



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Voces y percepciones desde la escuela:
problemáticas y oportunidades formativas desde el
practicante de Ciencias Sociales.**

Autor(es)

Diego León Bohórquez Tamayo

Daniel Eduardo Palacio Palacio

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Voces y percepciones desde la escuela:
problemáticas y oportunidades formativas desde el practicante de Ciencias Sociales

Diego León Bohórquez Tamayo y Daniel Eduardo Palacio Palacio

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para
optar al título de:

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Asesores:

Edisson Cuervo Montoya: Doctor en Ciencias de la Educación

Nicolás Alexander Londoño Osorio: Magíster en Investigación Educativa

Línea de Investigación:

Ciencias Sociales y Contexto Escolar

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

Agradecimientos

En un primer momento agradecemos a nuestros asesores el Doctor Edison Cuervo Montoya y al Magíster y profesor Nicolás Londoño Osorio los cuales nos permitieron construir y guiar este camino de la investigación con sus conocimientos académicos y humanos, de igual modo a nuestras familias por el inmenso apoyo que nos han dado y hemos recibido de ellos a lo largo de la carrera y son una parte relevante que ha podido presenciar los diferentes cambios presentados a lo largo de estos años.

También queremos darle gracias a los diferentes maestros en formación, administrativos y profesores en ejercicio que nos brindaron los diferentes espacios para darnos una información tan relevante y necesaria para la construcción del presente escrito que tiene en cuenta y da relevancia a esas experiencias, sentires y emociones que permitieron visibilizar cómo estos perciben las diferentes dinámicas dentro del aula de clase, de las instituciones educativas y de las diferentes reflexiones propuestas por estos entorno a los componentes formativos dados en la academia.

Se pretende igualmente agradecer a esas personas que de alguna u otra forma permitieron este trabajo de grado, que si bien no fueron nombradas permitieron la formulación del material aquí expuesto.

Tabla de contenido

Resumen	5
Planteamiento del problema	6
1. Objetivos	8
1.1. Objetivo general	8
1.2. Objetivos específicos	8
2. Justificación	9
3. Caracterización	11
4. Del recorrido teórico a los conceptos abordados	16
5. Metodología	32
5.1. Enfoque	34
5.2. Estrategia	35
5.3. Técnicas e instrumentos	36
6. Codificación y categorización	41
7. Análisis	43
8. Resultados y análisis	44
8.1. Impresiones al llegar al salón de clase	46
8.2. Del quehacer docente y sus relaciones	56
8.3. Del encuentro del practicante con las relaciones escolares	65
8.4. Choque con la institución	74
8.5. Actitud del maestro	80
9. Conclusiones	84
10. Referencias bibliográficas	89
11. Anexos	93

Resumen

El presente trabajo consta de una mirada y reconocimiento de las diferentes voces de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, respecto a las prácticas pedagógicas que realizan en diferentes instituciones formativas de la ciudad de Medellín.

La investigación parte desde un enfoque cualitativo y se empleó como estrategia el discurso narrativo, como un medio por el cual los diversos involucrados (los maestros en formación) tengan la oportunidad de dar a conocer sus diferentes perspectivas, oportunidades, experiencias, problemáticas y posibilidades formativas entorno a los primeros encuentros y posteriores, desarrollos de su práctica docente, tanto tempranas en unos primeros acercamientos dentro de los semestres iniciales, como profesionales pensando en esta como una forma de desarrollo pleno de las funciones que implica ser maestro.

Por otro lado, este trabajo permite comprender en un primer momento qué impresiones tienen los diferentes maestros en formación, en donde estos tuvieron la posibilidad de participar en las diferentes actividades, tales como: grupo focal, entrevistas y cuestionario; los cuales fueron una base fundamental para el análisis y sustento del presente escrito, de igual modo, esto permitió dilucidar cómo es el reconocimiento del practicante al enfrentar el aula de clase y del relacionamiento con el centro de práctica.

Palabras clave: teoría-práctica, emociones, currículo vivo, experiencia, prácticum, reflexión, maestro en formación.

Planteamiento del problema

Dentro de la carrera de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, en la cual se prevé para optar por el título de licenciado en dicha área, es requisito realizar un trabajo de grado con énfasis investigativo mediado por la práctica pedagógica en los diferentes centros de educación formales habilitados para tal fin; para lograr esto, durante el primer período del presente trabajo, se realizó un acercamiento investigativo en la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, en donde se comenzó a dar pistas y elaborar una sustentación de lo que sería un trabajo consolidado bajo la premisa de la visibilización de las diferentes relaciones de poder, que posibilitaban un ambiente de clase femenino en una de las comunas de la ciudad de Medellín.

Lo anterior se llevó a cabo entre los períodos de febrero a junio del año 2019 comprendidos bajo el período académico de 2019-1, esta labor se vio truncada gracias al acto administrativo y promulgación de la ley 1780 del Ministerio del Trabajo: *“Por medio de la cual se promueve el empleo y el emprendimiento juvenil, se generan medidas para superar barreras de acceso al mercado de trabajo y se dictan otras disposiciones”* las cuales trasladaban la facultad de mediar en los diferentes procesos de inscripción a las prácticas profesionales, que históricamente ha pertenecido a las Universidades, y por el contrario, dotaban dicha autonomía a entidades estatales que en el caso del presente trabajo fue tomado como posesión de dicha disposición la Secretaría de Educación, cambiando de una forma arbitraria las garantías del proceso de práctica y por ende, del trabajo antes mencionado.

La resolución tuvo un efecto adverso al desarrollo investigativo, ya que con dicho acto administrativo se reasignó unos nuevos centros de práctica sin tomar en cuenta todo el proceso que se llevaba referente a la investigación en las instituciones, desde ese momento

se padeció de una violencia estructural (La Parra & Tortosa, 2003), vista desde una perspectiva como practicantes y maestros en formación; ya que al reconocer dicha violencia enfocada no en actos físicos, sino en la intencionalidad de herir de una forma premeditada, la cual como ya mencionamos con anterioridad corresponde a la tipificación de violencia.

Teniendo en cuenta lo mencionado, la eventualidad proporcionada conjuntamente entre el Ministerio del Trabajo y la Secretaría de Educación nos dio la posibilidad de repensarnos sobre esas posibilidades que transitan sobre el practicante de la licenciatura en torno a la idea que se tiene sobre la escuela y cómo desde la misma práctica se puede llegar a realizar diferentes reflexiones en torno al quehacer docente, a procesos de resignificación del maestro, capitalización de la dicotomía entre los componentes teóricos y prácticos, y al mismo tiempo, sobre diferentes percepciones que se tiene sobre ese lugar y los diferentes tiempos en donde el maestro vive a plenitud su profesión: la escuela.

Es por esto, que se plantea el preguntar e indagar acerca de las experiencias y percepciones que tienen los practicantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, sobre las diferentes problemáticas y oportunidades formativas inmersas tanto en los centros de práctica como en las aulas de clase, dentro los primeros acercamientos como maestros en formación tanto en las prácticas tempranas y profesionales, ya que al realizar un trabajo de introspección conjunto con algunos practicantes en ambientes escolares acerca del recorrido de la misma, surgió el interrogante de cómo es la travesía y el descubrir del maestro en formación acerca de esos primeros acercamientos como futuro docente en los diferentes contextos educativos y cómo estos han cambiado el mirar de dichas prácticas, a través de las diferentes experiencias, percepciones, sentires y actitudes de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Contando con todo lo anterior, planteamos la siguiente pregunta:

¿Qué percepciones tiene el maestro en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, con referencia a las problemáticas y oportunidades formativas en las diferentes instituciones educativas donde desarrolla sus prácticas?

1. Objetivos

1.1. Objetivo general

Comprender las percepciones que tiene el maestro en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, con referencia a las problemáticas y oportunidades formativas en las diferentes instituciones educativas donde desarrollan sus prácticas.

1.2. Objetivos específicos

1. Identificar las percepciones que tiene el maestro en formación en los diferentes centros de prácticas con relación a su propia experiencia como practicante.
2. Categorizar las percepciones sobre las prácticas pedagógicas, tomando como base las diferentes experiencias de los maestros en formación dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales.
3. Visibilizar las diferentes problemáticas y oportunidades formativas que circunscriben los centros de práctica bajo las percepciones del maestro en formación.

2. Justificación

El interés que emana esta investigación está enfocado bajo la comprensión de las percepciones de los maestro en formación, en cómo su relación tanto con los seminarios como en los diferentes centros de práctica se transforman al momento de ingresar a las diferentes instituciones y esto lo realiza posiblemente inmerso en una lógica diferente a la planteada por la universidad, en donde el maestro es sujeto de cambio bajo unas particularidades propias de los tiempos y contextos escolares, en donde las diferentes relaciones de poder hace que el futuro docente posiblemente actúe bajo normas, actitudes y disposiciones prescritas tanto por la institución educativa como por los componentes teóricos brindados por el programa; llevando a que el estudiante en formación pierda su voz y autonomía frente a la realización de su práctica y, por ende, de su misma reflexión, haciendo que bajo posibles imposiciones de las instituciones (centros de práctica) el maestro en formación tenga limitaciones en su actuar, bajo prescripciones curriculares que posiblemente harían de su performance un artificio del mismo lugar donde realiza su quehacer como maestro en formación y también un simple tecnicismo en su práctica.

Durante diferentes momentos que se ha tenido la oportunidad de conversar con diferentes maestros en formación, en donde estos están desarrollando sus prácticas, se encontró convergencias en donde se mencionaba que la totalidad de estas no albergaban esa expectativa de una reflexión profunda en el sentir del maestro y que posiblemente se enfocan más en el actuar del docente en formación durante su praxis en dichos centros educativos, que en las mismas percepciones que estos manifestaran.

Con lo anterior, no se pretende desacreditar o tratar de decir que dentro del programa existan falencias en la interpretación que le da el maestro en formación a esos sentires que ve en su

práctica o que dentro del programa no se plantee una reflexión a esa visión que tiene el maestro en formación sobre su *practicum* y en donde estas experiencias que reflejan son expuestas bajo unos parámetros que limitan al estudiante en su auto reconocimiento, ya que tiene que adaptar su interpretación a esquemas o disposiciones que median su pensar con su actuar, dejando de lado las múltiples experiencias y sentires de los demás maestros en formación; además de que estos elementos posiblemente reprimen a los sujetos que lo vivieron, tanto positiva como negativamente, de manera que como consecuencia se les ha invisibilizado en la configuración de su misma praxis específicamente con lo referente a los sentires, en tanto no han sido un tema de interés entorno a las diferentes socializaciones de prácticas y que estas sólo se albergan en lugares como los seminarios, en donde han sido suficientemente abordados dejando a las socializaciones como un elemento meramente técnico del lugar donde se ejecutó la práctica, mas no en una reflexión profunda de la misma.

En este sentido, resulta preponderante expresar la necesidad de abrir un espacio más amplio de modo que las reflexiones que se comparten entre pares en lugares no académicos trascienda al mismo, permitiendo reconocer el experimentar desde todas las dimensiones que ello implica, es decir, los imaginarios, los sentimientos, las emociones, las frustraciones y todas aquellas subjetividades que emanan de la experiencia misma; la cual, resulta contrastante con realidades que se alejan de la teoría y de los pensamientos utópicos que se hacen lugar en el proceso formativo anclados en el deber ser, pues la intervención en la escuela ha conllevado al encuentro con limitantes no abordados en los espacios de formación.

3. Caracterización

En el año de 1953, nace la Facultad de Ciencias de la Educación bajo el mandato del gobernador de Antioquia Brigadier General Pioquinto Rengifo, mediante el decreto No. 342 del 19 de junio del mismo año.

La actual Licenciatura en Ciencias Sociales, es uno de los cuatro programas de formación de maestros con los que inicia la Facultad de Educación en el año 1954. En sus más de sesenta años ha apropiado diferentes corrientes de pensamiento caracterizadas por eventos clave de la Educación en Colombia y, en concomitancia con ellas y con las normativas ministeriales, ha adoptado distintas nominaciones en su titulación. Desde el año 2000, atendiendo a lo establecido por el Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, se da lugar a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales aprobada por el Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución No. 2066 del 14 de julio de 2000 (plan de estudios versión 01).

En el año 2010, se construye la versión 02 del plan de estudios (Acuerdo No. 237 de mayo 12 del Consejo de Facultad), que atendió a lo dispuesto por el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003 (sobre créditos académicos según parámetros que responden a la especificidad de los cursos). Dicha propuesta constituyó el soporte del proceso de renovación del Registro Calificado que obtiene mediante la Resolución 7545 del 31 de agosto de 2010 del MEN; en esta versión del plan de estudios se dan cambios sustantivos no sólo en los referentes teóricos que lo soportan, sino particularmente en el proceso de práctica pedagógica, toda vez que esta se constituye en el eje de formación desde el cuarto

al décimo nivel del programa y que finaliza con un Trabajo de Grado (para ambas versiones el código asignado por la Universidad es el 1602).

En la actualidad y con el propósito de renovación del Registro Calificado (Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 del MEN), se modifica el nombre del programa por el de Licenciatura en Ciencias Sociales (Acuerdo académico 511 del 3 de noviembre de 2016). Esta modificación, implica un proceso de transformación curricular que confluye en el Plan de Estudios vigente (versión 01- código 1698).

3.1. Misión

La Licenciatura en Ciencias Sociales define su quehacer desde el marco misional de la Universidad de Antioquia y de la Facultad de Educación a la que pertenece. Asume como rasgo particular la reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y ofrece el servicio público de la formación integral de maestros en Ciencias Sociales para desempeñarse en distintos niveles y contextos educativos, mediante el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión.

3.2. Propósitos de formación

Formar maestros de humanidad con:

- Una sólida identidad profesional que les permita reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas para construir conocimiento que cualifique la profesionalidad docente.
- Un dominio de la enseñanza de las Ciencias Sociales que esté atravesado por un diálogo con los contextos sociales contemporáneos, la diversidad y la interculturalidad.

- Capacidad de diseñar ambientes y situaciones de aprendizaje acordes con los contextos socioculturales y, la lógica y las posibilidades de construcción de conocimiento y saber sobre lo social.
- Habilidad para utilizar críticamente diversas fuentes de información y las tecnologías de la información y la comunicación.
- Capacidad y habilidad para orientar procesos formativos que permitan el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el desarrollo a escala humana.
- Comprender la arquitectura pedagógica y didáctica que hace posible la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos y saberes sobre lo social.
- Discutir el basamento epistemológico, teórico y metodológico de las Ciencias Sociales, mediante los que se problematizan los procesos de investigación que se refieren a las sociedades humanas, en una perspectiva de construcción de conocimiento que va de lo unidisciplinar a lo transdisciplinar.
- Abordar desde la travesía de saberes la complejidad de las interacciones sociales, espaciales y ambientales en sus formas material, perceptiva y simbólica, que permitan cimentar una ética de lo espacial, para dar un tratamiento adecuado a los fenómenos, sistemas y procesos sociales.
- Posibilitar la reflexión contextualizada y crítica de las condiciones socio-históricas que han configurado en su devenir las realidades y las problemáticas inherentes a las sociedades humanas.

3.3. Perfil del egresado

El programa proyecta el perfil del Licenciado en Ciencias Sociales, como:

- Un maestro de humanidad que concibe la educación como acontecimiento ético, un sujeto maestro del tiempo presente que se sabe íntegro, plural, autónomo, crítico,

flexible, abierto al cambio, capaz de aprender y desaprender, consciente de su apuesta política como formador para una ciudadanía crítica y creativa.

- Un maestro intelectual, con una sólida identidad profesional y civilista, identificado con el ejercicio docente, su campo de conocimiento y de acción, que, a partir de la reflexión crítica de sus propias prácticas produce conocimiento en la vía de cualificar la profesión docente y dignificar el oficio de maestro.
- Un maestro sujeto de saber pedagógico y didáctico, con información clara sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo colombiano; con dominio de los campos disciplinares, sus conceptos, procedimientos y valores con relación al devenir histórico propio de dichos campos y de la posibilidad que éstos tienen de pensar y transformar una realidad social que se presenta como diversa, intercultural, múltiple, compleja, contradictoria y problemática.
- Un maestro capaz de diseñar, organizar y poner en práctica diversas propuestas didácticas y formas evaluativas y, de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación; que se adecuen tanto a los niveles cognitivos de sus estudiantes como a sus características sociales y culturales; con habilidades para identificar y resolver problemas educativos y escolares que respondan a las necesidades de diferentes contextos.
- Un maestro que está en capacidad de desempeñarse en distintos niveles y contextos educativos mediante el ejercicio de la docencia; de investigar problemas del campo pedagógico, de la cultura escolar y del ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales; de plantear o asesorar proyectos pedagógicos para distintas instituciones y entidades educativas, sociales, ambientales y culturales; de participar en la

planificación de programas y propuestas de política pública relacionadas con lo educativo.

Actualmente, el programa posee 442 estudiantes los cuales están divididos en dos pensum diferentes: el primero tiene la totalidad de 237 estudiantes, mientras que el segundo tiene la totalidad de 205 futuros maestros en Ciencias Sociales.¹

Número de estudiantes inscritos al programa de Licenciatura en Ciencias Sociales:

Estudiantes inscritos en el programa de Licenciatura en Ciencias sociales hasta Agosto del 2019	
Total de estudiantes	442
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	237
Licenciatura en Ciencias Sociales	205
Hombres	274
Mujeres	168

Estudiantes inscritos en la Licenciatura en Ciencias Sociales hasta Agosto del 2019
Tabla 1.

¹ La presente información fue extraída en su totalidad del portal universitario de la Universidad de Antioquia, dentro del apartado del programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

4. Del recorrido teórico a los conceptos abordados

Continuando con lo expresado anteriormente, se realizó diferentes rastreos documentales teniendo como base la afirmación del autor: “una investigación cualitativa este “marco” no debe “enmarcar” (delimitar) la búsqueda del investigador, pues solo es “referencial” es decir, solo tiene por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de investigación.” (Martínez Miguélez, 2006)

En el cual este marco teórico es visto más bien como una ventana a ese amplio abanico de otras personas y fuentes que se han preocupado del cómo se ha investigado dentro del campo de la práctica pedagógica en espacios de educación formal, de la mano de estudiantes de diferentes licenciaturas como una forma de caracterizar los diferentes aprendizajes y reflexiones (en calidad de maestros en formación pero al mismo tiempo como docentes en ejercicio); posibilitan una reflexión de diferentes elementos propios del interés del practicante: de la carrera, de la formación que se está teniendo y de la pertinencia sobre la misma.

Cabe señalar que la búsqueda realizada en este campo documental fue meramente exploratoria como una forma de configurar, construir y delimitar todo el acervo teórico en torno al tema de interés y del mismo modo, como una forma de reconocer la trayectoria investigativa que se ha tenido por la investigación en torno a la temática de prácticas pedagógicas en estudiantes de licenciatura. Dicho lo anterior, el rastreo se propició gracias a una búsqueda electrónica en catálogos a nivel local como el OPAC de la Universidad de Antioquia y a nivel nacional e internacional la plataforma de Dialnet.

Ahora bien, todo el acervo documental encontrado fue organizado bajo tres grandes cúmulos de categorías, las cuales nombramos como: sentires, reflexión sobre la práctica y teoría vs práctica.

Dentro de las producciones más relevantes de los anteriores tópicos mencionados podríamos resaltar:

4.1. Emociones

Dentro de la categoría de sentires podríamos resaltar el trabajo el cual se titula “**Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro**” (Diaz Meza, 2007), en donde este autor nos habla de las diferentes percepciones que tienen los maestros al llegar a un lugar como el aula de clase y las diferentes emociones que produce un lugar como la escuela. En ella podríamos aludir un fragmento que se refiere a este tema, el sentir de una maestra la cual muestra su entusiasmo por lo que depara su labor como docente y resalta su labor investigativa:

hay que inventar muchísimo. Entonces, eso es muy enriquecedor y es lo que hace que a uno le guste la docencia y que salga de la rutina, esa rutina, no sé, que a veces uno en cualquier otro trabajo podría generar esa monotonía. En la docencia esos casos, esos retos, hacen que uno salga de la rutina y mire otras cosas, otras formas (Diaz Meza, 2007, pág. 61)

Como se puede ver, la labor de la docencia si bien es una rutina que se impone por las labores de la escuela tiende a no ser monótona por la misma envergadura en la que se encuentra el maestro; las labores que él hace día a día permiten que dentro de su quehacer haya elementos diferenciadores que fomentan a que no haya lugar a un estancamiento laboral y, el pesimismo

no tiene cabida en la labor del docente por el simple hecho del contacto con los niños y niñas que hacen de esta profesión algo nuevo día a día.

Por otro lado, en el texto titulado *El miedo a las prácticas pedagógicas*, nos muestra como el miedo tiene dos papeles en el aula: uno de ellos es cuando el maestro siente miedo al perder el control de la clase, este lo utiliza como mecanismo de disciplina frente al comportamiento de los estudiantes, pero detrás de esa imposición de disciplina se esconde la verdadera intención del maestro, la cual es esconder esa debilidad académica que posee, como lo afirma el autor “Las máscaras como herramientas para ocultar lo no sabido, el miedo como arma para imponer disciplina” (Arcos, Paz, Benavides, & Patiño, 2013); Siguiendo la línea de los autores, en muchos casos ese miedo de los maestros en formación y experimentados es por causas como no preparar la clase, ya que utilizan la máscara de villano para cubrir esa falta de preparación de la sección y por ende no quedar en descubierto con los estudiantes. Así mismo, el texto de (Cachón Corzo & Cachón Contreras, 2006) *Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente*.

En donde esta reflexión sobre la misma práctica nos muestra que ese miedo de perder el control de la clase también causa otras sensaciones al maestro en formación, tales como:

...ansiedades, miedos y, algunas veces, escasa capacidad de respuesta de los estudiantes ante los eventos suscitados en los ámbitos escolares, el comentario anterior denota la preocupación por obtener y aplicar mecanismos que le permitan poseer el control de la clase (pág. 121)

Esa falta de experiencia y la multiplicidad de sensaciones hacen que un maestro en formación actúe de determinada manera, que en ocasiones le toca utilizar métodos tradicionalistas para

poder tener el control de la clase: en algunos momentos deja de lado el objetivo más importante que es educar y formar sujetos críticos, ya que pasa a un segundo plano, por cuestiones de controlar y mantener el orden en el salón.

4.2. Reflexión sobre la práctica

La reflexión también es una parte relevante en la vida de los maestros, tanto es así que desde la formación de estos se comienza a indagar por mejoras educativas procedimentales y actitudinales que se tiene posibilidades adaptativas, ya sea haciendo comparaciones entre día a día (por medio de diarios pedagógicos, charlas con estudiantes y profesores acerca de temas afines) e incluso, por medio de la introspección para lograr tal fin.

Dicho esto, se logró encontrar que dentro de este componente se piensa y reflexiona en la práctica como maestro, teniendo presente los ciclos académicos que imponen tanto las universidades como los centros de práctica,

un tercer periodo en el que pueda evaluar lo que tú has estado haciendo, los problemas que has encontrado, y cómo resolver esos problemas. Pero tú tienes las prácticas en 2º cuatrimestre de 5º; que estás pensando que te queda un mes para terminar y que te van a quedar un montón de inquietudes y de dudas que nadie te va a resolver después. (Guerrero & López, 2006, pág. 530)

Con lo anterior, podemos detallar que dentro de las preocupaciones que tiene el licenciado y dentro de la investigación titulada como: *El practicum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea: algunas reflexiones y propuesta de mejora* (Guerrero & López, 2006), encontramos que el maestro en formación se preocupa

inicialmente por que los tiempos que tiene la universidad coincidan con los de la práctica, para que de este modo todo el acervo documental, práctico, teórico y de su quehacer tenga un punto de convergencia en lo institucional para propiciar un diálogo frente a estas preocupaciones que aborda el estudiantado en miras del ejercicio docente con el anhelo de mejorar su práctica y que estas dudas, miedos o preocupaciones tengan un lugar en donde deban y puedan ser respondidas.

De igual manera, el texto de (Fuentes Abeledo, Abal Alonzo, & Muñoz Carril, 2017) *La reflexión como exigencia en las experiencias de Practicum de formación inicial de docentes*, nos muestra cómo los maestro en formación al llegar a las escuelas empiezan a identificar las dinámicas que convergen en la misma y realizan reflexiones sobre su quehacer docente en donde se repiensa en las formas de enseñar y de reconocer el medio donde se van a desenvolver como maestros; les hace comprender que lo más importante no son los contenidos curriculares, sino conocer el contexto y pensar cómo llevar dichos contenidos al aula para generar una enseñanza y un aprendizaje más significativo.

Siguiendo la idea el autor Abeledo, este manifiesta que: “para permitir la construcción de las competencias alrededor de la comprensión de la enseñanza y de cómo enseñar, pero también sobre cómo vivir en la escuela y cómo cambiar y mejorar en el desarrollo de la práctica profesional.” de (Fuentes Abeledo, Abal Alonzo, & Muñoz Carril, 2017, pág. 269) , esa reflexión que se le hace a la práctica y al pensar en esos sujetos que están inmersos en el aula, permite mejorar la parte de enseñanza y a su vez ayuda a que el maestro tenga en cuenta las necesidades que tiene los estudiantes, para así generar un aprendizaje con más sentido y que los alumnos sientan que hacen parte del proceso educativo.

4.3. De la Universidad al salón de clase

De igual modo y teniendo en cuenta a los autores anteriormente mencionados, en esta misma investigación se encontró que existe una discusión, pero ante todo una alerta por los estudiantes de la licenciatura, en saber si los contenidos teóricos impartidos por los diferentes programas de licenciaturas cumplen las expectativas al llegar a la práctica en los colegios, esto se ve reflejado en la siguiente cita:

Los objetivos del practicum, si bien pueden estar marcados por la universidad y estar centrados en la intervención, pueden verse reducidos a una mera observación de la realidad o a un acompañamiento del alumno, el cual, puede llevar a cabo un análisis de la situación y/o la descripción de acciones concretas desde un punto de vista hipotético, y nunca real. (Guerrero & López, 2006)

Lo anterior, puede arrojar valiosa información acerca de cómo se perciben las prácticas dentro de los primeros acercamientos de los maestros en formación porque si bien las diferentes facultades se están planteando un perfil de docente actual: moderno, ético y adaptable paradójicamente, lo que se está viviendo por parte de estos (los mismos estudiantes) es una reproducción del mismo sistema de enseñanza, el cual ha difuminado esa labor social y política que tiene el maestro en el aula de clase y lo ha puesto en una posición de técnico educador, dejando en muchos de los casos ese elemento transformador y cambiante que puede ejercer el docente dentro del aula.

Simultáneamente, el texto titulado **Narrativas Biográficas de Docentes: Experiencias de Adversidad Educativa, Significados y Capacidades** (Proaño & Vaca, 2018), consiste en la reflexión sobre la relación que hay entre teoría y práctica y cómo los maestros en formación y hasta los docentes que están ejerciendo, sienten ese vacío entre lo ofrecido por las

universidades y lo que requiere los centros de prácticas, ya que en algunos de los casos en los centros académicos no brindan las herramientas adecuadas para solucionar algunos conflictos que se generan en la escuela y durante el transcurso de su quehacer docente, por ejemplo: “Las docentes indican que no recibieron educación adecuada para afrontar los problemas que se les han presentado en el transcurso del ejercicio profesional”, siguiendo la idea de la anterior cita, es importante pensar sobre los contenidos que se están ofreciendo en las universidades y reflexionar sobre su importancia para el practicante, y si estos en realidad le generan un aporte a la realidad o dinámicas que suscitan en los centros de práctica; por ende, como lo manifiesta el autor (García Arranz, 2016) propone que los docentes “deberíamos recibir una formación concreta para enfrentarnos, adaptarnos y transformarnos ante las adversidades para conseguir afrontarlas de mejor manera [...], por lo tanto, es importante pensar y vincular de buena forma los saberes teóricos con los prácticos, para que cuando los maestros en formación lleguen a la escuela no se choquen con una realidad que no se abordó desde la academia.” (pág. 50)

4.4. De la experiencia a la percepción, los primeros pasos

Dentro del trasegar de la vida de las personas estas se pueden encontrar con eventualidades y acontecimientos, los cuales en su mayoría nunca los tocan, les pasan y probablemente nunca se llegan a tener consciencia de la relevancia que los mismos han tenido para sí e incluso, de cómo estos han transformado diferentes modos de actuar ante eventualidades similares. Esta lejanía o apatía frente a estos momentos propios tiene un motivo relevante y es que, al no tener una reflexión sobre los mismos no pasan a ser relevantes y de igual modo, no pasan a ser una experiencia notable en el trasegar de los individuos.

Ahora bien, la concepción de la experiencia es relevante para el presente proyecto investigativo, ya que es a través de ella que se da una concepción de los diferentes cambios

significativos en áreas o esferas de la vida misma, es a través de esta (la experiencia) que se puede hacer reflexiones en torno a las diferentes acciones y el relacionamiento que tenemos con los diferentes sujetos u objetos que nos rodean, lo anterior parafraseando a (Bárcena Orbe, Larrosa Bondía, & Mèlich Sangrá, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, es realmente necesario ahondar en cómo se relacionan las personas y en especial el docente con el aula de clase, con los estudiantes y con los diferentes microambientes que en ellos se crean y gestan, ya que es en ellos en donde las habilidades del docente (su pensamiento como instrumento) se ponen a prueba usando a los diferentes medios reflexivos como un puente para crear experiencias con sentido; Dewey afirmaba que el pensamiento en sí mismo, como se pudo mencionar anteriormente, constituye para sí un instrumento, ya que “está destinado a resolver situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades, es decir, los problemas de la experiencia.” (Ruiz, 2013)

Por otra parte, cabe señalar que la experiencia no determina al sujeto en una forma específica de comportamiento, pero sí le brinda a este diferentes herramientas que, mediante procesos reflexivos, tanto conscientes como inconscientes, logren mejorar en su práctica. Dicho esto, es importante reconocer ese elemento reflexivo que tienen los maestros en formación dentro de la práctica de enseñanza, pero, sobre todo dentro de los primeros acercamientos que tienen en la escuela ya que es en ese momento en donde se forja la idea de maestro: los preceptos, anhelos y los diferentes actos proxémicos que median el acto educativo.

Anteriormente se tuvo la oportunidad de acercarnos al concepto de experiencia, el cual va trasegando mediante el relacionamiento de los sujetos con diferentes medios, en este caso, el medio el cual es relevante para el presente escrito es el aula de clase y los diferentes sujetos son los maestros en formación; este contacto con el medio escolar, como se pudo observar, presenta para sí mismo diferentes experiencias que dependiendo del nivel de significado que le da el sujeto (el maestro que se está formando) logra hacer para sí experiencias significativas que mediadas por la misma reflexión logran captar y transformar disposiciones para la enseñanza y para el aprendizaje, pero estas no se quedan solamente en estos elementos sino que, a su vez, también se gestan percepciones de los diferentes elementos que se acontecen.

Diferentes autores como (Melgarejo, 1994) habla de la percepción desde: "El reconocimiento como un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno" y es por medio del reconocimiento de lo que hacemos dentro de un medio determinado que podemos lograr un entendimiento de las diferentes percepciones que dentro de nuestra propia autonomía se va construyendo, ya que es bajo estas (las percepciones) que se logra la objetivación y aprendizaje de diferentes sucesos que acontecen en la vida del sujeto y, del mismo modo se refuerza la memoria y la creación de signos y significados que median sobre la concepción de cómo se mira la escuela por parte de maestros, tanto los que ya ejercen como los que se están formando para hacerlo.

Ahora bien, si recurrimos a la oficialidad de una lengua, en nuestro caso usando como medio para tal fin el diccionario de Oxford podríamos encontrar el significado que estos le dan a la

percepción, referenciando a ella como un *conocimiento de una cosa por medio de las impresiones que comunican los sentidos* (Oxford, 2020). Lo anterior, da un camino muy preciso para llegar a ella (a la percepción) y es a través de las diferentes impresiones, las cuales se manifiestan a través de los sentidos por un medio dado como la visión, el tacto o la audición, las que dan una primera visión de la realidad de una situación; es decir, es el nacimiento de la percepción y posterior a ella junto con contacto continuo en el ambiente que se crea para los sujetos la experiencia.

Teniendo en cuenta lo anterior y prestando atención a lo dicho, para el presente trabajo narrativo es sumamente relevante las experiencias y las percepciones que han tenido los maestros en formación, ya que es a través de estos que se posibilita tener esos primeros imaginarios y construcciones propias que se tienen de la escuela; de cómo es el choque entre lo conceptual y lo vivencial que ofrece un aula de clase; saber y conocer los diferentes limitantes que ofrece lo aprendido; pero también las oportunidades que los centros de práctica ofrecen, no solamente para el maestro en formación, sino para la institución misma (ya sea la escuela donde se desarrolla sus prácticas o la universidad donde obtiene su saber disciplinar), porque es a través de estas en donde se posibilita la innovación y el continuo cambio en el proceso de construcción del maestro.

4.5. De lo cotidiano a la escuela: saberes

El concepto de currículum lo retomamos desde Jaime Martínez Bonafé, ya que él plantea un currículum más abierto, entendido como esa posibilidad que se le da a los saberes cotidianos del maestro y el estudiante para que converjan en las aulas de clase, y así generar aprendizajes no solamente desde los contenidos seleccionados y ordenados sino que también desde las experiencias de los otros sujetos sumergidos en el entorno escolar, como

lo señala el autor: "... el currículum como un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes; en segundo lugar, es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes." (Martínez Bonafé, 2002, pág. 530); como se manifestaba anteriormente, es importante reconocer y pensar un currículum más amplio donde convergen saberes específicos, saberes culturales y experiencias, y así propiciar un espacio donde cada sujeto enseñe y aprenda desde su saber.

Cuando hacemos referencia a ese saber cotidiano o saber experiencial, estamos entendiendo que cada sujeto que llega a la escuela no está vacío, sino que está cargado de un capital cultural entendiéndolo como ese entramado de experiencias, saberes, historias, sentires y percepciones que lo constituyen y lo hace parte de un contexto determinado; a su vez, permite la conexión entre la escuela y el contexto, como lo expresa el autor (Carbonell Sebarroja, 2008): el territorio, además de "capital cultural" cumple una "función socio-educativa" que requiere cambios de considerable calado en el diálogo entre la escuela y la ciudad. Siguiendo la misma línea de idea, es importante reconocer y comprender que para hablar de un currículum abierto hay que tener en cuenta varios aspectos (el capital cultural de los sujetos y el contexto) para así generar una buena conexión entre contenidos formales y las necesidades del aula.

Por último, para esta investigación consideramos importante retomar el currículum abierto, ya que nos permite comprender que el maestro en formación posee un capital cultural y que al llegar al aula de clase está cargado de sentires, experiencias y percepciones que lo hacen pensar, actuar de determinada manera y, por ende, ver el currículum como lo ve (Martínez Bonafé, 2002) es la posibilidad de generar un mejor vínculo entre escuela y contexto, y la conexión entre el capital cultural y los contenidos establecido en las escuelas.

4.6. De lo pensado a lo real: currículum vivido

Para realizar una definición de currículum vivido presentando la necesidad que pretende el presente escrito, se ha encontrado con definiciones variadas en donde se puede resaltar la de la profesora Casarini en donde ella visualiza al currículum vivido o real como: “la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajustes entre un plan curricular y la realidad del aula” (Casarini Ratto, 2001, pág. 115), desde lo planteado por la autora, para que se genere un currículum vivido es necesario vincular el currículum formal y las necesidades que requieren los estudiantes, ya que se genera un vínculo más acorde desde los contenidos establecidos y las necesidades de los alumnos para así permitir que los jóvenes tengan un aprendizaje más significativo; también hay que mencionar que el currículum vivido se entiende como ese entramado de experiencias, emociones y preguntas que le suscitan al maestro en formación día tras día en el salón de clase y en todos los espacios de la institución, por ende, es importante para la investigación retomar este concepto desde esta mirada porque nos permite indagar, comprender las vivencias y experiencias que tienen los maestros en formación durante las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, se puede entender el currículum vivido (real) como un conjunto de vivencias que están inmersas en ambientes escolares, pero no se limitan a ellas. Ya el sociólogo suizo Philippe Perrenoud lo afirmaba: “el currículum real es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes” (Perrenoud , 1996), entendiendo lo anterior como una negociación entre el maestro y el contexto en donde el estudiante hace parte de un espacio determinado, con apropiaciones y concepciones de su entorno; en donde el maestro debe de tener la capacidad de leerlas y adaptarse a ellas para facilitar una transformación pragmática (la transposición pragmática del currículum formal

no sólo está regida por las concepciones didácticas del maestro y su imagen de la cultura, depende también de los alumnos y de la dinámica del grupo de clase) entendiendo a esta como un elemento dinamizador entre lo formal y establecido por diferentes lineamientos escolares, los cuales entran a conversar con realidades escolares múltiples teniendo en cuenta la subjetividad, ya sea del maestro, del estudiante o del contexto mismo para así dar la construcción al currículo real.

También para la intencionalidad del presente trabajo, acudimos a la interpretación que les hace FM Connelly y DJ Clandinin citado por (Bolívar, 1999) acerca del currículo vivido entendiéndolo como un “conjunto de experiencias vividas, en una situación, compuesta de personas, objetos y conocimientos que interactúan entre sí de acuerdo con ciertos procesos” (Bolívar, 1999, pág. 32) haciendo del espacio escolar un elemento vivo que transforma tanto al estudiante como al maestro en su praxis, ya que dentro del aula de clase convergen varios elementos que ayudan a la ejecución del currículo en acción, tales como: el capital cultural de los estudiantes y del maestro, la economía, lo político, el contexto, lo institucional, entre otros; estos aspectos permiten que el maestro en su práctica reflexione y ejecute una enseñanza más situada que favorezca a la transformación del aprendizaje, ya que a través de estos se adquieren nuevos métodos de abordar componentes teóricos en función de la enseñanza, por los cuales es más probable realizar una transformación en los procesos formativos y educativos provocando que los sujetos adquieran un pensamiento más crítico y reflexivo de lo que sucede en su entorno y en el mundo; haciendo así que el conocimiento adquirido en ambientes escolares pueda ser transportado a la cotidianidad y subjetividad de cada individuo, dado que tiene los aprendizajes y alcances para realizar transformaciones en su entorno.

Una vez teniendo presente algunas visiones que se tiene acerca del currículo vivido, el presente escrito toma relevancia a la visión de la profesora Marta Ratto Casarini, la cual expresa que para ejecutar el currículo vivido o real es necesario que el maestro reflexione y tome en cuenta la situación del aula para así vincular los contenidos del currículo formal y las necesidades del aula, para generar un aprendizaje más contextualizado y abierto que permita incluir aspectos que en el currículo formal están invisibilizados.

4.7. Práctica pedagógica: el acercamiento a las realidades

La práctica pedagógica es un concepto muy amplio y trabajado en el ámbito de la formación de los futuros maestros, es importante porque permite que los practicantes interioricen las cuestiones de la escuela.

En esta investigación lo retomamos desde varios autores españoles (los cuales lo nombran practicum), entendiéndolo como la posibilidad del maestro en formación para acercarse a la realidad de la escuela, uno de ellos: Miguel Zabalza, lo define como “El período de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación... que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajo reales.” (Zabalza, 2003, pág. 45)

En donde este posteriormente se reafirma al decir que: “pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo.” (Zabalza, 2006, pág. 1)

Desde lo referido por el autor, es importante mencionar que las prácticas pedagógicas son fundamentales para que el maestro en formación reconozca la realidad laboral; en primer lugar: comprender las dinámicas que suscitan en un espacio escolar, cuáles son las problemáticas y oportunidades de formación profesional y, por último: contrastar la teoría dada en la universidad con las realidades que enfrenta, ya que como lo menciona el autor “estas prácticas permiten complementar los estudios académicos con la formación en centros de trabajo.” (Zabalza, 2006)

A parte de posibilitar la contrastación entre teoría y realidad, la práctica pedagógica se vuelve un factor importante a la hora de generar reflexión y conciencia del quehacer docente, ya que al estar inmerso en unas dinámicas educativas facilita identificar problemas, oportunidades y analizar las necesidades que requieren el contexto y así generar un aprendizaje más contextualizado para la población. Como lo señalan los autores:

Sin lugar a duda, el practicum posibilita el desarrollo de la práctica contextualizada y ligada a teoría mediante una postura crítica y reflexiva acerca de su práctica docente, a la vez que propicia la autonomía, la responsabilidad, la ética y el análisis continuo para la solución razonada e innovadora de los problemas que esta práctica plantea, convirtiéndose en un espacio privilegiado de aprendizaje profesional. (Latorre-Medina & Blanco Encomienda, 2011, pág. 38)

A partir de las palabras de los autores, es importante destacar que las prácticas pedagógicas no son sólo pensadas para que se cumpla un requisito del pensum de la carrera, estas están más ligadas a que el maestro en formación reflexione, analice y comprenda la realidad educativa, ya que desde su interacción y relación con los sujetos inmersos en el contexto,

le permite auto reflexionar sobre: ¿cómo se debe llevar el contenido? , ¿quién está en el aula de clase?, ¿para qué llevar ese contenido?

De la misma manera Schön ve el practicum como ese espacio para que el maestro en formación reflexione, indague y se cuestione sobre su quehacer docente, el cual afirma que es el lugar (Schön, 1992) en el que el profesorado se caracteriza por reflexionar sobre lo que hace; siendo al mismo tiempo crítico, investigador e indagador.

Estas preguntas surgen cuando el maestro en formación está sumergido en un contexto educativo, por ende, la práctica pedagógica es un puente importante para la formación de futuros docentes, como lo ratifica Tejada Fernández al decir: “la acción y la práctica profesional como referentes y como estrategias formativas” (Profesionalización docente en la universidad: implicación desde la formación, 2013)

Por otro lado, entendiendo las prácticas pedagógicas como ese acercamiento al mundo laboral real es importante para comprender y reflexionar todas esas experiencias, sensaciones y percepciones que tuvieron los maestros en formación en sus primeros acercamientos al mundo educativo y cómo esto posibilitó a una reflexión sobre su quehacer docente.

Adicionalmente, es importante mencionar que la practicum no sólo ayuda al maestro en formación a reconocer la realidad de la escuela sino que también debe permitirle construir conocimiento a partir de su experiencia, su quehacer docente y la apropiación de la parte teórica que le brindan los centros formativos, siguiendo a (Cochran-Smith, 2003) el practicum debe permitir relacionar el conocimiento teórico con el práctico y debe hacer posible, al mismo tiempo, crear nuevo conocimiento a partir de la práctica. Como se ha

señalado, el practicum es un espacio formativo importante para los maestros en formación, porque los vincula a la realidad educativa y les permite construir conocimientos que les ayuda en sus futuras prácticas.

5. Metodología

El presente trabajo investigativo optó por realizar una metodología siguiendo en primera instancia un recorrido bibliográfico de diferentes lecturas previas dispuestas al interés de conocer las percepciones que se han tenido en diferentes espacios tanto a nivel local, nacional e internacional; de lo que diferentes autores se refieren a las prácticas pedagógicas en ambientes escolares enfocados en la observación de los maestros en formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó una construcción de un marco teórico referencial aludiendo a lo ya planteado por Martínez, en donde menciona que en “una investigación cualitativa este “marco” no debe “enmarcar” (delimitar) la búsqueda del investigador, pues solo es “referencial” es decir, solo tiene por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de investigación.” (Martínez, 2006, pág. 77)

Es por esto que el presente trabajo teórico fue realizado más como una forma de acercarse a las diferentes realidades que planea la escuela, a las vivencias de los maestros en formación que en ellas conviven y habitan; teniendo de igual modo como foco principal el deber de resaltar las percepciones y experiencias que en estos espacios se vinculan y gestan para con el maestro, para con el contraste entre lo aprendido y lo experimentado, y claro está, para resaltar la voz de los sujetos que se sumergen en el camino pedagógico a lo largo de todo el programa de la licenciatura: los maestros.

Por lo anterior, es que desde Martínez la realización de un marco teórico definido el cual “nos impone ya, desde el principio todo un mundo teórico, conceptual e interpretativo que pudiera no ser el más adecuado para entender la realidad que estamos estudiando, sino más bien, un filtro epistemológico que restringe el conjunto de interpretaciones posibles.” (Martínez, 2006, pág. 132)

Es por esto que se realizó bajo un fichaje documental el rastreo de diferentes textos y autores que entablaron una relación entre las prácticas pedagógicas existentes en las diferentes facultades de educación con sus respectivos estudiantes (futuros maestros en formación) y además, también se relaciona este aspecto con el punto de interés, que para este escrito resulta ser las diferentes percepciones que tienen los mismos maestros en formación en sus diferentes acercamientos a los centros de práctica, en donde desarrollan la totalidad de sus vivencias entorno a la labor docente.

Cabe señalar que se realizó diferentes elementos relevantes para darle forma a una investigación como esta y es por esto que se ha contado con un enfoque, estrategia, técnicas e instrumentos, los cuales permiten darle un camino pero a la misma vez delimitar ese andar investigativo para posibilitar la viabilidad de lo que se pretende lograr, es decir, los diferentes cuestionamientos que se presentan sobre las percepciones que tienen los diferentes maestros en formación del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales en el entorno escolar.

Por último y para darle cierre a este preámbulo, se pretende usar para este trabajo investigativo la metodología propuesta por la maestra María Eumelia Galeano, en la cual se menciona que la metodología cualitativa trata sobre “*La comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de los diversos actores*

sociales, con una mirada "desde adentro", y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales." (Galeano Marín, 2004) y es precisamente desde el adentro que pretendemos trabajar: desde esas diferentes percepciones que tienen los maestros en formación acerca de la escuela, sobre sus miedos, ilusiones, anhelos, tristezas, angustias, pero, sobre todo, la esperanza que encuentran en lugares como el aula de clase y de igual manera su reflexión sobre el acto educativo.

5.1. Enfoque

Teniendo en cuenta los objetivos planteados inicialmente para la elaboración del presente trabajo, se parte como se puede conjeturar, desde un enfoque cualitativo en donde partimos de la relevancia de las sujetos y sus diferentes experiencias, las cuales ayudan y aportan a la construcción de las múltiples realidades que afrontan los maestros en formación al momento de llevar sus saberes a la realidad del aula; pero no sólo esto, sino también en cómo se desarrolla este saber disciplinar en los tiempos que el aula presenta, su desarrollo emocional hacia el contacto con los estudiantes y lo que puede conllevar en las diferentes percepciones del maestro, en plantearse las correlaciones entre lo aprendido en las aulas universitarias dentro del programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia y la puesta en escena dentro del aula de clase convirtiéndola en un currículo vivo.

Ahora bien, tomando estos mismos saberes y conocimientos como producto de diferentes relaciones sociales (Galeano Marín, 2004) se vislumbra al presente trabajo atravesado y rodeado por los sujetos que los componen, sus vivencias, sus realidades y, en definitiva, percepciones y experiencias que han tenido para el interés que enmarca el presente escrito investigativo. Es por esto por lo que se parte de igual medida del constructivismo en donde se asienta el paradigma de esta investigación.

5.2. Estrategia

Como estrategia esta investigación recurre a las narrativas, ya que permite comprender la realidad de los sujetos a partir de la voz y al mismo tiempo ayuda a conocer las experiencias, sentires y percepciones de los participantes. De esta misma forma se refieren (Connelly & Clandinin, 1995) al mencionar que:

“la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educación es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo (...) la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”
(pág. 11)

Estos aportes mencionados por los autores afirman que somos sujetos de historias, nuestra vida se va construyendo a partir de narrativas las cuales poseen experiencias y a su vez aprendizajes significativos. Para reforzar esta idea, nos remontamos a que a lo largo de la existencia de hombre este ha forjado para sí mismo bajo la premisa de entablar una relación de autor reconocimiento por medio de las narrativas, que, en muchos de los casos, desde la antigüedad y por la no existencia del lenguaje escrito, la sabiduría se daba por medio de discursos orales, es decir, mediante narrativas.

De igual forma *“La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Según*

Bruner, la realidad misma y nuestra identidad es construida y reconstruida narrativamente (Bolívar Botía, 2002) En donde por esta razón expuesta con anterioridad, las narrativas en sí mismas posibilitan la comprensión y construcción realidad con las voces de los participantes, en este caso con las voces de los maestros en formación, ya que, desde su mismo relato y escritura, se puede ir rememorando las diferentes vivencias, sus sensaciones, percepciones y experiencias las cuales viven en sus prácticas tempranas y algunos otros en sus prácticas profesionales.

A su vez la investigación narrativa permite como se mencionó anteriormente el reconocimiento de las diferentes dinámicas que hay en las escuelas tomando como base inicial la voz del maestro en formación y esto ayudar a revelar las diferentes vivencias de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Por otra parte, esta investigación es una herramienta para comprender diversas realidades a partir de las voces de los participantes, como lo plantea el autor *“(…) significa comprender la narrativa como herramienta que, por un lado, nos ayuda a cuestionar la realidad desvelando los posibles significados de lo vivido y, por otro, se despliega como un espacio reflexivo para pensar y aprender”* (Goodson, 2010) a partir de lo mencionado, no solamente se le pretende dar voz a las experiencias de los participantes, sino que desde su acto narrativo se posibilita comprender y reflexionar asuntos o dinámicas que vive la escuela desde sus vivencias.

5.3. Técnicas e instrumentos

Para nuestra investigación y el desarrollo de esta utilizamos las siguientes técnicas de recolección con sus respectivos instrumentos, que nos permite comprender a profundidad la realidad de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales frente a sus experiencias, percepciones, problemáticas y oportunidades que es posibles que se encuentren en sus prácticas pedagógicas.

Cuestionario

Entendemos el cuestionario como aquel instrumento que “consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (Bravo, 1995), con el cuestionario pretendemos acercarnos de las percepciones y sentires de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia; se pretende indagar con respecto a las percepciones que estos maestros en formación poseen acerca de las escuelas en donde desarrollan sus prácticas tempranas y profesionales contando en primera instancia con un ejercicio exploratorio teniendo como instrumento principal un cuestionario en donde por medio algunas preguntas abiertas se tenga la oportunidad de indagar como primera fase de la investigación esos sentires que tienen los maestros en formación de la licenciatura en ciencias sociales.

Además de lo anterior, también con dicha información se pretende nutrir al programa a partir de las voces de los practicantes dotando de una mirada diversa al perfil de licenciado.

Grupo focal

El grupo de discusión es una estrategia de investigación cualitativa “con la que se pretende reproducir una determinada situación micro social a imagen de los que sería la situación macrosocial, a través de la interacción de sus participantes con el fin de posibilitar la generación de un discurso-texto, que, analizado, fija y ordena el sentido social correspondiente a un campo o temática concreta” (Galeano Marín, 2004)

Es por esta razón que para el trabajo que se pretende realizar es sustancialmente relevante posibilitar mediante el acto comunicativo de una muestra de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, esas diferentes percepciones que

acaecen sobre la escuela, ya que para el interés del presente discusión es importante conocer las posibilidades y limitantes formativos que han tenido los estudiantes en los diferentes centros de práctica; de igual modo, estas percepciones que los mismos maestros en formación poseen, tienen como elemento unificador la experiencia que de forma individual da muestra de alegrías, reflexiones, tristezas, angustias y miedos referente a su puesta pedagógica en el escenario escolar.

Hay que mencionar que se realizó 2 grupo focales, los cuales integraban maestros de formación desde nivel 5 hasta nivel 9 de práctica, el cual permitió escuchar las diferentes posturas de los estudiantes de la Licenciatura y ver como algunos compartían experiencias, emociones, percepciones, pero algunos otros se alejaban de la postura de sus compañeros, en concreto, estos grupos focales ayudaron a indagar a partir de la voz de los maestros sus experiencias, percepciones, problemáticas y oportunidades que se presentan en el momento que llegan a los centros de práctica.

Cabe aclarar que dentro de la licenciatura existen prácticas tempranas y profesionales en donde estas, comienzan a partir del 4 semestre o en el curso denominado “Didáctica de las Ciencias Sociales” donde este, el maestro en formación tiene su primer contacto con la escuela bajo la forma de observador no participante. Si bien esta práctica hace parte del practicum en ambiente escolar el interés del presente ejercicio investigativo va más enfocado al ejercicio de docencia directa el cual comienza a partir del siguiente semestre o en el curso de “Enseñanza de ciencias sociales en la escuela”.

Relación de número de personas participantes en grupos focales respecto a su nivel de prácticas

Nivel de Práctica	Nombre de la Práctica	Personas Seleccionadas	Cantidad de Personas
5	Enseñanza de las Ciencias sociales en la Escuela	1	1
6	Proyecto Pedagógico en Ciencias Sociales	0	0
8	Práctica Pedagógica I	10	10
9	Práctica Pedagógica II	1	1
Total		12	12

Tabla 2

Relación de número de personas participantes en grupos focales respecto a su nivel de prácticas.

Entrevista semiestructurada

Conocer las diferentes apreciaciones que han tenido los estudiantes de la licenciatura referente a sus prácticas pedagógicas hace parte del menester de el presente escrito, es por esto que es sumamente valiosa la información que cada uno de ellos pueda aportar y basándonos en Basándonos en (Aristizabal, 2008), La entrevista debe darse como un proceso de cooperación entre los participantes del diálogo, donde se implementen estrategias que motivan a la narración, a recordar eventos que pueden ser contados y expresar las ideas que se tienen en torno al tema tratado, dicha condición provee a la entrevista de una red de significaciones que posibilitan la construcción de sentido en su desarrollo (pág. 86)

En el caso de nuestro trabajo la entrevista se convierte en una técnica de recolección importante para el trabajo que estamos realizando, ya que va a permitir que los participantes estén en una situación más cómoda y íntima, que les permita relatar acontecimientos, problemáticas, oportunidades que acontecieron en sus prácticas y esto a su vez nos ayudará a recoger información valiosa sobre sus percepciones, experiencias y emociones, la cual permitirá analizar con los antecedentes encontrados.

Esta entrevista cuenta con un total de 16 preguntas que van dirigidas a los maestros en formación de la licenciatura de Ciencias Sociales de la universidad de Antioquia; las cuales nos van a permitir tener un mejor acercamiento con los maestros en formación y comprender cuáles son sus percepciones y experiencias frente a sus prácticas pedagógicas. La muestra para esta entrevista serán 4 personas que estén cursando prácticas y serán escogidas aleatoriamente.

Además, se realizó una entrevista a un maestro cooperador y a un experto en el tema de prácticas, ya que es importante conocer el punto de vista de ellos frente a las prácticas y cómo los maestros en formación se vinculan a los centros de formación.

La entrevista al cooperador constó de preguntas las cuales nos ayudan a comprender cómo es la relación del maestro en formación con su cooperador, con la institución y como este se desenvuelve a la hora de dictar una clase.

Por otro lado, la entrevista al experto constó de preguntas las cuales nos ayudaron a comprender ese vínculo que hay entre universidad y centro de práctica y a su vez nos

permitió comprender cuáles son esas emociones reiteradas que traen los maestros en formación a los seminarios de práctica.

6. Codificación y categorización

Contemplando la relación que se ha tenido con diferentes medios referentes a la obtención de información, tales como : la encuesta de aproximación a las percepciones, grupos focales, entrevistas semiestructuradas y revisión documental enfocada a la narrativas de experiencias, percepciones, problemáticas y oportunidades en dichas aproximaciones se pudo encontrar situaciones emocionales y experiencias similares, las cuales llevaron al surgimiento de hallazgos, producto de la aplicación de los instrumentos anteriormente mencionados.

Una vez obtenida la información por medio de consentimientos informados y grabaciones de las entrevistas y grupos focales, se procedió a realizar a esos elementos una transcripción detallada para facilitar la lectura y búsqueda de coincidencias en la información aportada por los diferentes participantes en donde en estas, se pudo ir encontrando experiencias similares las cuales ayudaron y aportaron en el surgimiento de los hallazgos, pero en una primera instancia, se dio gracias a estas reiteraciones y similitudes en la información la categorización de los diferentes conceptos claves que marcaron los códigos y subcódigos de análisis que posteriormente se formularon.

Recurriendo a Martínez en donde menciona que “(...) *la información no puede limitarse a quedarse un nivel descriptivo (...)*” (Martínez, 2006) se realiza posterior a lo anteriormente descrito una lectura minuciosa de los diferentes elementos que unen o facilitan el análisis de los datos, en este caso se procedió en una primera instancia a hacer la lectura de las

respuestas proporcionadas por algunos compañeros del programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia mediante el aplicativo de Google Encuestas, en donde ellos a partir de ciertas preguntas (Anexo 1) dieron una aproximación a lo que ellos bajo sus concepciones, autonomía y diferentes percepciones mencionaron que significaba la escuela, como había sido su llegada a ella y los diferentes encuentros y distanciamientos que tuvieron en el lugar.

Posterior a esto se hizo el mismo proceso con los grupos focales (Anexo 3) y las entrevistas junto con la revisión documental de algunas narrativas de la experiencia de práctica, pero esta vez bajo una variación diferente y fue la demarcación por medio de colores en donde cada pigmento daba una muestra representativa de un hallazgo encontrado, siendo así partimos como se puede dar cuenta de los elementos relevantes en el marco teórico (las emociones, reflexión de la práctica y teoría práctica) y siguiendo posterior con las lecturas realizadas a las transcripciones fueron surgiendo otros elementos que fueron considerados relevantes para el proceso investigativo en donde se puede resaltar algunos como: Inseguridades, temores, Maestro reflexivo, realidades en el aula y ausencia del maestro cooperador entre otros.

Una vez hecho los diferentes procesos anteriormente descritos, se realizó la estructuración en una matriz macro de los diferentes elementos analizados en donde a partir de estos, surgieron la categoría de análisis que se presentarán posteriormente en la sección de resultados.

La presente investigación parte de la posibilidad formativa que ofrece los diferentes centros de práctica a los maestros en formación, en donde a través de sus diferentes experiencias,

percepciones, emociones y motivaciones ejercen para sí un imaginario de lo que es la escuela y de cómo a partir de estos se construye el performance de los diferentes aspectos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que lo vinculan a ella.

Como una primera medida para este diálogo en donde se construyen estos imaginarios se adoptó como primera medida el consentimiento informado, en donde se le posibilita al participante conocer los términos y trayectoria e intereses de lo que se pretende hacer con la información que este aporte y como parte de la muestra a la que el pertenece darle garantías de confidencialidad y anonimato a los datos que él, bajo su propia autonomía y subjetividad pueda brindar.

Se parte igualmente bajo la premisa que todos estos elementos, testimonios y anécdotas son componentes íntegros de cada sujeto y como tal merecen el respeto que ellos indican; también se integran al componente investigativo dado que el mismo se percibe como un proceso social, cultural, simbólico y de apropiación del conocimiento en donde las diferentes personas que integran la muestra interactúan.

7. Análisis

Se pretende buscar información teniendo como base las principales narrativas de diferentes sujetos que desarrollan un pensamiento entorno a un fenómeno dado como las prácticas pedagógicas, hizo que a partir de la información suministrada por ellos mismos, se comenzará a indagar acerca de una forma apropiada y pertinente para el análisis de estos elementos, en donde inicialmente, se partió del registro de codificación, en el que la

información construida se transcribe y se le asignan códigos de identificación (Quintero, 2011)

Con lo anterior presente, se parte del análisis de los relatos desde una base constructivista, en donde contemplando el alcance de lo mencionado por los y las participantes; las diferentes transcripciones, los proceso de codificación y el surgimiento de los hallazgos para el posterior análisis de las categorías, se encuentra con que la investigación narrativa aporta la posibilidad de aproximarse de diferentes vivencias sociales desde relatos individuales y también, a la re significación subjetiva de la realidad, a propósito de los cambios de esta, mientras se narra a lo largo del tiempo. (Cardona & Salgado, 2015)

8. Resultados y análisis

El análisis de la información se proporcionó gracias a un sistema basado en la construcción de categorías, las cuales se aborda desde la elaboración sistemática de diversas fuentes anteriormente descritas junto con componentes teóricos abordados.

Lo anterior permite conocer cómo los diferentes maestros en formación dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales están relacionándose con los diferentes centros educativos, los cuales se vinculan a través de los procesos de práctica temprana y profesional que el programa ofrece dentro de su pensum.

El trabajo investigativo aquí presentado posibilita conocer de primera mano los variados procesos que transitan al practicante de la Licenciatura, en su recorrido al enfrentarse a los procesos de práctica desde las primeras etapas como la visualización de las clases hasta la puesta en escena de sus saberes pedagógicos y teóricos en un salón de clase; también permite

ver a través de procesos reflexivos como se percibe la escuela, qué elementos la aproximan más a ella y bajo cuáles parámetros se sufre un distanciamiento en términos pedagógicos y disciplinares en la misma.

La información descrita anteriormente fue procesada, codificada y agrupada en tres temáticas principales las cuales abordan categorías (códigos), las cuales se desarrollaron a través de otros elementos extraídos de dicha categoría, en donde a partir de esta se desarrolla un análisis, lo anterior se presenta como subcategorías o subcódigos los cuales se pueden observar en la tabla No. 2 en la sección de anexos.

Contemplando entonces la información recolectada se procede a realizar el ejercicio descriptivo de la información como su análisis correspondiente, sin olvidar que bajo los lineamientos presentados en trato discursivo se tuvieron en cuenta diferentes consideraciones éticas tanto en el manejo y disposición de la información, como de los sujetos que permitieron desarrollar todo el entramado analítico. Es por esto que para mantener una de las premisas de dichas consideraciones, se garantiza el anonimato de los participantes haciendo que estos tengan un nombre alterno al verdadero dentro de la investigación realizada y es por esta razón que se podrá observar dentro de las siguientes páginas estos nombres: Alejandro, Andrés, Camila, Cristina, Darío, Dylan, Felipe, Juan, Nataly, Rodrigo, Sandra, Santiago y Susana.

Teniendo en cuenta que dicho lo anterior, se reitera que fueron cambiados para preservar la libertad en la palabra y en la forma como se expresan estos sujetos en torno al problema tratado.

8.1. Impresiones al llegar al salón de clase

8.1.1. Emociones

esa inseguridad que vive en mi ser es como un fantasma que nunca se va y se manifiesta en la falta de control sobre mi cuerpo y sobre mi mente; a decir verdad, el temor no era precisamente por lo que está a mi alrededor, sino que este actuaba y se encarnaba en mí; además me atrevería a decir que de alguna u otra manera esto se proyectaba sobre mi propia acción.

(Mónica, en narrativa del primer encuentro con la escuela real, visceral y diversa.)

Analizar la información entorno a las primeras impresiones que tienen algunos maestros en formación, al llegar al salón de clases dentro de sus prácticas tempranas al igual que las profesionales, da muestra de cómo es el relacionamiento que tiene el estudiante en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, al afrontar la realidad de su praxis educativa y de cómo estos elementos del diario vivir de la profesión magisterial afectan de una forma emocional al practicante de la Licenciatura, que al hacer frente a su realidad como maestro dentro del aula de clase, se ve sumergido ante diferentes impresiones que al ojo habido de sus pares, se puede revelar en comportamientos precisos escénicos dentro del aula.

Estas situaciones dentro de los claustros escolares están cargadas de señales importantes que el maestro en formación debe afrontar, para posibilitar tanto a él como a los alumnos (que tiene a su cargo) elementos propicios para una enseñanza y un aprendizaje efectivo, significativo y enriquecedor, pero sin olvidar que estas impresiones (las emociones) son un

proceso dentro de la misma experiencia docente, que, dado el interés del presente trabajo investigativo, se pretende resaltar.

Dichas emociones en algunos casos tales como el miedo y la inseguridad, hace que se vuelva para el maestro en formación un obstáculo para desenvolverse en la labor docente. Teniendo lo anterior presente, las emociones que hemos encontrado con relación a las respuestas que nos han dado los diversos texto del marco teórico, se aprecia que al enunciar dichas emociones que abarca el practicante cuando llega al salón de clase, se pueden reflejar en los maestros en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, ya que muchos de ellos sienten y han sentido miedo, nervios, ansiedad y satisfacción a la hora de impartir sus clases, debido a que algunos manifiestan el temor, al no estar bien preparados para responder a cualquier inquietud a los estudiantes; a continuación presentamos algunas de las respuesta del grupo de discusión y del cuestionario que hemos realizado.

8.1.2. Inseguridad

La inseguridad puede tomarse como un elemento que hace parte de la esfera interpersonal de los sujetos, frente a alteraciones o carencias sociales que estas desarrollan a lo largo de las interacciones que manejan referente a vínculos, representaciones, imaginarios e inclusive saberes que, por diferentes motivos, no se desarrollaron de una forma apropiada o efectiva.

Lo anterior, puede tener una aproximación a las diferentes vivencias que tienen los estudiantes y futuros maestros de Ciencias Sociales al momento de realizar las prácticas pedagógicas en ambientes escolares, ya que su primera emoción al asumirse a sí mismo como licenciados en un lugar como el aula de clase, posiblemente es la inseguridad ya que este es

el primer contacto que tienen con una escuela desde una óptica diferente y así lo menciona Camila:

Llegué la primera vez, me asusté mucho porque nunca había estado en el contexto escolar prácticamente desde que me gradué. Además, al principio me asusté un poco más, ya que era la primera vez que estaba y me preguntaba si yo iba a ser maestra.

¡Dios mío, qué es esto! (Camila, entrevista 3)

Elementos y sensaciones como estos, son un ejemplo de cómo fueron las primeras aproximaciones que tuvieron diferentes maestros en formación al ser interpelados sobre las primeras emociones que tuvieron al llegar al salón de clase, ya que es a través de la confrontación con la realidad escolar desde el punto de vista de maestro que este vislumbra a partir de los primeros contactos, un escenario diferente al cual estaba acostumbrados meses atrás; es sentar un precedente para su realidad respecto al papel que tienen en la escuela y en donde por supuesto, su performance frente al mismo tendrá la posibilidad de mutar a su estado actual, la de un maestro o maestra que ante sus estudiantes tiene conocimientos por aportar y acciones concretas por realizar.

De igual modo, estas primeras percepciones no se quedan en las sensaciones iniciales anteriormente descritas al llegar al aula de clase, y al transcurrir el tiempo dentro de aula y tener una compenetración con los alumnos, se demarcan limitaciones en los cuerpos que en ellos habitan, es decir, la forma en cómo se comportan, actúan y se desenvuelven en el salón de clase da una restricciones prosémicas entre el docente (en este caso el practicante) y el educando, el cual es el sujeto receptor de estos conocimientos, en el sentido de la autoridad que envuelven cada papel, teniendo esto en cuenta Santiago menciona:

Yo siempre pensé que, a mí, al dar las clases, al menos en la práctica 5, siempre pensé que para hacerlo bien yo debía tener el control, de pues, de todos los estudiantes y lo ideal sería que tuviera silencio y fue muy teso porque llegue y me encontré con algo totalmente distinto, no tenía control de los pelados, siempre era un ruido así; y así digamos de esa manera me tocó dar las clases, mera bulla. (Santiago, grupo focal)

Lo anterior demuestra que una de los limitantes presentados por los estudiantes de la licenciatura al encarar sus primeras prácticas pedagógicas, es adaptarse a realidades que dentro de sus imaginarios estaban dados, tal vez por lecturas académicas realizadas o por relatos previos escuchados de sus pares y de este modo, al contemplar que estos elementos no se adaptan a una realidad tangible, se encontraban nerviosos al no poder tener la habilidad de controlar la situación que ante ellos acontece, y por ende esta se muestra como una inseguridad en las acciones que pretendían efectuar referente a la planeación escolar.

Un elemento que de igual modo afecta y genera una frustración en el estudiante que se aproxima a las prácticas docentes, es el hecho de enfrentarse a la realidad del aula ya que al no sentirse preparado para afrontar estos elementos que se mencionaron con anterioridad, el maestro en formación padece una incertidumbre referente al camino de vida escogido y de igual modo, a las diferentes labores que debe realizar en el plantel escolar y esto conlleva a una inseguridad en su visión a futuro. Tanto es así, que Camila menciona:

Fue un momento de mucha crisis; pensé que me iba a cambiar de carrera, busqué otras carreras, me empecé a meter en clases de otras carreras para tomar una decisión que fuera adecuada el grado de crisis en la que yo me encontraba para cambiarme de carrera; incluso con ese miedo, ese susto de pensar qué esta profesión tan difícil, pero

también tan bonita que yo escogí y creo que de pronto, ese cambio de carrera no se dio precisamente porque yo reflexione que al estar en la práctica temprana no tenía todos los conocimientos necesarios. Entonces yo dije: ¡¡es por eso!! No me puedo dejar derrumbar por eso, si no seguir y mirar en lo profesional como me va.... sí en lo profesional yo sigo así, ahora sería muy tarde para arrepentirme, pero miraríamos que hacemos.

Ya en la profesional me di cuenta de que en serio amo estar aquí, (Camila, entrevista 3)

Es relevante la experiencia vivida por Camila, ya que muestra una realidad que no solo se ve presentada por ella, sino por otros estudiantes que al percibir la realidad de la profesionalidad del maestro en la acción escolar visualiza un temor el cual se sustenta en inseguridades presentadas por faltas de apoyo teórico o vivencial en el campo de acción, es decir, en la escuela misma.

8.1.3. Temor

Al referirnos al temor lo podríamos hacer a través de autores filósofos como Aristóteles, en donde este se refiere a este sentimiento como *un exceso que convierte a un hombre en cobarde, “y si de todo huye” nada soportará, mientras que por defecto el valiente. puede terminar convirtiéndose en un insensato y perder la vida. Sólo la medida justa (virtud) puede conservar la compostura del hombre y llevarlo a la felicidad* (Kortanje, 2009). En donde se entiende a la virtud, como el temor, el cual permite marcar limitantes en la actuar de las personas convirtiéndolas en sensatas a su justa medida, pero un exceso de esta hará de los mismos (los sujetos) faltos de valentía y se estancaran en elementos cotidianos según este autor.

La presencia de este sentimiento de igual modo está inmersa en la vida de las personas y dado el interés de este trabajo, se visualiza al temor como un catalizador de diferentes inseguridades y miedos respecto a la práctica docente dentro del aula de clase en donde este sentimiento se ve reflejado en los primeros acercamientos, como lo expresa Juan en donde dice:

En un primer momento, en cuanto al acercamiento del centro de práctica se refiere, uno siempre llega con temor, miedo, ya que es un espacio nuevo, cabe recalcar que cuando uno llega de nuevo a la escuela, ya no llega en la condición el que aprende, sino al que enseña. (Juan, Grupo focal 2)

En este caso, se observa que al igual que la subcategoría de inseguridad, el temor toma relevancia al momento de confrontarse con la escuela, con las múltiples existencias que recaen en el aula de clase, corredores, pasillos o salones de estudio, dando cabida a la reflexión del participante ya es una mirada diferente a un panorama conocido, a una vivencia ya tenida, pero desde un mirada y papel diferente.

De igual modo, cuando nos referimos al miedo o temor este no se vincula solamente a la actividad inicial de reconocimiento de un espacio anteriormente vivido desde otra óptica, este también se escenifica en la confrontación con los diferentes contenidos conceptuales en la exposición de la planeación por parte del maestro en formación a sus estudiantes, en donde por ausencia de confianza referente a lo teórico o conceptual se sufre temor en la palabra dicha o el enunciado expuesto; esto se pudo evidenciar en la lectura documental sobre experiencias en práctica:

Estudiando los contenidos y un sin número de lecturas que realice por si algún estudiante me preguntaba algo al respecto, yo pudiese tener una respuesta coherente; me atrevería a decir que las lecturas nunca me parecieron suficientes porque siempre estuve en ese gran temor de no saber qué responder²

Esta falencia en la confianza referente al contenido conceptual también se muestra en la búsqueda de aceptación en la realización de la escenificación de sus prácticas en los maestros ya experimentados en el tema, sean estos los cooperadores o dentro de claustros universitarios refiriéndonos a estos últimos bajo la figura de maestros de seminarios.

Camila referente a lo anterior menciona:

Estoy dando las fechas que no son, o los personajes que no son, tenía ese vacío conceptual en una práctica temprana, era el miedo de hacer las cosas mal y que ella se diera cuenta. Ella siempre me manifestó que yo era muy capaz. (Camila, Entrevista 3)

Y son importantes estos elementos en la búsqueda de aceptación que tiene el maestro en formación, porque a través de ellos se dan diferentes particularidades referentes a la reivindicación y confianza en el discurso que se da dentro del aula de clase por parte del practicante y de igual forma, esto fortalece no solo la confianza en cómo se dicen las cosas sino también en el bagaje teórico que este incorpora tanto en su planeación como en la relación de la enseñanza y el aprendizaje.

8.1.4. Frustración

Los elementos anteriormente descritos tienen su relación a sentimientos revelados al inicio de las prácticas del maestro, cuando este se posicionó por primera vez en la escuela y tenía

² Extraído de lectura documental sobre narrativas de practicantes en ambientes escolares.

para estos primeros encuentros un auto reconocimiento de un rol novedoso en un ambiente ya conocido para él o para ella.

Ahora, la frustración aparece dentro de los presentes resultados, dado que los diferentes elementos recopilados como las entrevistas y los grupos focales dieron el sentido de que a sus participantes los embargaba este sentir, no cuando llegaban al espacio escolar sino en el desarrollo de la clase misma y a su vez, en la disparidad que se tenía en los diferentes contenidos aportados por el seminario de práctica y contrastados a el aula de clase en su realización como docentes. Una dificultad contemplada por Nataly al mencionar que:

mi maestro de práctica del seminario, por ejemplo, no utilizaban los DBA, pero mi maestra cooperadora me exigió utilizar los DBA, en esa lógica yo no tenía una formación o aproximación cercana a los derechos básicos de aprendizaje y fue muy complejo en términos de responder a la práctica y también a los ejercicios del seminario
(Nataly, Entrevista 2)

Presenciar estas confrontaciones entre la visión de escuela que se tiene en un aula de clase versus la de los seminarios en ambientes universitarios y contrastarlo con realidades escolares como la anteriormente descrita, sólo da una posible muestra de lo descontextualizado que puede estar algunas teorías o pensamientos críticos entorno al aula de clase.

Esto se sitúa no solamente como una problemática para el estudiante que se está formando para instruirse en la realidad educativa colombiana, sino que revela o deja ver choques de interés que se tienen por parte de algunos profesores del programa sobre que es relevante y qué debe ser enseñado bajo las asignaturas de práctica.

Otro elemento abordado por este análisis está relacionado con el relato anterior, y es el factor de frustración que tienen algunos estudiantes del programa al momento de aplicar las diferentes planeaciones que tienen en el aula, ya que al no tener la experiencia necesaria sobre los diferentes tiempos de la escuela (categoría abordada más adelante) padecen ansiedad y claramente frustración al ver que lo elaborado, pensado y estudiado por ellos, para la presentación de su clase, no se desarrolla como se piensa o se quisiera. Esto se pudo ver reflejado en él las palabras expresadas por Alejandro al mencionar:

También es confuso cuando a uno ya no le salen las cosas cuando uno planea, planea la clase para 10 sesiones y de esas 10 sesiones planeadas en el papel alcanzó a dar 3 bien dadas por los tiempos de la escuela. (Alejandro, Grupo focal 2)

Dificultades como la anteriormente descrita, hace que dentro del maestro en formación se presenten emociones contradictorias al encuentro que se tiene con la escuela, sintiendo posiblemente que su esfuerzo no vale la pena o que la preparación y elaboración de la planeación que se está haciendo no está siendo justificada al ser incorporada en el aula de clase, pero esta reacción tiene elementos reflexivos más profundos y se ven advertidos en una falla comunicativa entre como bien se dijo, los tiempos escolares y las eventualidades que se tienen dentro del aula de clase, ya que en muchas ocasiones se concibe a este espacio, el aula, como un lugar con las prestaciones dadas por algunos autores como (Vergara, 2013) al decir que *“la escuela es un espacio de construcción colectiva de los saberes; es un lugar de encuentro de individuos en donde el reconocimiento del otro, constituye un ejercicio plenamente humano a la vez que se considera un acto de autoconocimiento a partir de la existencia de individuos en condiciones similares.”* (Vergara, 2013)

Y en donde esto se ve respaldado en Freire al mencionar que: *La escuela es... el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El/la directora es gente. El/ la coordinador/a es gente, el profesor, la profesora es gente, el alumno, la alumna es gente, y la escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno/una se comporte como colega, como amigo, como hermano. Nada de islas cercada de gente por todos lados* (Freire, 2020)

Por último y para cerrar la temática referente a los sentimientos, también se sitúa o se señala acerca de la frustración, la sensación de ansiedad, al realizarse de forma crítica dentro de algunos escenarios de práctica y, sobre todo, de los seminarios lecturas (entendiendo estas como charlas referentes a un tema), en donde se problematiza a la escuela y las jerarquías que en ella se vinculan. Lo anterior es un extracto de lo mencionado por Rodrigo al comentar:

incluso hasta cierto punto yo me atrevo a decir castrado, porque es como listo, empieza esa primera crisis con la ansiedad y luego con la segunda y tercera sesión en la institución lo que pasa es que visto desde la universidad aquí en la carrera de nosotros nos dicen proyectos como maestro de ciencias sociales sujeto del saber y uno ya tiene un recorrido de formación amplio y llega al colegio y siguen esas jerarquías que uno tanto problematiza acá. (Rodrigo, Grupo focal 2)

8.2. Del quehacer docente y sus relaciones

8.2.1. Una mirada al pensar del maestro

Nadie nace profesor o marcado para serlo. La gente se forma como educador permanente en la práctica y la reflexión sobre la práctica.

Paulo Freire

Por otra parte, la reflexión de la práctica se pudo evidenciar ese vínculo que existe con los diferentes textos leídos y con las respuestas dadas por los participantes, ya que manifiestan que en el transcurso de la carrera de Licenciatura en Ciencias Sociales les hablan mucho sobre la importancia de la reflexión en la práctica, ya que esto permite un mejor desarrollo de los componentes de enseñabilidad y aprendizaje, a su vez tener un mejor vínculo con los estudiantes.

Teniendo en cuenta esto, dentro del grupo focal, el cuestionario virtual, las entrevistas y la revisión documental, los estudiantes mencionan que el rol del maestro no es solamente la persona que conserva en sí mismo una forma de ver la sociedad, sino un promotor de cambio para la misma y esto se ve reflejado en las diferentes realidades en donde convive el maestro en su quehacer docente.

8.2.2. El juego de aprender durante la practica: la configuración como maestro

Con respecto al aprendizaje durante la práctica muchos de los maestro que hicieron parte de la entrevista y participaron en los grupos focales, manifestaron la importancia que son las prácticas, porque les permite reflexionar y comprender la realidad que embarga la educación, además, manifestaron que el acercamiento temprano al centro de práctica permite contrastar la teoría con la realidad que se presenta en el aula de clase, a su vez les ayuda a interiorizar que el maestro se forma tanto en la academia como en la práctica como lo manifiesta Juan:

es en ese momento donde empiezas a poner en juego todo lo que has aprendido en la universidad en la academia, te das cuenta de que todavía no sabes nada y es realmente allá donde uno termina aprendiendo significativamente.

Teniendo en cuenta lo manifestado por el entrevistado, es importante comprender que para los maestros en formación, las prácticas se convierten en un espacio de acercamiento y retroalimentación como lo nombran los autores sobre la practicum, al decir que esta es un “espacio formativo” de “circularidad de saberes” (Lüdke, 2009) entendiendo como ese entramado de saberes que el practicante lleva a la hora de hacer su labor docente, en los cuales los conforman y rodean saberes académicos como el tejido cultural que posee el practicante; todo este entramado de saberes permite que el maestro en formación se piense su enseñanza, reflexione el contexto y lleve su quehacer docente a un mejor fin, como lo narra nuevamente Juan al decir,

Yo creo que en el momento en que uno se enfrenta a la escuela, al aula de clase, a los estudiantes. como maestro empieza a surgir muchas preguntas, cierto, y es en esos momentos en donde uno realmente se empieza a configurar como pedagogo, como maestro y como profesor. Y esas preguntas conllevan a la necesidad de empezar a indagar e investigar sobre cómo puedo hacer mejor ciertas actividades o prácticas, en cómo puedo ejecutar de una mejor forma el acto en la enseñanza, para que los estudiantes puedan tener aprendizajes más significativos. En síntesis, puedo decir que realmente después de las prácticas es cuando se empieza a configurar una verdadera conciencia sobre la importancia de la acción educativa.

Siguiendo la misma línea, otra de las intervenciones de los participantes en donde mencionan lo importante que son las prácticas tempranas resaltando el aporte de Camila, ya que es un punto de partida para visibilizar la realidad de la escuela y reflexionar sobre los factores que caracterizan la educación, a su vez es un gran logro del programa de la Licenciatura en

Ciencias Sociales pensarse las prácticas tempranas para evitar la deserción en semestre más avanzados.

el maestro no es el único poseedor del saber, entonces creo que en ese sentido el núcleo de enseñabilidad de la carrera tiene un fuerte, porque lo hace enfrentar a uno a la escuela desde el cuarto semestre, entonces creo que sí, (...) pero al menos la carrera se lo piensa en los tres aspectos: enseñabilidad, pedagógico y disciplinar.

Estos relatos permiten comprender que el maestro en formación aprende y reflexiona en la práctica, como lo menciona el autor el practicante “aprenden haciendo” (Schön, 1992) esto es fundamental para que el futuro docente vea, reflexión y comprenda la escuela como es un espacio de convergencia de problemáticas, oportunidades y grandes desafíos.

8.2.3. Pensarse a si mismo: el maestro reflexivo

*fue algo muy complejo, por que ver tantas realidades, maneras diferentes de vivir, de concebir el mundo, uno va adquiriendo varios pensamientos y empieza a criticar la forma de enseñanza, porque uno se va pegando a la realidad de cada sujeto y ve que está enseñando **la repetidora de la repetidora**, ya que no tenemos ese pensamiento tan crítico para poder llevar y vincular los saberes a los diferentes contextos y realidades que tiene la escuela, es fundamental tener ese reconocimiento del otro, entre la relación alumno-maestro, también debemos tener en cuenta que el alumno también nos va educar a nosotros. (Alejandro, Grupo focal 2)*

Segundo el perfil del programa de Licenciado de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia es fundamental que el futuro maestro sea un sujeto

...intelectual, con una sólida identidad profesional y civilista, identificado con el ejercicio docente, su campo de conocimiento y de acción, que, a partir de la reflexión crítica de sus propias prácticas, produce conocimiento en la vía de cualificar la profesión docente y dignificar el oficio de maestro. (Universidad de Antioquia, 2020)

a partir de lo mencionado por el programa los maestros en formación concuerdan con lo planteado anteriormente, ya que muchas de las respuestas aportadas por los participantes de las diferentes actividades relacionadas al trabajo investigativo realizado, coincidieron en que

se le da esa importancia al ser un maestro que se piense su práctica y reflexión sobre los sucesos que envuelven la escuela. como lo expresa extracto documental,

En definitiva, Consideró que es inevitable transformarse de una o otra manera como persona, maestra o profesional llegar a una institución o aula de clase, estar frente a estudiantes y de enseñar debe ser una práctica pensada, cuestionada y planeada³

Es primordial pensar y reflexionar la práctica si se quiere llevar esta a cabo, teniendo en mente esa reflexión acorde a lo que pide el contexto, por otro lado, el pensarse la escuela como algo diverso y real, ayuda que los practicantes comprendan que el salón de clase o la escuela no es un elemento homogéneo, sino que está llena de estudiantes con variedades particulares.

Otro rasgo importante que se reflejó en las respuestas del participante referente al maestro reflexivo fue el hecho de pensar y cuestionar los contenidos abordados en las instituciones, ya que algunos estudiantes van a la escuela sin ganas de aprender y escuchar lo que se va a abordar en el salón de clase. el maestro en formación considera que:

hay que ir allá con nuevas cosas, pero quien se ha hecho la pregunta ¿si ese pelado quiere aprender la guerra fría? Él está ahí por obligación, porque los padres lo mandaron allí, también la pregunta de ¿Qué quieren aprender? (Dylan, Grupo focal 2)

Con respecto a lo planteado por el participante, es importante ver esa apropiación reflexiva que se está observando de los maestro en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, frente al currículo que se aborda en el salón de clase, ya que al cuestionarse ese asunto permite visibilizar que son docente en formación que se están pensando el asunto del contexto y vinculan el currículo oficial con las necesidades del aula, como lo manifiesta la autora “la

³ Extracción documental acerca de percepciones de la escuela por practicantes.

puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajustes entre un plan curricular y la realidad del aula (Casarini Ratto, 2001)

Como lo plantea la autora y siguiendo la línea de la respuesta del participante, es primordial pensarse los asuntos del currículum formal e identificar las necesidades que tiene el aula de la clase, para generar un currículum adaptado a lo requerido por los estudiantes, a su vez cuando surgen esas preguntas que inquietan al maestro sobre la enseñabilidad y el contexto, se va construyendo un maestro intelectual, el cual toma en cuenta los factores formales del currículum y los adapta a su aula de clase, para generar un aprendizaje más significativo; siguiendo esa línea; los autores (Abeledo, Alonso, & Carril, 2017) plantea que “la enseñanza es una actividad reflexiva asociada al currículum, a las estrategias docentes y a la formación práctica del profesorado” por ende, uno de los fines de las prácticas tempranas es generar que los maestros en formación cuestionen sus acciones y al reflexionar sobre sus actos permitan la transformación de la enseñanza y construyan nuevas estrategias para abordar los contenidos.

Además, es importante mencionar que también el acto de reflexionar la práctica posiblemente genera que el maestro en formación cuando culmine la vida universitaria sea un profesional más humano, entendiéndolo como aquel sujeto que comprende que en el aula de clase no hay robot, sino seres humanos que tiene problemáticas, habilidades, oportunidades y demás componentes sociales que en donde se debe agregar que, aparte de ser un profesional cualificado en estos sentidos, es un educador que se piensa los asuntos pedagógicos y disciplinares, como lo menciona Camila,

...entonces, yo creo que la escuela necesita maestros, necesita maestros humanos, necesita unos maestros que se piensen asuntos pedagógicos, pero también unos asuntos disciplinares.

Por lo tanto, el maestro en formación que genere esas actitudes de preguntarse a quién le enseñó, para que enseñó eso, donde lo enseñó y cómo lo enseñó, probablemente en su labor docente se vuelva un docente intelectual el cual se piense la parte formal del currículo y las necesidades que se están presente en el aula y así construir un currículo vivo que incluya tanto estudiantes como maestro, además, esas actitudes se van construyendo a lo largo de la vida universitaria , ya que desde el mismo programa de Licenciatura en Ciencias Sociales se enfatiza en forma maestro investigadores que reflexionen la práctica y la transformen para mejorar la labor educativa.

8.2.4. La complejidad de la escuela

“Quizás la formación ofrecida en los cursos prepare para trabajar en escuelas y en condiciones ideales, de ahí que resulte difícil ajustarse a la realidad cotidiana que suele estar demasiado lejos del mejor de los mundos posibles” (González, Fuentes y Raposo, 2006, p. 280).

El maestro que egresa de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, es un profesional que está capacitado para abordar y dar posibles soluciones a las diferentes dinámicas que suscitan en el colegio, ya que desde el mismo programa se plantea que el maestro es capaz de: “...identificar y resolver problemas educativos y escolares que respondan a las necesidades de diferentes contextos” (Universidad de Antioquia, 2020) asimismo, esa complejidad de la escuela que se mencionó anteriormente, se vio reflejada en las respuestas de los participantes, ya que en sus prácticas evidencia esa complejidad que es la escuela con sus múltiples realidades, relacionado a esto Camila menciona que,

Cuando uno llega a la práctica se da cuenta que los materiales que uno necesita a veces no se encuentran en los centros de práctica Aquí no hay vídeo beam, no hay computador y no hay patios para hacer eso, uno es innovador y quiere serlo, pero a veces la escuela no lo permite.

de igual modo, otras respuestas de un maestro en formación, permite dar cuenta de las dificultades que deben vivir los estudiantes en sus prácticas a la hora de realizar sus respectivas presentaciones en el aula de clase, como afirma Alejandro en el grupo focal:

(...) pero hay chicos que no quieren aprender, pero que quiere aprender entonces, puede que quiera aprender mecánica y no quiere aprender la historia de su país y eso es totalmente respetable

Teniendo en cuenta estas respuestas está dificultades presentadas a los practicantes durante su práctica y atendiendo a la subcategoría de maestro reflexión, es posible que estos factores negativos permita que el maestro reflexione y aprenda sobre las complejidades de la escuela, y así construir alternativas pedagógicas, pero para poder afrontar dichas situaciones es necesario que el maestro tenga una mente abierta que le permita reflexionar de acuerdo con (Perrenoud , 1996), este proceso reflexivo implica tener una mentalidad abierta para afrontar los retos que las distintas realidades presentan.

siguiendo la línea del autor, es importante que los maestros en formación continúen siendo esos profesionales que reflexionen sus prácticas para poder afrontar la realidad que se les presentan en las instituciones.

8.2.5. Transformador de conciencia

Como lo plantea el perfil de egresado de la Licenciatura en Ciencias Sociales, el maestro para que pueda ejercer esa transformación social y educativo debe ser:

Un maestro de humanidad que concibe la educación como acontecimiento ético, un sujeto maestro del tiempo presente que se sabe íntegro, plural, autónomo, crítico, flexible y abierto al cambio, capaz de aprender y desaprender, consciente de su apuesta política como formador para una ciudadanía crítica y creativa. (Universidad de Antioquia, 2020)

Respecto a lo que, mencionado por el perfil del programa sobre el maestro, este debe ser un sujeto íntegro con una capacidad para afrontar retos, a su vez capaz de brindarles herramientas a los estudiantes para que tengan la posibilidad de reflexionar y del mismo modo, siendo críticos de lo que pasa en su interior. Estos aspectos se pueden ver reflejado en las respuestas de Nataly que dice:

poner en práctica muchos de los múltiples elementos que la licenciatura nos ha enseñado y que también tiene sobretodo intencionalidad, y yo creo que un maestro de Ciencias Sociales es eso, no enseñar por enseñar los contenidos de las Ciencias Sociales sino de enseñarles con el propósito que va más allá de la memorización de los contenidos sino de proponer alternativas para conocer el mundo.

Como lo señala la entrevistada, es fundamental tener una intencionalidad a la hora de abordar algunos contenidos, pero esa intencionalidad debe tener un carácter transformador y que les permita a los estudiantes conocer el mundo con diferentes alternativas, para llegar a ese objetivo de la transformación.

Es importante generar en el aula de clase un ambiente ameno para que los jóvenes se manifiesten con más tranquilidad y eso posiblemente facilita la construcción de nuevas formas de abordar contenidos teóricos y generar un aprendizaje más enriquecedor, como lo plantea los autores cuando dicen que “ cuando comparten experiencias con sus compañeros

y profesores generan hipótesis, establecen nuevas relaciones, contrastan ideas y organizan su propio aprendizaje” Lo anterior se rescata de (Bruner, 1999) & (Feuerstein, 1991)

Por consiguiente para generar esa transformación que se plantea no solo el programa, sino también la maestra en formación, es importante establecer una buena relación con los estudiantes que permita el diálogo constructivo que genere nuevas ideas de aprendizaje, y esto hace que se tenga en cuenta el relacionamientos en el aula y las necesidades de la misma, para así realizar una enseñanza como acto curricular vivo, parafraseando a Martha Casarini (2001)

Por otro lado, la voz de la maestra cooperadora que acompañó algunos practicantes rectifica que son maestro en formación que apuntan a la transformación social y de conciencia, ya que ella en una de sus respuestas manifestaba lo siguiente:

entonces en esa confianza había una enseñanza, y en esa enseñanza era sobre la libertad y hay otras cosas que usted va a ver afuera, cuando usted salga de acá; usted ya no va a ser el estudiante mimado, el consentido, el estudiante que se va a pegar de unas bobadas, sino que afuera hay otras cosas, eso fue lo que yo concebí en Diego cuando me ayudaba.

Como lo menciona la entrevistada, los diferentes practicantes en sus intervenciones querían que los estudiantes tomaran conciencia sobre otras realidades que hay afuera de la escuela y contribuir a la transformación social que tanto quiere el programa y lo requiere la educación; es importante formar sujetos críticos y reflexivos y no estudiantes (comprendiendo estos a los alumnos de los centros educativos) con capacidades limitadas en un sentido crítico, ya que siguiendo la línea de algunos autores que manifiestan la relevancia del maestro en la formación de ciudadanías activas al decir que “*Los profesores comprometidos e implicados en un proyecto educativo no sólo de escuela sino de sociedad, tienen un genuino interés en*

la participación de la comunidad educativa y se ven a sí mismos como “participantes en comunidades de aprendizaje” (Beane & Apple, 2002)

Teniendo en cuenta lo anterior, se ve reflejado que el maestro en formación a la hora de impartir sus clases tiene una clara intencionalidad de que lo se pretende enseñar no se quede solo en el salón sino que tenga la posibilidad de migrara a otros lugares diferentes al del aula de clase, y así posibilitar que los diferentes conocimientos que se están construyendo trascienden más allá de los muros de la escuela y contribuya a la transformación social y a la formación de sujetos críticos y reflexivos.

8.3. Del encuentro del practicante con las relaciones escolares

8.3.1. Teoría vs práctica

La escuela es un lugar en donde el maestro en formación posibilita múltiples encuentros y desencuentros, ya sean personales, con lugares o con la institución misma, llevando en sí, a un contraste de los diferentes imaginarios que se tiene, como ya lo pudimos ver anteriormente, y bajo esta misma lógica se tiene un choque con la existencia del mundo escolar y sus diferentes elementos; es por esto que el estudiante bajo estos parámetros puede tener sentimientos como inseguridad, temor y frustración, al verse en el deber de afrontar ese imaginario con el mundo presentado y con las diferentes cargas teóricas que se abordan dentro de las aulas universitarias, al mismo tiempo de contrastarlas con la realidad mostrada y una escuela reconstruida bajo subjetividades propias o impuestas.

A continuación, se presenta algunos análisis referentes a la categoría presentada.

8.3.2. Confrontación escolar: de lo aprendido a lo práctico

Entablar relacionamientos entre lo aprendido en los diferentes espacios de aprendizaje y seminarios del claustro universitario, impone retos al maestro en formación tanto en aspectos comunicativos como teóricos, al instante de abordar temáticas dentro del aula de clase.

Estos elementos dentro del espacio universitario, son vistos desde el enfoque que le da el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales a sus maestros en formación y egresados, al dotarlos de sentidos críticos y reflexivos al igual que autónomos en su praxis (Universidad de Antioquia, 2020); pero esto hace ruido al contrastarlo con elementos impartidos, dentro de diferentes procesos de aprendizaje de cursos del programa, ya que estas se fundamentan en teóricos críticos, los cuales dentro de su cosmovisión desvirtúan a la escuela de su realidad y como lo menciona Tedesco, *las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer*. (Profesionalización y capacitación docente, 2001) es decir, pensamientos relacionando a la escuela como lugar de emancipación, enseñanza a partir de constructivismo pensados por Piaget o Vigotsky tienen una mirada romántica del deber ser de la escuela, pero exigen a ésta de su realidad en donde son los estudiantes los cuales exigen control por parte del maestro. Lo anterior, puede ser develado por Cristina al mencionar que:

la teoría crítica se basa tanto en lo teórico que se olvida de lo que pasa en la escuela, también esa pedagogía crítica en la escuela se pone en cuestionamiento, porque allá suceden cosas, que la misma dinámica de la escuela le pide realizar otras cosas, que en la pedagogía crítica no tienen respuesta. (Cristina, Entrevista 4)

De igual modo es necesario entablar la relación que existe entre el pensum del programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales con las diferentes mallas curriculares que se tienen presentes en las instituciones educativas, ya que algunos estudiantes de la licenciatura

manifiestan que al no tener las suficientes bases teóricas para introducirse al mundo de las prácticas se ven desfavorecidos y amedrentados al tener la obligación de realizar búsquedas documentales sobre temas que aún no han tenido la posibilidad de ver dentro de los cursos ofrecidos por la licenciatura y llevarlos bajo su propio riesgo al aula de clase, lo anterior es reforzado por Camila al recordar que:

Para enfrentar la práctica temprana no, porque al ser tan temprana había muchos cursos que no había visto, entonces se supone que uno los debe ver primero porque le abre otros cursos: las teorías y métodos, por ejemplo. Es importante saber el panorama general o de la epistemología de cada una de las Ciencias Sociales para uno luego profundizar. (Camila, Entrevista 3)

La información presentada por la participante, deja ver en un primer instante una inconformidad, dado a lo que ya se enunció con anterioridad, pero de igual modo transmite una posibilidad, ya que al conocer los diferentes presupuestos teóricos y enunciados que cada disciplina y teoría emana, este permite dependiendo de las habilidades de cada maestro en formación, tener bases para afrontar los diferentes desafíos que la escuela le presenta, siendo estos dados bajo posibles vacíos teóricos que se pueden llegar a dar dentro de la práctica y más precisamente, al presentar contenido escolar o curricular en el salón de clase. Esto también se ve reflejado en la intervención de Andrés, al decir que:

cuando uno está iniciando la carrera, uno apenas está aterrizando, uno no se toma con seriedad esto teórico y llega a la práctica y ahí aparece que fue lo que yo aprendí; yo sé que yo vi este curso y que yo toque este tema, pero no me acuerdo. Es muy importante, pero al momento que uno llega no lo valora y no lo toma en serio. (Andrés, Grupo focal 2)

Para finalizar, se nota un distanciamiento en cuestión de la biografía que leímos como la presentada por (Guerrero & López, 2006) en su texto "El practicum en la formación de

pedagogos ante la convergencia europea: Algunas reflexiones y propuestas de mejora.", la cual hace referencia a la poca vinculación de los componentes teóricos brindados por los centros formativos universitarios a los practicantes. En nuestro caso, hemos encontrado que los maestros en formación están conformes con la teoría recibida por parte del programa, ya que tiene mucha consistencia con la realidad presentada en los centros de práctica, por otro lado, también ha permitido un buen desarrollo respecto a la enseñanza y aprendizaje conjunto con la reflexión propia del maestro en formación.

De igual modo, lo anterior es reafirmado por uno de los participantes del grupo focal, en donde Felipe mencionaba que:

Si claro, es totalmente acorde a las exigencias de uno como practicante yo creo que sin el contenido teórico que uno ve en la carrera uno no podría dar clase, si podría pero lo haría bajo una tecnología educativa, apoyarse por un libro de texto, seguir las indicaciones y ya está, de hecho eso sucede mucho en las escuelas de Colombia pero ese contenido teórico con base reflexiva es lo que hace al practicante de la Universidad de Antioquia lo hace ser un ser acorde a las condiciones históricas y temporales de la práctica como tal ya que en todas las clases a vos te enseñan algo importante (Felipe, Grupo focal 1)

8.3.3. Aprendizajes propios

Como se mencionó anteriormente, el estudiante afronta un reto para sí mismo al verse bajo un papel diferente al que estaba acostumbrado años atrás en la escuela, ahora cumple una función nueva en un ambiente ya bien conocido para él, pero bajo unas dinámicas diferentes a la que se tenía, y claro está, a las que posiblemente estaba acostumbrado.

Esto lleva a que el maestro en práctica adopte aprendizajes nuevos que si bien han sido mostrados y develados por sus profesores titulares en los diferentes seminarios dentro de

contexto de la práctica misma, estos no han pasado por la vivencia del practicante, es decir, por la experiencia, en donde se usa los diferentes aprendizajes y saberes previos como herramientas o reflejos de lo que se puede hacer tomando como base experiencias pasadas; como lo dice Dewey al afirmar *“que el pensamiento en sí mismo, como se pudo mencionar anteriormente constituye para sí un instrumento ya que “está destinado a resolver situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades, es decir, los problemas de la experiencia.”* (Ruiz, 2013)

Una de las actividades realizadas por el maestro en el ámbito educativo y de igual modo en espacios como el aula de clase es poder tener la habilidad de guiar el actuar y manejar por medio de diferentes indicaciones el proceder de los alumnos que están bajo su disposición y este aprendizaje precisamente es algo que se da bajo diferentes formas de la experiencia.

Desde el comienzo de los seminarios en donde se prevé un contacto inminente con alumnos de un grado, los profesores de dichos espacios formativos alientan a sus estudiantes a prepararse desarrollando habilidades como el dominio de grupo, en donde esta se ve lograda bajo la observación del maestro cooperador en las primeras semanas de inmersión escolar y aprovechando este tiempo de observación, de igual modo se realiza la caracterización del aula de clase, de los alumnos y de las temáticas que se están dando a nivel formativo teniendo en cuenta la malla curricular de la institución educativa; lo anterior está relacionado a una de las aclaraciones que realizaba la profesora cooperadora en una entrevista mencionando,

El dominio del grupo siempre va a ser un limitante; por ejemplo, esas cosas que son particulares pero que se puede mejorar, lo del tablero se va aprendiendo, pero el dominio que se le puede tener al grupo mediante este. Ellos le van a mediar el aceite

siempre ¡¡siempre!!, le van a medir por más años que tenga usted de experiencia en la docencia, siempre los estudiantes lo están retando a uno.

Ahora bien, la maestra cooperadora de igual modo resalta elementos propios de la vida del maestro, como lo es el uso y disposición que se le da al tablero, en donde esta habilidad se ve desarrollada dentro de la experiencia de la clase y se logra a través del tiempo. Esto lo refuerza al decir que:

*se van puliendo en el manejo del tablero, porque por ejemplo **** era muy desordenado para escribir, y ya después cuando hizo la practica conmigo ya era muy estructurado, más organizado. (Maestra cooperadora, entrevista 5)*

Son estos algunos elementos que la maestra en ejercicio pudo referir a los distintos niveles de experiencia que se ha tenido en el transcurso de su labor como cooperador; por otro lado, Susana participante del grupo focal mencionaba referente al dominio y a la expresión oral o transmisión del conocimiento que:

decidí probar con la escuela ya que va a ser un poco más fácil porque voy a tener dominio (pensaba yo); mentiras, uno de cualquier manera tiene un lenguaje técnico, ahora aterrizar ese lenguaje técnico a primeritos es bastante complejo donde todavía están aprendiendo a leer y a escribir y la atención que te van a presar es mínima, y llegar allá y decir: ¡¡carajo como voy a poder con ellos, se supone que era más fácil!! (Susana, grupo focal 2)

En este aspecto en donde se relaciona la transmisión del conocimiento con la acción comunicativa, se puede decir que para algunos maestros en formación es una dificultad llevar a cabo la transposición didáctica de estos conocimientos alcanzados en espacios de formación universitarios debido a que el lenguaje técnico que la misma lectura universitaria brinda y al momento de estos llegar a un espacio escolar se percibe una malestar comunicativo al no

poder mencionar o transmitir estos elementos alcanzados en las aulas de clase, de una manera clara y acorde al espacio escolar haciendo nuevamente que el maestro en formación tienda a desarrollar habilidades para poner en un plano más simétrico la intencionalidad de su discurso y oralidad.

8.3.4. Saberes en escena

En esta subcategoría se rescata la importancia que toma los aprendizajes o la teoría obtenidos desde el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales y desde la experiencia en las prácticas, ya que es fundamental porque los maestros en formación reflexionan sobre la teoría brinda en la universidad con la realidad que se presentan en los centros de práctica.

En algunas respuestas de los grupos focales y las entrevistas, se puede evidenciar la reflexión que hacen frente a esos asuntos de la teoría con la práctica y como esta permite generar nuevos saberes. Una de las respuestas de la participante en la entrevista, fue Nataly al afirmar que estos componentes teóricos,

...permite ponerlos en el contexto a la luz de los procedimientos y de los conocimientos que están en clave de la enseñabilidad y someramente del disciplinar. (Nataly, Entrevista 2)

Siguiendo la afirmación de la entrevistada, se resalta que los cursos ofrecidos por la carrera permite tener un panorama más amplio sobre la realidad del aula y a su vez los cursos de enseñabilidad se pueden ver reflejado en la práctica, pero no obstante es importante, vincular lo teórico con lo práctico como se manifiesta en el texto (Rojo, 1991) cuando dice que:

un plan de estudio debería ser teórico y práctico a la vez. Ello exige tiempo que ambos aspectos se puedan estudiar con seriedad, máxime cuando no se trata de superponer linealmente teoría y práctica, sino de interrelacionarse entre sí.

El autor considera que es fundamental interrelacionar la teoría y la práctica, para generar un posible acercamiento al contexto que se va a ejecutar dentro de la praxis del practicante, ya que permite establecer un vínculo más acertado entre la enseñabilidad y la teoría y a su vez ayuda a que el maestro en formación no choque con las dinámicas en las instituciones.

También hay que mencionar que algunos maestros en formación que hicieron parte de los grupos focales mencionaron que desde la academia se teoriza mucho sobre él que se debe enseñar, pero nunca te dicen del cómo se debe enseñar. Como lo afirma Juan:

¡el que hay que hacer! Pero nunca te van a decir el cómo, el cómo te lo debes pensar desde ceros y eso es algo, que al momento o en el momento más bien de encontrarse con los otros, puede generar problemas o choque, ya que no estamos preparados y desde ahí uno se va generando cuestionamiento. (Juan, Grupo focal 1)

Este maestro en formación hace una mención sobre que dentro del componente práctico de la carrera persiste una forma de mencionar el que hacer, pero no el cómo y es el momento en el cual el estudiante entra en una crisis, siguiendo a los autores (Cannon, 2002), (Ryan, Toohey, & Hughes, 1996) y (Vaillant & Marcelo, 2001) *señalan limitaciones o efectos negativos del practicum en la preparación de maestros: falta de éxito en la integración teoría-práctica.*

Al no vincular la teoría y la práctica el maestro en formación no siente el soporte necesario para realizar su trabajo de una mejor manera y para solventar el dilema en el cual se encuentra y superar la crisis opta por realizar un trabajo de introspección para conocer qué es lo que le piden realizar, pero, sobre todo, descubrir por sí mismo ese cómo realizarlo, como se mencionó en la categoría trabajada sobre el maestro reflexivo.

Hay que mencionar, además que el aspecto teórico y práctico depende también en parte por aquellos profesores que dictan las clases en el programa, ya que algunos tienen como base hablar de la teórica y como esta se puede llevar a cabo en la parte de la enseñanza en el contexto educativo, esto permite al maestro en formación tener un panorama posiblemente más claro a la hora de abordar dicho contenido; esto se puede notar en la respuesta de Camila cuando dice:

o sea, yo en mi práctica cinco enseñe África y la carrera ofrece un curso de África que me parece muy completo aparte de enseñar aspectos de la historia, también se generan reflexiones sobre lo que se necesita en la escuela. (Camila, Entrevista 3)

Esto mismo es aseverado desde la parte del maestro titular o el experto⁴, en donde ella mencionaba que dentro de su curso esta, desde la autonomía propia que ofrece la libertad de cátedra, daba el espacio y la oportunidad a sus estudiantes que ejercen la práctica en ambientes escolares formales, de expresar no solamente elementos procedimentales como la realización de planeaciones o la ejecuciones de las clases dentro de las instituciones educativas donde estos desarrollaban sus ejercicios vivenciales, sino que de igual forma, posibilita la expresión referente a la reflexión que atraviesa al maestro, en las diferentes experiencias en estos espacios formativos que tiene componentes prácticos de la carrera.

Lo anterior se pudo visualizar al recordar momentos como:

⁴ Entrevista realizada a docente universitaria y coordinadora de prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales

****** que también estuvo conmigo en el seminario de práctica, dentro de los seminarios hay espacios para hablar de sus emociones, de sus experiencias tanto negativas como positivas, esto permite el enriquecimiento colectivo.*

Siguiendo las línea de los participantes es importante que se haga una vinculación más acertada entre la teoría y la práctica, que en la parte que respecta a la formación de los profesores que abordan los cursos, se piensen en cómo se debe llevar esa teoría a la parte de la enseñabilidad en el contexto educativo, ya que es fundamental para el maestro en formación tener bases para abordar dicho contenido en sus respectivas prácticas y así llevar una enseñanza acorde a la necesidades que requieran los estudiantes.

8.4. Choque con la institución

Al analizar el grupo focal, se pudo identificar o visibilizar ese choque que tiene el perfil del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales con el personal que requiere o necesita las instituciones, ya que al llegar los maestros en formación a los centros de prácticas encuentra una diferencia con el pensamiento o las dinámicas de la institución, ya que a veces requieren son maestros que sepan manejar los libros de texto y nada más. con respecto a las voces de los maestros en formación les mostraremos algunas respuestas, referente a la cuestión mencionada en las líneas anteriores.

8.4.1. Tiempos de la escuela

Las diferentes estructuras físicas de las escuelas y colegios que existen en la ciudad están concebidas como espacios de formación propicios para niños y jóvenes que en ellos, las diferentes sociedades ve como una de las múltiples formas para mantener y postergar valores o tradiciones (Ospina Serna & Gaviria, 2009); lo anterior encamina a las diferentes instituciones educativas a ser vistas como unas estructuras ancladas a las diferentes dinámicas

que propone la ciudad; es eliminar de cierta forma la posibilidad en donde ella, la escuela, se piense a sí misma bajo unas lógicas únicas e irrepetibles bajo los diferentes contextos que en ella se representan; es decir, dichas concepciones se ven visibilizadas en la población de sus estudiantes, los diferentes núcleos familiares, el barrio donde se sitúan, las diferentes relaciones interpersonales y económicas que la permean y claro está, los tiempos que la misma escuela maneja.

Uno de los diferentes elementos que tiene esta, es el ritmo de aprendizaje en donde sus estudiantes y profesores se han situado bajo un modelo para la praxis de la docencia, la transmisión de conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes. De lo anterior se pudo percatar Cristina, una compañera de la Licenciatura al ingresar al aula de clase, en una de sus prácticas tempranas, al percibir que el ritmo de aprendizaje y el modo en cómo éstos aprenden no correspondía al que ella tenía pensando,

Bueno, si puede romper un poco con lo tradicional, pero los mismos estudiantes le piden a usted que sea tradicional. Una vez una niña me dijo que, si yo era conferencista, por ejemplo, porque ella estaba acostumbrada a que le dijeran que se sentara, que copiara. Otra vez me paso que en el aula el niño hizo una pregunta al profesor y este le dio una respuesta equivocada,, yo sabía que era equivocada, pero el niño se quedó con la respuesta del profesor, entonces ahí es donde uno dice que uno no es el portador del conocimiento como tal y también da muestra de la manera de cómo se construye el conocimiento, ¿a qué punto se puede errar incluso? y yo no fui capaz de decirle que estaba equivocado. (Cristina, Entrevista 4)

Bajo la reflexión realizada por la participante de la entrevista, ella pudo describir dos elementos propios vivenciados por ella en la escuela, el primero sin lugar a duda es la concepción de la estudiante del aula de clase, la cual piensa que debe de recibir una formación

en donde se le diga que, cuando y donde debe hacerlo, es decir, un conductismo (Watson, 1913); de igual modo la estudiante ve en la maestra que ejerce sus prácticas en el salón de clase, como alguien externo a las lógicas de aula, dada la forma en cómo ella se comporta dentro del espacio formativo percatándose inconscientemente de la gestualidad de esta, la maestra en formación, dado no tiene las mismas actitudes o disposiciones que los otros profesores.

Por otro lado reflexiona de igual modo frente a la transmisión y generación de conocimiento en donde ve que su maestro cooperador falla, pero por diferentes problemas que hasta donde se pueden observar, se desarrollan mediante un poder y control del aula, mientras que practicante en formación bajo el proceso de sus prácticas en el aula de clase no tiene la confianza suficiente para hacer la corrección a su maestro cooperador, dejando ver en primera instancia una asimetría tanto en los conocimientos transmitidos como en el poder de dicha transmisión de los mismos.

Otro de los elementos reflejados por una de las entrevistadas, fue que dentro de los conocimientos previos que debían tener sus alumnas dentro del aula de clase, estaba la lectura de algunos mapas y de cómo estos posibilitan la comprensión de la realidad actual del país, Nataly destacó que:

una de las dificultades que yo tuve con las chicas fue el asunto de la lectura de mapas, porque ellas no tienen ese conocimiento y en esa medida, al no saberlos leer se les complica un poco pensar que el territorio de Colombia había cambiado y que su nombre había cambiado, entonces también me llevó a pensar que debía mejorar en el diseño de los materiales de clase. (Nataly, Entrevista 2)

Esto se ve relacionado con la generación de conocimiento dentro del aula de clase, ya que a través de los conocimientos previos generados a partir de explicaciones de cursos anteriores,

se posibilita por la maestra en formación de transmitir ideas y conceptos por medio de la lectura de mapas, pero al ver que algunas alumnas no tienen esta habilidad, nace la necesidad de nivelarlas afectando una planeación previa y por supuesto, los tiempos que ella tenía pensado para las actividades y a su vez, da un reflejo de las realidades de la misma aula de clase.

En consecuencia, a lo anterior también se pudo vislumbrar gracias al grupo focal, que la escuela misma tiene sus propios ritmos y de ella emanan diferentes realidades como la que pudo narrar Santiago al mencionar,

A mi me tocaba los pelados antes del primer descanso, entonces me tocaba esperar 5 minutos que estaban en el restaurante y aparte llegaban todos comiendo; ¿como le dice uno que no coman si ese es el desayuno? Y otros que llegan de ese ambiente del descanso y seguían en el descanso, entonces toca gastarse media hora calmándolos, esperando a que estuvieran en disposición. (Santiago, Grupo focal 2)

La intervención de Santiago no sólo muestra una tardanza en el inicio de las clases o una falla en la planeación de su clase, sino que muestra una de las múltiples realidades de la escuela al reflejar cómo son los tiempos de algunos niños al buscar alimento en su colegio, tal vez por problemas familiares o económicos y del mismo modo, muestra cómo esa búsqueda de alimento cambia dinámicas en los espacios del colegio al convertir espacios formativos como lo pueden representar algunas clases en lugares donde se avala y se permite el consumo de alimentos en un momento y en un lugar, que si bien no está pensando para tal fin, es menester del maestro comprender la situación y dar cabida a esta necesidad de sus estudiantes.

8.4.2. Maestro auxiliar

y se encuentra uno con el profesor, no es que no vamos a hacer esto, sino que vamos a hacer esto, y entonces uno no tiene un maestro cooperador sino un jefe, un jefe que le dice vamos a actuar esto así.
(Dylan, Grupo focal 2)

Con expresiones como esta se puede encontrar en la investigación, algunos maestros en formación manifestaban que sus maestros cooperadores los tomaban como simples auxiliares los que les llevaba el tinto, los que le sacaban las fotocopias, los que cuidaban el grupo entre otras cosas, estas actitudes del maestro cooperador hace que la práctica pedagógica que ejercen los practicantes se desvíe del objetivo de esta, ya que el mismo cooperador genera una posible barrera que causa que el estudiante no experimente y no comprenda las dinámicas que suscitan en el entorno educativo, algunas respuestas de los participantes fueron:

para mi la parte de la cooperadora, fue en parte negativa, en tanto, que bueno en el sentido de cooperar uno entiende que es la simbiosis yo propongo tú me ayudas, es una retroalimentación constante, pero cuando uno llega a los centros de práctica se vuelve como el auxiliar o el mandadero del profesor (Dylan, Grupo focal 2)

Las apreciaciones hechas por el entrevistado, muestran un malestar en el practicante al mostrar que dentro del espacio de práctica su maestro auxiliar no toma en serio o con la relevancia necesaria su presencia en el aula de clase, considerándolo no un igual a él, sino una persona que posiblemente esté debajo de su rango o posición dentro del salón de clase y de igual modo haciendo que los alumnos del centro de práctica lo vean como una persona que está presente no para realizar actos educativos o intervenciones sobre temas relevantes, sino por el contrario como un ayudante del profesor.

Por otro lado, Darío complementa lo percatado por Dylan, al decir que, si bien su maestro cooperador lo ve como un auxiliar, este no es precisamente el papel de la persona que trae los tintos o el que ayuda a borrar el tablero, sino que este se ve usado por su maestro cooperador como el reemplazo para que él, su par, pueda tomar un receso del aula escolar. Esto se pudo ver enunciado a través del grupo focal al mencionar que:

*“lo que importa que es usted está aquí para ser mi auxiliar, para reemplazarme en clase, voy un ratito por allí y quédese al mando del grupo un ratico, eso hasta cierto punto es frustrante; lo otro es lo que decía ahora, uno se siente castrado...
(Darío, grupo focal 2)*

Siguiendo la afirmación de los maestros en formación, esa misma actitud de los maestros cooperadores, va en contravía del objetivo de las prácticas, ya que estas tienen como fin que el estudiante de licenciatura en Ciencias Sociales comprenda las dinámicas de la educación y aprenda cómo sortear dichas situaciones, como lo manifiesta el Schön los practicantes o prácticum “aprenden haciendo” (la formación de profesionales reflexivos, 1992) con estas dificultades que se presentan no con todos los cooperadores, se genera en el estudiante una posible frustración, ya que no les permite desarrollar adecuadamente su práctica y esto hace que no tenga un acercamiento pertinente a la realidad de la escuela.

Por otro lado, en la investigación *La reflexión como exigencia en las experiencias de Prácticum de formación inicial de docentes*, podemos encontrar que los/las practicantes que investigaron manifestaban el sinsabor con los cooperadores o tutores, ya que les exigían ciertas maneras de abordar la clase, una de ellas manifestaba “en un primer momento, mi tutora me forzaba a implementar una propuesta a través de fichas, algo que choca plenamente con mis concepciones como docente” (Abeledo, Alonso, & Carril, 2017). con casos como estos que el cooperador o el tutor les obligan a adoptar ciertas posturas que van encontrar de

su práctica esto causa posiblemente que la practicum pierda todo sus sentido como lo manifiesta Miguel Zabalza “estas prácticas permite complementar los estudios académicos con la formación en centros de trabajo” (El Practicum en la carrera de Pedagogía., 2006) con el comportamiento de algunos maestros cooperadores, el objetivo de implementar o ejecutar los conocimientos adquiridos en las universidades e implementarlos en las prácticas se pierden, a causa del distanciamiento entre lo que requiere el cooperador y lo que necesita aprender el practicante frente a los asuntos de la educación.

8.5. Actitud del maestro

A lo largo de los diferentes resultados que se ha podido obtener mediante el proceso investigativo referente a las percepciones del maestro en formación, se ha podido referenciar elementos como los sentimientos y de igual modo, de cómo se lleva contenidos teóricos o disciplinares al aula de clase y sus diferentes implicaciones. En esta categoría se pretende dilucidar cómo se plantea el maestro en formación su relacionamiento con los diferentes espacios escolares partiendo de su actitud y entendiendo esta como “la disposición de ánimo manifestada de algún modo.” (Oxford, 2020)

8.5.1. Relacionamiento escolar

Las relaciones escolares de los maestros en formación se puede entender como aquel acercamiento a una realidad educativa que conlleva a varios aspectos tales como emocionales, académicos, choques con la institucionalidad etc. en este apartado hablaremos sobre la inconformidad de algunos prácticas frente a la poca seriedad que el maestro cooperador percibe frente a la práctica que ellos (los maestros en formación) realizan; en los grupos focales se puedo evidenciar dicha inconformidad, ya Sandra pudo manifestar que,

en mi caso mi cooperadora al principio nunca estuvo, nunca estaba conmigo durante las clases, pero me paso algo muy charro al final, tenía que preparar la evaluación del tema que di para el final del periodo, pues hice la evaluación de todo, la aplicamos a los estudiantes, pero el señor cambió las respuestas, sin tener en cuenta de lo que había enseñado y realizado y construido con los ellos. (Sandra, Grupo focal 2)

Comprendiendo la respuesta de la participante, es importante observar que algunos cooperadores toman las prácticas como un posible descanso frente a su carga laboral, sin tomar la adecuada importancia sobre las diferentes relacionamientos de los maestros en formación, a su vez genera que dichas prácticas se vuelvan más técnicas en donde no permite la generación de la reflexión y el desarrollo libre de las clases por parte de los maestros en formación; como lo manifiestan algunos autores como (Cannon, 2002), (Ryan, Toohey, & Hughes, 1996) y (Vaillant & Marcelo, 2001) se señalan las siguientes limitaciones o efectos negativos del practicum en la preparación de maestros: (...) falta de apoyo de los tutores de los colegios; se prima el desarrollo de habilidades técnicas.

Frente a las dificultades que se presentan en la practicum, los autores manifiestan que esa poca importancia y apoyo de los tutores o cooperadores genera que la práctica sea netamente técnica, las cuales causan que no se pueda reflexionar sobre los aspectos de enseñabilidad y disciplinares, la cual va en contravía de lo que se pretende con dichos espacios formativos, los cuales tiene como fin generar nuevos conocimientos a partir de la reflexión de la enseñabilidad, el contexto y componentes disciplinares; a su vez, ayuda al maestro en formación a comprender la realidad y las dinámicas que conforman la educación, también permite llevar a cabo el aprendizaje adquirido en la universidad.

De igual modo, las inconformidades presentadas por los maestros que ejercen sus prácticas se igualan a algunas inquietudes que presentan los maestros cooperadores, ya que en muchas

de las ocasiones estos por desconocimiento de la labor que debe de hacer el maestro en formación dentro de la institución educativa lo dotan de roles que no son acordes a el deber ser de la vinculación de la práctica realizada por el estudiante de la licenciatura, y esto se ve provocado por una falla comunicativa entre este, el maestro cooperador y el docente catedrático encargado de guiar dicha práctica. Esto se pudo observar cuando una de las Maestras cooperadoras la cual accedió a darnos una entrevista mencionaba,

Yo si les digo una cosa, una de lo que a mi me gustaría mucho es que los profesores de ustedes hicieran más visitas o se tuviera un medio por el cual se tuviera un contacto más oportuno y cercano, porque algunos compañeros de aquí se han sentido muy perdidos referente a la labor que ustedes hacen. (Maestra cooperadora, entrevista 5)

Lo anterior solo rectifica que si bien los maestros cooperadores saben la labor que los practicantes deben hacer, tienen un deseo de conocer más allá de las visitas iniciales o protocolarias del objetivo de la presencia del maestro en formación, o, en síntesis, de la práctica misma que se presenta por dicho periodo de tiempo.

Con los resultados y análisis encontrados en la investigación se puede evidenciar diferentes elementos como aspectos emocionales, los cuales el maestro en formación experimentan al momento de llegar a las prácticas en ambientes formales, como lo fueron inseguridad, miedo y frustración, las cuales en algunos casos dominaron el actuar del maestro al ejercer su prestación dentro del aula de clase permitiendo que estos sentimientos fueran la puerta para el reconocimiento de un nuevo papel en un ambiente ya conocido, el cual es dentro de la construcción formal de la educación, la escuela y sus diferentes espacios o ambientes escolares.

Por otro lado, estos acercamientos también permitieron concebir a ese maestro en formación como un sujeto que reflexiona su práctica y actuar dentro del aula de clase, partiendo de

contrastaciones entre las realizadas por diferentes maestros cooperadores y apoyándose en estas vivencias para hacer una construcción propia de lo que es y significa ser maestro, propiciando reflexiones referente a su actuar, planeaciones curriculares, relacionamientos entre la enseñanza y el aprendizaje; permite de igual modo comprender a las prácticas tempranas como una ayuda al maestro en formación de la Licenciatura de Ciencias Sociales, del reconocimiento de las dinámicas que suscitan en las diferentes realidades educativas en donde se ven inmersas.

A su vez esas prácticas tempranas y esas diversas reflexiones del maestro en formación generan un cambio en el actuar educativo, en donde posibilita y permite una transformación, no solo social, sino de igual forma en una inmersión dentro del deber ser maestro, que tanto el programa necesita. Además, si bien la presente muestra de resultados en una primera instancia denota diferentes reacciones o emociones negativas dentro de los primeros acercamientos a los diferentes centros de practicas habilitados para tal fin, esto se debe a que al momento de que el practicante de la Licenciatura hace una confrontación con el espacio escolar poniendo en medio los diferentes referentes documentales aportados por los semestres anteriores, nace dentro de su subjetividad diferentes emociones como lo hemos presentado en una primera instancia, categorizadas como negativas pero que con el pasar del tiempo y de la misma experiencia que aporta la práctica y sobre todo, la reflexión que se hace de lo acontecido en los diferentes espacios del aula de clase, surge espontáneamente esa reivindicación por parte de los maestros en formación en la aceptación de su profesión y en un amor por la carrera y la labor realizada.

9. Conclusiones

La relevancia del maestro en entornos escolares demuestra que esta persona es la encargada de realizar no solo un acto de enseñanza y aprendizaje propicio para sus estudiantes, si no de igual modo una lectura de la realidad escolar y de los diferentes medios en donde esta se constituye.

A partir de las voces de los maestros en formación se pudo evidenciar cómo a partir de las diversas prácticas tempranas, las diferentes y variadas configuraciones de realidad que configuran la vida escolar, al mismo tiempo ayuda al desarrollo de nuevos saberes académicos a través de la reflexión que permite realizar las prácticas, ya sean tempranas o profesionales, la cuales conllevan que el maestro en formación reflexione asuntos de enseñabilidad, disciplinar y contextual.

Del mismo modo, las prácticas tempranas favorecen al maestro en formación a adquirir ciertas habilidades para desenvolverse en el ámbito educativo, también posibilita el desarrollo de experiencias para contrastar la teoría recibida en la universidad con la realidad vivida, por ende, la prácticas tempranas son la oportunidad para que el practicante vea la escuela no como un lugar utópico, sino como un lugar con múltiples desafíos pero también con múltiples posibilidades; en donde se mira a estos desafíos como oportunidades de enfrentarse a las diversas realidades ofrecidas por el aula de clase como lo pueden llegar a ser en un primer momento el choque con lo institucionalizado, las diferentes prácticas de enseñanza de sus pares y por supuesto, en una segunda instancia, con la reflexión de sus prácticas que dejan ver variadas emociones de lo que representa la escuela creando así significados de los diferentes elementos que en ellos habitan.

Por otra parte, a partir de las diferentes intervenciones realizadas tanto en los grupos focales como en las entrevistas y acercamientos por medio de encuestas virtuales, se permitió

exponer cómo el maestro tiene diferentes acercamientos al acto educativo poniendo en un primer aspecto los diferentes elementos teóricos en su performance y planeaciones para luego transformarlos teniendo como base los diferentes contenidos otorgados por la experiencia dentro de sus prácticas.

También lo anterior posibilitó la comprensión de las relaciones interpersonales entre los diferentes actores del escenario escolar, es decir, del maestro y del alumno ya que si se quiere posibilitar un aprendizaje mucho más enriquecedor y oportuno se debe dejar de lado las relaciones verticales que en las que se encuentra el maestro prácticamente en los primeros acercamientos al aula de clase y convertirlos en relaciones más horizontales sin olvidar que es el maestro el que ostenta una figura de autoridad en el discurso que imparte y que el estudiante ve en él una guía en su aprendizaje, para así favorecer ambientes óptimos para un correcto desenvolvimiento de los diferentes contenidos teóricos, conceptuales y actitudinales que tiene el maestro por misión dentro de estos espacios de aprendizaje.

De igual modo el presente escrito permitió evidenciar los problemas que se presenta en la educación Colombiana y también se puede notar que algunos pares en ejercicio continúan utilizando diferentes metodologías tradicionales siendo el conductismo el más relevante, con esto no se quiere dar a entender que ellos, los maestros en ejercicio sean malos para la educación, sino que se pretende mencionar que con dichas prácticas sobrepasan y subestiman las diferentes habilidades de los estudiantes y por consiguiente se omite de una forma deliberada las nuevas teorías de aprendizaje para promover diversos cambios educativos en la población de interés postergando en el tiempo los cambios educativos que requiere no solo el estudiante sino la sociedad colombiana, ya que al sumergir a los alumnos en una sola forma de enseñanza se limita a estos, los estudiantes, a un modo de comprender y explorar diferentes elementos que lo rodean y por consiguiente, la premisa de ciudadanías críticas y emancipadas

pensadas desde una licenciatura como las ciencias sociales se ven truncadas por las mismas prácticas que los maestros elaboran.

Para finalizar pero no siendo menos importante, este trabajo investigativo se centró en un primer instante en esas diferentes percepciones de algunos estudiantes de la Licenciatura de Ciencias Sociales, los cuales estaban realizando prácticas tempranas y profesionales y cuyas experiencias se vieron reflejadas en diversas emociones tales como la inseguridad, el temor y la frustración, siendo estas tres las más relevantes pero no las únicas emociones que ellos vincularon más sus primeros acercamientos a las prácticas tempranas que a las profesionales. Lo anterior deja ver como si de una radiografía se tratase, cómo los estudiantes de la licenciatura que este trabajo resalta, están afrontando sus diferentes prácticas y de como a nivel individual se está impulsando visiones de la escuela pero a su vez como se están encarando estos diferentes afecciones tanto internamente como colectivamente usando para este ultimo, espacios dentro de la misma universidad y de espacios formativos como los son seminarios de práctica y socializaciones públicas de estas.

Las diversas voces de los maestro en formación permitieron comprender que posiblemente hace falta dentro del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales un espacio diferente para compartir experiencias frente a las prácticas tempranas; un espacio que no solo sea a final de cada semestre o charlas puntuales en un seminario de práctica, sino un lugar donde los futuros maestros puedan acercarse a interactuar con las diferentes experiencias y sistematizaciones en donde se tuvieron la oportunidad de vivir tanto en las prácticas actuales como en las anteriores, lo cual posibilitará la comprensión y el aprendizaje de las diferentes miradas sobre las realidades que se presentan en la vida escolar; un espacio semejante a un repositorio o a una base de datos en donde se pueda contar con la sistematización de experiencias y se resaltan las más relevantes bajo criterios que se manejen dentro del curso, ya sea por

temáticas, habilidades, comportamientos o gustos de los mismos estudiantes que desempeñaron la experiencia vivida en los espacios escolares durante ese semestre y de igual modo, que se flexibilice el discurso técnico por uno más neutro dentro de algunos escenarios de práctica para lograr no solamente solucionar problemas que se puedan llegar a tener con alguna institución o con las diversas angustias que el estudiante presenta dentro del desarrollo de las mismas, sino también que con esto se posibilite la escucha de esos sentires, experiencias y problemáticas que representa los primeros acercamientos al mundo escolar desde la perspectiva magistral.

Por otro lado es importante establecer una mejor conexión con los cooperadores que acompañan a los practicantes, ya que en algunos casos se planteó por los maestros de planta de las instituciones educativas que están acompañando las prácticas tempranas, existe y prevalece una falta de comunicación, la cual afecta la formación de los maestros en formación, ya que al no conocer en su totalidad de los objetivos de las prácticas, algunos cooperadores ven al practicante como un auxiliar y no les permiten desarrollar eficientemente la finalidad que conforman las prácticas tempranas que se cursa en dicho semestre.

De igual modo, se resalta la importancia de estas prácticas, pero también se visualiza que por los diversos tiempos que la escuela maneja se imposibilita conocer en su totalidad lo que representa el mundo institucional formal y de las diversas responsabilidades que el maestro en ejercicio tiene para con el mismo y sus estudiantes.

Para finalizar, se sugiere que dentro del pensum exista cursos o espacios formativos obligatorios dentro del programa y que estos sean consecuentes con las prácticas en las que se aventuran los maestros en formación, en donde se ayude a este a tener un lenguaje corporal más apropiado, un manejo de espacios dentro del aula como el tablero y una ayuda para el direccionamiento de las emociones y cómo tratarlas.

Esta investigación posibilita comprender las diversas realidades que se encuentran en la escuela a partir de las voces de los maestros de la Licenciatura de Ciencias Sociales, a su vez permite contrastar al transcurso del tiempo qué aspectos han cambiado en la escuela o qué elementos prevalecen desde una mirada de maestro en formación, por consiguiente, posibilita complementar la búsqueda de diferentes estrategias para la actualización de diferentes cursos formativos que tiene el pregrado de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Por último, nos parece relevante para expandir en el futuro y dar apertura investigativa frente a lo que significa ser maestro en formación y la reflexión de sus quehacer docente, teniendo en cuenta todo el bagaje emocional, experimental y teórico al momento de desarrollar sus practicas; de igual modo se solicita tener en cuenta el uso de las diferentes experiencias de los maestros en formación consignadas en los diarios de campo, discusiones en seminarios y en socializaciones, como posibles variables más profundas en los diferentes cambios que se le puedan hacer al pensum de la Licenciatura en Ciencias Sociales, bien sea por parte de los proyectos de práctica pedagógica o en la inclusión de nuevos espacios formativos en referencia a lo expresado en el presente escrito y en algunos elementos que se pudieron nombrar pero no se desarrollaron como tal.

10. Referencias bibliográficas

- Abeledo, E., Alonso, N., & Carril, P. (2017). La reflexión como exigencia en las experiencias de Prácticum de formación inicial de docentes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*(6), 269-273.
- Arcos, M., Paz, M., Benavides, J., & Patiño, A. (2013). El miedo en las prácticas pedagógicas. *Plumilla Educativa*, 307-319.
- Aristizabal, C. (2008). Teoría y Metodología de la investigación. *Fundación Universitaria Luis Amigo*, 1-86.
- Bárcena Orbe, F., Larrosa Bondía, J., & Mèlich Sangrà, J. (2006). Aportaciones de las Prácticas de Campo en la formación del profesorado de Biología. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.*, 153-170.
- Beane, M., & Apple, M. (2002). Escuelas democráticas. *Morata*.
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- Bolívar, A. (1999). El curriculum como ámbito de estudio en Escudero. *Diseño, desarrollo e.*, 23-40.
- Bravo, R. (1995). Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios. 12.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cachón Corzo, M., & Cachón Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Peddagógica.*, 15, 120-127.
- Cannon, P. (2002). A handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods. *Kogan Page*.
- Carbonell Sebarroja, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona.: Octaedro.
- Cardona, A., & Salgado, S. (2015). Cardona, A. M. A., & Salgado, S. V. A. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Casarini Ratto, M. (2001). teoria y diseño curricular. *Trillas*, 109-134.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and teacher education*, 19(1), 5-28.

- Connelly, F., & Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, 11-59.
- Díaz Meza, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Guillermo de Ockham*, 55 - 65.
- Feuerstein, R. (1991). Mediated Learning Experience (MLE). *Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*.
- Freire, P. (2020). *Paradigma Educativo* . Obtenido de Paradigma Educativo : <http://paradigmaeducativo35.blogspot.com/2011/10/paulo-freire-definicion-de-escuela.html>
- Fuentes Abeledo, E., Abal Alonzo, N., & Muñoz Carril, P. (2017). La reflexión como exigencia en las experiencias de prácticum de formación inicial de docentes. . *Revista de estudios en investigación en psicología y educación* . , 1-5.
- Galeano Marín, M. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. *La Carreta*.
- García Arranz, F. (2016). Resiliencia en la escuela: Proyecto de acción tutorial para el desarrollo de factores resilientes. *Trabajo de Grado*.
- Goodson, I. (2010). Narrative learning. *Routledge*.
- Guerrero, M., & López, M. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea: Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552.
- Kortanje, M. (2009). Aristóteles, Hobbes y Castel: miedo, civilidad y consenso. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 23(3).
- La Parra, D., & Tortosa, J. M. (2003). *Violencia Estructural: una ilustración del concepto*. Grupo estudio de paz y desarrollo.
- Latorre-Medina, M., & Blanco Encomienda, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de docencia Universitaria* . , 35-54.
- Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1), 95-108.
- Martínez Bonafé, J. (2002). El libro de texto como estrategia discursiva. En *Politica del libro del texto escolar*. (págs. 15-35). Morata.
- Martínez Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.

- Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. *Trillas*.
- Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 47-53.
- Ospina Serna, H. F., & Gaviria, M. (2009). *¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?* Infancias imágenes 8.1.
- Oxford. (2020). *Lexico*. Obtenido de *Lexico*: <https://www.lexico.com/es/definicion/percepcion>
- Perrenoud, P. (1996). "el curriculum" real y el trabajo escolar. . En *la construcción del éxito y del fracaso escolar. Acción y análisis del éxito, del fracaso y las desigualdades como realidades contruidas por el sistema escolar*. (págs. 199-227). Ediciones Morata.
- Proaño, K., & Vaca, J. (2018). Narrativas Biográficas de Docentes: Experiencias de Adversidad Educativa, Significados y Capacidades. *Revista de Investigación en Educación*, 68-76.
- Quintero, M. (2011). Estrategia metodológica para el uso de la narrativa en investigación. *Justificaciones y narraciones: orientaciones teóricas e investigativas*.
- Rojo, M. (1991). La formación de los futuros maestros: especialidad" Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(12), 121-130.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de educación*., 103-124.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in Higher Education: A literature review. *Higher Education*. 355- 377.
- Schön, D. (1992). la formación de profesionales reflexivos.
- Tedesco, J. (2001). *Profesionalización y capacitación docente*. Obtenido de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/cordobacordiep.pdf>.
- Tejada Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicación desde la formación. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*. , 170-184.
- Universidad de Antioquia. (24 de Abril de 2020). *Licenciatura en Ciencias Sociales*. Obtenido de Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-ciencias-sociales>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). Las tareas del formador. *Aljibe*.
- Vergara, J. (2013). La escuela en los jóvenes. De los Lugares de adiestramiento hacia los Espacios de construcción de sentidos. *Revista Kavilando*, 5(1), 6-10.
- Watson, J. (1913). *Psychology as the behaviorist views it* (Vol. 20). *Psychological Review*.

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. *Narcea ediciones*.

Zabalza, M. (2006). El Practicum en la carrera de Pedagogía. *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*.

11. Anexos

Los anexos presentados a continuación constituyen en su totalidad a los instrumentos que fueron usados para la recopilación de información del presente trabajo investigativo. En estos se podrán encontrar tanto guías de cuestionario como de entrevista y grupo focal, además del consentimiento informado diligenciado por los y las entrevistados.

Anexo No 1

Guía de cuestionario No 1.

Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias sociales.

Bajo el desarrollo del trabajo de grado que se está realizando por los estudiantes Diego León Bohórquez Tamayo y Daniel Eduardo Palacio acerca de las percepciones y sentires de los estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia; se pretende indagar con respecto a las percepciones que estos maestros en formación poseen acerca de las escuelas en donde desarrollan sus prácticas tempranas y profesionales contando en primera instancia con un ejercicio exploratorio teniendo como instrumento principal un cuestionario en donde por medio algunas preguntas abiertas se tenga la oportunidad de indagar como primera fase de la investigación esos sentires que tienen los maestros en formación de la licenciatura en ciencias sociales.

Además de lo anterior, también con dicha información se pretende nutrir al programa a partir de las voces de los practicantes dotando de una mirada diversa al perfil de licenciado.

La presente encuesta tiene un carácter meramente académico y será usado para nutrir de diferentes formas el trabajo que se pretende realizar.

Instrucciones

a. En el presente cuestionario se dará a los interesados la posibilidad de responder a diferentes enunciados dando respuesta a preguntas relacionadas a las prácticas pedagógicas realizadas en el programa de licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia

- b. En el cuestionario se dispondrá de un recuadro anexo a la misma pregunta en donde el participante podrá disponer de dicho espacio para dar respuesta a la pregunta que dentro de su contexto, reflexión y autonomía considere la mas coherente y correcta.

Ejemplo:

¿la presencia de la cooperadora en el salón de clases influía en tu actuar?

¿Por qué?

Aclaración: si bien se el envió de esta encuesta será realizada por Google encuestas, se realiza la disposición de los cajones de respuesta por temas meramente visuales e informativos.

- c. Se garantiza anonimato y confidencialidad en las respuestas que se brinde al siguiente cuestionario.

Caracterización del encuestado:

1. Edad

- a. 15 – 20
- b. 20 – 25
- c. 25 – 30
- d. 30 – 35
- e. 35 - 40

2. ¿En cuál de las prácticas se encuentra usted matriculado actualmente?

- a) Enseñanza de las Ciencias Sociales En la Escuela.
- b) Proyecto Pedagógico en Ciencias Sociales.
- c) Practica Pedagógica I.
- d) Practica Pedagógica II.

3. ¿En qué versión de la Licenciatura se encuentra usted matriculado?

- a) Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales.

b) Licenciatura en ciencias sociales.

4. ¿Qué carácter tiene su centro de práctica?

a) Público.

b) Privado.

Generalidades de la práctica.

¿Por qué?

5. ¿Cuáles fueron tus sensaciones el primer día de clase?

¿Por qué?

6. ¿Qué tan preparado te creías sentir al llegar al salón?

¿Por qué?

Percepción desde el salón de clase

7. ¿La presencia de la cooperadora en el salón de clases influía en tu actuar?

¿Por qué?

Miradas del quehacer docente.

8. ¿Considera que el contenido teórico ofrecido en el programa tiene relación con la práctica?

¿Por qué?

9. ¿Es importante la experiencia pedagógica de sus compañeros?

¿Por qué?

10. ¿Qué tan significativa fue para ti la práctica y por qué?

¿Por qué?

11. Si pudieras mencionar elementos agradables y por cambiar de la práctica pedagógica, ¿Cuáles serían?

¿Por qué?

Anexo No 2.

Guion de entrevista No 1.

Guion de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

Bajo el desarrollo del trabajo de grado que se está realizando por los estudiantes Diego Leon Bohorquez Tamayo y Daniel Eduardo Palacio acerca de las percepciones y sentires de los

estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales de la universidad de Antioquia; se pretende indagar con respecto a las percepciones que estos maestros en formación poseen acerca de las escuelas en donde desarrollan sus prácticas tempranas y profesionales. Además de lo anterior, también con dicha información se procurará nutrir al programa a partir de las voces de los practicantes dotando de una mirada diversa al perfil de licenciado.

La presente entrevista tiene un carácter meramente académico y será usado para nutrir de diferentes formas el trabajo que se pretende realizar.

Preguntas para realizar

- ¿Cómo fue el acercamiento al centro de práctica?
- ¿Qué percepciones tienen del centro de práctica?
- ¿Cuáles fueron tus sentires el primer día de clase?
- ¿Cuáles fueron tus preocupaciones durante las prácticas?
- ¿En algún momento tuviste miedos al enfrentarte a un salón de clases?
- ¿Los cursos asignados por el programa te preparan de una forma acertada para enfrentar la práctica?
- ¿Qué tan preparado te creías sentir al llegar al salón?
- ¿Cuéntanos cómo era el desarrollo de la clase?
- ¿En algún momento has perdido el control en las clases? ¿Como?
- ¿Existió o existe alguna intervención externa al planear la forma de dar tus clases?
- ¿La presencia de la cooperadora en el salón de clases influía en tu actuar?
- ¿Qué ha cambiado en ti tras la práctica?
- ¿Consideras que el perfil que plantea el programa es el que necesita el centro de práctica?
- ¿Crees que las prácticas permiten comprender y visibilizar la complejidad de la escuela?
- ¿El contenido teórico ofrecido en la carrera tiene relación con la práctica?
- ¿Es importante la experiencia de sus compañeros?
- ¿Qué fue significativo para ti durante la práctica?
- ¿Qué se puede mejorar, cambiar o potencializar en los diferentes espacios de formación que ofrece la carrera?

- ¿Los cursos teóricos del programa permiten o generan un perfil de maestro en formación innovador en aula de clase?
- ¿Cuéntanos que experiencia significativa te ha ocurrido en la práctica?

Anexo No 3.

Guion de entrevista No 2.

Guion de entrevista semiestructurada dirigida a maestra cooperadora de institución educativa.

Bajo el desarrollo del trabajo de grado que se está realizando por los estudiantes Diego Leon Bohorquez Tamayo y Daniel Eduardo Palacio acerca de **las percepciones y sentires de los estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales de la universidad de Antioquia**; se pretende indagar con respecto a las sensaciones que estos maestros en formación poseen acerca de las escuelas en donde desarrollan sus prácticas tempranas o profesionales y además, de los diferentes relacionamientos que estos tienen con los centros de práctica tomando como base su vinculación a los mismos a través de expertos dentro de la facultad hasta su relacionamiento en las aulas de clase con los maestros cooperadores.

Además de lo anterior, también con dicha información se procurará nutrir al programa a partir de las voces de los practicantes, algunos expertos y maestros en ejercicio dotando de este modo una mirada diversa al perfil de licenciado, sus necesidades en los centros de prácticas y los diferentes alcances y limitantes que estas poseen para su formación como maestro.

La presente entrevista tiene un carácter meramente académico y será usado para nutrir de diferentes formas el trabajo que se pretende realizar.

Preguntas a realizar

1. ¿Cómo ha sido el relacionamiento que ud ha tenido con los practicantes de la licenciatura?
2. ¿Cuáles han sido los imaginarios referente a los practicantes?
3. ¿Cómo percibe las primeras intervenciones en el aula de clase de los practicantes de ciencias sociales?
4. ¿Siente que los practicantes están preparados cuando se acercan a las prácticas?

5. ¿Cuáles son las emociones iniciales que usted percibe de los practicantes al llegar al aula?
6. ¿Se siente cómoda o cómodo con los practicantes de la licenciatura en ciencias sociales?
7. ¿Qué espera usted de los practicantes de la licenciatura en ciencias sociales de la universidad de Antioquia?
8. A partir de su experiencia, ¿qué le pediría al a universidad o a la carrera referente a la práctica en el contexto escolar?
9. ¿Cuáles considera usted que han sido limitantes frente a la práctica de los maestros en formación al enfrentarse al aula de clase?
10. ¿Cuál ha sido la sensación general del practicante dentro de la institución?
11. ¿Qué tan relevante es la participación de los practicantes dentro del centro de práctica?

Anexo No 4.

Guion de entrevista No 3.

Guion de entrevista semiestructurada dirigida a Especialista en prácticas. (coordinadora de practicas de la Licenciatura en Ciencias Sociales)

Bajo el desarrollo del trabajo de grado que se está realizando por los estudiantes Diego Leon Bohorquez Tamayo y Daniel Eduardo Palacio acerca de **las percepciones y sentires de los estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales de la universidad de Antioquia**; se pretende indagar con respecto a las sensaciones que estos maestros en formación poseen acerca de las escuelas en donde desarrollan sus prácticas tempranas o profesionales y además, de los diferentes relacionamientos que estos tienen con los centros de práctica tomando como base su vinculación a los mismos a través de expertos dentro de la facultad hasta su relacionamiento en las aulas de clase con los maestros cooperadores.

Además de lo anterior, también con dicha información se procurará nutrir al programa a partir de las voces de los practicantes, algunos expertos y maestros en ejercicio dotando de este modo una mirada diversa al perfil de licenciado, sus necesidades en los centros de prácticas y los diferentes alcances y limitantes que estas poseen para su formación como maestro.

La presente entrevista tiene un carácter meramente académico y será usado para nutrir de diferentes formas el trabajo que se pretende realizar.

Preguntas a realizar

1. ¿Cuáles el objetivo de las prácticas tempranas?
2. Al compartir con maestro en formación, ¿Qué emociones o percepciones has sentido frente a la práctica?
3. ¿Cómo es el vínculo entre la universidad y los centros de práctica?
4. ¿Hay un buen recibimiento por parte de los cooperadores para con los practicantes?
5. ¿Alguna anécdota de algún maestro en formación que te haya hecho la diferencia?
6. ¿Qué papel cumple el programa frente a las emociones tanto negativas y positivas que viven y experimentan los practicantes de licenciatura en ciencias sociales?
7. ¿Es importante vincular las emociones dentro del componente académico para reflexionar sobre la práctica docente?
8. ¿Qué elementos consideraría usted que se deberían potenciar dentro del componente de prácticas?, tanto tempranas como profesionales.
9. Si bien el perfil del maestro en ciencias sociales promete que este es abierto al cambio, ¿qué tanto prepara el programa frente a las adversidades que tiene la escuela a nivel emocional y laboral?
10. ¿Qué tan relevante son las socializaciones hechas por los maestros en formación en relevancia a cambios o reformas al programa o a la práctica misma?

Anexo No 5.

Guion de Grupo Focal 1.

Guion de Grupo Focal dirigido a Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

Bajo el desarrollo del trabajo de grado que se está realizando por los estudiantes Diego Leon Bohorquez Tamayo y Daniel Eduardo Palacio acerca de las percepciones y sentires de los estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales de la universidad de Antioquia; se pretende indagar con respecto a las percepciones que estos maestros en formación poseen acerca de las escuelas en donde desarrollan sus prácticas tempranas y profesionales. Además de lo

anterior, también con dicha información se procurará nutrir al programa a partir de las voces de los practicantes dotando de una mirada diversa al perfil de licenciado.

El presente grupo focal tiene un carácter meramente académico y será usado para nutrir de diferentes formas el trabajo que se pretende realizar.

Muestra

Se llevará a cabo un grupo focal/de discusión en las instalaciones de la universidad de antioquia, más exactamente en la facultad de educación tomando como muestra a 8 personas que coincidan dentro del pensum de la licenciatura anteriormente mencionada en relación a las prácticas pedagógicas en ambientes escolares; esta discusión tiene prevista la duración de 2 horas.

Cabe aclarar que dentro de la licenciatura existen prácticas tempranas y profesionales en donde estas prácticas tempranas comienzan a partir del 4 semestre o en el curso denominado “*Didáctica de las Ciencias Sociales*” donde este, el maestro en formación, tiene su primer contacto con la escuela bajo la forma de observador no participante. Si bien esta práctica hace parte del practicum en ambiente escolar el interés del presente ejercicio investigativo va más enfocado al ejercicio de docencia directa el cual comienza a partir del siguiente semestre o en el curso de “*Enseñanza de ciencias sociales en la escuela*”.

Como se mencionó anteriormente, los participantes se estructuraran de la siguiente manera:

Nivel de práctica	Nombre de la Práctica	Personas seleccionadas	cantidad de personas
5	Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela	1	1
6	Proyecto pedagógico en ciencias sociales	0	0
8	Practica Pedagógica I	10	10
9	Práctica Pedagógica II	1	1
Total			12

Dichos participantes serán escogidos aleatoriamente dando así confiabilidad al ejercicio y evitando intervenciones o muestras de participantes que predisponen la muestra por relaciones personales con los investigadores.

Guía del moderador

Presentación

- Presentación de los moderadores al público objetivo para que se sientan familiarizados con los interlocutores.
- Explicación del motivo de la reunión y la metodología que se empleará en el grupo focal/de discusión.
- presentación de los integrantes, en donde se les dará su momento a cada participante de decir su nombre, semestre y práctica.
- Tiempo de duración: se estima que este grupo de focal/de discusión tenga una duración de 90 a 120 minutos

Explicación introductoria para la sesión

- se pasarán formatos a los asistentes en donde se les dará a entender la confidencialidad de la información ahí entregada junto con la advertencia de que la sesión será grabada para su análisis posterior.
- se solicitará que el turno de la palabra sea democrático, es decir, una sola persona a la vez y se levantará la mano si se quiere solicitar la intervención.
- si se posee una posición diferente a la de un participante, se dará su momento para dar y explicar las razones de esto fomentando de este modo el enriquecimiento del espacio
- al finalizar este momento se preguntará si se tiene alguna pregunta y se dará respuesta a la misma de forma pertinente.

Preguntas integradoras

- ¿Cuántos años tienen?
- ¿De qué colegio se graduaron?
- ¿Cuál fue su primer recuerdo al ingresar a la universidad?
- ¿Que los motivó a estudiar la licenciatura?

Preguntas generales

- ¿Cuáles fueron tus preocupaciones durante las prácticas?
- ¿los cursos asignados por el programa te preparan de una forma acertada para enfrentar la práctica?

Preguntas de transición.

para realizar esta ronda de preguntas se les solicitará a los estudiantes que muestren a las demás personas las fotos previamente solicitadas, de su primer momento de inmersión bajo la figura de docencia directa y hablen en un lapso de 5 minutos cada uno acerca de ella.

- ¿Cuáles fueron tus sensaciones el primer día de clase?
- ¿Cómo era tu día a día en el centro de práctica?
- ¿Como realizabas las planeaciones de clase?
- ¿en algún momento has perdido el control en las clases? ¿Como?
- ¿la presencia de la cooperadora en el salón de clases influía en tu actuar?
- ¿Qué ha cambiado en ti tras la práctica?

Preguntas específicas

- ¿Consideras que el perfil que plantea la universidad es el que necesita el centro de práctica?
- ¿Crees que las prácticas permiten comprender y visibilizar la complejidad de la escuela?
- ¿El contenido teórico ofrecido en la carrera tiene relación con la práctica?
- ¿Es importante la experiencia de sus compañeros?

Preguntas de cierre

- ¿Qué fue significativo para ti durante la práctica?
- ¿Qué se puede mejorar, cambiar o potencializar en los diferentes espacios de formación que ofrece la carrera?
- ¿Los cursos teóricos del programa permiten o generan un perfil de maestro en formación innovador en aula de clase?
- ¿Cambiarías la forma en que se socializan las prácticas pedagógicas?

Agradecimientos por la participación.

Se les agradecerá a los participantes por su atención y por la variedad en las respuestas ofrecidas en torno a las temáticas de las preguntas y de igual modo se les mencionara que una vez tenidos los resultados se les convocará nuevamente para hablar entorno a los mismos y saber si estos reflejan sus percepciones entorno a la práctica en el entorno escolar.

Anexo No 6.

Consentimiento informado.

Dirigido a los interesados y participantes del proceso investigativo.

Yo _____, participante de la investigación: *Voces y percepciones desde la escuela: Problemas y oportunidades formativas desde el practicante de Ciencias Sociales*, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como alumno o profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.

- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- Autorizo al tratamiento de mi nombre para que sea visible dentro del trabajo realizado como del informe escrito (trabajo de grado) Si ____ No_____

Lugar y fecha

Firma del participante:

Anexo No 7.

Tabla de códigos y subcódigos.

TABLA DE CODIGOS.						
PREGUNTA/TEMA	CODIGOS Y SUB-CODIGOS.					
1. Impresiones al llegar al salón de clase.	1.1 Emociones	1.1.1 inseguridad.				
		1.1.2 Temor.				
		1.1.3 Frustración.				
2. Del quehacer docente y sus relaciones.	2.1 Reflexión sobre la práctica.	2.2.1 Aprendizaje durante la práctica.				
		2.2.2 Maestro reflexivo.				
		2.2.3 Complejidad de la escuela.				
		2.2.4 Transformación de conciencia.				
3. Realidad escolar.	3.1 teoría vs Práctica	3.1.1 Descontextualización escolar.	3.2 Choque con la institución	3.2.1 Tiempos de la escuela	3.3 Actitud del maestro	3.3.1 Relacionamiento escolar.
		3.1.2 Aprendizajes propios.		3.2.2 Maestro Auxiliar		
		3.1.3 saberes en escena.				