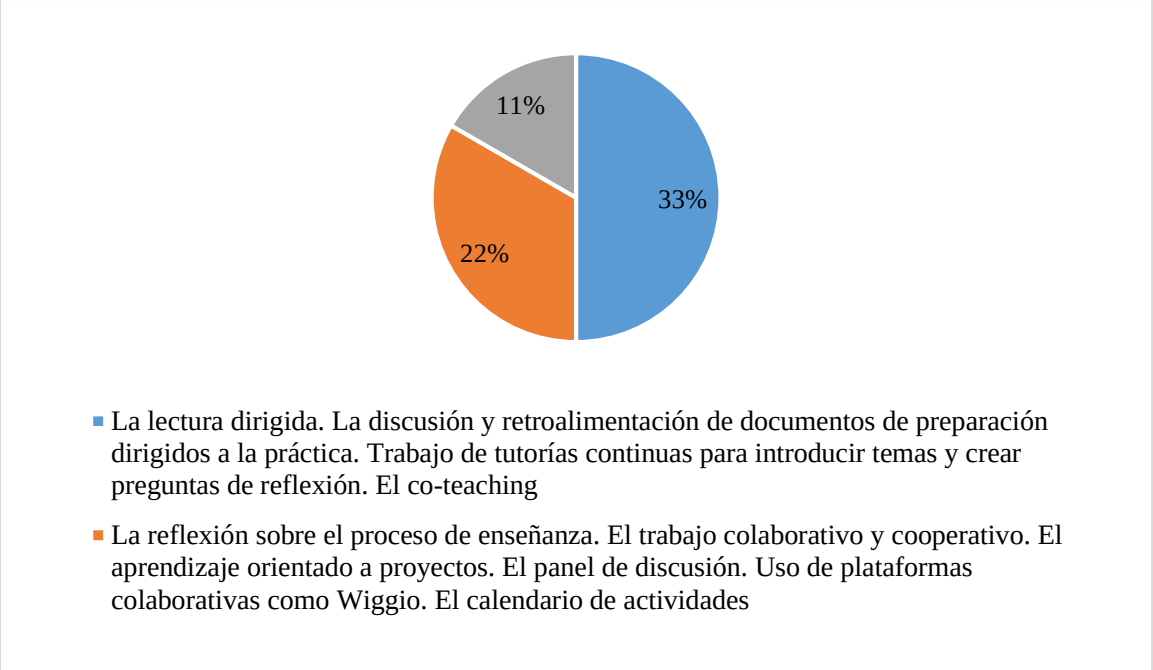
Figura 25. **Acompañamiento del coordinador y profesor**



Con respecto a la contribución del acompañamiento del coordinador y/o los profesores del colegio a la formación de docentes en la práctica pedagógica, el 79% de los docentes afirma que el acompañamiento del coordinador y/o de los profesores del colegio contribuye a la formación de los estudiantes y el 21% considera que no (cabe aclarar que no dieron argumentos a su respuesta).

Análisis de información de encuestas a maestros momento I

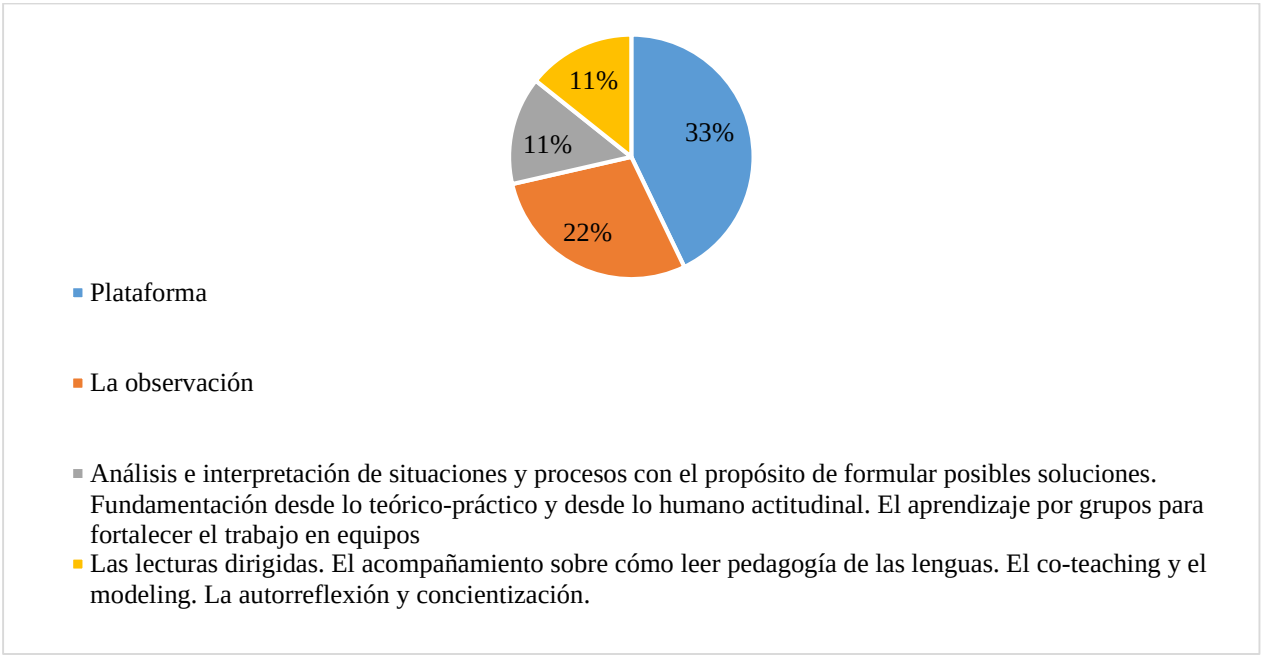
Figura 26. **Estrategias de enseñanza profesores**



Algunas de las estrategias utilizadas para alcanzar los objetivos formativos propuestos en el syllabus son: la lectura dirigida, la discusión y retroalimentación de documentos de preparación dirigidos a la práctica, el conjunto de trabajo de tutorías continuas para introducir temas y crear preguntas de reflexión (sobre la lectura relacionando el contexto de práctica), el *co-teaching* (donde los estudiantes planean con la ayuda del profesor la clase según el tema diseñando materiales) cada respuesta con un 33%. Así mismo, los profesores mencionan la reflexión sobre el proceso de enseñanza, el trabajo colaborativo y cooperativo, el aprendizaje orientado a proyectos, el panel de discusión son estrategias de enseñanza que se pueden utilizar en la práctica pedagógica, además del uso de plataformas colaborativas como *Wiggio* para el envío y almacenamiento de información, el calendario de actividades tanto para los estudiantes practicantes como para las actividades del curso a cargo cada respuesta con un 22%. Finalmente, con un 11% las estrategias utilizadas para alcanzar los objetivos formativos son el *modeling*, el acompañamiento permanente a los estudiantes con asistencia a todas sesiones de práctica (con revisión de planeaciones, unidades didácticas y materiales requeridos más un diálogo permanente y respetuoso que ayudan a alcanzar los objetivos

formativos), el uso de estrategias cognitivas, meta cognitivas, sociales y afectivas**.**

Figura 27. Estrategias de enseñanza útiles

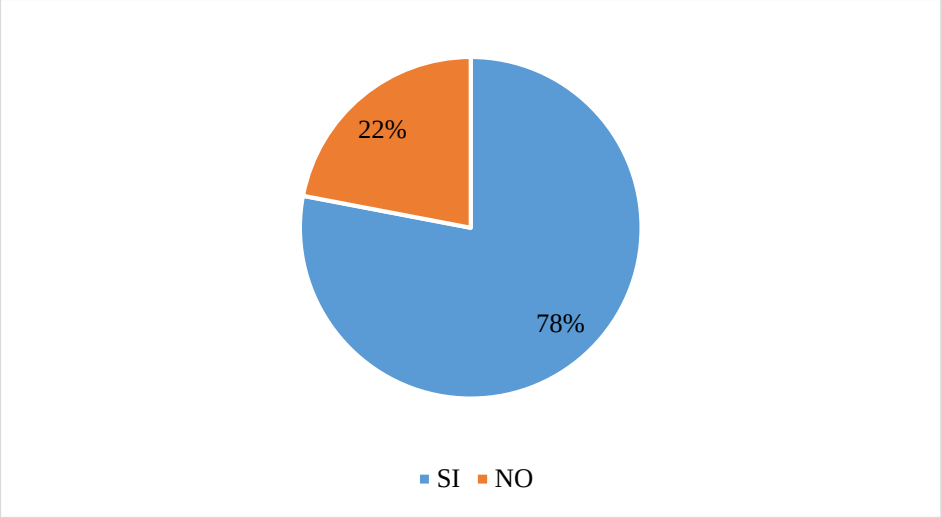


En cuanto a las estrategias de enseñanza útiles, de los 9 maestros encuestados, por una parte, el 33 % piensa que la plataforma colaborativa facilita el envío de documentos y permite que los estudiantes tengan acceso a la información en cualquier momento, esta herramienta permite organizar las fichas y el material de clase, con el fin de establecer el calendario de actividades que promueve la responsabilidad de los estudiantes con respecto al manejo del tiempo y la ejecución de actividades previstas relacionadas al establecimiento donde se lleva a cabo la práctica, en la que la preparación de clases y evaluaciones en grupo promueve el trabajo en equipo y la coevaluación. Por otra parte, el 22% de la población encuestada piensa que la observación de cada estudiante permite hacer el seguimiento individual de cada educando, para evaluar sus fortalezas y debilidades con el fin de hacer sugerencias.

Es necesario destacar que para cada una de las siguientes categorías el valor porcentual obtenido

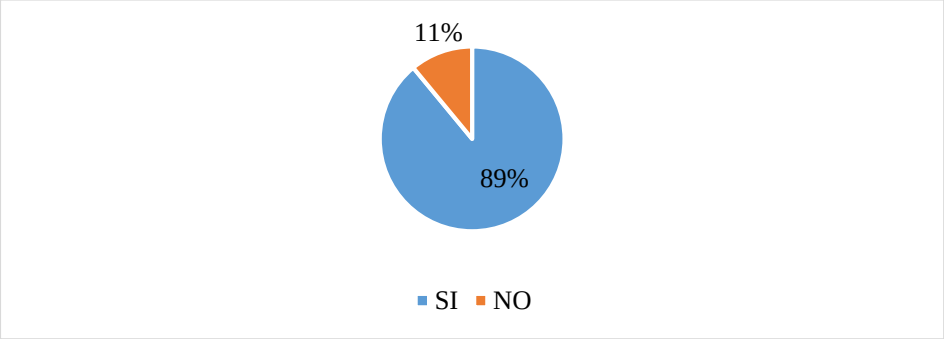
fue de un 11%. Es así que las estrategias de enseñanza útiles van dirigidas a que el profesor en formación analice, interprete o procese información, además de situaciones y procesos con el propósito de formular posibles soluciones. Así mismo, dentro del quehacer docente algunas de las estrategias se fundamentan desde lo teórico práctico y las otras desde lo humano actitudinal. Además, las estrategias de enseñanza promueven una visión holística de los procesos de enseñanza no suscritos a las exigencias formativas sino a las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de los estudiantes. Por otra parte, se utilizó el aprendizaje por grupos para fortalecer el trabajo en equipos docentes y las lecturas dirigidas al igual que el acompañamiento sobre cómo leer pedagogía de las lenguas. Asimismo, el *co-teaching* y el *modeling* es mejor llevarlos de la mano con los estudiantes. No obstante, el uso de estrategias de enseñanza facilita la planeación de actividades, la corrección de errores a nivel metodológico y de adquisición del conocimiento. Al mismo tiempo, la autorreflexión y concientización de la responsabilidad que amerita la práctica, tiene en cuenta, la reflexión y creación de estrategias para aplicar en el aula y buscar soluciones a posibles problemas que se presentan no solo en el aula de clase sino en el mismo contexto académico donde se realiza la práctica pedagógica.

Figura 28. **Desarrollo de diferentes Habilidades según Objetivos formativos**



En cuanto a las habilidades y procesos según objetivos formativos, el 78% de los maestros piensan que en cada semestre de práctica si se desarrollan diferentes tipos de habilidades de acuerdo a los objetivos formativos propuestos en el syllabus. Un 22% de los maestros consideran que en cada semestre de práctica no se desarrollan diferentes tipos de habilidades de acuerdo con los objetivos formativos en el syllabus.

Figura 29. **Cátedra Compartir**

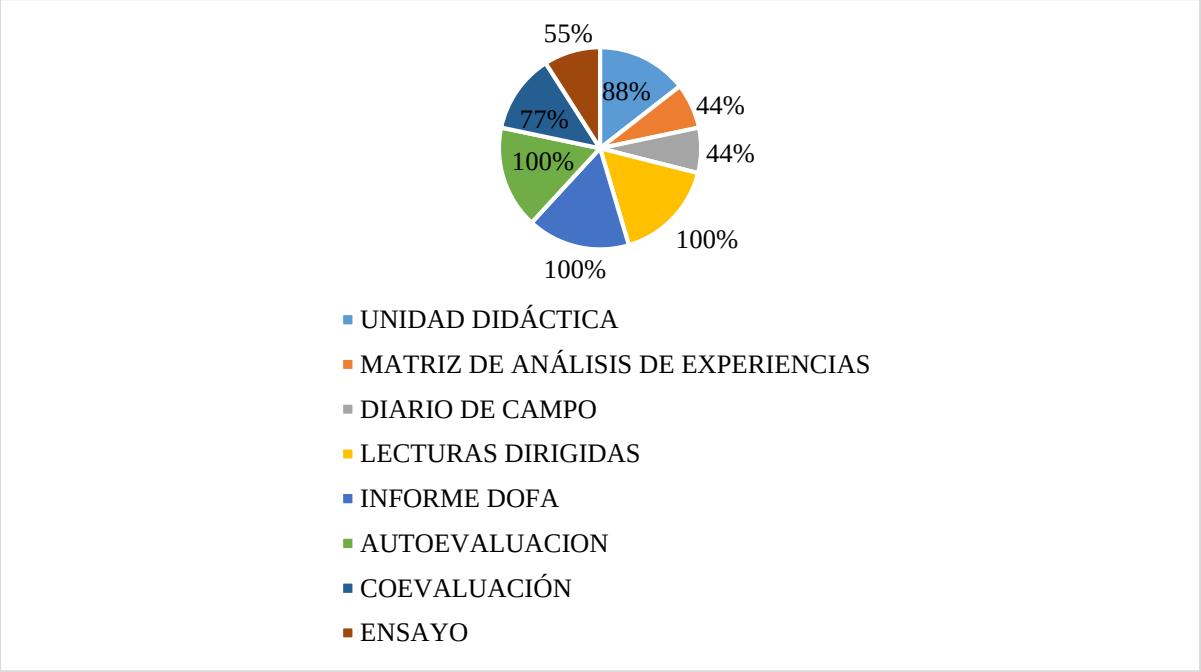


El 89% de los maestros piensan que las sesiones de socialización de experiencias docentes de la práctica de la Cátedra Compartir, articulados al proceso de práctica han sido útiles para la formación de los estudiantes ya que da a conocer los modelos de sistematización exitosos, también permite un espacio para los estudiantes de práctica puesto que les posibilita identificarse

con otros docentes, con situaciones que experimentan en su práctica y les permite inspirarse y fomentar la vocación como docente. De manera semejante, los maestros manifiestan que los practicantes necesitan modelos de innovación sobre los cuales forjen un trabajo ya que se abordan problemas que deben ser pensados y discutidos. De igual manera, las cátedras permiten que los estudiantes se alimenten didácticamente de las experiencias de los profesores, conociendo proyectos educativos que motivan la profesión docente.

Finalmente, el 11% de los maestros consideran que los espacios de socialización de la cátedra compartir no son suficientes para la socialización, dado que la mayor parte del tiempo se utilizó en observación, puesto que a pesar de que los formatos permitían a modo de resumen sintetizar lo observado, manifiestan que hace falta la interacción frente a frente con el estudiante.

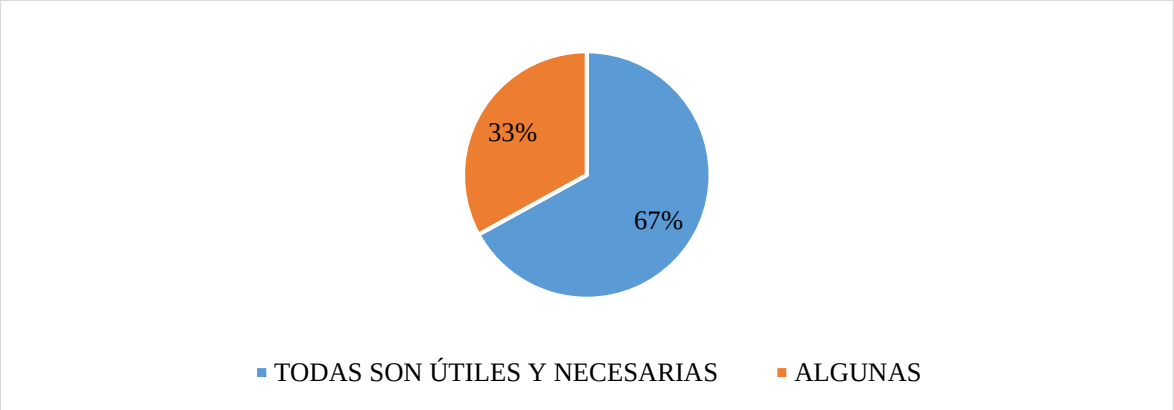
Figura 30. **Herramientas didácticas**



El 88% de los maestros manifiesta que la herramienta didáctica que más utilizaron en el proceso de enseñanza fue la unidad didáctica. El 44% dice que la herramienta utilizada fue el diario de campo y la matriz de análisis de experiencias docentes. En contraste, el 100% de los maestros

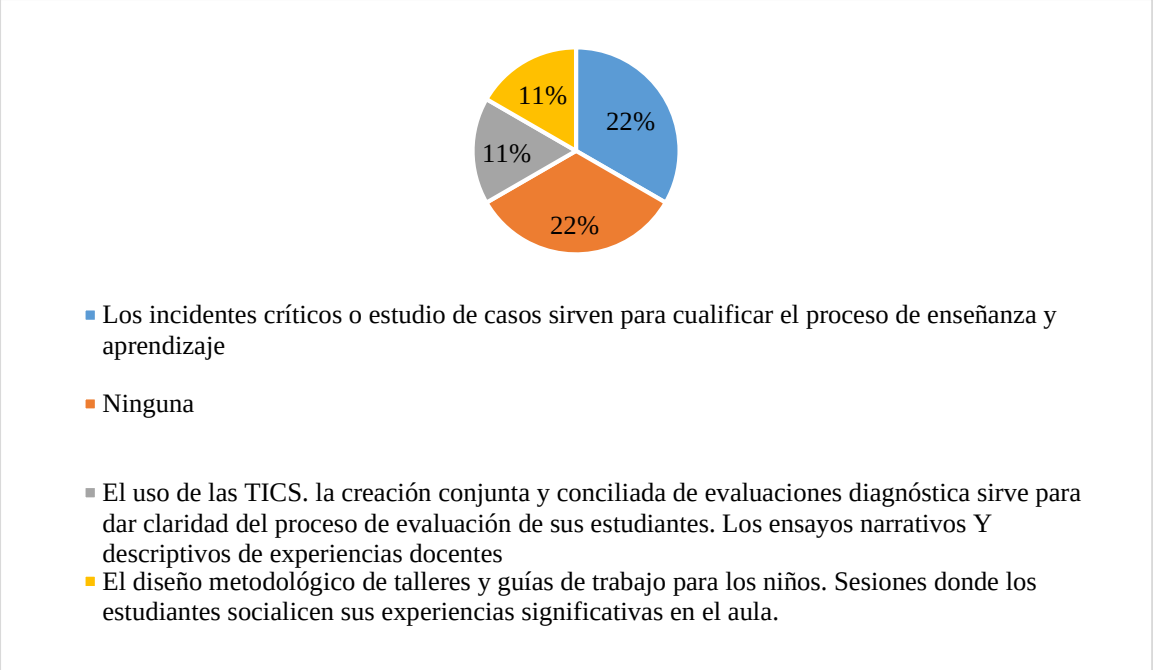
encuestados piensan que las lecturas dirigidas, el informe DOFA y la autoevaluación fueron las herramientas didácticas más utilizadas. Por otro parte, un 77% dice que la coevaluación fue la herramienta didáctica más utilizada y finalmente un 55% de los 9 maestros encuestados piensan que el ensayo fue la herramienta didáctica más empleada.

Figura 31. **Utilidad herramientas didácticas**



Con respecto a la utilidad de las herramientas didácticas, el 67% de los 9 maestros encuestados piensa que todas las herramientas didácticas son necesarias y contribuyen en el proceso de formación de los estudiantes. Por lo que se refiere al 33% de los 9 maestros encuestados piensan que algunas de las herramientas didácticas no son útiles puesto que ellos escogen dentro de un haz de posibilidades que consideran más a la mano, o más indicadas de acuerdo a la realidad del proceso de enseñanza de cada semestre, por tanto, la coevaluación es difícil de aplicar mientras que el ensayo según los maestros fue más útil los semestres pasados. Sin embargo, este semestre se consideró la aplicación del DOFA en el cual se propuso incluir una reflexión de la cátedra compartir y del propio proceso de práctica llevado a cabo por los estudiantes.

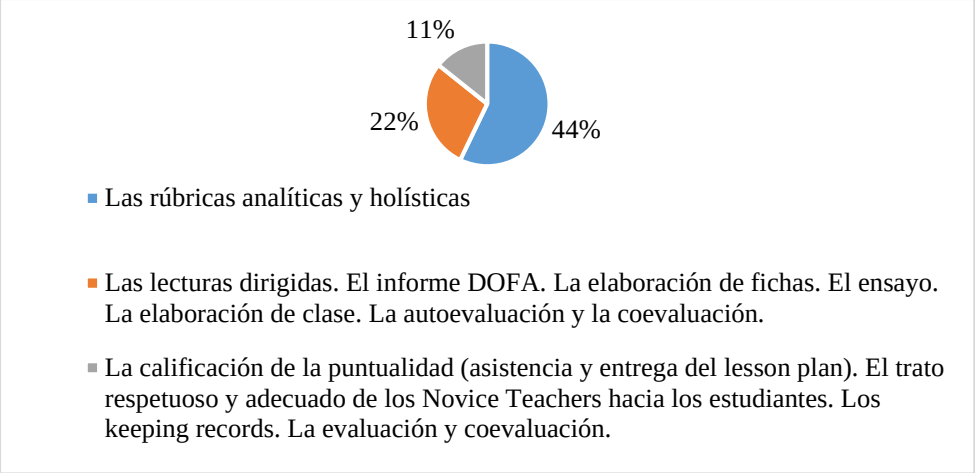
Figura 32. **Sugerencias de las herramientas didácticas**



Así mismo los profesores sugieren algunas herramientas didácticas: el 22% de los 9 maestros encuestados piensan que los incidentes críticos o estudio de casos sirven para cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que otro 22% piensan que no incluirían otras herramientas didácticas. Es necesario destacar que para cada una de las siguientes categorías el valor porcentual obtenido fue de un 11%: el uso de las TICS (como grabar videos o audios) pueden acercar más a los estudiantes al reconocimiento y mejoramiento de una actividad en práctica docente, la creación conjunta y conciliada de evaluaciones diagnóstica sirve para dar claridad del proceso de evaluación de sus estudiantes, los ensayos narrativos descriptivos de experiencias docentes colaboran para la práctica docente, al igual que el diseño metodológico de talleres y guías de trabajo para los niños los cuales colaboran en el proceso de la práctica didáctica y finalmente, se sugieren sesiones donde los estudiantes socialicen sus experiencias significativas en el aula.

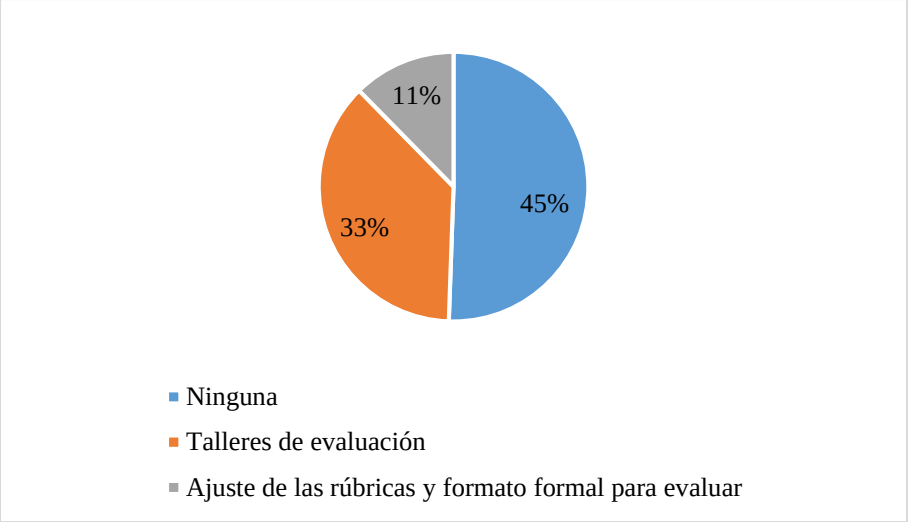
Instrumentos de evaluación

Figura 33. **Instrumentos de evaluación apropiados**



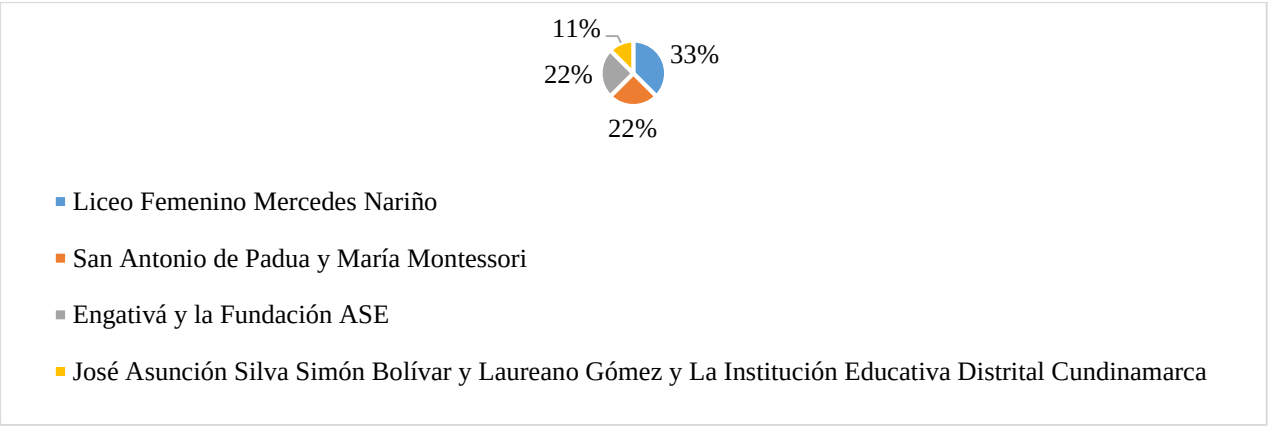
De los 9 maestros encuestados el 44% piensa que las rúbricas analíticas y holísticas son instrumentos de evaluación que se consideran apropiados ya que permiten caracterizar y establecer productos y criterios que favorecen procesos de seguimiento, autorregulación y retroalimentación. Un 22% piensa que las lecturas dirigidas, el informe DOFA, la elaboración de fichas, el ensayo, la elaboración de clase la autoevaluación y la coevaluación son instrumentos que evalúan y valoran los procesos de aprendizaje. Finalmente es necesario destacar que para cada una de las siguientes categorías el valor porcentual obtenido fue de un 11%, en este sentido, se piensa que el valor a nivel axiológico, calificando la puntualidad tanto en la asistencia como en las entregas de los *lesson plan*, el trato respetuoso y adecuado de los *novice teachers* hacia los estudiantes, los *keeping records* los cuales registran el desempeño de los estudiantes de práctica a lo largo del semestre y la evaluación y coevaluación, se consideran apropiados como instrumentos de evaluación para valorar el aprendizaje.

Figura 34. **Modificaciones a los instrumentos de evaluación**



Para mejorar el proceso de evaluación los profesores sugieren algunas modificaciones a los instrumentos de evaluación: El 45% de los docentes afirma que no es necesario hacer ningún tipo de modificación. Así mismo, el 33% considera que una modificación pertinente corresponde a la elaboración de talleres de evaluaciones. Un l1% manifiesta que se debe hacer un ajuste de las rúbricas según lo solicitado en los trabajos del semestre, otro 11% piensa que se debe elaborar un formato formal que explique los aspectos relacionados con la puntualidad.

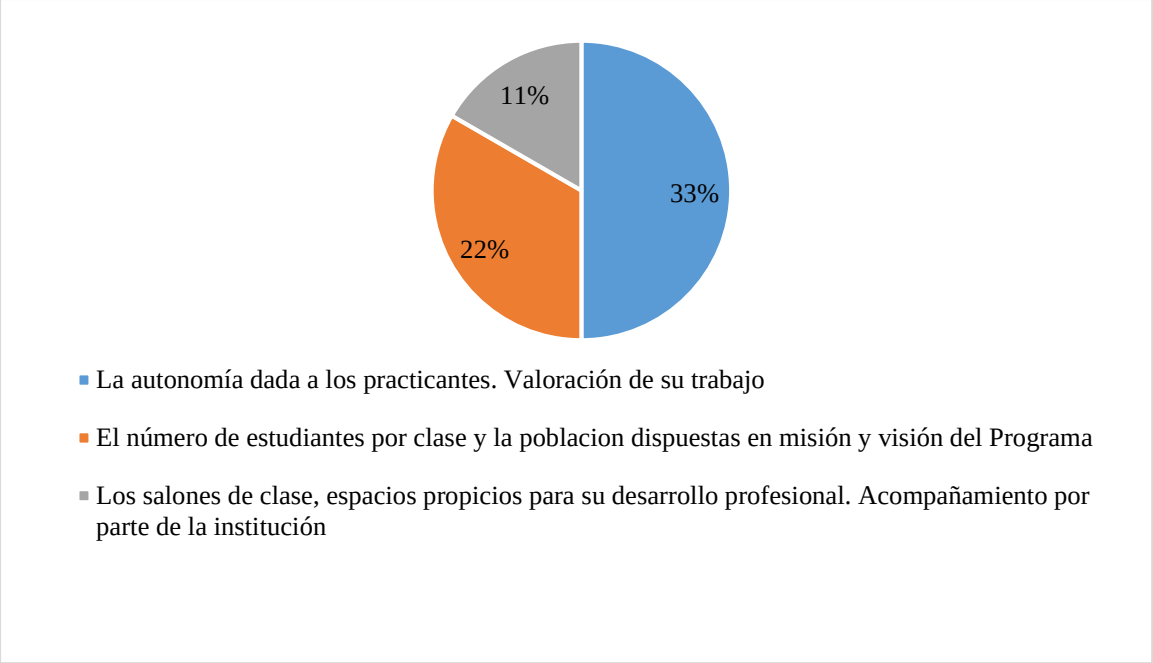
Figura 35. **Instituciones educativas.**



Las instituciones educativas en las cuales los docentes de la Universidad de la Salle apoyaron el proceso de Práctica Pedagógica fueron los colegios: Liceo Femenino Mercedes

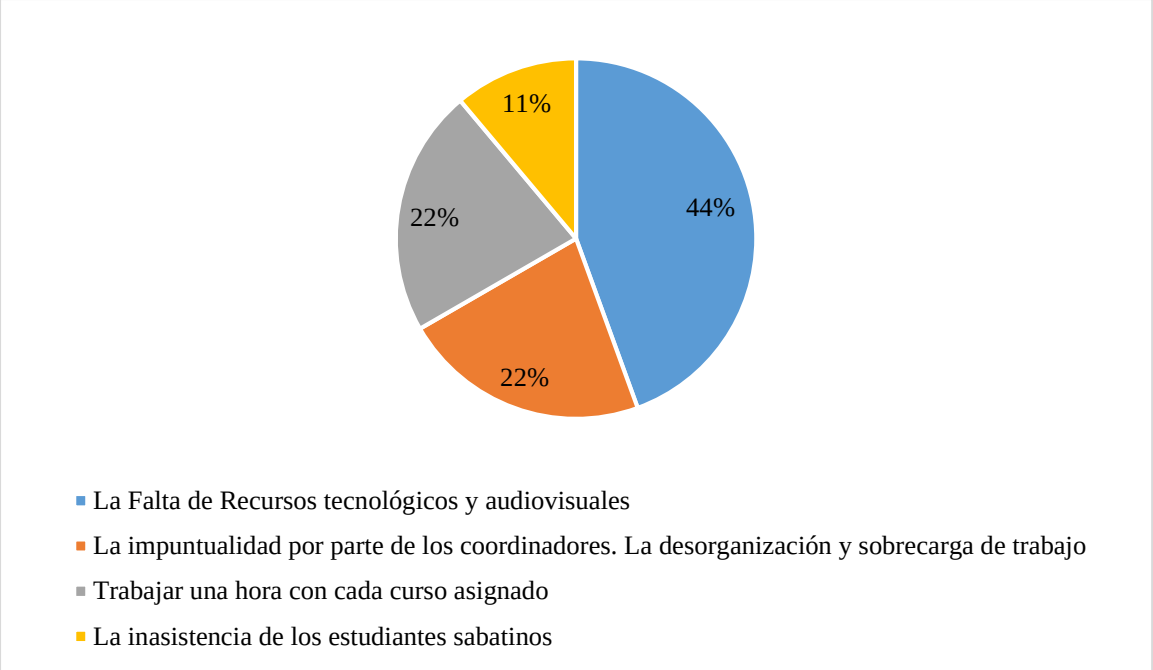
Nariño con un 33%. San Antonio de Padua y María Montessori con un 22 %, Engativá y la Fundación ASE con un 22% y finalmente José Asunción Silva Simón Bolívar, Laureano Gómez y La Institución Educativa Distrital Cundinamarca todas con 11 % cada una.

Figura 36. **Fortalezas instituciones educativas**



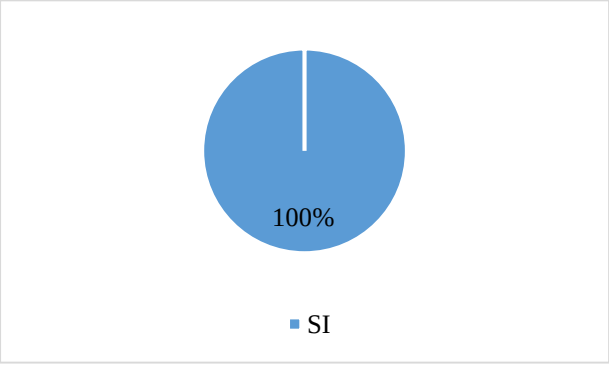
Los docentes manifiestan que las fortalezas de las instituciones educativas son: la autonomía dada a los practicantes y valoración de su trabajo con un 33%. Con un 22%, el número de estudiantes por clase y las poblaciones que corresponden a las dispuestas en misión y visión del programa y finalmente, los salones de clase y los espacios propicios para su desarrollo profesional y acompañamiento por parte de la institución con un 11% cada una.

Figura 37. **Debilidades instituciones educativas**



Por otra parte, los profesores afirman que las debilidades de las instituciones educativas ya mencionadas son: la Falta de Recursos tecnológicos y audiovisuales con un 44%. La impuntualidad por parte de los coordinadores, la desorganización y sobrecarga de trabajo con 22%. Otro 22% de la población opina que el hecho de solo poder trabajar una hora con cada curso asignado es la mayor debilidad. Finalmente, la inasistencia de los estudiantes sabatinos obtuvo un 11%.

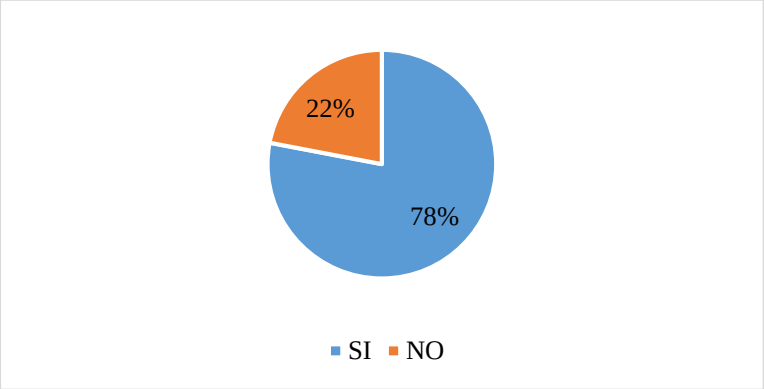
Figura 38. **Pertinencias de las instituciones educativas**



En cuanto a la pertinencia de las IES, el 100% de los maestros considera que las

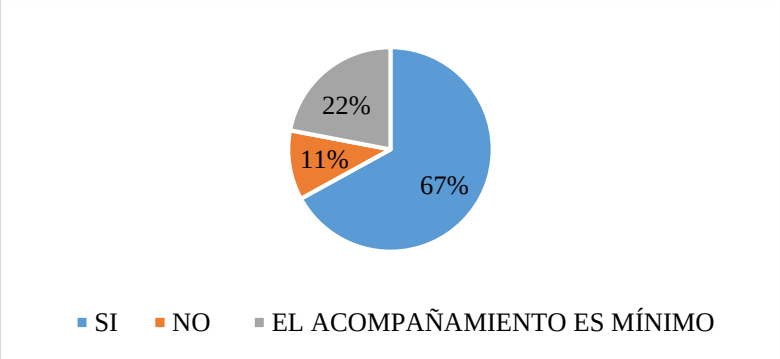
instituciones educativas son un lugar apropiado para la formación de los estudiantes en práctica pedagógica puesto que las directivas, los docentes y los estudiantes valoran el trabajo de los profesores en formación, procurando ofrecer apoyo y respaldo. No obstante, ellos afirman que falta material para fundamentar los temas y que las instituciones educativas permiten que los estudiantes se familiaricen con un contexto educativo del sector público.

Figura 39. **Pertinencia de los recursos materiales y humanos**



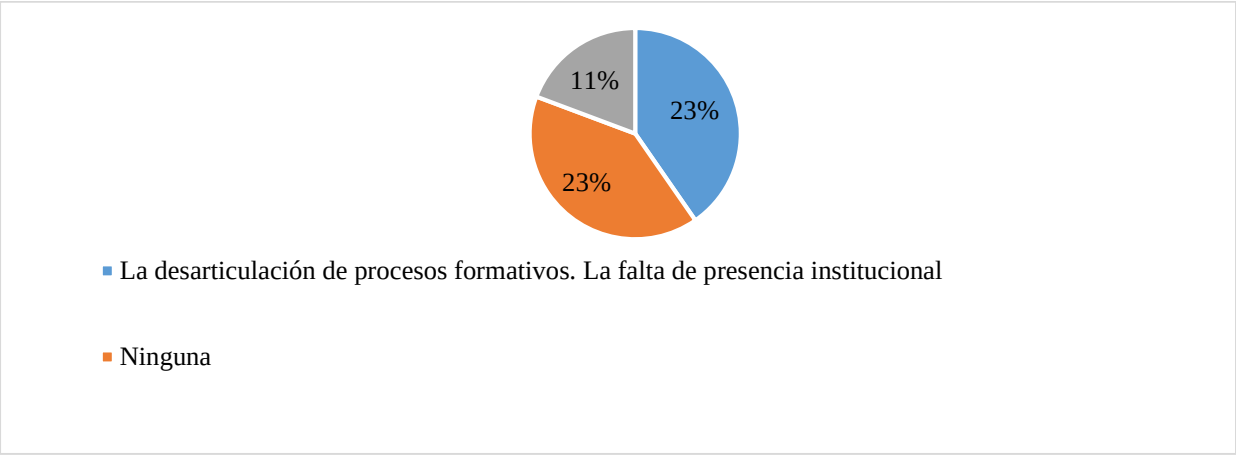
En relación con la contribución de los recursos materiales y humanos de las IES, el 78% de los profesores piensan que si contribuyen a la formación de los estudiantes, en la medida en que son el reflejo de la realidad a la que ellos se verán enfrentados cuando trabajen en un colegio. Aunque los recursos materiales son insuficientes, no se trata en lo absoluto de una situación de precariedad. Mientras que el 22% restante de la población manifiesta que los recursos materiales y humanos no contribuyen a la formación de los educandos, puesto que hay ausencia de materiales, solo salones de clases, y cualquier insatisfacción, necesidad o inquietud direccionada a los representantes de las instituciones educativas jamás fueron respondidas.

Figura 40. **Acompañamiento del coordinador y/o profesor**



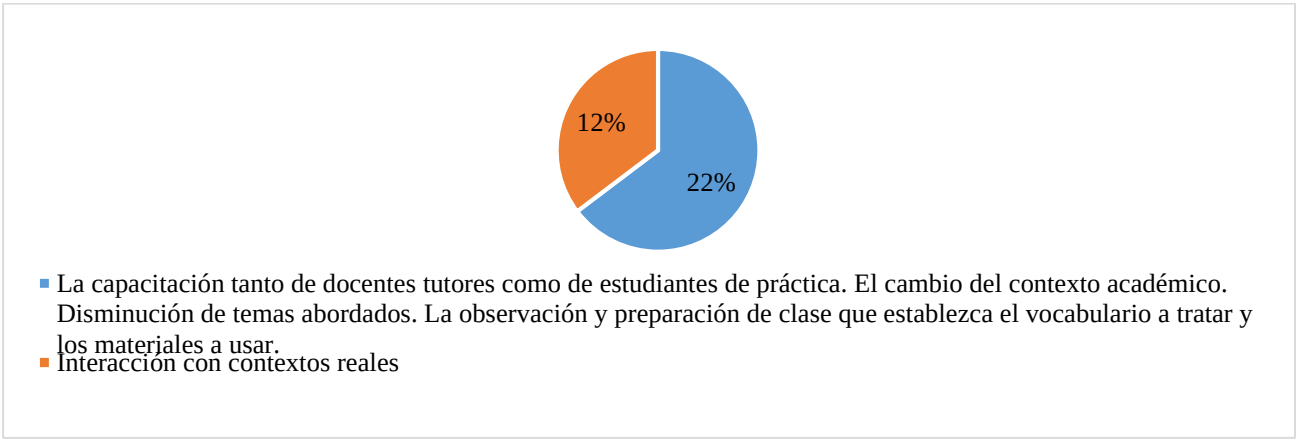
En lo que respecta al acompañamiento del coordinador y/o los profesores en las IES, el 67% de los maestros afirma que si es pertinente y contribuye a la formación de los estudiantes en su práctica pedagógica, porque son ellos los puentes perfectos entre los profesores en formación y los contextos educativos en los que trabajan. El 22% de los docentes manifiesta que en el contexto de la práctica no contaron con la presencia ni de profesores, ni de coordinadores, por lo tanto, no se encuentra pertenencia en el acompañamiento de los mismos. Finalmente, el 11% de los docentes piensa que el acompañamiento por parte de los coordinadores y/o profesores es mínimo, aunque las fundadoras siempre están dispuestas a escuchar y ayudar en lo que se necesite, la responsabilidad recae sobre el coordinador de práctica de la Salle.

Figura 41. **Debilidades de la práctica pedagógica**



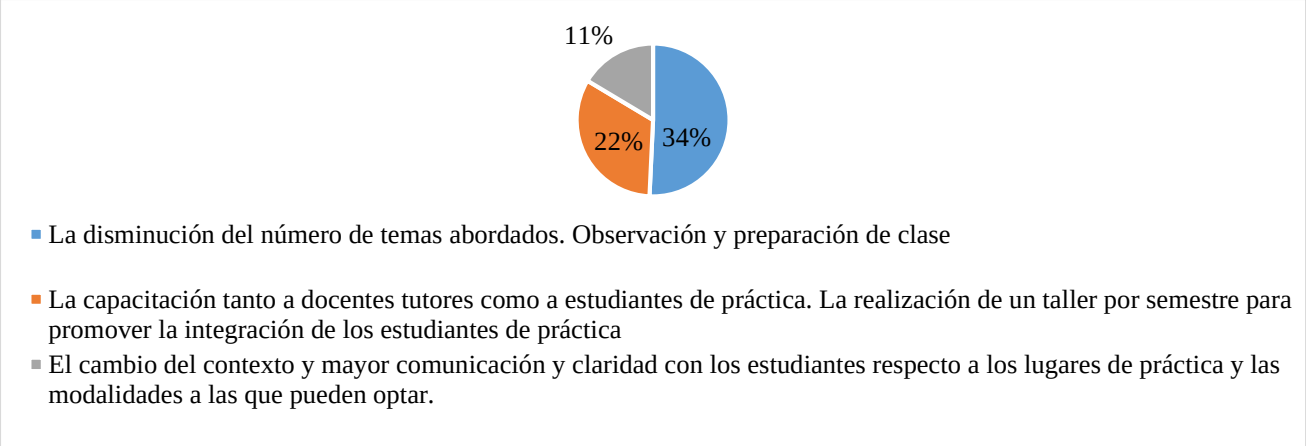
Los profesores afirman que las debilidades del proceso de práctica pedagógica en el programa son: La desarticulación de procesos formativos y la falta de presencia institucional con un 23%. En oposición y con el mismo porcentaje, los docentes piensan que el proceso de práctica pedagógica en el programa no cuenta con ninguna debilidad. Para terminar, cada una de las siguientes categorías se presenta con un 11%: el tiempo para brindar a los estudiantes retroalimentación, las falencias en el nivel de lengua de los estudiantes, los tutores no hacen el debido acompañamiento, no contar con una Institución educativa para que realicen la práctica los estudiantes del sábado con diferentes niveles (primaria, bachillerato, universidad).

Figura 42. **Fortalezas de la práctica pedagógica**



Las fortalezas de la práctica pedagógica mencionadas por los maestros son: la capacitación tanto de docentes tutores como de estudiantes de práctica, el cambio del contexto académico, la disminución del número de temas abordados, la observación y preparación de clase que establezca el vocabulario a tratar y los materiales a utilizar cada subcategoría con un 22%. Por otra parte, emerge la subcategoría: interacción con contextos reales, con un 12%.

Figura 43. **Sugerencias para la práctica pedagógica**



Por último, los profesores proponen: la disminución del número de temas abordados, observación y preparación de clase que establezca el vocabulario a tratar y los materiales a utilizar 34%. La capacitación tanto a docentes tutores como a estudiantes de práctica y la realización de un taller por semestre para promover la integración de los estudiantes de práctica con un 22%. Finalmente, con un 11% las categorías: el cambio del contexto de algunas instituciones por un contexto más académico y mayor comunicación y claridad con los estudiantes respecto a los lugares de práctica y las modalidades a las que pueden optar, cada una de estas respuestas se hacen con el ánimo de mejorar el proceso de práctica pedagógica en el programa.

Conclusiones

Las conclusiones que aquí se presentan, surgen como resultado del análisis cuantitativo derivado de la implementación de los instrumentos de recolección de la información.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza más utilizadas por parte de profesores y coordinadores encargados para la formación docente en la práctica pedagógica fueron: las sesiones de microenseñanza 0,5%, la coevaluación 0,5%, el diario docente 3%, el trabajo grupal 2%, el acompañamiento 24%, la retroalimentación y la observación de clases 24%, las guías y lecturas 17%, la planeación de clase y la unidad didáctica 0,5%, las tutorías y la reflexión 8%.

Las estrategias de enseñanza con mayor utilidad para promover procesos de aprendizaje tanto para profesores como para estudiantes fueron: las lecturas del libro del canon 7%, los procesos de micro enseñanza 2%, las guías de planeación de clase 6%, la retroalimentación 14%, los diarios docentes 2%, las exposiciones 2%, las tutorías antes de la práctica la reflexión crítica 2%, el trabajo autónomo y colaborativo 3%, las lecturas (complementarias, material bibliográfico) 2% y por último, el proceso de acompañamiento por parte del profesor 6%.

Las sugerencias con respecto a las estrategias de enseñanza comunes entre estudiantes y profesores para mejorar el proceso de formación en la práctica pedagógica fueron: la retroalimentación 2%, las discusiones sobre reflexión 6%, el uso de las Tics 5%, el debate con otros practicantes 0,5%, mayor evaluación de procesos pedagógicos del practicante 0,5%, mejoría en el acompañamiento por parte de los tutores y de la universidad 0,5%.

Los maestros y estudiantes consideran que las estrategias que cualificarían la enseñanza en la práctica pedagógica son el uso de las TICs y mayor exposición a procesos de observación para adquirir experiencia en el manejo de la clase.

Cátedra Compartir

Los estudiantes y profesores coinciden en afirmar que las sesiones de la catedra compartir son útiles con un 85% pues contribuyen a la formación en el ejercicio docente debido a que dan a conocer procesos de sistematización exitosos y permiten la identificación de los estudiantes con otros profesores, y sus experiencias, lo cual a su vez los motiva e inspira a sobrepasar los obstáculos que se puedan presentar en el quehacer docente. A su vez consideran que estas sesiones en definitiva colaboran a la solución de problemas reales en el aula, además de implementar herramientas que innoven la práctica y además la experiencia del estudiante en formación, las cuales colaboran en la búsqueda de nuevas estrategias que aporte de manera significativa la experiencia de cómo enseñar.

Instrumentos de evaluación

Desde la perspectiva de estudiantes y profesores los instrumentos de evaluación propuestos desde la coordinación son apropiados para la evaluación del proceso de la práctica pedagógica con un porcentaje del 85%. A su vez, algunos proponen ajustar las herramientas didácticas al contexto y dedicar tiempo en el momento de evaluar a los estudiantes para que la documentación del desempeño de los mismos logre los objetivos establecidos desde un principio por el profesor, llevando a cabo una verificación.

El 93% de los profesores coincide en afirmar que los instrumentos de evaluación son útiles para valorar los procesos de aprendizaje en dinámicas de autoevaluación y reflexión y por ello consideran que no deberían ser modificados. Se resalta la importancia de aumentar el tiempo de dedicación a la retroalimentación del proceso evaluativo como aspecto fundamental para la formación en el área.

A pesar de que un 7% de los encuestados manifiestan que los instrumentos de evaluación no son pertinentes, no se evidencian suficientes propuestas para su mejora.

Sugerencias a la práctica pedagógica

Las propuestas comunes realizadas tanto por profesores como por estudiantes para el mejoramiento del proceso de la práctica pedagógica en el programa se concentraron en: contar con más convenios con instituciones para tener la oportunidad de rotación de lugares y de contextos de práctica cada semestre 12%, disminuir el número de estudiantes en el grupo de práctica pedagógica 7%, mayor acompañamiento y retroalimentación a los estudiantes por parte del tutor de práctica pedagógica 8%, mejor organización y más recursos físicos y tecnológicos para desarrollar contenidos en el aula 7%, mayor comunicación y claridad con los estudiantes respecto a los lugares de práctica y las modalidades a las que pueden optar 2%.

Asimismo, el 95% de los encuestados propone ampliar el espacio para discusiones o

debates que incentiven la reflexión, contar con tiempos de observación previos a la práctica para adquirir experiencia en el manejo de la clase 0,5%, mayor evaluación de los procesos pedagógicos del practicante 0,5%, evaluar el nivel de lengua y solucionar los inconvenientes con la ARL 0,5%.

Recursos materiales y humanos

El 59% de los estudiantes y el 64% de los maestros, consideran que los recursos materiales y humanos de la institución educativa contribuyen a su formación docente. Por el contrario, un 21% de los profesores encuestados, mencionan que en las instituciones educativas se contribuye con recursos materiales, pero con humanos no.

Acompañamiento del coordinador y/o profesor

El 72% de los estudiantes y el 71% de los profesores manifiesta que el acompañamiento del coordinador y/o de los profesores del colegio contribuye a su formación docente porque su rol se convierte en un puente entre los profesores en formación y los contextos educativos en los que se trabaja. En contraste, el 28% de la población de los estudiantes expresa que muchas veces no se tiene el acompañamiento del profesor ni de los coordinadores.

Instituciones Educativas

Cabe especificar que para las siguientes categorías no se encuentra coincidencia en ninguno de los cuestionarios abordados por las diferentes poblaciones:

Pertinencias de las instituciones educativas

El 93% de los profesores considera que las instituciones educativas son un lugar apropiado para la formación de los estudiantes en la práctica pedagógica ya que permite relacionarse en un contexto diferente al privado, y les proporciona la posibilidad de visualizar problemáticas propias del contexto educativo, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación académica que le permitirá desarrollar el saber pedagógico para así

reflexionar sobre su quehacer como profesor.

Fortalezas de las instituciones educativas

Algunas de las fortalezas más relevantes reveladas por los profesores en cuanto a las instituciones educativas donde se lleva a cabo la práctica pedagógica son: buenos espacios educativos 10%, cooperación y confianza hacia la autonomía de los practicantes 10%, acompañamiento del maestro titular en cada sesión 10%, personal especial encargado de guiar a practicantes 10% y profesores de planta que contribuye a la formación de los practicantes 20%. Es importante resaltar que el proceso de formación docente se de en un ambiente de aprendizaje y calidad para así obtener un proceso formativo eficaz.

Debilidades de las instituciones educativas

Las debilidades de las instituciones educativas según los profesores son: inasistencia de los estudiantes; impuntualidad y desorden por parte de los coordinadores 22% y falta de recursos tecnológicos y audiovisuales 44%. Cabe resaltar que las debilidades de las instituciones educativas se deben identificar para así lograr un ambiente de aprendizaje y calidad que menciona el MEN (2024) teniendo en cuenta que la práctica pedagógica es primordial en la formación docente.

Herramientas didácticas

La mayoría de los profesores utiliza la unidad didáctica 88%, las lecturas dirigidas 100%, y la coevaluación 77% como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza. Mientras que algunos manifiestan que el ensayo 55% no es una herramienta didáctica tan útil en el proceso de enseñanza. En relación con las herramientas didácticas, es posible afirmar que el uso las mismas depende de la metodología empleada por el docente que sin dudarlo su objetivo es facilitar y/o complementar el proceso de aprendizaje de los docentes en formación, es decir el docente ofrece herramientas a sus alumnos, entendiendo que éstas tienen relación directa con el aprendizaje del

estudiante, para así analizar y comprender aquello que están aprendiendo.

Debilidades de la práctica pedagógica

Los profesores y estudiantes afirman que las debilidades del proceso de práctica pedagógica en el programa son: la desarticulación de procesos formativos 23%, falencias en el nivel de lengua de los practicantes 11%, bajo acompañamiento por parte de los tutores 11%, pocos espacios y niveles para realizar la práctica los sábados 11% y la falta de presencia institucional 23%. En oposición, algunos profesores piensan que el proceso de práctica pedagógica en el programa no cuenta con ninguna debilidad 23%. El reconocer las debilidades de la práctica pedagógica hace que el quehacer docente sea reflexivo teniendo en cuenta las necesidades que surjan de la práctica y de la observación para así actuar con miras a un mejoramiento.

Fortalezas de la práctica pedagógica

Los profesores afirman que las fortalezas del proceso de práctica pedagógica en el programa son: la capacitación tanto de docentes tutores como de estudiantes de práctica 22%, las oportunidades de cambio del contexto de práctica 11%, la disminución del número de temas abordados en los microcurrículos 34% y la interacción que se produce en los diferentes con contextos de práctica que son considerados como ambientes reales de aprendizaje 11%.

A manera de conclusión, es importante resaltar que este ejercicio de investigación se constituye en un aporte a la actualización del programa, por cuanto en este tipo de procesos curriculares es de vital relevancia conocer las fortalezas y oportunidades de mejoramiento de los procesos formativos en el currículo anterior. Esto con el fin de contar con un diagnóstico que posibilite la creación de espacios académicos en los que se valoren los aspectos positivos que contribuyen a la formación y se tengan en cuenta las dificultades para consolidar una educación

de calidad.

Referencias

Añorve, G., Guzmán, F, y Viñals, E. (2010). *Instrumentos de evaluación.* Recuperado de https://es.slideshare.net/alopeztoral/instrumentos-evaluacion

Bermúdez, J, y Fandiño, Y. (2015). Práctica Pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. Páez. (Ed.), *Práctica y Experiencia. Claves del Saber pedagógico docente* (pp. 29-54). Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.

Bustamante, P., Carmona, M, y Rentería, Y. (2016). *La importancia del uso de estrategias de aprendizaje en el desarrollo de procesos de enseñanza*. Recuperado de: http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadeducacion/53_LA_IMPORTANCIA_DEL__USO_ESTRATEGIAS_DE_APRENDIZAJE.pdf

Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala revista de lenguaje y cultura, 14* (22), 71-106.

Concepción, P., Fernández, M, y González, D. (2015). *Estudio descriptivo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel.* Pedagogía Universitaria, 2 (20), 1-22.

Díaz, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista.* México: Mc Graw Hill. Recuperado de: https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Díaz, V. (2001). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Revista de educación Laurus, 12.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf#page=4&zoom=auto,-99,201

Estepa, P., Mayor, C., Hernández, E., Sánchez, M., Rodríguez, J., Altopiedi, M. y Torres, J. (2005). *Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios.* Revista fuentes, (6). Recuperado de: https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2393/2353

Esteve, Olga. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: Hacia el "aprendizaje reflexivo" o "aprender a través de la práctica"* Recuperado de: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf.

Gutiérrez, M. (2011). *Influencia de las Herramientas Pedagógicas en el Proceso de Enseñanza del Inglés. Octubre 12, 2016.* Sitio web: http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadeducacion/51_Influencia-herramientas-pedagogicas.pdf

Hamodi, C., López, V y López, A. (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior.* Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Ley 715 de Diciembre 21 de 2001*. Recuperado de*:* http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Formación docente para la calidad educativa*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48472.html

Moreno, P. (2015). Las experiencias de cuatro maestros que hacen Maestros. En R. (Páez. (Ed.), *Práctica y Experiencia. Claves del Saber pedagógico docente* (pp. 99-118). Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle

Muñoz, A. (2015). Las experiencias docentes de la cátedra 15 Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica. En R. (Páez. (Ed.), *Práctica y Experiencia. Claves del Saber pedagógico docente* (pp. 15-28). Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.

Ramírez, N. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática, de escolares de quinto grado en Costa Rica. *Actualidades investigativas en educación, 14(2).* Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371003.pdf

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporánea. Foro de Educación, 11(15), pp. 103-124. Recuperado de: https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/260/222

Sánchez, F., Cruz, J., Fernández, A, y López, D. (2015). Cómo diseñar una asignatura del EEES: de los objetivos formativos a la metodología y los contenidos. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/268047199_Como_disenar_una_asignatura_del_EEES_de_los_objetivos_formativos_a_la_metodologia_y_los_contenidos

Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- Saber pedagógico: La relación fundante. Investigación y saber pedagógico propuestas alternativas y experiencias, (12). Recuperado de: http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/297/289

Universidad de la Salle. (2016). *La Unisalle le apuesta a la cátedra Maestros hacen Maestros*. Recuperado de: http://www.lasalle.edu.co/wps/portal/Home/Principal/ProgramasAcademicos/FacultaddeCienciasdelaEducacion/repositorio/educacion/

Universidad de la Salle (2012). Citado en Arévalo, A. (2015) Una mirada de la práctica profesional desde la autonomía del estudiante. En R. Páez. (Ed.), *Práctica y Experiencia. Claves del Saber pedagógico docente* (pp.66-86). Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.

Vargas, J. (2003). Citado en Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2012). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/interamericana editores, S.A. de C.V.

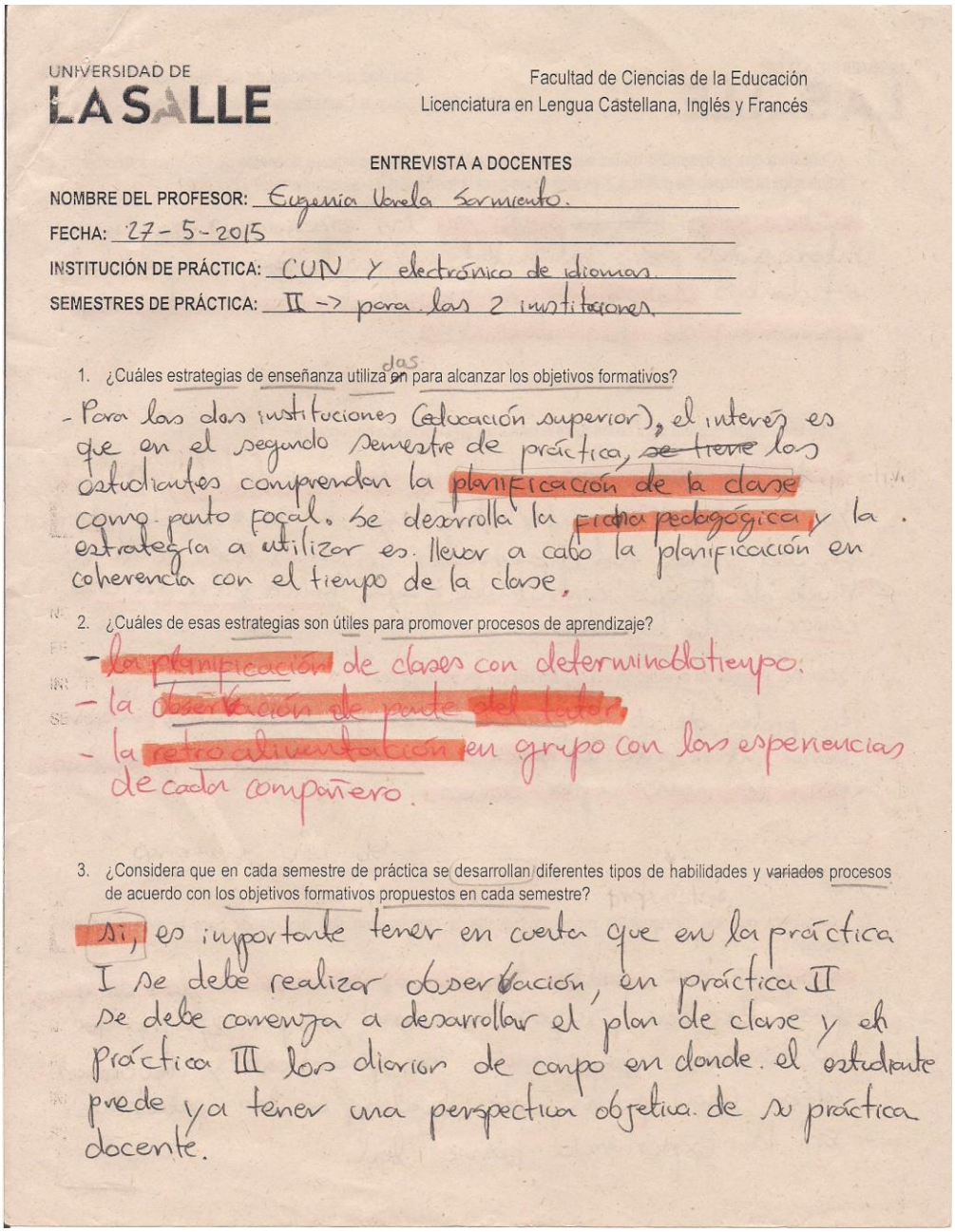
Vasco, E. (1997). *El enseñar y la enseñanza*. En: Ospina, H. y López, L (comps.). *Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano* (p.194). Bogotá: Cooperativa Editorial

Magisterio.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: Aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo A-1



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés

ENTREVISTA A DOCENTES

NOMBRE DEL PROFESOR: Eugenia Varela Sarmiento.
FECHA: 27-5-2015
INSTITUCIÓN DE PRÁCTICA: CUN y electrónico de idiomas.
SEMESTRES DE PRÁCTICA: II -> para las 2 instituciones.

1. ¿Cuáles estrategias de enseñanza utiliza en para alcanzar los objetivos formativos?

- Para las dos instituciones (educación superior), el interés es que en el segundo semestre de práctica, ~~se tiene~~ los estudiantes comprendan la planificación de la clase como punto focal. Se desarrolla la ficha pedagógica y la estrategia a utilizar es llevar a cabo la planificación en coherencia con el tiempo de la clase.

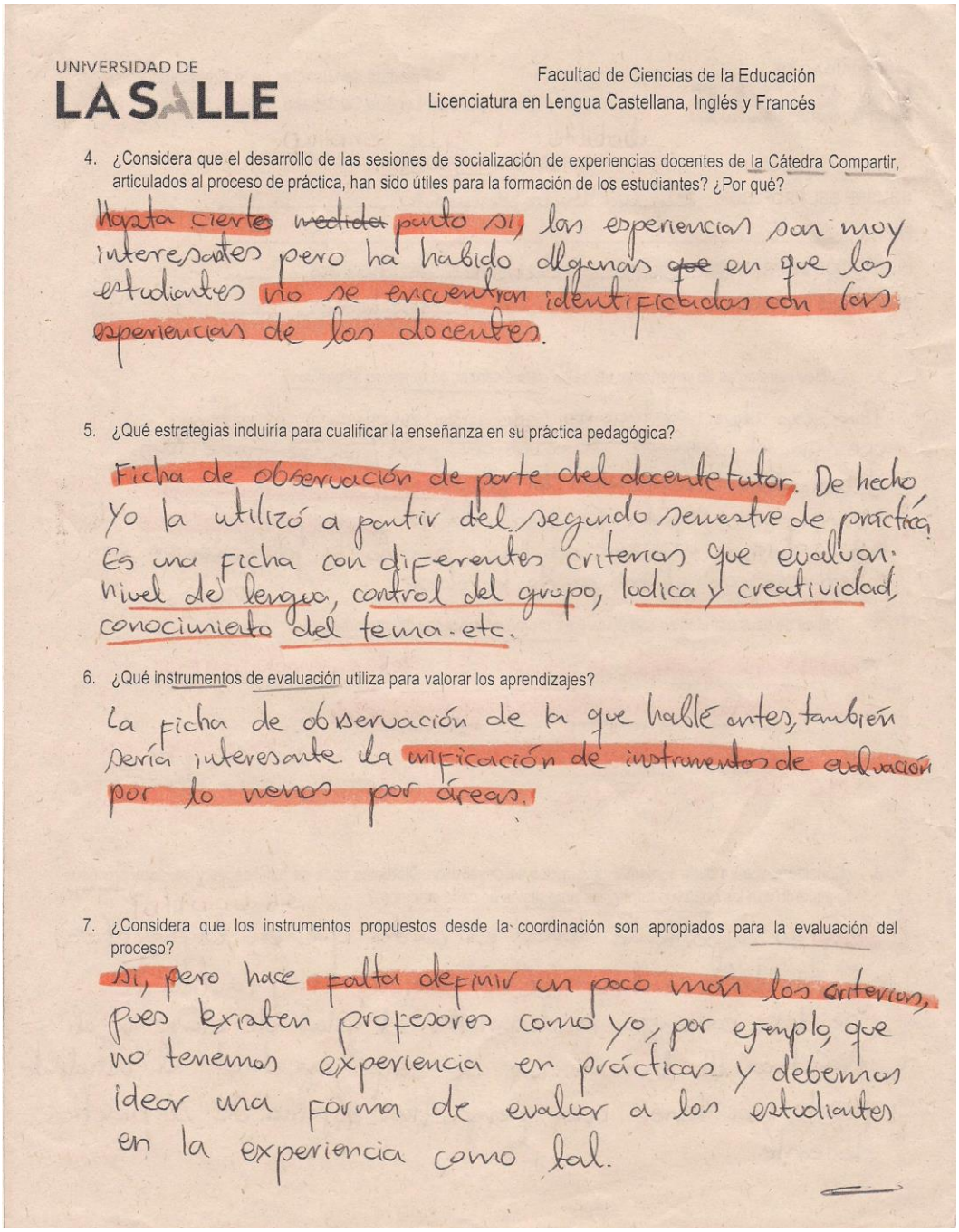
2. ¿Cuáles de esas estrategias son útiles para promover procesos de aprendizaje?

- la planificación de clases con determinado tiempo.
- la observación de parte del tutor.
- la retroalimentación en grupo con las experiencias de cada compañero.

3. ¿Considera que en cada semestre de práctica se desarrollan diferentes tipos de habilidades y variados procesos de acuerdo con los objetivos formativos propuestos en cada semestre?

Si, es importante tener en cuenta que en la práctica I se debe realizar observación, en práctica II se debe comenza a desarrollar el plan de clase y en Práctica III los diarios de campo en donde el estudiante puede ya tener una perspectiva objetiva de su práctica docente.

Anexo A-2



UNIVERSIDAD DE LASALLE

Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés

4. ¿Considera que el desarrollo de las sesiones de socialización de experiencias docentes de la Cátedra Compartir, articulados al proceso de práctica, han sido útiles para la formación de los estudiantes? ¿Por qué?

Hasta ciertos ~~medida~~ punto sí, las experiencias son muy interesantes pero ha habido algunas ~~que~~ en que los estudiantes no se encuentran identificadas con las experiencias de los docentes.

5. ¿Qué estrategias incluiría para cualificar la enseñanza en su práctica pedagógica?

Ficha de observación de parte del docente tutor. De hecho yo la utilizó a partir del segundo semestre de práctica. Es una ficha con diferentes criterios que evaluan: nivel de lengua, control del grupo, lúdica y creatividad, conocimiento del tema. etc.

6. ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza para valorar los aprendizajes?

La ficha de observación de la que hablé antes, también sería interesante la unificación de instrumentos de evaluación por lo menos por áreas.

7. ¿Considera que los instrumentos propuestos desde la coordinación son apropiados para la evaluación del proceso?

Sí, pero hace falta definir un poco más los criterios, pues existen profesores como yo, por ejemplo, que no tenemos experiencia en prácticas y debemos idear una forma de evaluar a los estudiantes en la experiencia como tal.

Anexo B-1

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés

ENTREVISTA A DOCENTES

NOMBRE DEL PROFESOR: Ceymy Rodríguez Forero

FECHA: 28-05-2015

INSTITUCIÓN DE PRÁCTICA: ASE

SEMESTRES DE PRÁCTICA: (II) Práctica II

EE

1. ¿Cuáles estrategias de enseñanza utiliza en para alcanzar los objetivos formativos?

Acompañarlos en su proceso promoviendo la planificación de las actividades o calendario, la evaluación de los distintos contenidos; sugiriendoles sobre lo que debe o no enseñarse, como enseñar, a la manera; impulsandólos a emprender cambios que mejoren su proceso de enseñanza en el aula de clase.

EA

2. ¿Cuáles de esas estrategias son útiles para promover procesos de aprendizaje?

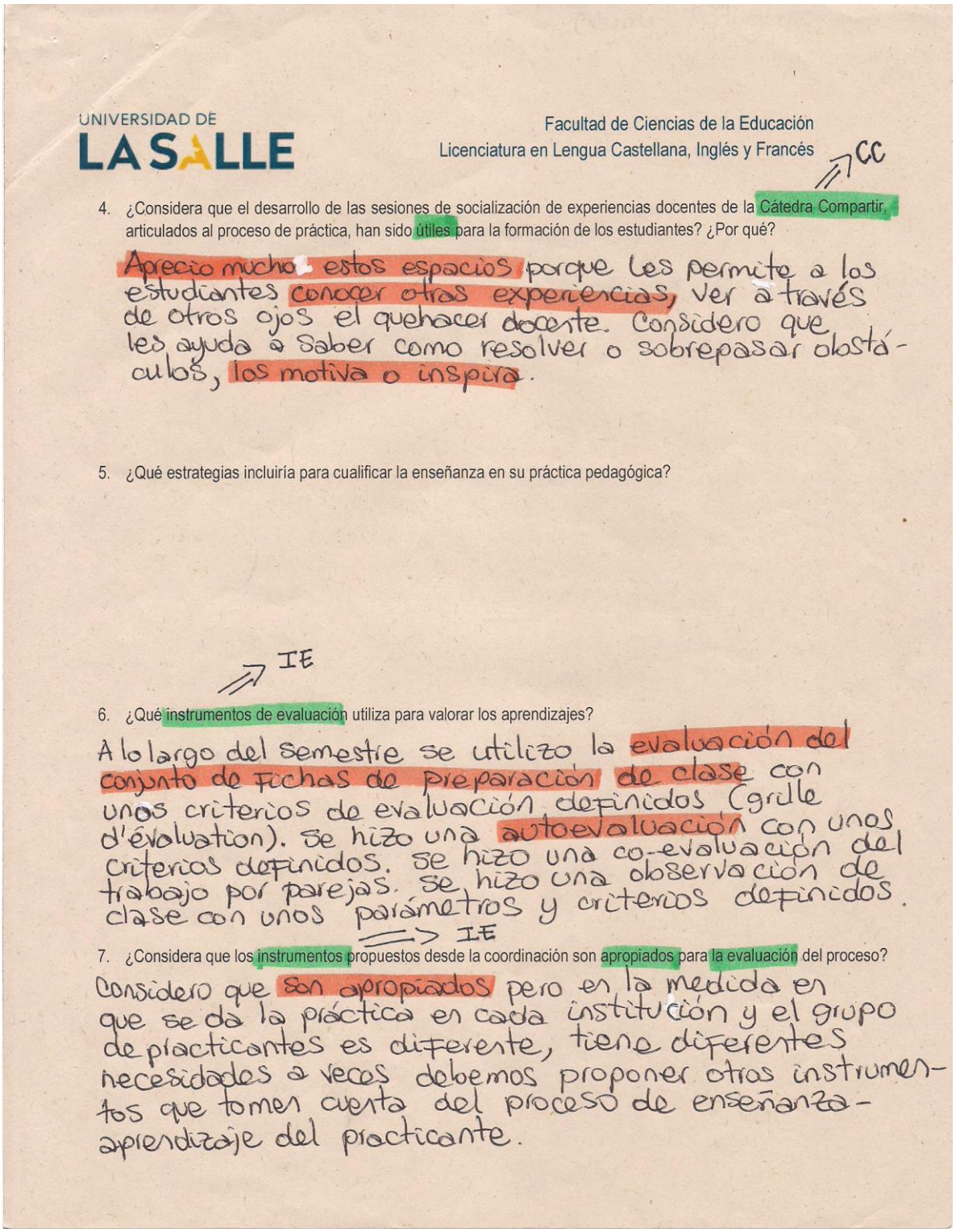
Considero que promover la planificación no solo del cronograma sino también de las actividades de cada clase supone que sean capaces de tomar decisiones "conscientes", que sean capaces de anticipar, de investigar para alcanzar de esta manera los objetivos propuestos.

OF

3. ¿Considera que en cada semestre de práctica se desarrollan diferentes tipos de habilidades y variados procesos de acuerdo con los objetivos formativos propuestos en cada semestre?

Considero que cada semestre los estudiantes refuerzan aprenden o desarrollan diferentes tipos de habilidades con respecto a su saber hacer (savoir-faire). En el caso de la práctica II ellos aprenden haciendo, esto es significativo para su proceso de aprendizaje.

Anexo B-2



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés

CC

4. ¿Considera que el desarrollo de las sesiones de socialización de experiencias docentes de la Cátedra Compartir, articulados al proceso de práctica, han sido útiles para la formación de los estudiantes? ¿Por qué?

Aprecio mucho estos espacios porque les permite a los estudiantes conocer otras experiencias, ver a través de otros ojos el quehacer docente. Considero que les ayuda a saber como resolver o sobrepasar obstáculos, los motiva o inspira.

5. ¿Qué estrategias incluiría para cualificar la enseñanza en su práctica pedagógica?

IE

6. ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza para valorar los aprendizajes?

A lo largo del semestre se utilizo la evaluación del conjunto de fichas de preparación de clase con unos criterios de evaluación definidos (grille d'évaluation). Se hizo una autoevaluación con unos criterios definidos. Se hizo una co-evaluación del trabajo por parejas. Se hizo una observación de clase con unos parámetros y criterios definidos.

=> IE

7. ¿Considera que los instrumentos propuestos desde la coordinación son apropiados para la evaluación del proceso?

Considero que son apropiados pero en la medida en que se da la práctica en cada institución y el grupo de practicantes es diferente, tiene diferentes necesidades a veces debemos proponer otros instrumentos que tomen cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje del practicante.