



Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en
Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Preparado por

Yeni Sulay García García

Luz Jannith García Jiménez

Sandra Janeth Rodríguez Vesga

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2012



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales



El Estudio de Clases como una metodología para la formación inicial de maestros de
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de
Antioquia

Preparado por

Yeni Sulay García García
Luz Jannith García Jiménez
Sandra Janeth Rodríguez Vesga

Asesora:
Rosa María Bolívar

Medellín, Colombia
2012



Contenido

Índice de tablas, figuras, formatos y fotografías.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
OBJETIVOS.....	13
MARCO CONCEPTUAL.....	14
MARCO TEORICO	23
Hitos en la formación docente en Colombia.....	23
Competencias en la formación inicial de maestros.....	34
Problemas en la formación inicial de maestros.....	40
La metodología del Estudio de Clases como oportunidad para mejorar las prácticas docentes en Colombia.....	51
Antecedentes del Estudio de Clases en otros países.....	52
Antecedentes del Estudio de Clases en Colombia.....	55
DISEÑO METODOLÓGICO.....	59
RESULTADOS.....	68
PROBLEMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN.....	68
LA RED DEL ESTUDIO DE CLASES: ENTRE CONCESOS Y DISENSOS.....	83



LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CLASE: LA CLASE UN LABORATORIO DE CONSTRUCCIONES Y DECONSTRUCCIONES.....	93
CONTANDO LA EXPERIENCIA.....	104
CONCLUSIONES.....	116
RECOMENDACIONES.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	122



Índice de tablas

Tabla No.1 : Diferentes tipos de reuniones para el Estudio de Clases	67
Tabla No. 2 : Cronograma de Actividades Red del Estudio de Clases.....	85

Índice de figuras

Figura No. 1: La clase como eje articulador.....	15
Figura No. 2: Fases del Ciclo Didáctico.....	18
Figura No. 3: Pasos de la Metodología del Estudio de Clases	51
Figura No. 4: Dispositivo de Formación inicial, bajo el marco de la Metodología del Estudio de Clases.....	103

Índice de formatos

Formato No. 1: Primer Guión de Clases.....	87
Formato No. 2: Guión de clases definitivo.....	88

Índice de fotografías

Fotografía No. 1: Primera Reunión Red del Estudio de clases.....	83
Fotografía No. 2: Clase de la docente Hashimoto.....	86
Fotografía No. 3 :Taller sobre la Metodología del Estudio de Clases.....	87
Fotografía No. 4: Reunión Red del Estudio de Clases.....	89
Fotografía No. 5,6,7: Reunión luego de la Clase Abierta.....	91



INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación describe una experiencia inédita que tuvo como referente a la metodología japonesa del Estudio de Clases o Jyugyo-Kenkyu. Se realizó en el contexto de la formación inicial de maestros del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Se pretendió contrarrestar los problemas que se han detectado en la formación inicial de maestros a través de la literatura como: adaptación a la estructura, dinámicas de grupo, transposición didáctica y ruptura entre la teoría y la práctica, a través de la implantación de dicha metodología en el proceso de prácticas pedagógicas, en esta última un grupo de 4 maestras en formación enseñan Ciencias Sociales en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, dado que su objeto de estudio es “la clase”, porque proporciona al docente en formación la posibilidad de cuestionar sus prácticas de enseñanza, reflexionar sobre su quehacer y las técnicas que utiliza, sistematizar las experiencias, poner a prueba materiales y recursos como pasos fundamentales de esta metodología, con lo que el eje principal de esta propuesta es: los maestros en formación como profesionales reflexivos, enfatizando y potenciando la reflexión de los estudiantes maestros sobre su propia práctica pedagógica, buscando favorecer las competencias profesionales de los mismos.



Los diarios pedagógicos, los observadores de las clases, los protocolos de la Red del Estudio de la Clase, los planeadores de clase y las videograbaciones de las clases, son el medio que permitió “revivir” y analizar los aspectos medulares de lo que sucedió al interior de las maestras en formación y sus prácticas pedagógicas.



“Los buenos profesores, preciso es advertido, no nacen, sino que se hacen y el punto de partida es la formación inicial.”
Escudero, Juan Manuel; Gómez, Luis y otros. (2006, p.124).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación inicial de maestros ha sido objeto de múltiples investigaciones debido a la importancia que reviste para la solida formación, pues esta experiencia le permite al docente en su proceso desarrollar amplias competencias y habilidades para desenvolverse con claridad, crítica y pertinencia en los diferentes espacios y lugares; este momento ha de ser el eslabón que articule todo aquello que viene adquiriendo en su proceso de formación inicial con su formación continua.

En la actualidad, los problemas que se han detectado en la formación inicial de maestros son múltiples y diversos, diferentes investigaciones los han nombrado como:

- La homogeneización de las prácticas pedagógicas de los docentes en formación, pues la escuela y sus tradiciones neutralizan el impacto de la formación inicial en el maestro, coartando estilos propios e innovadores, que se desvanecen ante los imperativos de la vida cotidiana de las instituciones educativas, haciendo que en el quehacer diario del docente se dé una uniformidad en sus prácticas pedagógicas que finalmente se alinean al modelo establecido.



- La ruptura entre la teoría vista en las Facultades de Educación y Escuelas Normales y la práctica cotidiana en las aulas de clase. La teoría brinda al futuro maestro sólo una parte de la realidad escolar, enfocándose en las herramientas conceptuales, saberes propios y metodologías; esta teoría no es suficiente para enfrentar la complejidad de cada contexto escolar.
- Del mismo modo los docentes en formación se enfrentan a la escasa preparación en el dominio de grupo, es posible que un maestro tenga los elementos conceptuales propios de su énfasis pero a la hora de dar una temática no posee las suficientes herramientas y técnicas para sortear las situaciones de clase, mejorar la productividad del grupo y/o afianzar las relaciones internas; así como para comprender y direccionar las tensiones y componentes que determinan la dinámica grupal (espacio físico, liderazgo, tiempos, coyunturas sociales y familiares, condiciones ambientales, entre otras).
- Otro aspecto que se les dificulta a los maestros al realizar sus prácticas es vincular de forma adecuada lo aprendido con lo que se desea enseñar, es decir, la transposición didáctica. Es necesaria una articulación entre el saber científico y el saber enseñado, implementando las adaptaciones necesarias que permitan transformar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.



Todas estas problemáticas no son ajenas a nuestra realidad, ellas se evidencian en las prácticas de nuestros maestros. Y esto es lo que ha hecho que varios investigadores hayan



desarrollado experiencias que les permiten hacer propuestas para la formación de maestros en los distintos niveles tratando de minimizar el impacto de la misma.

Estas propuestas dirigen su mirada hacia la formación del docente por competencias, planteando que éstas son primordiales para el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas que les permita una mejor práctica.

De esta manera la práctica pedagógica se convierte en el espacio por excelencia donde se fortalece esta formación, para afrontar los problemas antes enunciados. Es así como se han pensando diferentes propuestas para trabajarla:

La práctica como espacio de aplicación de conocimiento teórico

Esta propuesta se basa en la idea de la enseñanza como ciencia aplicada que concibe la práctica como un espacio de formación que ha de ser cimentado en los resultados de la investigación elaborada por académicos universitarios, la cual se piensa es lo suficientemente fuerte, rigurosa y estructurada como para orientar el ejercicio sistemático de los futuros docentes conforme a sus resultados.



La práctica en la formación de profesionales reflexivos

El eje principal de esta propuesta hace referencia a los maestros en formación como profesionales reflexivos, analíticos y propositivos, lo que presume enfatizar y potenciar la reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica. Lo que lleva a entender que la labor de la formación y de la práctica es ayudar a los futuros docentes a «internalizar las



disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y llegar a ser mejores docentes a lo largo del tiempo; o dicho de otro modo, ayudarles a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional» (Zeicner, 1992:297) Citado por Angulo R., Barquín R. y Pérez G. (1999, p. 389)

Esta segunda propuesta es la que ha asumido la Facultad de Educación y en particular el programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales. En su búsqueda la Facultad se articuló al convenio con JICA en el cual se reconocieron las experiencias de formación continua en el caso japonés. Ya que es una propuesta innovadora que conduce a los maestros de Ciencias Sociales de la Facultad desde su formación inicial a desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo que propenda por el desarrollo de aspectos individuales, sociales y culturales, favoreciendo con ello su labor docente.

Como una oportunidad para que el docente conozca, perfeccione cuestione y reconstruya las técnicas que utiliza durante el desarrollo de las clases, y seguidamente reflexione sobre su pertinencia, resultados y comparta con otros el desarrollo de las mismas, para mejorarlas en su cotidianidad. Desde la facultad de educación de la Universidad de Antioquia se ha querido llevar a cabo la implementación de la Metodología del Estudio de Clases, como una técnica que le permitirá al maestro en formación tener las herramientas suficientes para desenvolverse en este nuevo ciclo de su formación con todas aquellas herramientas que le ha brindado la academia, esta metodología es entendida como “un proceso mediante el cual los profesores se desempeñan en mejorar progresivamente sus métodos de enseñanza,



trabajando con otros profesores para examinarse y criticarse mutuamente las técnicas de enseñanza”. Isoda, Arcavi y Mena Lorca (2007, p.26).

A partir de esto surge el interés por parte de los estudiantes de Proyecto Didáctico VIII, grupo dos, de la Facultad de Educación del Programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, de implementar la Metodología japonesa del Estudio de Clases en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, la cual “(...) hace más de 130 años forma parte de las prácticas de los docentes en las escuelas japonesas para el mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas” White y Lim, 2008 (citado en Isoda y Olfos, 2008, p.3), en la actualidad esta modalidad goza de reconocimiento no sólo en su país de origen sino a nivel internacional dado el impacto que produce en el desarrollo de la calidad de la enseñanza, la rigurosidad en el maestro y en el resultado de aprendizaje de los estudiantes.

Se espera que con la implementación de esta metodología pueda contribuir a disminuir estas problemáticas en la formación inicial de los maestros de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.



Es así como en este rastreo, surgen las siguientes preguntas ¿Cuáles son las competencias profesionales que debe desarrollar el maestro en formación de la Licenciatura en Ciencias sociales de la universidad de Antioquia?, ¿Por qué a los maestros en su formación inicial se les dificulta realizar una adecuada transposición didáctica?, ¿Por qué se da un choque en los



maestros en la formación inicial, al entrar en contacto con las instituciones educativas y sus tradiciones?

Desde esta perspectiva el interrogante que dinamizará esta investigación es: ¿Cómo la Metodología del Estudio de Clases favorece el desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial de los maestros del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia practicantes en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín?

Después de hacer un rastreo por la literatura y hacer una breve lectura del contexto, se evidencia una necesidad por implementar una nueva metodología durante este proceso de formación, ya que puede aplicarse e impactar de forma pertinente dichos procesos, donde el maestro en Ciencias Sociales logre ampliar y fortalecer sus habilidades y destrezas profesionales.



OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar cómo la metodología del Estudio de Clases favorece el desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial de los maestros del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia que realizan sus prácticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.

Objetivos específicos

- Identificar los problemas que se dan en la formación inicial de maestros de Ciencias Sociales.
- Implementar la metodología de Estudio de Clases para favorecer la comprensión y el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales.
- Instituir la red del estudio de clases para fortalecer y dinamizar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros de la Licenciatura en Ciencias Sociales del grupo 2 de la universidad de Antioquia.
- Sistematizar la práctica pedagógica realizada por los maestros en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior de Medellín.



MARCO CONCEPTUAL

Los conceptos fundamentales que se trabajan en este proyecto deben ser entendidos de manera articulada con la Metodología del Estudio de Clases que se implementará en este trabajo. Se hace necesario ampliar de forma precisa y a la luz de diversos autores estos conceptos para comprender los diferentes momentos y las dinámicas que movilizan el devenir de la presente investigación.

Estos marcan la ruta de navegación donde el eje central es la clase y de ella se abre un abanico de conceptos que de manera significativa enriquecen las nociones y el accionar del maestro en formación. Aquí se presentarán aquellos que matizan esta investigación:

La Clase

La Clase como eje fundamental de este proyecto, es definida por Gotbeter (2007, p.1) como “un recorte, una unidad de análisis y un dispositivo de trabajo, una situación en la que se reúne una cantidad de variables que constituyen una constelación”. Es aquél espacio donde se concreta el proceso de enseñanza - aprendizaje, que reúne a quienes lo componen, maestros, estudiantes y conocimiento, es un espacio donde confluye todo un sistema y múltiples situaciones que atraviesan la vida de los seres humanos tanto en su particularidad como en conjunto, allí todo circula y se encuentra y confronta. De acuerdo con el concepto de clase como tal, “es una construcción histórica. A lo largo del tiempo se modifican las condiciones institucionales, políticas, sociales, culturales. Cambian las escuelas, los propósitos y los actores y varían también los enfoques teóricos sobre qué es una clase y qué es una buena clase” (de Cols, 2007, p.2).



Los y las maestros en formación tienen una responsabilidad social inicialmente de manera individual y luego colectiva a través del conocimiento de contextos sociales, de los procesos históricos, es éste quien interviene constantemente para que se altere y confluyan nuevas transformaciones en la clase todas estas dinámicas se dan.

Desde este punto de vista, pensar la clase implica planificar aquello que se desea enseñar, donde se debe estudiar y meditar además del contenido y los recursos, el contexto, los propósitos, las actividades, las preguntas problemas, las posibles respuestas de los estudiantes, los tiempos de cada sesión de la clase, así como la hora del día en la que se dará dentro de la jornada académica, para tratar de prever los ánimos y la disponibilidad que los estudiantes tendrán para trabajar, en fin, todo aquello que Gotveter (2007) llama *las condiciones de producción de una clase*.

Por ello la clase es un escenario determinante para el desarrollo y potenciación de los procesos de formación donde se articulan la vida en el aula y en la escuela, el conocimiento, conflictos y posibilidades.

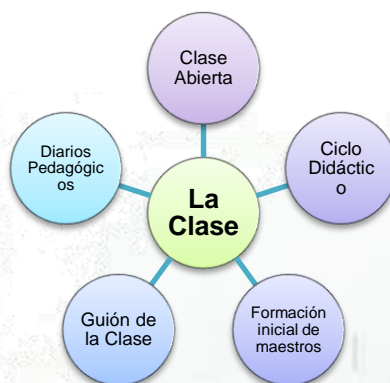


Figura No. 1 – La clase como eje articulador



Formación Inicial de Maestros

Otro concepto de vital importancia para esta propuesta de investigación es la formación inicial de maestros, pues éste fue el punto de partida para comenzar a indagar acerca de los problemas y situaciones que se generan en torno a la profesión docente.

Es así como algunos de los autores consultados, manifiestan que este periodo tiene que ver con todo ese primer momento donde se forma al futuro maestro y donde se desarrollan múltiples habilidades y destrezas que posteriormente serán llevadas a escena, es un momento para la innovación, el despliegue de nuevos discursos, la transformación y la autoformación, esta es “La etapa destinada a preparar a los futuros profesoras y profesores para el ejercicio de la función de la enseñanza. Es una etapa corta y necesariamente limitada, con un valor propedéutico añadido e, históricamente, insuficientemente valorado. Sus condiciones a la profesionalización son, por tanto, limitadas pero imprescindibles”. (Montero, 1996 citado en Sayago, 2003, p.66).

Esta es el período en donde los futuros maestros ponen a prueba por primera vez todos los conocimientos, habilidades y competencias que se han venido forjando en el proceso de aprendizaje, y que se empiezan a concretar dentro del aula de clase, donde el maestro en formación pasa a ser una agente activo de sus propias prácticas, por esta razón:

La formación docente inicial es entendida aquí como aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función.



Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional (Sánchez, 1999, p.89)

Por todo lo anterior la formación inicial de maestros cobra especial relevancia, dado que en ésta se dan los primeros pasos y las primeras luces en los procesos de enseñanza y aprendizaje que sin duda marcarán en su ejercicio docente al nuevo maestro.

Ciclo didáctico

De acuerdo con (Bolívar, R 2011) se define el Ciclo Didáctico como una estrategia de enseñanza y aprendizaje mediante la investigación dirigida, que comprende el proceso constante y circular que le permite al maestro la búsqueda de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes donde se construye una red o estructura sistémica para la aplicación de conocimientos a nuevas situaciones problemas. Se inicia con la indagación de ideas alternativas y saberes previos que marquen los puntos de partida de los problemas propuestos de acuerdo a los conocimientos adquiridos a través de la historia de cada uno de los estudiantes, aquí se utilizan algunas estrategias como informes personales, lluvias de ideas, frases inacabadas o mapas conceptuales, entre otros, que le permitan al maestro identificar en qué nivel se encuentran sus estudiantes, modificar las planeaciones, diseñar actividades diferenciales: posteriormente se construye una pregunta central de acuerdo al problema específico a trabajar durante un tiempo determinado, es este momento se estructuran nuevos conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales que promuevan ese saber. Para finalizar se hace énfasis a la aplicación de los conocimientos a



nuevas situaciones problemáticas por medio de procesos como: La organización y desarrollo de foros y debates, elaboración de ensayos, red de consensos y discensos, diseños de boletines, plegables, cartillas, revistas, etc. Durante todo el proceso y al final se hace una retroalimentación y se empieza otro con las mismas características.

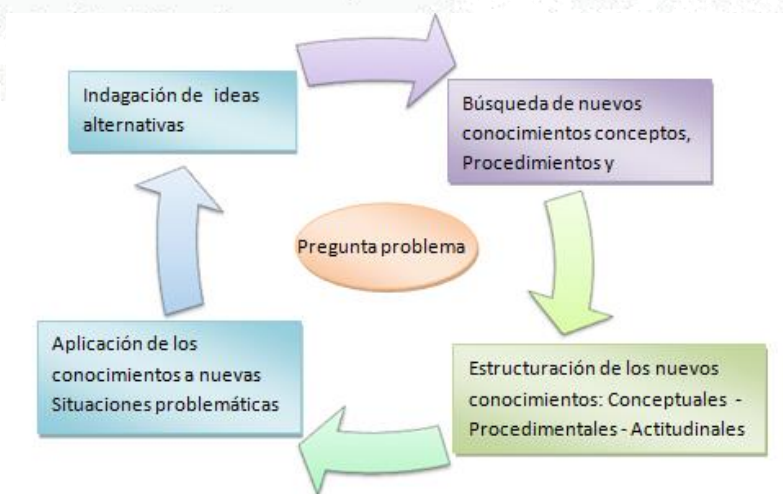


Figura No 2 – Fases del Ciclo Didáctico

El guión de la clase

El guión de clase es una parte importante dentro de la Metodología del Estudio de Clases, puesto que éste le permite al maestro planificar con rigurosidad y antelación el desarrollo de sus clases y por ende se transforma en una guía que de una u otra forma orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje dados en el aula.



Desde el (Ministerio de Educación de Panamá, 2012, p.18) se afirma que “un guión de clase es una anticipación al desarrollo de los contenidos, las actividades docentes y de los alumnos, y un período que previamente ha sido establecido en la planificación trimestral”.



El guión tiene una estructura básica en la cual el maestro abarca los contenidos, la evaluación, los tiempos, los materiales didácticos y el desarrollo de las actividades que tanto el docente y los estudiantes van a seguir durante la clase. Cabe aclarar que el maestro puede incorporar otros elementos cuando lo necesite u omitir otros cuando éste lo considere necesario. De igual forma se debe resaltar que la elaboración de estos guiones de clase se debe realizar para cada una de las clases, dando continuidad entre uno y otro. Igualmente su elaboración se puede llevar a fin individualmente, pero se recomienda el hacerlo entre pares, puesto que este ejercicio requiere de acuerdos y consensos con los compañeros docentes a fin de que se vean beneficiadas las estrategias metodológicas y así obtener mejores resultados en su práctica pedagógica

Los diarios pedagógicos

El diario pedagógico, es una herramienta para escribir, describir, pensar y valorar las vivencias y experiencias sobre el quehacer como maestro, permite tomar decisiones acerca del proceso, cambios, continuidades o transformaciones de lo que se hace y ocurre alrededor de la clase mientras se enseña, ayudándole al maestro a examinar cada vez más la forma de enseñar, a reconstruir y de-construir su propio accionar.

Desde allí se puede hacer una reflexión constante y responsable del propio desarrollo profesional, ser riguroso con uno mismo, ser competente y autónomo, puesto que “...no sólo recoge las experiencias vividas cotidianamente por el maestro en el aula de clase, sino que hace una interpretación, con argumentos teóricos que apoyan sus comentarios y tratan de encontrar una justificación posible a las situaciones vividas” (Salinas, 2000).



Este instrumento es un elemento fundamental en su quehacer como docente, para enriquecer su labor, en tanto, construye, se observa y observa, se cuestiona y reflexiona, así mismo como el entorno escolar; sus acciones constantes lo han de llevar a contar con bases solidas a la hora de escribir, argumentar, confrontar y enseñar. Las lecturas que se realizan de los diarios llevan al maestro a tomar decisiones, a pensar en nuevas alternativas, a manifestar todo aquello que le ocurre, a cruzar información, construir un discurso y porque no a validar su saber. De acuerdo con Salinas (2000) el diario pedagógico:

Le permite, revisar su formación como pedagogo, su relación con el saber disciplinar o científico, su manejo de autoridad, y de la norma, su concepción sobre el reconocimiento del otro; sus métodos y estilos de enseñanza; su relación con el curriculum y con los proyectos de investigación que tiene la institución, la relación con los pares etc.

Por ello los diarios pedagógicos sirven para reconocer la concepción del maestro sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, son una forma de establecer conexiones de todo lo que gira en torno a la formación, problemas que surgen allí, imaginarios y actitudes, pero también es un momento su elaboración se convierte en la autoevaluación que le permiten transformar sus prácticas pedagógicas.



La clase abierta

Otro concepto esencial que se abordará en esta propuesta de investigación es la observación de la clase, que para el caso de este trabajo se denominará clase abierta. Este concepto es la



punta del iceberg o parte final de la metodología del Estudio de Clases, dado que éste se convierte en un punto aglutinador en donde convergen los conceptos abordados y definidos anteriormente.

La clase abierta tiene como objetivo evaluar los procesos de enseñanza para determinar las falencias o potencialidades del docente, lo que conducirá a una enseñanza más efectiva y de mayor calidad. El método más habitual consiste en que un profesor experimentado observe la práctica docente de un profesor más inexperto o en prácticas. Aunque también es común que se haga entre pares con la misma experiencia pedagógica.

En este tipo de clase, la observación debe tener un registro riguroso el cual de cuenta de todas las dinámicas que se dan en el aula. Cómo lo expresa (Carosio 2001, citado en Torres, 2006) “En este registro no se trata sólo de mirar, sino de buscar hasta el mínimo detalle. Es preciso conocer lo que realmente está sucediendo en las clases, este conocimiento necesita un registro fiel de lo que sucede y una explicación intencionada que permita la interpretación posterior de lo que acontece.”



Asimismo este tipo de clase puede llevarse a cabo en dos sentidos: una con estudiantes reales y profesores y otra sólo con docentes. Cuando un docente presenta su clase abierta con la presencia de estudiantes aumenta las posibilidades de demostración, al exponer el manejo de situaciones reales que pueden darse dentro del aula. Si es realizada sin la presencia de estudiantes el auditorio que en este caso serían los profesores cumplen la función de alumnos y a través del intercambio con estos se desarrolla la clase.



Desde la Metodología del Estudio de Clase japonés, la clase abierta promueve a los maestros a trabajar en conjunto para mejorar sus habilidades pedagógicas, allí los maestros experimentados observan entre sí sus clases, toman nota de todo aquello que ocurre durante el desarrollo de la misma tanto a nivel conceptual, actitudinal, procedimental y las dinámicas que en el grupo pueden surgir. Posteriormente los maestros tanto el observado como los observadores se reúnen para hacer una puesta en común de todo aquello que originó durante el desarrollo de la clase, métodos, estrategias, dificultades, aciertos entre otros.

Los maestros son asesorados constantemente por un grupo de profesionales que les enseñan múltiples maneras de direccionar la clase, metódica, organizada y estructuradamente. Isoda (2007.p.44) “La capacitación de profesores noveles procura impartir habilidades prácticas pedagógicas y un sentido de misión y facultarles para adquirir una amplia variedad de conocimientos”.



MARCO TEORICO

Formación inicial de maestros

El proceso histórico de la *formación inicial de maestros* en Colombia ha estado estrechamente relacionado con las políticas educativas y las exigencias del medio social. Calvo, Lara, García (2004) encontraron que en el proceso de formación de maestros ha sido un lugar común que esté atravesado por las coyunturas que atraviesa el país, desde la colonia y aún luego de la Independencia. En este contexto el papel del maestro ha cruzado por diferentes periodos y situaciones que lo han llevado a transformaciones en sus funciones en diferentes instituciones sociales, religiosas y estatales.

El comprender las características y los problemas propios de la formación inicial docente, implica indagar en la historia para rastrear así las políticas, las tendencias, los debates, las dificultades y otros sucesos que fueron conformando el sistema de formación de docentes hasta configurarse como lo conocemos en la actualidad.

Hitos en la formación docente en Colombia

Inicio de las escuelas normales en Colombia y Latinoamérica

Uno de los hitos fundamentales en la formación de docentes en Colombia fue sin lugar a dudas la creación de las escuelas normales debido a que: “Estas escuelas impulsaron desde el inicio, toda una visión al considerar que el magisterio, más que una profesión encargada simplemente de enseñar a leer, a escribir, conocimientos básicos de matemáticas, las



ciencias, las letras y algún oficio, debía preocuparse por formar ciudadanos, educar a las futuras generaciones que el país necesitaba, para impulsar la conformación de los Estados nacionales que se organizaban gradualmente en la región, posterior a la independencia” (Salgado Peña, 2004, p.172).

Es así como a partir de (Báez, 2005) y (Peña, 2006) se hará un breve recorrido histórico de la creación de dichas escuelas en Latinoamérica. Este recorrido revela que las primeras surgieron en México y Perú en 1822. Posteriormente en 1842 se creó en Chile la Escuela Normal de Preceptores Robles y en 1870 en Argentina inicia la Escuela Normal del Paraná. Luego surgen en Colombia entre 1872 y 1886 bajo el Decreto orgánico de instrucción pública de 1970, la Escuela Normal Central de Bogotá y las de los nueve Estados Soberanos Federados: Antioquía, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima. Más tarde éstas fueron creadas en Bolivia, Uruguay, Brasil, Cuba, República Dominicana, Nicaragua, Honduras y Panamá. Estas instituciones de educación secundaria se dedicaban a la formación de docentes en primaria, contaban con un plan de estudios que ajustaba la formación general de los estudiantes con la pedagogía, permitiendo en el último año las prácticas pedagógicas.



Cabe resaltar que las escuelas normales que surgieron en América Latina tomaron y adaptaron sus modelos pedagógicos de los europeos. Es así como Chile y Perú ajustaron los suyos a los modelos alemanes, Argentina a los modelos norteamericanos, y países como Honduras y México se adaptaron a las propuestas de las misiones y órdenes religiosas Europeas. Estas misiones introdujeron métodos pedagógicos novedosos para la época,



todos ellos desarrollados en Europa, como el Lancasteriano, diseñado por el pensador inglés Joseph Lancaster, que en Colombia fue introducido por Simón Bolívar.

Lo anterior evidencia en el origen de la *formación inicial* docente la fuerte influencia del poder eclesiástico en la educación, que traía consigo una carga ideológica y moral que atravesaba al maestro, al sujeto que se pretendía educar, a los procesos de enseñanza aprendizaje y por lo tanto, modelaba el tipo de sociedad que deseaba.

Posteriormente los cambios que se generaron a nivel social, las nuevas leyes impulsadas por el Estado y el surgimiento de dos guerras civiles en 1876 y 1885, dieron pie a divisiones y conflictos entre Iglesia y Estado, trayendo consigo, la reforma educativa de los años 70 del siglo XIX, que se caracterizó:

Por tener una concepción integral del problema educativo ya que incluía desde la formación del maestro, pasando por una política educativa gubernamental, hasta la formulación de una concepción pedagógica coherente con el desarrollo de las ciencias y la aprehensión de los fines del Estado, incluyendo el espacio físico, que se tuvo en cuenta para la construcción de los edificios escolares. (Báez Osorio, 2005, p.431).



Gracias a esta reforma se dio apertura a nuevas escuelas normales, 12 de varones y 11 de mujeres. Paralelo a esto el Estado contrató a pedagogos alemanes protestantes, para impulsar el nuevo proyecto educativo, estos influyeron en la educación de la época, tanto



en Alemania como en Colombia. Además se presentaron pensadores como: Juan Enrique Pestalozzi, Herbert Spencer, Aquileo Parra, Rafael Núñez entre otros. El Estado por medio de este proyecto educativo impulsó la escuela laica, separándose aún más de la iglesia católica y generando nuevos problemas. Tal como lo plantea el artículo 36 del decreto orgánico de instrucción pública:

El gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros [...] (COLOMBIA, 1871, p. 5). Citado por Báez Osorio (2004, p.432).

Para esto fue necesario encaminar la formación de los maestros en las escuelas normales, suministrando a los alumnos-maestros los elementos necesarios para el cumplimiento de su misión como educadores y formadores de los nuevos ciudadanos para asumir los retos de la modernidad, pero en realidad esta tarea sólo se pudo llevar a cabo hasta finales del siglo XIX, pues las escuelas normalistas, los maestros y docentes en formación, afrontaron un sinnúmero de obstáculos como la guerra de los mil días, que afectaron en un principio su organización y dinámica, quedando en medio de las polémicas suscitadas entre los católicos y los protestantes alemanes.



De la Escuela Normal a las primeras Facultades de Educación

De acuerdo con (Parra, 2004) y (Ocampo, 1998) a principios del siglo XX en Colombia se produjeron grandes movimientos de renovación pedagógica, como es el caso de la Escuela Nueva con el método de enseñanza activa, que buscaba maestros integrales, que investigaran y formularan soluciones a los problemas colombianos. Es así como para finales de la década de los veinte, a través de la ordenanza 38 del año 1929 de la Asamblea del Departamento de Boyacá, se puso en marcha en la Escuela Normal de varones de Tunja, el curso suplementario de especialización, que tenía como fin formar a los maestros de las Escuelas, es decir a los maestros de maestros. Este curso se extendió por grande parte del territorio nacional a la cabeza de ciudades como Bogotá y Medellín. Gracias a la labor desarrollada, el presidente Olaya Herrera elevó dicho curso a la categoría de Facultades de Educación en Bogotá y Tunja.

Posteriormente el gobierno del presidente López Pumarejo mediante el decreto 1917 de 1935 determinó unir las tres Facultades de Educación que existían en ese entonces, una en Tunja y dos en Bogotá, con el nombre de Escuela Normal Superior quedando como única sede la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Bogotá. Ésta se dividió en secciones o departamentos que intentaban fomentar en los profesores un conocimiento investigativo, donde aflorara el amor por la patria. Estas secciones fueron: las Ciencias Sociales, Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Biológicas, Filología e idiomas, sección industrial y de bellas artes (Parra, 2004, p.172). De igual manera el plan de estudios de ésta se encaminó en dos aspectos: la alta investigación científica y la docencia. Donde los maestros debían estar formados en el método científico y debían ser pedagogos de alto



nivel, en ningún caso unos simples instructores. Conjuntamente el gobierno nacional incentivó la investigación a través de la vinculación de profesores traídos de Alemania, Francia y España, profesores como: Paul Rivet, Justus Wolfran Schottelius, Rudolf Hommes, Gerhart Masur, Urbano González de la Calle, Ernesto Gulh, Pablo Vila, José de Recasens y otros. (Ocampo, 1998)

De la Escuela Normal Superior a la Universidad Pedagógica y las Facultades de Educación en otras Universidades

Según (Parra, 2004) y (Ocampo, 1998) a mediados del siglo XX Colombia atravesó un período de violencia que influyó notablemente en la Escuela Normal Superior. A causa de esto, mediante el decreto 192 de 1951, se dispuso cambiar la denominación de Escuela Normal Superior por Escuela Normal Universitaria.

En el gobierno de Laureano Gómez se dividió esta Escuela en dos secciones: la Sección Masculina de la Escuela Normal Universitaria en la ciudad de Tunja, y la Sección Femenina en el Instituto Pedagógico Femenino. El día 15 de marzo de 1952 se inauguró oficialmente la Escuela Normal Universitaria en Tunja, bajo el mando del pedagogo y rector alemán Julius Sieber.




Para la década de los cincuenta de este mismo siglo se da vía libre a través del decreto No. 2655 del 10 de octubre de 1953, firmado por el presidente Gustavo Rojas Pinilla la creación de la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja y para 1954 se crea en Bogotá, la Universidad Pedagógica Femenina. Esta institución es el comienzo de la actual



Universidad Pedagógica Nacional. La creación de estas universidades buscaba una Universidad especial para los maestros, en la cual éstos aprendieran los métodos científicos y también los métodos pedagógicos más apropiados para la enseñanza, teniendo en cuenta tanto el nivel educativo como la edad de los futuros estudiantes que tendrían a su cargo. Pero el proyecto de tener una universidad uní-profesional tan sólo duro una década, hasta que en el año de 1960 se crearon las facultades técnicas de agronomía e ingeniería, que convirtieron a la Institución en una universidad multi-profesional: pedagógica y tecnológica (Ocampo, 1998).

Según los historiadores de la Universidad Pedagógica, (Jiménez & Figueroa, 2002) tras la caída del general Rojas Pinilla y el nacimiento del Frente Nacional, en 1962 la Universidad Pedagógica se convirtió en una institución mixta, chocando con la tradición conservadora que ésta tenía para ese entonces. Otro acontecimiento importante en la década de los sesenta del siglo XX fue indudablemente la creación y expansión de las facultades y departamentos de educación fuera de la Universidad Pedagógica, éstas se comenzaron a dar tanto en las Universidades públicas como privadas, como lo indica (Herrera, 2000, p.108):



En 1965, la formación de profesores tanto en escuelas normales como en las instituciones de educación superior, estaba caracterizada por: la expansión cuantitativa... y la privatización, que hizo que además de las comunidades religiosas, interesadas tradicionalmente en formar este tipo de instituciones, entraran a participar también sectores privados motivados por la obtención de lucros económicos...

Conforme con (Restrepo, 1983) las Facultades de Educación se propusieron formar docentes para las diferentes disciplinas. Surgiendo las llamadas licenciaturas puras, dedicadas al dominio y manejo de una rama del saber. Es así como se empezó a otorgar a los docentes el título de licenciados. Teniendo como consecuencia que de alguna manera los maestros normalistas fueran poco a poco relegados de la enseñanza a nivel medio, pero se afianzaron en la educación primaria.

El Movimiento Pedagógico

En la década de los ochenta del siglo XX, la creación del Movimiento se dio por decisión de los propios maestros colombianos que buscaban defender su derecho al trabajo y responder además a las precarias políticas educativas que ofrecía el Estado. A su vez buscaba reivindicar la apropiación consciente y reflexiva del quehacer del maestro.

En cuanto a la formación de maestros de acuerdo con el (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; Universidad Pedagógica Nacional, 2004), este Movimiento hizo evidente la necesidad de reglamentar aún más la formación e intensificar la discusión sobre educación entre pares académicos. Igualmente se comenzó a proponer la investigación como un eje fundamental en la formación de docentes. Pues el panorama en cuanto a la formación de maestros no era el más alentador.



La formación inicial de docentes y la Ley General de Educación

En 1991 el país cambió de Constitución. Esta Constitución sentó los cimientos de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, la cual dio un gran viraje a la educación superior y la formación inicial de maestros.

La Ley General de Educación dejó sentadas las bases para el desarrollo de la acreditación previa de las Facultades de Educación y para la restructuración de las Escuelas Normales, que será condición legal para el ofrecimiento a la comunidad, de programas que otorguen títulos para ejercer la profesión docente. (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; Universidad Pedagógica Nacional, 2004, p.27).

Además esta ley estipuló como lo indica el artículo 115, el tipo de maestro que se pretendía formar: un maestro de la más alta calidad, que desarrollara la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de su saber educador. Aparte de formar a un maestro que investigue tanto en el campo pedagógico como en su saber específico.



La educación en Colombia en la actualidad

Durante la primera década del siglo XXI, se inicia con un nuevo modelo basado en competencias.

Se consolida el mundo universitario a fines del siglo XVIII, debido a la necesidad de las nuevas potencias europeas de contar con cuerpos



administrativos, profesionalizados y con conocimientos en tecnología que los ayudasen a implementar y apoyar políticas eficaces de Estado, para competir mejor con sus rivales y asegurarse así el control del poder mundial. Esta nueva universidad cuyo modelo inicial y más complejo fue el alemán, produjo las modernas estructuras y paradigmas del conocimiento occidental, el cual se caracterizó por su disciplinariedad y profesionalización, tanto para crear nuevos saberes, como para capacitar a los nuevos productores del saber (el profesor - doctor)” Ministerio de Educación Nacional (2004, p. 15)

En la actualidad y a partir de finales del siglo XX se trabaja desde una perspectiva basada en las competencias del saber y del saber hacer, por tal razón se deben tener presente el cómo, el por qué y el para qué se enseña, cual es el ideal de escuela y de estudiantes que se forman y bajo que contexto, problemáticas y necesidades se mueven.

Desde una política educativa y formativa, se considera pertinente implementar, fomentar y dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje desde los lineamientos curriculares en ciencias sociales, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tiene claro que esta propuesta no resolverá a cabalidad las dificultades que vive el docente en el aula, pero dan una directriz que oriente y potencie su quehacer pedagógico. Asimismo los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales buscan acercar a los y las estudiantes, maestros y maestras a un conocimiento científico, promoviendo la investigación y el análisis de su entorno más cercano a través de preguntas y la curiosidad que surge desde su cotidianidad.



De acuerdo con Torres (2008) Colombia hoy cuenta para el ejercicio de la docencia con tres tipos de profesionales:

1. Normalistas superiores, que se encuentran preparados para desempeñarse en educación preescolar y básica primaria, los cuales se forman en las ENS (escuelas normales superiores)
2. Licenciados en las diferentes áreas del saber, que se capacitan en las facultades de educación.
3. Y por último se encuentran los profesionales, que se capacitan en cursos de pedagogía o posgrados en educación propuestos por las universidades y/o las facultades de educación, obtenido así el aval para ejercer la profesión docente.

El fundamento de las facultades de educación y normales superiores es dinamizar todo el campo de acción docente, es decir, abrir nuevas posibilidades en cuanto a metodologías, didácticas, conceptos, saberes, epistemologías y contextos, es poner a prueba aquello que ampliará la visión del maestro, tanto en su formación inicial como permanente.

Desde los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales (2004) se indica que si desde la formación inicial de maestros no se hace el intento educativo y social de transformar las prácticas pedagógicas estamos condenados lamentablemente a la quietud, estancamiento y reproducción igualitaria del saber, con pocas transformaciones tanto a nivel personal, profesional y sociocultural. Se debe hacer un intento por transformar estas prácticas para favorecer el desarrollo del pensamiento en la educación, comprender la multiplicidad de situaciones que intervienen en la escuela y a desarrollar estrategias más acordes con las



necesidades de los estudiantes, esta invitación se le hace al maestro para que reevalúe también su proceso formativo, desarrolle habilidades específicas, tome decisiones de cambio y despliegue su pensamiento creador que afecten directamente la educación depositaria y monótona de la escuela hoy.

Es así como los maestros en formación inicial desde sus comienzos han de recorrer todo un proceso de cambio y transformación y de nuevas alternativas, mediante el uso de sus conocimientos y los medios a su alcance, estos necesitan un tipo de saber práctico que les proporcione una adecuada capacidad de adaptación, toma de decisiones, actitudes críticas y reflexivas sobre la práctica educativa, esto debería aprenderse y desarrollarse durante este periodo.

Competencias en la formación inicial de maestros

El concepto de competencias en la formación inicial de maestro se entiende como las condiciones y habilidades que debe adquirir el maestro en todo su proceso de formación para alcanzar un buen desempeño basado en el saber, el hacer y el saber hacer en contexto, donde se elaboran procesos de pensamiento, reflexión, crítica y construcción, con el ánimo de manejar e interactuar de forma integral en los diferentes espacios de los sujetos; en esta propuesta de investigación aclaramos que no son competencias basadas bajo modelos de reproducción neoliberal donde se propende por construir una sociedad basada en el consumo, el liderazgo, la hegemonía del dinero y la creación de empresa yuxtaponiéndolo a las relaciones interpersonales llevando con ello a la construcción de una sociedad más rentable, emprendedora, acelerada y consumista.



Por lo tanto el interés que aquí se origina es interactuar armónicamente con una conciencia de responsabilidad individual y social, donde el conocimiento, el pensamiento y la acción estén ligados en los diferentes espacios.

Para Perrenoud (2006, p.69) “Las competencias remiten a la acción. Una competencia es un poder de actuar, no en general, sino en una clase de situaciones comparables”, por ello las habilidades y destrezas que se desarrollan advierten un hacer, un conocer, un saber y un saber hacer en múltiples contextos, en concordancia con las dinámicas sociales existentes.

Las competencias deben ir más allá de la adquisición de los conocimientos, deben activar recursos ponerlos al servicio de todos y trascender las fronteras del aula, analizar situaciones, convirtiéndonos en actores científicos sociales, poniendo a dialogar en todo momento los saberes, con las vivencias y las prácticas sociales.

Perrenoud (2006, p.70) advierte que “Para actuar, se movilizan diversos recursos, los saberes no bastan la formación debe desarrollar también las habilidades y las capacidades”.

En la formación profesional es indispensable articular la teoría y la práctica, exaltando los saberes calidad profesional, desempeño, compromiso, donde se logre responder a las demandas de la sociedad actual, esto se logra cuando se orienta hacia el trabajo investigativo, hacia una organización y preparación constante, con calidad, objetividad y constancia.



Según (Muñoz, Quintero, Munévar, 2001; Perrenoud, 2004) algunas de las competencias profesionales que debe alcanzar el maestro hoy son:

- Competencias profesionales y escriturales
- Competencias investigativas
- Competencias en el análisis
- Comunicación argumentativa
- Planificación
- Sentido ético
- Pensamiento crítico
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Resolución de problemas
- Adaptación al cambio

Basados en las competencias profesionales que debe cumplir un profesional en la actualidad y en este caso los docentes, reconocemos que estas competencias empiezan a cultivarse, desarrollarse e implementarse desde la formación inicial de maestros, como eje y centro de acción para el cumplimiento de una adecuada y pertinente labor, donde se crean las bases fundamentales para incorporarse al mundo educativo y laboral. Así como lo plantea, Sayago (2003, p, 64):



La Formación Inicial de docentes está referida a una función determinada ejercida por instituciones específicas que cuentan con personal calificado y especializado, guiados por un currículum que organiza y establece las tareas secuenciales que se operacionalizan mediante el plan de estudios. Se encuentra indisolublemente vinculada al desarrollo curricular, en consecuencia al modelo



de escuela, de enseñanza, de profesor que se quiere formar y del modelo de Prácticas a seguir.

La educación intenta mejorar la condición de vida de la sociedad en general, tanto desde el conocimiento, socialización y desarrollo humano, hasta llegar a condiciones más profundas como el desarrollo de competencias en aras de transformar las practicas educativas como las cotidianas; para obtener avances en este campo, se considera oportuno que el profesorado cuente con un dominio teórico y conceptual riguroso, que lo lleve a realizar diferentes procesos mentales, asociaciones y descubrimientos, logrando con ello desarrollar competencias no solo a nivel individual sino también grupal, vinculando a sus pares y que logren trascenderlo a sus estudiantes. A partir del dominio conceptual y un buen manejo didáctico (metodologías, técnicas, herramientas, instrumentos, etc.) el maestro podría estar en condiciones de perfeccionar su labor, sin olvidar que necesita constantemente de una evaluación, autoevaluación revisión constante de lo que propone. Para llevar a cabo esto, Escudero, Gómez y otros (2006) propone:

Para ello parece necesario vertebrar el currículum de formación docente con una serie de actividades variadas: cursos que permitan conocer y trabajar sobre ideas, métodos, materiales, relaciones pedagógicas, etc., observación y análisis de experiencias, planificación conjunta del currículum y la enseñanza, elaboración y desarrollo de proyectos de investigación ligados a la mejora de la enseñanza y aprendizaje, observación entre pares, participación en redes docentes, etc. (p.46)



Para Salinas, la formación inicial de maestros es la promotora de un conjunto de condiciones, que le permite preparar y tomar conciencia al maestro en formación del verdadero sentido de la labor docente, de crear hábitos y reflexionar sobre su quehacer y el sentido de la educación. Es un momento donde se puede armar, desarmar, crear, re-crear y volver a empezar es en sí una experiencia, donde se es posible experimentar.

Así, en la formación inicial se trata no de la preparación para el desarrollo profesional del maestro, sino de la construcción de las bases del oficio, teniendo en cuenta el habitus, que puede y debe preparar para la vivencia de la práctica pedagógica, siempre cambiante, retadora. Así, la formación inicial debe convertir a los docentes en inventores, en el sentido de Vives (citado por Salinas 2008, p.86-87.): “Inventores son cuantos reúnen hechos dispersos, desmenuzan los confusos, explican los complicados y ponen en claro los oscuros”.

Por este motivo, la invitación que se promueve desde esta perspectiva de competencias, es apropiarlas, implementarlas y potenciarlas, donde la calidad de los maestros sea sinónimo de excelencia, así mismo el aprendizaje basado en problemas sea una constante, construyendo desde el saber y el saber hacer, sin olvidar la ética profesional, integrado esto se crean espacios apropiados de conocimiento, humanismo, confrontación, crítica y evolución contribuyendo así a formación de su propia la identidad y promoviendo la de otros. Mediante esta propuesta, la formación inicial fomenta las habilidades, responsabilidades, destrezas y contribuye al desarrollo de la educación.



Si la calidad del profesorado y su docencia es un factor determinante, junto a otros estructurales, de los niveles de consecución de los estudiantes, la mejora de la formación inicial del profesorado (es decir, potenciar los conocimientos y competencias de los docentes) debe formar parte de las prioridades de la política educativa por un lado, y de las instituciones de formación, por otro ... La incidencia posterior de la formación continua o permanente dependerá, justamente, de la formación inicial de partida. Escudero et al. (2006, p.50)

En los diferentes programas de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, en este caso los maestros en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales han de desarrollar unas habilidades y destrezas que le lleven a desenvolverse con pertinencia en diferentes contextos donde se extiendan los procesos de enseñanza aprendizaje, estos deben marcarse bajo unos parámetros de excelencia, responsabilidad social, ética y científicidad.

Es así como la tradición de nuestra universidad no ha sido solo la transmisión de saberes sino también despertar en los estudiantes en su formación las competencias necesarias para alcanzar un desempeño eficiente y eficaz en esta parte del proceso formativo como en su futuro desarrollo profesional; vinculando a ello momentos de reflexión, capacidad de crítica y análisis, fundamentación teórica, entre otros; que le permitan hacer lecturas constantes de la realidad social, crear y trasfigurar su discurso, comprender significados e intentar transformar realidades.



Problemas en la formación inicial de maestros

Frente a las problemáticas que viven los maestros durante su formación inicial en el aula, se observan unas constantes que han sido objeto de estudio por algunos intelectuales, estas tensiones generan preocupación ya que desatan fuertes choques no solo a nivel individual, sino también colectivo.

Iniciaremos mencionando algunos de ellos, como las dinámicas de grupo, inadecuada transposición didáctica, ruptura entre teoría y práctica y adaptación a la estructura. Según algunos autores estos son los problemas más recurrentes en esta etapa y los que afectan directamente al maestro en formación, generando con ello malestar, inconformidad y cuestionamientos.

Dinámicas de grupo

Constantemente en el aula surgen problemas o dificultades entorno al orden, control y disciplina de los estudiantes frente a las actividades propuestas o simplemente porque se ha naturalizado en ellos el hábito de no autoregularse y asumir la norma de forma poco consciente, para *Veenman* (citado en Esteve 1996, p.64)) señala: “los problemas de disciplina como el más acuciante entre los percibidos por los profesores debutantes”

Las dinámicas de grupo, se refieren precisamente a todo aquello que sucede dentro del aula y que se dificultad contrarrestar, puede ser por la falta de experiencia o por su complejidad; se mencionan algunas de ellas como indisciplina, riñas, disposición para atender las clases, burlas, utilización de espacios, maltrato e intolerancia, y sin olvidar el contexto en donde



viven y se ubica la institución. En este sentido afirma Honeyfrod (Citado en Esteve 1996, p. 63) “Conocerse a sí mismo es la primera regla para el buen dominio de clase. Ya que el profesor está fuertemente implicado con las personalidades de sus alumnos, necesita tener una clara comprensión de sí mismo, sus necesidades, sus ansiedades y su estilo personal de expresarse y relacionarse con otros.”

Probablemente muchos de los conflictos internos y el ambiente hostil, generan en los maestros que desarrollan sus prácticas un grado amplio de ansiedad que les dificulta equilibrarlo de una forma pertinente, el no saber qué hacer, que postura tomar y el cómo actuar, le pueden desestabilizar el desarrollo de la clase; en relación a esto también su imagen frente a los estudiantes causa un tipo angustia y aun más cuando se está en un grupo solo por cortos periodos de tiempo.

La investigación realizada por Fuller (1974) sobre los factores desencadenantes de la ansiedad de los profesores, destacaba los problemas de identificación de uno mismo, como los fundamentales en la etapa inicial de los profesores debutantes. Côté (Citado en Esteve 1996, p. 63) también constata “cambios negativos que los enseñantes tienen de sí mismos en los primeros años de experiencia”



Los maestros en este periodo buscan formar identidad, académica, actitudinal y social, puesto que apenas se ven enfrentados a una multiplicidad de fenómenos que son nuevos para él, su credibilidad frente a los pares, la constante pregunta de cómo lo hago y si lo



hago bien, o mejor como debo hacerlo, la decepción cuando algo no sale como creía inicialmente y que los resultados a nivel de dominio de grupo no son los esperados; tiende inevitablemente a la desesperanza “viendo los profesores debutantes su primer año de experiencia docente como un periodo extenuante, dominado por la puesta en cuestión de su propia personalidad ante la incertidumbre de su valor como enseñantes y de la valoración que harían de ellos alumnos y colegas”. Esteve (1996, p. 63)

Las problemáticas que se observan en las prácticas como lo son el control de la disciplina y las dinámicas que surgen en el grupo, constantemente provienen de una carencia en la formación académica del maestro en formación, de la falta de dominio de estrategias o por el desconocimiento del entorno propio del estudiante, sumándole a ello que poco son estudiados, profundizados o mencionados en el curriculum de la carrera y se obvian a tal punto que se entorpecen la labor del maestro de dichos maestros. Puede llegar a tal caso de ser contraproducente, donde éste cuestione su estadía en ese lugar.

El corto periodo de formación inicial como profesores resulta insuficiente para lograr una identificación con su papel profesional de enseñantes... Tendrá que ser en su trabajo, sobre la marcha, y por el método de ensayo y error, como la mayor parte de ellos construya su propia identidad profesional de enseñantes, adecuando su saber y los contenidos que dominan al trabajo específico que realizan. Esteve (1996, p.70)



Los docentes en este periodo de su formación inicial se ven enfrentados a otros problemas que interrumpen o condicionan constantemente su desempeño, como lo mencionan Milstein Golaszewski y Duquette (1984) referenciando a Vok (1983 y 1984), son:

1. Dificultades para adaptar los contenidos de enseñanza a niños con niveles diferentes y una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas.
2. Dificultades para flexibilizar la enseñanza utilizando metodologías y recursos complementarios.
3. Dificultades para identificar los objetivos adecuados a la edad y el nivel escolar de los alumnos, abandonado los texto y el discurso académico, hasta lograr una reordenación de los contenidos y los materiales jerarquizada en función de criterios de aprendizaje de los alumnos.

Aquí cabe resaltar que aun reconociendo el aprendizaje es un proceso, que va por etapas y va ligado a la edad del aprendiz, a su condición cognitiva, social y familiar; es necesario proponer estrategias, reorganizarlas y adaptarlas pues hacen parte de un proceso académico y experiencial, no basta con dominar la teoría y utilizar adecuadamente lo propuesto por el Ministerio de Educación, es pertinente experimentar, jerarquizar y poner a prueba todo aquello que este a su alcance para mejorar el proceso de enseñanza. Así mismo, la planificación de sus clases debe tener presente diversas propuestas o “planes” que le ayuden a desarrollar, estimular y motivar no solo a sus estudiantes sino para que el mismo amplíe sus saberes conceptuales, intelectuales y didácticos, logrando un compromiso con su labor.



Ahora bien, con respecto al compromiso y el poner en práctica todo aquello que este a su disposición, el maestro siente tensión cuando sus estudiantes poseen algunos conocimientos profundos sobre un tema y han desarrollado habilidades para el manejo de una herramienta, por ejemplo los medios de información y de comunicación, a los muchos maestros tanto en su formación inicial como continua se les dificulta adaptarse a estas nuevas herramientas o actualizarse para estar a un nivel igual o superior que los estudiantes, también comprender que ello hace parte de la realidad cercana de sus estudiantes, y muchas veces omiten este valioso conocimiento por no reconocer su carencia.

En la práctica se enfrentan con otra realidad: los estudiantes de ahora son distintos; están a veces más informados que el maestro, saben idiomas, manejan tecnologías. Así que el maestro necesita tener una actitud humilde cuando enseña, la pedagogía le ordena el trabajo en el aula; le dice cómo enseñar el conocimiento pedagógico es vital para la buena práctica pedagógica. Camargo (2008, p.113)

Una de las mayores quejas que acompaña a los maestros en formación inicial es el corto tiempo que se asigna para realizar sus prácticas, ya que al estar en actividad constante en la escuela les abre más posibilidades para conocer sus dinámicas, acercarse a los estudiantes, tener contacto con la realidad de estos y observar necesidades de la comunidad académica. Asimismo el tiempo empleado para la preparación de las clases es corto, al igual que el que se emplea para la observación previa del grupo, y aquel donde se realiza una intervención



directa porque es allí en el que se afianzan las relaciones de forma individual, profesional y social.

La universidad debe procurar la creación de estos espacios, acercando al maestro en formación inicial desde sus comienzos a la vida escolar, la cual desempeñará con mayor fluidez, dominio e impacto en su práctica profesional. Se propone entonces que:

(...) que la Universidad se preocupe más por enseñar sobre el manejo del aula y que se dé una mayor importancia a la práctica durante el proceso de formación. Para los maestros, esta formación inicial siempre se queda corta: la formación de base da los conocimientos académicos, el qué enseñar, pero las teorías y las metodologías, con frecuencia, no se acomodan ni a los niños, ni a los contextos, ni a las instituciones. Camargo (2008, p.112)

Los factores internos y externos que transversalizan el aula de clase se ven reflejadas en las dinámicas de grupo ya que alteran de forma constante y visible el desarrollo adecuado del trabajo en clase, la disposición de diferentes elementos como el ambiente, el espacio, el entorno, los lazos de amistad, los temas a trabajar, las actitudes, entre otros son componentes fundamentales para alterar o desvirtuar el buen desarrollo de las clases.



Veenman (citado en Zarazaga, 1996, p. 64) señala: “los problemas de disciplina como el más acuciante entre los percibidos por los profesores debutantes”. Asimismo lo plantean



Baillauques y Breuse (citados en Zarazaga, 1996, p. 64) quienes consideran “el problema de disciplina como la auténtica prueba de fuego del profesor debutante, que se enfrenta a la enseñanza marcado por el miedo a no estar a la altura de las circunstancias respecto a su capacidad para hacerse oír en clase”.

La convergencia de múltiples situaciones ha convertido el aula de clase y el avance de esta en un verdadero obstáculo a la hora de llevarla a cabo, hasta el punto muchas veces de confrontar al maestro en su que hacer, su motivación tiende a transformarse y las actividades se pueden alterar, produciendo con ello que el manejo de la clase y el grupo se vuelva incontrolable

Inadecuada Transposición didáctica

El problema de convertir el objeto de saber en un objeto de enseñanza aumenta la crisis del maestro y aunque el conocimiento este presente, lo que se le dificulta es trasmitirlo, se inicia una etapa de cuestionamientos por el cómo, el por qué, el para qué y el cuándo se debe enseñar, pertinencia, deberes e implicaciones; sumándole a ello la toma de decisión frente a la distribución de los tiempos y cuales temáticas son de gran impacto que logren desarrollar en sus estudiantes habilidades de pensamiento. Esta trasposición didáctica que realicen los maestros debutantes debe vincular y articular, aspectos como:

(...) saber pedagógico y saber disciplinar; transmisión y generación de conocimiento; formación y transformación; enseñanza y aprendizaje; teoría y



práctica; enfoques tradicionales y críticos; didácticas y epistemologías.

Camargo (2008, p.111)

No cabe duda que las problemáticas sociales tienen influencia directa en la escuela y por ende en el maestro, éste no solo tiene una función académica sino también social; las transformaciones sociales adquieren nuevos significados que deben tenerse presente en el aula, aquí es donde el maestro en lugar de aumentar su tensión con respecto a tal situación debe tomarla, adaptarla y busca herramientas que le permitan enfrentarla.

Reconocer el contexto, rutinas y hábitos pueden ser un elemento que contribuyan a mejorar el vínculo entre realidad, teoría y práctica, pero desafortunadamente el maestro poco se acerca a este nuevo aprendizaje. Según Escudero y Gómez, los maestros en este periodo frecuentemente están:

(...) alejados del conocimiento del mundo real para el que están preparando a sus alumnos, lo que, en mi opinión, favorece el mantenimiento interesado de la separación entre las teorías y las prácticas y conduce, impenitentemente, a la sobrevaloración de las prácticas profesionales por los futuros profesores.

Escudero et al. (2006, p.169-170)



El dominio de los saberes, en la perspectiva abierta por el propio Jacotot, solo es un obstáculo para aquel que cree que es suficiente exponerlos para transmitirlos; en cambio, es una inmensa ventaja para aquel que, dominando perfectamente lo que debe transmitir, sabe volverse hacia sus propios saberes e interrogarlos desde el punto de vista de su génesis y no solo de sus resultados” Meirieu (2004, p. 191-192). En diversas ocasiones no alcanza a cumplir su verdadera función de utilizar el conocimiento adquirido para reconstruirlo con el estudiante.

Grandes inconvenientes se presentan en el momento de entrar en escena en el aula de clase y es el de realizar una oportuna y adecuada transposición didáctica, no basta con conocer y saber, es necesario transmitirlo de una manera adecuada y contextualizada a los estudiantes donde ese conocimiento adquirido sea significativo al momento de exteriorizarse. Llevar este proceso a cabo es un verdadero reto para los maestros durante su practicas, pues muchas veces carecen de herramientas, estrategias, experiencia o recursividad para alcanzar una apropiada transposición didáctica. Para Chevallard (1998, s/p) la transposición didáctica es “El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza.”



Ruptura entre teoría y práctica

Este problema implica para los nuevos maestros el enfrentarse al reto de comprender la teoría aprendida en la Universidad, aplicándola o ajustándola a entornos reales. Es allí donde nace en el maestro en formación la frustración y/o inestabilidad ya que de una u otra



manera comprueba que la teoría aprendida, no es suficiente para enfrentar la complejidad del aula.

La formación inicial y permanente del profesorado debe centrarse en el contexto, ser flexible y polivalente. Por tanto se debe rechazar la separación artificial entre la teoría y la práctica, resultando impredecible que se tenga esta consideración en el desarrollo de todo el proceso de formación. En los programas de formación el conocimiento debe estar referido a la práctica y apoyarse y profundizar en los interrogantes, los esquemas conceptuales y la constatación de problemas e instituciones que surgen en el dialogo con las situaciones que se producen en el aula. (Palomares, 2003, p.269)

La ruptura entre la teoría y la práctica permite explicar y entender no solo las concepciones de los estudiantes frente a la nueva experiencia que desarrolla en el centro de prácticas sino poner a prueba también las habilidades y destrezas que en este momento ha desarrollado en su proceso académico y profesional. “(...) la incongruente situación que se produce cuando un/a alumno/a llega al aula real. (...) cuando llega al aula, con la consiguiente frustración, comprueba que la formación que ha recibido resulta inútil para hacer frente a situaciones de complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad, etc. (Palomares, 2003, p.269)



Según (Martinez, 2005) es muy común escuchar a algunos normalistas o maestros en servicio, decir que una cosa es la teoría y otra es la práctica, esta expresión según él tiene muchas connotaciones, entre otras: el reto de comprender la teoría; la compleja tarea de aterrizar en la



práctica las ideas teóricas, el encuentro de dos proyectos, uno que aspira la innovación y otro anclado en la tradición, entre otros.

Adaptación a la estructura

Llegar a un lugar nuevo, provisto de una realidad social, académica, curricular e individual ya establecida y característica de una población o comunidad educativa impacta considerablemente al maestro en formación, ya que una cosa es el lugar donde se ha formado y el ideal que lleva al realizar su labor como docente. Tal como lo mencionan Angulo Rasco, Barquín Ruiz, Pérez Gómez (1999, p.383) A lo largo del proceso de socialización que supone el periodo de prácticas, el estudiante abandona las ideas adquiridas en la universidad según va tomando parte en los comportamientos que exige el trabajo de la enseñanza, porque ahora percibe esas ideas en conflicto con la realidad y las exigencias del aula. Parece, igualmente, que las prácticas contribuyen al desarrollo de perspectivas «utilitaristas», en las que el principal criterio de valoración y selección de actuaciones docentes es aquello que funciona rápidamente para dar la clase en el tiempo requerido y de un modo ordenado, con el mínimo de problemas.



El nuevo entorno y sus dinámicas generan en el sentir del maestro un malestar pues en su imaginario intenta construir nuevas posibilidades, intereses, crear y transformar realidades, es así como la adaptación a la estructura se convierte en una gran dificultad para su sentir y desarrollo profesional.



La metodología del Estudio de Clases como oportunidad para mejorar las prácticas docentes

Se ha comprendido que “*El Estudio de Clases es una actividad permanente de muchos actores del sistema educacional japonés, incluyendo todos sus profesores de escuelas y colegios, a quienes permite no solo compartir su conocimiento y aprender unos de otros –y, según se suele reiterar, de los alumnos –, sino también aportar como investigadores al desarrollo de la educación de su país*” Isoda, Arcavi y Mena (2007, p26).

El Jyugyo Kenkyu o Estudio de Clases es un asunto en el que se está poniendo atención en todo el mundo, hoy en día. Es un proceso mediante el cual los profesores se desempeñan en mejorar progresivamente sus métodos de enseñanza, trabajando con otros profesores para examinarse y criticarse mutuamente las técnicas de enseñanza. El Estudio de Clases comenzó a desarrollarse como practica pedagógica en la era Meiji del Japón, y funciona como un medio de capacitar a los profesores para que desarrollen sus propias practicas pedagógicas.

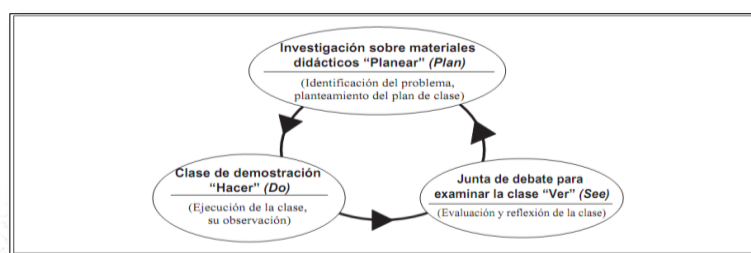


Figura No. 3 Pasos de la Metodología del Estudio de Clases – Elaborada por la secretaria del Estudio: La historia del Desarrollo de la educación en Japón, JICA

La metodología se lleva a cabo en tres momentos como lo muestra la figura No. 3 **La preparación**, se entiende como la planificación o realización de un guión de la clase donde

se proponen los objetivos, se regulan los tiempos y se determina que técnica a implementar; **La ejecución** la clase a investigar está basada en el plan elaborado, conocimiento amplio de la temática y manejo de la técnica y por último **La sesión de revisión** que permite la participación de un grupo o red de estudio donde se hace una evaluación, se crítica y se discuten las formas más pertinentes y adecuadas que se podrían llevar a cabo durante las sesiones posteriores.

De esta manera el estudio de clases (...) se compone de “investigación sobre materiales didácticos”, “clase de demostración” y “junta de debate para examinar la clase”. Instituto para la Cooperación Internacional Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA). (2005)

Antecedentes del Estudio de Clases en otros países

Isoda, Arcavi y Mena, manifiestan que la implementación de la Metodología del Estudio de Clases ha sido de gran impacto en la formación del profesorado en otros países, donde se ha tomado como referencia esta metodología para mejorar y contribuir con el progreso y desarrollo de la educación, el trabajo entre pares, las herramientas y técnicas empleadas, la evaluación y la crítica constante favorece los espacios escolares y el desempeño docente.

Estos investigadores dan a conocer veinte casos donde se ha implementado y desarrollado la metodología en el área de matemáticas; a continuación se hará mención de estos:

Caso 1. Proyecto internacional de investigación comparada en el aula.

Caso 2. Movimiento de Estudio de Clases en Tailandia. El Proyecto Inicial de Pedagogía en Matemáticas. (2002).



Caso 3. Estudio de Clases en Norteamérica. (2003)

Caso 4. Estudio de clases para uso efectivo de los problemas de final abierto. Convenio entre el Japón y los Estados Unidos. (2000)

Caso 5. Estudio de clases en Filipinas. El Proyecto del Centro de Capacitación de Profesores de Ciencias. (1994)

Caso 6. Estudio de clases en Camboya. Como formar profesores de Matemáticas que puedan contestar las preguntas de los alumnos.

Caso 7. Estudio de clases en Laos. Cómo elevar la calidad de la educación matemática de las escuelas primarias y secundarias inferiores a niveles internacionales (2004)

Caso 8. Estudio de clases en Indonesia. Cómo puede mejorarse las clases tradicionales.

Caso 9. Estudio de clases en Egipto. (2002)

Caso 10. Estudio de clases en Kenia. Esfuerzos para establecer el proyecto Sistema de Capacitación de Profesores a través del Proyecto de Fortalecimiento de Matemáticas y Ciencias de la Educación Secundaria (SMASSE)

Caso 11. Estudio de clases en Ghana. (2000)

Caso 12. Estudio de clases en Sudáfrica. Cómo se promueve el Estudio de Clases en Sudáfrica. (1999)

Caso 13 A. Estudio de clases en Honduras. Como podemos mejorar las competencias pedagógicas de profesores que no han tenido formación universitaria. (2002)



Caso 13 B. Estudio de clases en Honduras. Proyecto Mejoramiento de la Enseñanza Técnica en el Área de Matemáticas (PROMETAM) (2000)

Caso 14 A. Estudio de clases en América Central y El Caribe. Cómo podemos mejorar la calidad desarrollando textos de estudio (2003)

Caso 14 B. Proyecto Regional “¡Me gusta Matemáticas!”. (2006)

Caso 15. Estudio de clases en el Salvador. (2006)

Caso 16. Estudio de clases en Guatemala. El proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática en Guatemala “GUATEMÁTICA” (2002)

Caso 17. Estudio de clases en Nicaragua. (2007)

Caso 18. Estudio de clases en la República Dominicana. (2005)

Caso 19. Estudio de clases en Bolivia. El proyecto de mejoramiento de la calidad de la Enseñanza Escolar (PROMECA) (2003)

Caso 20. Estudio de clases en Chile. (2005)

Con la implementación de la Metodología del Estudio de Clases se logró avanzar en otros países en la expansión del proyecto con aras a mejorar las Clases en las áreas de matemáticas y ciencias naturales, buscando nuevos espacios, contextos y escenarios para su desarrollo.

La Metodología del Estudio de Clases como un proyecto de la Agencia Internacional (JICA) le permitió a los maestros de varios países en Latinoamérica, el Caribe, Estados



Unidos, Sudáfrica y algunos países asiáticos, en formación continua a evaluar sus metodologías y estrategias y a los maestros en formación inicial a vincularse de forma permanente en nuevos proyectos de investigación-acción, a partir del éxito alcanzado en los procesos de enseñanza aprendizaje en Japón.

En los diferentes escenarios se resalta la participación de las universidades, facultades de educación e institutos de pedagogía que accedieron y acogieron la propuesta con el fin contribuir a perfeccionar su aprendizaje pedagógico, desarrollo profesional, búsqueda y creación de materiales didácticos.

Los actores principales fueron los maestros que estuvieron dispuestos a desplegar ideas, escribir sus experiencias y se volvieron diestros en la observación, análisis, crítica y reflexión de las clases. Esto facilitó la comprensión de procedimientos, consensuar propuestas de cambio de materiales y compartir la experiencia relacionada con su práctica pedagógica.

Antecedentes del Estudio de Clases en Colombia

La metodología del Estudio de clases en Colombia se ha implementado en diferentes universidades e Instituciones Educativas en el área de matemáticas y ciencias naturales.

- 1) **Universidad de Nariño** se vinculó al proyecto JICA desde el año 2006 Área de Educación Matemática del Departamento de Matemáticas y Estadística



De acuerdo con (Marmolejo, Blanco y Fernández, 2009) con la metodología del Estudio de Clase los licenciados en matemáticas en la Universidad de Nariño, fomentaron la planeación colaborativa, autoevaluación y evaluación conjunta permanente, el diseño de actividades y situaciones problema que permitieron mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

- 2) **Portal Colombia aprende** El Ministerio de Educación Nacional de Colombia desde el año 2003 hasta el año 2008 estableció un convenio de cooperación internacional con la Agencia de Cooperación Internacional del Japón(JICA), para que docentes de matemáticas y ciencias naturales tuvieran un conocimiento de primera mano sobre las prácticas pedagógicas.

«La experiencia que he tenido a lo largo de estos últimos siete años como ex becario de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón-JICA en el curso “Mejora del Sistema de Capacitación de los Maestros de Ciencias Naturales y matemáticas” realizado en la Universidad de Miyagi en la ciudad de Sendai-Japón y las participaciones en la Red de Aprendizaje REBECA del Portal Educativo Colombia aprende del Ministerio de Educación de Colombia como miembro y asesor virtual de los becarios de matemáticas». Therán (2010, p.7).



- 3) **Institución Educativa Juan Bautista La Salle (Florencia Caquetá) – Normal Superior de Corozal (departamento de sucre) – Normal Nacional de Granada (municipio de granada meta).** La metodología Estudio de Clase comienza a



implementarse en el año 2004, la articulación de los proyectos de índole nacional “Incorporación de tecnologías al currículo de matemáticas en Colombia y la metodología Estudio de clase, como resultado del convenio entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Agencia de Cooperación Internacional del Japón” y por supuesto en la calidad del aprendizaje del pensamiento espacial y los sistemas geométricos. Polania, Therán y Agudelo (2008, p. 1).

- 4) **Estudio de clase en secundaria: un ejercicio de intervención didáctica desde el contexto inmediato** con participación de diferentes profesionales de la Universidad Pedagógica Nacional en el Colegio La Gaitana, de la localidad’ de Suba, por la necesidad de implementar alternativas a la enseñanza y al aprendizaje de la química, El proyecto inicia en el año 2000. Se basa en fundamentar, estructurar y desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza de algunos conceptos químicos, desde el contexto, estructurada desde el estudio de clase.

Cabe resaltar que desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia no se han llevado a cabo proyectos o intervenciones de este tipo. Aunque algunos maestros en el área de Ciencias Naturales y Matemáticas han tenido la oportunidad de acercarse a esta Metodología de enseñanza, siendo parte del convenio entre la agencia JICA y la Facultad.



Los proyectos que se han realizado en Colombia sobre la implementación de la Metodología del Estudio de Clase se han dirigido especialmente al área de las matemáticas y las ciencias naturales, han permitido el fortalecimiento de los saberes propios de las



ciencias, la construcción de nuevos conocimientos a través del trabajo en conjunto, del dialogo entre pares que son puestos en escena en las aulas de clases y en otros espacios creados para la discusión, la construcción de estrategias para llevar a cabo de la mejor forma un proyecto, reconocer y ampliar los contextos donde se trabaja.

De la misma manera se lograron implementar y mejorar los procesos de planeación, búsqueda y recolección de la información, la indagación rigurosa de recursos que llevaran a alcanzar los objetivos y articularlos a situaciones problema, todo esto en virtud de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aunque han sido pocos los proyectos que se han trabajado sobre esta metodología en Colombia, cabe resaltar que la cooperación, intervención y asesoría de la agencia internacional (JICA) ha sido el motor para desarrollar estos proyectos pilotos, capacitar a los maestros tanto en su formación inicial como continua y abrir espacios para la diversificación y la construcción social del conocimiento.



DISEÑO METODOLÓGICO

Dada la intencionalidad de este trabajo de investigación, que consistió en analizar cómo la Metodología del Estudio de Clases favorece el desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial de los maestros del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia que realizan sus prácticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín. Se hizo necesario el uso de una metodología cualitativa en tanto facilita la construcción del conocimiento, ya que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable” Taylor y Bogdan (citado en González Alonso, 2007, p.110)

1. El estudio de caso

Como primer paso se llevó a cabo un estudio de caso en un contexto concreto con las docentes en formación de la Universidad de Antioquia de la Facultad de Educación del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales que realizaron sus prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín y los profesores cooperadores del Núcleo de Ciencias Sociales de dicha institución.



Rober K. Yin (2003) en su libro *Applications of case study research* comenta que un estudio de caso es un método de elegir cuando el fenómeno que se está estudiando no es



realmente distinguible desde su contexto. Como fenómeno tal puede ser un proyecto o programa en una evaluación de estudio.

Otras de las definiciones que Yin da en *Case study research: design and methods* es: “En general los estudios de casos son las estrategias preferidas cuando las preguntas “como “y “por qué “son realizadas, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real” (p.2).

Los pasos que propone dicho enfoque son:

1.1. ***Diseño del caso de estudio:*** este consiste en unir los datos a ser recolectados con las preguntas iniciales de estudio, tiene cinco componentes:

- Preguntas de estudio. Estas son de tipo exploratorio, en donde “las preguntas “ cómo “ y “ por qué “ es probable que favorezcan el uso de estudio de caso, experimentos, o historias” (p.6).
- Sus proposiciones, si las hubieran. Yin (1984) explica que cada proposición dirige su atención a algo que debe ser examinado dentro del alcance del estudio. (p.30).
- Unidades de análisis. Obedece al estudio de caso en específico como tal, delineando bien la unidad de análisis, la cual para este caso son los problemas que se han detectado en la formación inicial de maestros en la literatura.
- La relación lógica entre las preguntas y las proposiciones. Esto viene siendo la explicación del acontecimiento.



- Criterios para interpretar los resultados. “Un acercamiento prometedor para los estudios de caso es la idea del “modelo-emparejado” descrita por Donald Campbell (1975), con que pueden relacionarse varias piezas de información del mismo caso a alguna proposición teórica” (Citado en Yin, 1994). En este caso, los resultados permitieron realizar una comparación entre los problemas que se han detectado en la formación inicial de maestros en la literatura y la manera en que la implementación del proyecto influyó para contrarrestarlos o no en las docentes en formación del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia practicantes en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.

1.2. **Conducción del caso de estudio:** preparación de la recolección de datos. El protocolo de Yin abarca no sólo el instrumento sino todos los procedimientos y reglas generales que deben ser seguidas para usar dicho instrumento, el cual contiene las siguientes secciones: Visión general del proyecto de caso de estudio, procedimiento de campo, preguntas del caso de estudio (1994, p.55)

1.3. **Recolección de datos:** Esta información puede ser recolectada a través de observación directa, observación participativa, artefactos físicos, documentos, archivos y entrevistas (Yin, 1994, p.78)

1.4. **Análisis del caso de estudio:** Éste consiste en examinar, sacar categorías, tabular, o recombinar la evidencia para conseguir las proposiciones de estudio.



1.5. **Elaboración del reporte del caso de estudio:** Éste se puede realizar de manera oral o escrita, pero debe cumplir con los siguientes pasos: Identificar la audiencia para quien será elaborado el reporte y desarrollar la estructura, la cual para este caso se presentará de manera analítica.

Esta propuesta de investigación se inclinó por el uso del Estudio de Caso de Yin porque permite conducir y revisar constantemente como vamos en el estudio de caso, como marchamos en el proceso y si hay algo que corregir, poder hacerlo a tiempo.

2. **Instrumentos para la recolección de datos**

Para llevar a cabo la recolección de la información que nos direccione para cumplir con los objetivos de investigación se tuvo en cuenta las siguientes técnicas: rastreo de fuentes, la observación directa, la observación participativa, y la entrevista.

Yin (2003) formula las fuentes son: la documentación (cartas, agendas, minutas, estudios o evaluaciones formales entre otros), registro de archivos (archivos de servicios, personales, mapas, y características del lugar o listas de nombres), las entrevistas, la observación directa, observación participante y los instrumentos.

2.1 **Rastreo de fuentes:**

Parte de datos pre-elaborados, como pueden ser datos obtenidos de libros, tesis, entre otros, de investigaciones previas sobre el tema escogido: “la formación Inicial de maestros y las problemáticas que se han detectado en ella”, se analizó bajo los siguientes aspectos básicos: Pertinencia, actualidad y fiabilidad.



2.2 *Fichas Nemotécnicas:*

El instrumento para la organización de la información producto del rastreo de fuentes bibliográficas fue la Ficha nemotécnica, ya que “Si las fichas bibliográficas sirven para identificar las fuentes de información, las nemotécnicas se utilizan para vaciar la información de acuerdo con las necesidades de la investigación. No es suficiente identificar un libro, revista o periódico, es necesario extraer la información que allí existe para apoyar y profundizar las tareas de investigación”. Cevallos (2012, p.51), a la vez que facilita: acumular, ordenar y clasificar la información adquirida de las fuentes bibliográficas referentes al tema de estudio.

2.3 *Entrevista:*

Al inicio del proyecto investigativo no se tenía planeado realizar las entrevistas, lentamente y con los avances del proyecto las necesidades e intereses se transformaron y la entrevista debió ser implementada; ya que en diversos encuentros y discusiones; en especial en el de la Red del Estudio de Clases instituida en la Escuela Normal Superior de Medellín, se tuvo la oportunidad de contar con la presencia de la profesora. Yuki Hashimoto del Japón, quien representa a la International Cooperation Agency (JICA) en un proyecto formativo a los maestros del área de matemáticas.

Para realizarle la entrevista a la profesora se construyó una entrevista semi-estructurada, que permitiera conocer e indagar a fondo en que consiste la Metodología del Estudio de Clases, implementación e implicaciones dentro del aula.



Esta técnica consta de un guión de entrevista con varias categorías y preguntas abiertas que pueden ser modificadas o ampliadas en el transcurso de la entrevista, donde de forma coherente y organizada se alcancen a conocer detalles, desarrollo y finalidades de la propuesta.

2.4 La observación:

“el método básico de toda ciencia es la observación de los “datos” o “hechos” y la interpretación de su significado” Martínez (2006, p.128). En este trabajo investigativo la observación constó de varios momentos uno de ellos, es la observación participante, ya que las maestras en formación hicieron parte activa del proceso de investigación y de intervención; el instrumento para este tipo de observación fue: una ficha con categoría de análisis, relacionadas con los problemas en la formación inicial de maestros. Otro momento fue la observación directa, puesto que las practicantes estuvieron en contacto personal con el hecho o fenómeno que se estudiaba, para ello se utilizaron los siguientes instrumentos: Planeadores de clase, Fichas de observación de la clase, Protocolo de la red del estudio de clase, Guión de la clase para el estudio de clases. El último momento fue la observación indirecta, ésta se llevo acabo porque un integrante del grupo de investigación no se encontraba realizando sus prácticas en la Escuela Normal Superior de Medellín, por lo tanto realizó la observación desde afuera, puesto que no interviene directamente en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. Esta observación constituyó un elemento neutro que dinamizó el análisis de los instrumento. Los instrumentos analizados fueron: Videograbaciones de las clases, y protocolos de la red del estudio de clase.



2.5 Red de Estudio de Clases

El estudio de clases como se ha mencionado posee varias características, una de las más interesantes es que: “el personal docente hace estudios en las clases diarias con el fin de mejorar la calidad de la educación (clase)”. Instituto para la Cooperación Internacional Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA). (2005, p.225). Para lo cual los docentes llevan a cabo los siguientes pasos “investigación sobre materiales didácticos”, “clase de demostración” y “junta de debate para examinar la clase”, todo este proceso se realiza con la colaboración y acompañamiento de pares.

El Instituto para la Cooperación Internacional Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA). Expresa que:

Existen diversos grados y formas de estudio de clases. Generalmente se realizan como parte integral de la capacitación interna escolar al establecer los temas de estudios específicos, o bien las personas que tienen el mismo propósito se reúnen para observar y criticar mutuamente la clase. También hay reuniones de disertaciones sobre la forma de impartir clases organizadas por el sindicato magisterial o sociedades académicas. (2005, p.247).

Más adelante manifiesta: “el personal docente que participa en el estudio de clases en Japón, constituye la red en que intercambian informaciones (...) muchas veces, no existe este tipo de red. Aun dentro de una misma escuela,



frecuentemente no pueden consultar sobre qué método de enseñanza es mejor.

De modo que es importante construir la red del estudio de clases para compartir informaciones e ir ampliándola poco a poco. (p.231).

Es a partir de este paraje que se entiende que la red del estudio de clases en Japón, está constituida por el personal docente que participa en el estudio de clases, en ella los maestros y maestras en formación inicial que la conforman intercambian información, experiencias, saberes y tensiones frente a la experiencia de la clase, analizan qué método de enseñanza es mejor o más pertinente, se realizan actividades de cooperación educativa (interactuando en conjunto y compartiendo sus experiencias y técnicas), donde las ideas de los docentes no se ocultan, guardan y mantienen de forma individual sino que por el contrario se comparten con otros, con lo que los mejores métodos de enseñanza se difunden.

Campos, Carreño, Domínguez, Pino. (2008). Exteriorizan:

“La Red propicia que los docentes que la conforman, generen propuestas para trabajar con otros profesores en torno a tópicos relativos al desempeño y desarrollo profesional en el aula. Se espera que el intercambio entre docentes permita adquirir nuevas habilidades, competencias y conocimientos, tanto para el que presenta la propuesta, como en aquellos que son beneficiarios directos de la acción”. (p.5).



Se buscó con la conformación de la Red del estudio de clase al interior del núcleo de Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior de Medellín, que los docentes adquirieran la capacidad de contemplar críticamente las clases y de generar las mejoras asimilando la enseñanza extraída de las mismas, vincular activamente a los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia que se encuentran realizando sus prácticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, con sus cooperadores (docentes del Área de Ciencias Sociales en dicha institución), supervisores, profesores de la universidad, y demás personas relacionadas con la educación, para examinar la clase y profundizar sus conocimientos sobre los materiales y recursos didácticos, los estudiantes, la composición de la clase, entre otras.

Durante este proceso se acude a diversos tipos de encuentros, como se observa en la tabla anexa:

Escala de reunión	Organizador principal
Dentro de la escuela	Director / subdirector de la escuela pública
Reunión de estudios a nivel prefectural, municipal y distrital	Mismo personal docente de la escuela pública
Reunión de estudios a nivel prefectural, municipal y distrital	Junta de educación, oficina de educación
Todo Japón	Director / subdirector de las escuelas anexas ala universidad
Prefecturas, todo Japón	Sector privado (Sociedades académicas, empresas)

Tabla No.1 – Diferentes tipos de reuniones para el Estudio de Clases – Fuente: Isoda, Toshikuzu y otros (2002)

Estos encuentros le facilitan al maestro en formación mejorar sus prácticas educativas, le promueven el dialogo, la crítica y la discusión entre pares y con otros maestros



experimentados llevándolos a analizar y reflexionar sobre todo lo ocurrido antes, durante y después de la clase.

RESULTADOS

I. PROBLEMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Como se ha advertido a lo largo de este trabajo de investigación el maestro colombiano es una figura que ha pasado por diversas transformaciones, propias de su quehacer pedagógico y su necesidad de reinventarse con y para la construcción de nuevas sociedades. De igual manera éste no ha sido ajeno a los problemas que se presentan dentro de su formación, bien sea permanente o inicial. En este sentido la primera fase de esta propuesta de investigación tuvo como base indagar justamente por los problemas que se presentan en la formación inicial de maestros. Para responder a lo anterior, en primer lugar se rastrearon estos problemas en la literatura. Con esta exploración se logró advertir que los problemas más persistentes o comunes en la formación inicial de maestros según algunos autores son:

- Adaptación a la estructura
- Inadecuada Transposición didáctica
- Dinámicas de grupo
- Ruptura Teoría – práctica

Estos problemas se tomaron como base para el desarrollo de la investigación. Y por ende se pensó en rastrear los problemas o mayores dificultades que se evidenciaron tanto en la



práctica pedagógica de las maestras en formación del grupo de práctica II y en general los que se presentaron con los maestros y maestras en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia durante el periodo de sus prácticas pedagógicas (2010-2012). Para rastrear y analizar este tipo de problemas en las maestras en formación 1, 2,3 y 4 se utilizaron los diarios pedagógicos, los planeadores de clase, las fichas de observación de los maestros cooperadores, y para hacer el rastreo general con los maestros y maestras en formación y los maestros y maestras asesores que han tenido a su cargo grupos de práctica se utilizó el formato de cuestionario, con éste se llevó a cabo una serie de preguntas abiertas. El objetivo fue indagar por los problemas que se mencionaron anteriormente y rastrear otros que probablemente se puedan dar dentro del contexto de las prácticas pedagógicas. Ahora bien, la muestra que se tomó fue de 13 maestros en formación y 4 maestros asesores del programa en su versión número uno.

Adaptación a la estructura

En relación con este problema que se plantea desde la literatura, en las respuestas de los maestros en formación y maestros asesores se deja entrever que si bien es un problema que se da en algunos estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, éste no se da de una manera general. Por el contrario se da una lucha por no permitir que esto pase. Confrontando a los maestros en formación con las ideas tradicionales y la forma de enseñanza que el maestro cooperador y el centro de práctica puedan tener.



Igualmente los maestros en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales constantemente se examinan y se tropiezan con la frustración de no poder en muchas ocasiones mostrar todo lo que han aprendido en la Universidad y en algunos casos se ven maniatados ante las imposiciones que pueda tener la escuela. Precisamente el no abandonar las ideas adquiridas en la Facultad, les ha traído dificultades de tipo académico y personal en los centros de práctica. Algunos de ellos hacen alusión en sus respuestas a que no compartieron con sus maestros cooperadores ni con la escuela, las metodologías utilizadas en cuanto al manejo de grupo, el mal uso del libro de texto, el espíritu conservador de los maestros cooperadores, los tiempos que maneja la escuela, las relaciones de poder entre maestros y estudiantes, el uso del observador como dispositivo de control, entre otros. Así como lo afirma uno de los maestros en formación con respecto a la relación que sostuvo con su maestro cooperador “Fue una relación un poco incomoda, su forma de trabajar y la mía son completamente diferentes, por lo que muchas veces (casi todo el tiempo) no compaginamos, además no uso el grito para trabajar con los estudiantes, al contrario de él. (...)” C5 (2012)

De igual forma, algunos maestros asesores comentan que para contrarrestar este fenómeno se hizo importante dentro del seminario de práctica abordar las planeaciones que los centros de práctica proponían, mencionan que algunos de sus estudiantes se atrevían a proponer cosas distintas; algunos pensaban en procedimientos propios de las Ciencias Sociales, otros en actividades o estrategias diferentes a las que la escuela propone para desarrollar dentro del aula de clases.



En cuanto a la práctica pedagógica desarrollada por las maestras en formación 1, 2,3 y 4, en la Escuela Normal Superior de Medellín, se resalta en los Registros de la observación de clases, el manejo conceptual en las maestras en formación: “la fortaleza de la “U” sigue siendo el amplio dominio conceptual de sus egresados”, “el dominio conceptual es amplio” Maestro cooperador No.1, el cual se vio reforzado por la rigurosa planificación que se llevó de cada clase, lo que incitó y motivó a las docentes a pensar, buscar, indagar e implementar en cada una de sus sesiones, nuevas estrategias didácticas que permitiesen romper con la tradición que se vive en la enseñanza en las aulas, por parte de algunos de los docentes en ejercicio, de acuerdo a la etapa en la que se encuentre según “ la teoría de los ciclos vitales”, planteada por: Riquelme; Brusilovsky; Davini y Birgina; López; Mayor y Sánchez; Vaysse, (1998), en la que se pueden encontrar en un periodo de estabilidad en el que “El profesor ya conoce las normas de la institución a que pertenece, las tiene más o menos aceptada y tiene consolidado todo lo que es su repertorio docente” (p.100-102), si bien estos autores aclaran que no se debe entender este periodo como de estancamiento, porque cada docente marca sus propios límites dentro de cada etapa en el ciclo, es este el objetivo que se quiso perseguir, generar una conciencia crítica en las docentes en formación que les permitiera resistir ante la homogenización que suele darse en las instituciones al llegar a desempeñarse como maestros, y pretendiendo que esta se siga cultivando para que no sean etapas o periodos de estancamiento a nivel profesional, lo que arrojó como resultados el apostar por la creatividad e innovación en cada una de sus clases.



Romper con la tradición no es nada fácil, al llegar a la institución, llama la atención la actitud de los docentes en ejercicio, los cuales usan en su mayoría los libros de textos como



única guía para dirigir sus clases y la invitación por parte de estos para que las maestras en formación los usen del mismo modo. En los Registros de la observación de clases de la maestra practicante No. 1, durante el desarrollo de su Práctica I, se lee con frecuencia la utilización del método expositivo como estrategia didáctica utilizada y como procedimiento de evaluación y de retroalimentación del estudiante, estrategia utilizada por su maestro cooperador el cual planea todo un periodo, para que los estudiantes expongan por grupos los temas que se verán en el periodo, es difícil poder saber porque se repite esta constante en la maestra en formación, una causa puede ser, el temor a cortar abruptamente con todo un programa ya establecido por alguien con experiencia y que es su apoyo en esta etapa de su proceso formativo, no se puede tampoco afirmar que es una estrategia ya interiorizada en la maestra en formación, debido que este asunto, no se puede seguir leyendo para un mejor análisis, porque en sus clases de la práctica II, los Registros de la observación de clases, no fueron diligenciados por su maestro cooperador, lo que demuestra sí, una ausencia de su maestro /a cooperador, en cuanto a los medios y recursos didácticos que utiliza en su planeadores de clase tanto de la práctica I como de su práctica II, aparece con mayor relevancia la tiza y el tablero.



En las docentes en formación No.2, No.3 y No.4, si bien la tiza y el tablero aparecen como medio y recurso didáctico, porque está claro este es fundamental en la enseñanza – aprendizaje y juega un papel muy importante dentro de las clases en la enseñanza japonesa, donde las planeaciones se centran mucho en la forma cómo va a estar organizado y distribuido los materiales de enseñanza en él, los cuales se buscan siempre sean muy vistosos, para centrar la atención de los estudiantes hacia el tablero, no obstante se



evidencia en los planeadores de estas maestras el uso y manejo de muchos más recursos y materiales didácticos, como la elaboración de guías, test, artículos de libros y revistas, historietas, cuentos, libros, fichas bibliográficas, entre otras, que dan a suponer una búsqueda de muchos más recursos diferentes a los libros de texto, no se quiere satanizar los libros de texto, se desea es mostrar que se usaron otros recursos y no sólo estos.

Inadecuada Transposición didáctica

Como lo expresan los autores que alimentan el marco teórico de esta propuesta de investigación, la inadecuada transposición didáctica es uno de los problemas que afecta en demasía a los maestros en formación inicial, dado que les es difícil vincular de forma adecuada lo aprendido con lo que se desea enseñar, bien sea porque no cuentan con las herramientas necesarias o porque les falta aún un idóneo manejo o dominio de su saber específico.

Ahora bien, al indagar en el cuestionario sobre este problema, se hizo notorio que se presenta en la mayoría de los maestros en formación entrevistados de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, incluso algunos de ellos no sabían la definición del concepto o lo veían como algo confuso.



Algunas de las respuestas obtenidas de los maestros asesores hacen referencia a la poca o nula experiencia de sus estudiantes que converge en la dificultad de no saber poner en escena su saber específico, adjudicándole además esta falencia a una carencia en didáctica y en la formación en los procedimientos que implica el saber. De igual manera los maestros y



maestras asesoras afirman, que este problema se hace notorio cuando escuchan de sus estudiantes los temores frente a ciertos contenidos de enseñanza, pero a su vez dicen que esto es algo que acompaña a los maestros tanto en la formación permanente como inicial. “Entonces yo creo que el dominio específico del área lo van ganando en la medida que se ven enfrentados a enseñarlo.” CM3 (2012). Expresan además que no es lo mismo enseñar Ciencias Sociales en el ámbito universitario que enseñar en la escuela. En esa medida a los maestros en formación les lleva un tiempo comprender esa transición entre estudiantes de la licenciatura y maestros de la básica.

Por su parte en las respuestas de los maestros en formación se evidencia que el problema de la transposición didáctica radica en no lograr una adecuada articulación del saber específico aprendido en la Universidad con el cómo enseñarlo en el aula de clase. “Muy difícil me resultó pensar en la forma para presentar los contenidos sin caer en la monotonía y aburrimiento” C9 (2012).

Otro aspecto para resaltar es que los maestros en formación tienen dificultad para “transformar” los términos, conceptos o ideas presentados por los teóricos e implementados como sustento de los contenidos de clase, en un lenguaje escolar propio del contexto del aula y los estudiantes. Mencionan que se leen textos y se planean actividades, pero a la hora de estar en el aula, éstas se desvanecen por la inadecuada transposición didáctica y los vacíos conceptuales propios de la inexperiencia. “Es fácil hablar de la teoría conocer sus autores y planteamientos, pero aplicarlos en un aula y con un grupo es un desafío total.” C4 (2012)



También se puede observar que los maestros en formación que hicieron sus prácticas en la básica primaria, presentan como una de las principales dificultades acercar el conocimiento aprendido en la Licenciatura a los niños, porque según éstos, la facultad sólo brinda las herramientas para hacerlo en la básica secundaria. “(...) estamos enseñados o nos forman para ser maestros de grados superiores, no pensamos en los niños que también requieren de un acompañamiento de un profesional de Ciencias Sociales.” C2 (2012)

En relación con las maestras en formación 1, 2,3, y 4 se encuentra, que presentan grandes dificultades con el dominio conceptual de su área específica, notándose la poca claridad en estos, dificultad para transmitirlos y hacer una adecuada transposición didáctica. Todo va ligado, es una secuencia lógica que acaba por volverlos mejores o por frustrar todo aquello que se ha intentado. “Tengo observaciones pues muy puntuales para las dos compañeras y son de orden conceptual” observación hecha por la Coordinadora del programa durante la reunión después de la clase abierta el 24 de mayo de 2012, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿qué pasa?, ¿por qué esta falencia?, y surgen las siguientes respuestas: poco acercamiento a los conceptos a enseñar, por razones como cursos aun no vistos al momento de realizar la práctica que se suponen ahondan en ellos, conceptos y temas que no se abordaron durante los cursos del programa, demasiada carga académica para poder profundizar sobre estos, pero todo ello sólo deja claro la gran responsabilidad que tiene el maestro y lo fundamental de adquirir una conciencia crítica y reflexiva que lo lleve todo el tiempo a continuar capacitándose y perfeccionándose en su labor, para poder hablar el lenguaje que le exige su profesión, que en últimas es el que legitima su oficio.



Asimismo, el trabajar las planeaciones de clase a partir de preguntas problemas, favoreció poder convertir ese objeto de saber en un objeto de enseñanza, más cercano a la realidad de los estudiantes, porque estas preguntas problemas estaban intencionadas para motivar a los estudiantes a pensar e investigar, y en conjunto buscar soluciones a un interrogante, obteniendo y construyendo así el conocimiento, preguntas que fueron elaboradas con el apoyo y asesoramiento de la profesora del grupo del seminario de práctica y todos sus integrantes, estas preguntas se encuentran presentes en todos los planeadores de clase y son el enunciado a partir del cual se realizaba todo el andamiaje de “ la clase”, en algunos planeadores incluso se evidencia de manera explícita no sólo la pregunta problema a trabajar en el ciclo, sino la pregunta problema para trabajar en la clase, demostrando que no fueron clases dadas al azar, sino regidas por una rigurosidad en toda una planeación, que va desde lo macro (la unidad didáctica para cada periodo) a lo micro (la planeación de cada clase).

Dinámicas de grupo

Con referencia a este problema, en el cuestionario se infiere que este es uno de los mayores inconvenientes que aqueja a los maestros en formación inicial en sus prácticas pedagógicas.

Pues como lo expresan en algunas de sus respuestas pierden fácilmente el manejo de grupo, lo que conlleva a que se confronten y en muchas ocasiones surge la pregunta y la duda ante la carrera que escogieron. A su vez los maestros en formación sienten que los estudiantes los ven sólo como los practicantes y algunas veces como el auxiliar del profesor titular, lo que les impide ser una verdadera figura de autoridad en el aula.



Por otro lado se advierte en los maestros en formación inicial que este problema, fue más notorio en el primer semestre de la práctica pedagógica, mencionan algunos que fue un choque fuerte, pues era la primera vez que se enfrentaban a un grupo numeroso que obligaba a subir el tono de voz, a cambiar el manejo corporal y a la resolución de problemas en la inmediatez. “La primera parte de la práctica fue tediosa, los aspectos de disciplina, la falta de atención, el poco interés, etc. La segunda etapa fue más fructífera, fue un mejor grupo y las cosas referentes al dominio del grupo fueron a su vez mejores” C4, (2012). También expresan que las dinámicas de grupo se van construyendo cuando se empieza a conocer el grupo y cuando se logra identificar claramente las dinámicas que ocurren en el aula de clase, pero que esto ocurre lamentablemente casi al final de la práctica pedagógica.

Según los maestros asesores consultados, este es uno de los problemas más frecuentes, pues es difícil para algunos de los maestros en formación mostrar seguridad ante los estudiantes en el aula de clase. De igual manera se hace visible la preocupación por la disciplina y la manera de llamar la atención para no caer en lo mismo de sus maestros cooperadores, el uso del observador o el grito. A la par los maestros asesores concluyen que esto se presenta dada la poca experiencia sobre el manejo de grupos numerosos y a la carencia en el conocimiento del contexto del aula y los estudiantes. “Pero los problemas de dominio de grupo se van superando en la medida que se va ganando experiencia. En caso de que sean frecuentes, creo yo que obedece a esa razón. (Es decir, es un asunto que se aprende en la práctica)” CM2 (2012).



Otro punto importante que rescatan los maestros asesores en cuanto a las dinámicas de grupo tiene que ver con el manejo de la voz, el cuerpo y los espacios, afirman que en un principio son escasos los avances pero con el paso de las clases y el tiempo esto va mejorando en casi todos los estudiantes del grupo de práctica con excepción de algunos. “La garganta también se vio afectada, sobretodo porque los maestros en formación generalmente asumen grupos muy numerosos y deben aprenden a utilizar un adecuado timbre de voz.” CM4, (2012)

Con referencia las prácticas pedagógicas de las maestras en formación 1,2,3 y 4 una de las principales características en este problema es el logro de la participación activa de la mayoría de sus estudiantes y el respeto de estos hacia ellas, aunque siempre hubo dificultades en algunos momentos con relación a la escucha, según las observaciones hechas en los Registros de clases, por parte de los maestros cooperadores, “se recomienda potenciar la escucha en el grupo para evitar gritos e intervenciones disonantes por parte de algunos estudiantes” Maestro cooperador No.1, aunque no fue una constante de todas las maestras en formación durante todo el proceso, este factor si se encuentra de manera presente en todas al inicio de sus labores como docentes.



En los diarios pedagógicos se lee “El profesor se retira del aula dejándonos solos, inmediatamente los estudiantes se ponen a hacer otras cosas, escuchar música, hablar, charlar, dormir, muy pocos están concentrados en sus labores escolares, ya ha pasado casi una hora y nada que aparece el profesor para mirar cómo van, que están haciendo o si ya han terminado” maestra practicante No.1, “Hay cosas que dependen de la estrategia que yo



implemente, pero también hay asuntos sociales que los envuelven y que hacen que en ocasiones su actitud sea la de seres que deambulan por el mundo sin encontrar sentido a su existencia” Maestra practicante No.3, “ Es evidente que cuando se les pregunta a los niños no saben pedir la palabra y que la indisciplina se hizo presente en el aula” maestra practicante No.4, “la escucha es un problema grave que tiene el grupo, no voy a levantar la voz, ellos deben aprender a escuchar, ese será mi objetivo a seguir” maestra practicante No.2, todos estos datos fueron consignados por las maestras en formación durante la práctica I, en sus diarios pedagógicos, todos tienen como registro de fecha el año 2011.

Ruptura Teoría – práctica

Como se mencionó en el marco teórico, los autores hablan sobre una ruptura que se da entre la teoría y la práctica, en donde la teoría muestra al maestro en formación sólo una parte de la realidad, que en ocasiones no es suficiente para enfrentar las situaciones que se dan en los contextos escolares. Tal vez por esta razón este es el problema que más se refleja en las respuestas tanto de los maestros y maestras en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, como en las de los maestros y maestras asesores.



Por su parte, los maestros asesores entrevistados, opinan que este problema se da, ya que la práctica está atravesada por un sin número de variables, donde no basta con preparar las clases y dominar los contenidos, puesto que el aula está conformada por otros seres humanos que tienen al igual que el maestro en formación motivaciones, estímulos, sentimientos, vivencias, entre otros. “ahí ha radicado la mayor dificultad de los maestros en



formación: la capacidad de poder sortear al tiempo todo ese universo que es el aula de clase.”CM4 (2012). De igual forma afirman que se da un choque o ruptura dado que en la realidad del centro de práctica se reconocen las verdaderas problemáticas que el docente debe resolver y sortear.

Por su lado los maestros en formación inicial ven una larga brecha entre la teoría aprendida en las aulas de la facultad y la práctica pedagógica. Expresan que si bien es cierto que en la facultad los forman en pedagogía, didáctica y saberes específicos a la hora de conjugarlos en el aula, se presentan como dudosos. Y constantemente se preguntan por la autoridad del maestro, la importancia de los contenidos, pero sobre todo la importancia de lo aprendido en la Universidad.

Igualmente en las respuestas se puede inferir que a pesar de que los maestros y maestras en formación estudien teorías que se “deben” saber, en el momento de aplicarlas en el aula, no sucede nada, ya que estas están construidas en otros momentos históricos y otros contextos, que no responden a la realidad colombiana:

(...) esa teoría en su mayoría es construida desde unos contextos diferentes a los que vivimos los docentes cotidianamente con los estudiantes colombianos. Finalmente la teoría adquirida en la Universidad se pierde en la práctica debido a lo que se vive en esas 4 paredes no es más que un hecatombe. C6 (2012)



Expresan además que la teoría sólo es teoría y que cuando se pone en el mundo real se comprende que saber mucho o poco sobre algo no basta. Porque el aula y la escuela se ven influenciadas por otro tipo de sucesos como la violencia y otras situaciones del contexto colombiano. Además de sumarle a lo anterior la apatía y la falta de ganas de los estudiantes, y otras circunstancias para los cuales no existen textos sobre cómo enfrentarlas. “Fue muy duro hacer circular ciertos discursos que se habían elaborado a lo largo de la carrera y que en realidad no funcionan en la escuela, o bueno, en este tipo de escuelas”. C12 (2012)

Sin embargo, algunos expresan que a pesar de encontrar esta ruptura, nada ni nadie les puede dar recetas o fórmulas mágicas sobre todo lo que se debe y se puede o no hacer; cada maestro debe buscar una explicación para su situación particular, porque en la vida escolar no es posible generalizar. Y que en esa distancia que separa la teoría de la práctica se configura la experiencia y el crecimiento del maestro.

En lo concerniente a las maestras en formación que hicieron sus prácticas en la ENSM se puede afirmar que este problema no se hace evidente en los planeadores y observadores de clase, pero si se puede leer desde los diarios pedagógicos: “Siento que a veces aunque uno diseñe buenas estrategias la forma de implementarlas no es la mejor y se pasa del anhelo de generar actitudes críticas a ser un repetidor incansable de contenidos. Ya no puedo cambiar lo que viví hoy, pero si debo pensar cómo hacer para que en el futuro no me suceda lo mismo y las estrategias sean realmente significativas” maestra practicante No.3 “El ser maestro no es cuestión de título, de hecho creo que ni siquiera alcanzaría para iniciarlo en su camino... creo que son 3 cosas propias del ser maestro: su rigurosidad conceptual, la



apropiación pedagógica y la conciencia ética, cada una necesaria e interdependiente de la otra” maestra practicante No.1

Con el rastreo y análisis de los problemas más relevantes que se vivenciaron por los maestras en formación 1,2,3, y 4, se puede afirmar que éstos tienen gran similitud y no se alejan de los identificados por algunos autores en sus textos, cabe resaltar que durante la práctica pedagógica los más constantes fueron aquellos relacionados con las dinámicas de grupo, la indisciplina en el aula ya que la poca experiencia en el dominio de grupo, fue evidente desatando con ello dificultades al momento de sostener una clase en armonía, atención, orden y respeto.

Con lo anterior, se pudo evidenciar que al comparar los problemas rastreados en la literatura con los problemas que se presentan en la formación inicial de los maestros y maestras de la Facultad de Educación, el más persiste es el de la ruptura entre la teoría y la práctica, dado que éste fue común en muchas de las respuestas de los maestros en formación, quienes sienten que no cuentan con todas las herramientas necesarias para afrontar la realidad del aula. Pero cabe indicar que en las maestras en formación No. 1, 2,3 y 4, éste no fue común en sus prácticas, ya que la implementación de la Metodología del Estudio de Clases brindó las herramientas necesarias para que este choque no se diera. Contrarrestando en gran medida su impacto.

Asimismo, llama además la atención, que si bien, en la literatura consultada se hace presente el problema relacionado con la adaptación a la estructura por parte del maestro en



formación; dentro de la licenciatura esto no sucede, pues según las maestras y maestras en formación entrevistadas y las maestras en formación No. 1, 2,3 y 4, sus ideas sobre la enseñanza difieren de las ideas que trae consigo la escuela. Lo que los ha llevado a entrar en una constante confrontación con ésta.

II. LA RED DEL ESTUDIO DE CLASES: ENTRE CONCESOS Y DISENSOS

La Red del Estudio de Clases se constituyó en la Escuela Normal Superior de Medellín al interior del núcleo de Ciencias Sociales, con el fin de fortalecer y dinamizar las prácticas pedagógicas en la formación inicial de maestros de la Licenciatura en Ciencias Sociales del grupo 2 de la Universidad de Antioquia, que realizaron sus prácticas en esta institución educativa.



Fotografía No. 1 – Primera Reunión Red del Estudio de clases - Tomada por las maestras investigadoras

Dado que lo más propio de la metodología del Estudio de Clases, es que los maestros realicen estudios de las clases diarias con el fin de mejorar sus prácticas académicas, para lo cual, es preciso que este proceso se realice con la colaboración y acompañamiento de pares. Por ello las maestras investigadoras del proyecto procedieron a constituir dicha red con la colaboración de las maestras practicantes del grupo de práctica y los maestras (os) cooperadores al interior de la institución educativa y con el acompañamiento de la Asesora de Práctica y los compañeros



del proyecto de práctica del grupo 2, que no realizaron sus prácticas pedagógicas en la ENSM.

Cabe aclarar que la conformación de dicha red surgió gracias a las lecturas de los textos referentes a la Metodología del Estudio de Clases, pero en éstos no se habla en sí de una red de maestros como tal, sino de algunas reuniones que periódicamente realizan los profesores en Japón. Tal y como lo afirma la profesora Hashimoto (2012) “JICA no trabaja con la red de profesores”, pero JICA sí recomienda la construcción de la red del Estudio de Clases, porque en muchos establecimientos educativos, no existe este tipo de grupos para que los maestros compartan informaciones sobre la forma de impartir las clases, los temas de estudio específicos y para observar y criticarse mutuamente las clases.

Es pertinente además aclarar que si bien la Red se instituyó como tal, durante el segundo periodo de prácticas, y entendiendo como Red, ese grupo o conjunto de sujetos que se reúnen con unos fines y características específicas con el objetivo de conformar un espacio de intercambio de experiencias y saberes en torno a la enseñanza, se puede decir que esta, también hizo parte de este proceso formativo desde que se estableció y configuró el seminario de práctica en proyecto VIII grupo 2, durante el semestre 2011/2, dado que desde ese momento las discusiones y análisis de la práctica pedagógica que se realizaban se daban al interior de quienes conformaron dicho grupo.

El día 5 de marzo del 2012 se dio inicio a la red del Estudio de Clases, con la presentación y bienvenida de las maestras practicantes No.2 y No.4 a las docentes y cooperadores que



desde ese día ya eran parte de la red. El primer ítem abordado fue el posible cronograma de actividades para el segundo período en la institución educativa que como lo indicó la maestra cooperadora No.3 comenzaba el 26 de marzo de 2012 y culminaba la primera semana de junio, de acuerdo con el calendario del centro de práctica se fijó el siguiente cronograma anexo para las actividades de la red del Estudio de Clases.

MARZO					
Semana	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9				29 Reunión Red estudio de clase Discusión y presentación del formato final del guion de clase	
ABRIL					
10	9 Reunión Red estudio de clase Presentación y discusión de los guiones individuales de clase.		12 Reunión Red estudio de clase Presentación y discusión de los guiones individuales de clase.		
11	16 Reunión Red estudio de clase Simulacro de clases		19 Reunión Red estudio de clase Simulacro de clases		
12	23 Reunión Red estudio de clase				
MAYO					
13			3 Reunión Red estudio de clase		
14	8 Reunión Red estudio de clase				
15			18 Reunión Red estudio de clase		

Tabla No. 2 – Cronograma de Actividades Red del Estudio de Clases

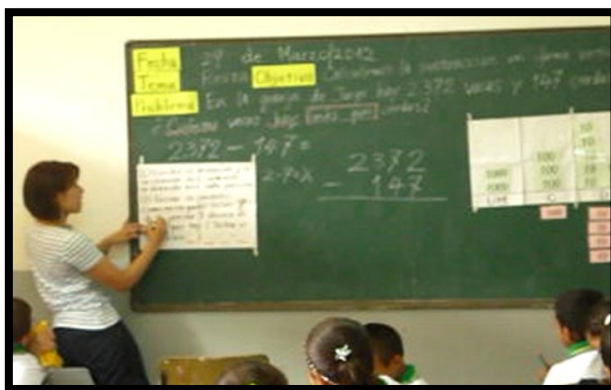
Este cronograma se modificó varias veces durante el transcurso de la práctica pedagógica, buscando la mayor participación de todos los integrantes de la red, que por motivos de tiempo y sus ocupaciones de tipo académico impedía la reunión de todos los integrantes,



aspecto que fue uno de los principales obstáculos que se presentaron para la realización de dichas reuniones.

Durante el desarrollo de esta primera sección, y en la presentación que hacían las maestras practicantes No. 2 y No. 4 sobre la Metodología del Estudio de Clases a los demás integrantes de la red; la maestra cooperadora No.3 sugiere la visita a una profesora de Asia que se encuentra dando clases en la ENSM, enviada por JICA. Es así como se concretó la visita a la docente Yuki Hashimoto, voluntaria de JICA, lo que permitió un mayor enriquecimiento para el trabajo que se realizó en torno a dicha metodología. Pues la docente Hashimoto accedió a que se le fuesen observadas y se grabadas varias de sus clases en la escuela primaria de la ENSM.

Asimismo se realizó con el apoyo de la Escuela de Maestros un taller, para los integrantes de la red, donde esta profesora explicó detalladamente la manera como se da una clase en Japón, los aspectos que se tienen en



Fotografía No. 2 – Clase de la docente Hashimoto -Tomada por las maestras investigadoras

cuenta y los elementos denominados las 5 didácticas que ellos implementan como: “1.descanso: para mantener la concentración. 2. Planear: es más importante la sistematización por eso utilizar un texto. 3. Visualización: para ser capaz de entender todo. 4. Tarea: para afianzar los conocimientos. 5. Elogiar: para elevar la motivación y la confianza” Hashimoto (2012).



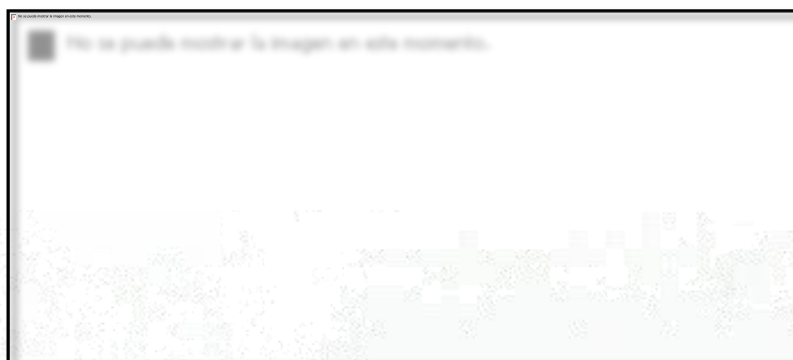
Todo esto fortaleció la concepción que se tenía sobre la metodología del Estudio de Clases, al poder comparar las técnicas de enseñanza que se emplean en Japón con las que se emplean en la enseñanza en Colombia y amplió la mirada sobre la interpretación acerca de dicha metodología.



Fotografía No. 3 – Taller sobre la Metodología del Estudio de Clases Tomada por las maestras investigadoras

En las reuniones siguientes se procedió con la construcción y elaboración del guión de clase, éste se elaboró luego de la discusión acerca de los puntos que debía llevar, se tomó como referencia los guiones que se elaboraron el semestre

anterior, durante la práctica I, y el formato que maneja la profesora Yuki Hashimoto. A continuación se presenta el formato que se construyó en la Red del Estudio de Clases durante la reunión en este día.



Formato No. 1 – Primer Guión de Clases

Este guión siguió en construcción de acuerdo a las necesidades que se evidenciaron durante las deliberaciones que se dieron al interior de la red. La importancia de la elaboración de



éste, radica en que el plan o guión de clase, se limita a prever el desarrollo que se pretende dar a la asignatura, en este caso a las Ciencias Sociales y a las actividades docentes y de los alumnos que le corresponden, dentro del ámbito peculiar de cada una, para el desarrollo de las clases y principalmente aquellas que serían observadas y estudiadas por el grupo de la red, en aras de mejorar las prácticas pedagógicas.

El guión definitivo con el que trabajó la red del Estudio de Clases para la observación de las mismas es el siguiente:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ENFÁSIS EN CIENCIAS SOCIALES
PROYECTO DIDÁCTICO IX (PRÁCTICA PROFESIONAL II)
SEMESTRE 2012-01

GUIÓN DE CLASES

Nombre maestra en formación:

Fecha:

Pregunta problema:

Objetivo de la clase

Materiales:

Fecha:

Pregunta:

Objetivo:

Agenda:

Tiempo	Actividad	Preguntas de la maestra en formación	Posibles respuestas de los estudiantes

Formato No. 2 – Guión de clases definitivo

Este guión fue elaborado a partir del utilizado por la profesora Yuki Hashimoto, pero adaptado a las necesidades y realidades propias del centro de práctica, como al diseño de la clase, además de tener en cuenta las unidades didácticas, los ciclos didácticos y las estrategias de enseñanza abordadas en el seminario de práctica. Consta además de unos



elementos que permitieron una distribución del tiempo y el espacio de una manera adecuada. Además incluye aspectos como: la pregunta problema y el objetivo a desarrollar durante la clase. Igualmente las estrategias y recursos didácticos con lo que se llevaron a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Como parte de la Metodología del Estudio Clases se resalta la importancia del uso del tablero como medio didáctico que relaciona las prácticas de enseñanza con el saber dentro del aula de clase.

Por otra parte en las reuniones de la red se discutieron tanto las técnicas, herramientas y los recursos a utilizar, como las preguntas problemas a trabajar durante la clase, el modo de darle solución, la evaluación, la participación de los estudiantes, el tiempo previsto para las actividades, los objetivos que se pretendían alcanzar tanto en el periodo como en la clase en particular, las posibles respuestas de los estudiantes y el comportamiento de estos durante la clase



Fotografía No. 4 – Reunión Red del Estudio de Clases - Tomada por las maestras investigadoras

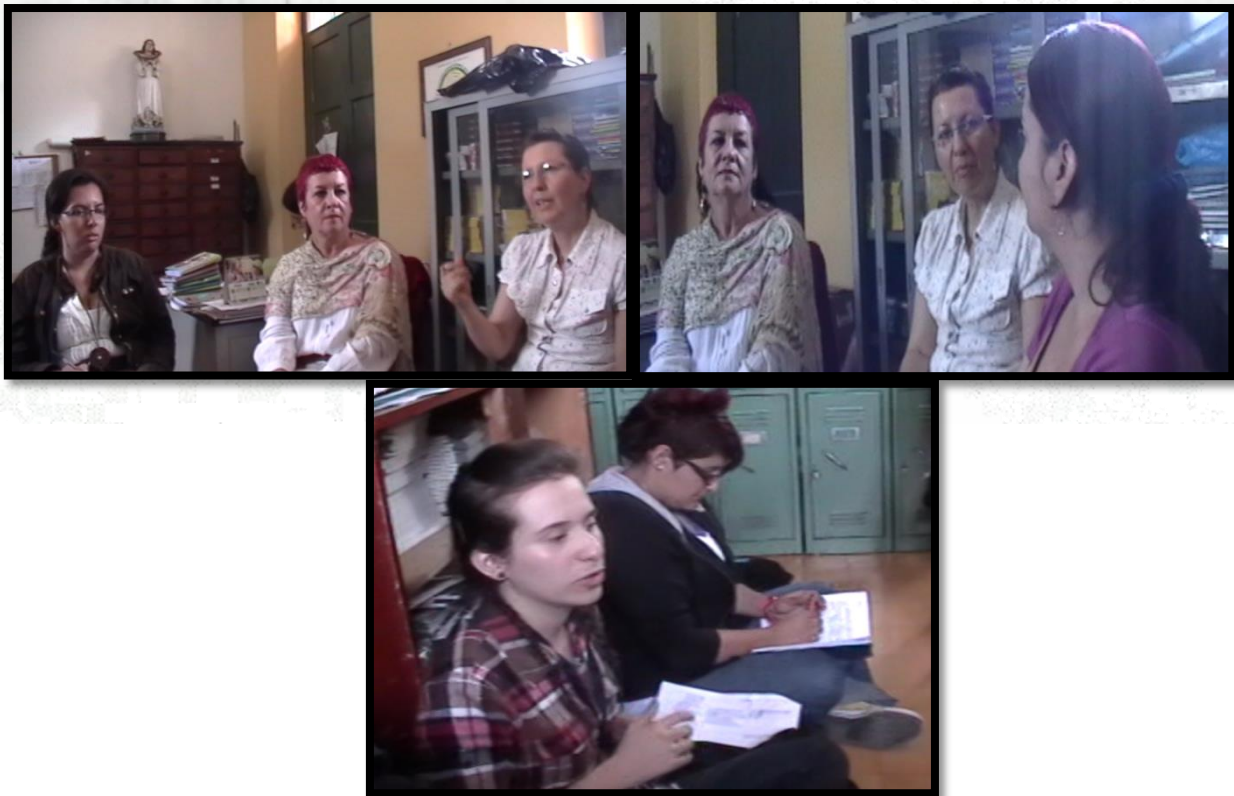
a la vez se discutió en torno a: cómo lograr una mayor motivación y participación de los mismos, las dificultades que se han presentado en el desarrollo de la práctica pedagógica, el manejo de la disciplina al interior del aula, el uso de la ficha del observador como estrategia para dominio de grupo, entre otros.



Dentro de los principales inconvenientes que se presentaron para cumplir con los objetivos que se plantearon al constituir la red del Estudio de Clases, se encuentra el incumplimiento de las responsabilidades o tareas asignadas a los integrantes, la escasa participación de los maestros cooperadores No.1 y No.2, el corto tiempo disponible de los integrantes de la red para participar de las reuniones, en la discusión de los temas a tratar, los cuales muchas veces quedaban inconclusos y se debían dejar para la siguiente reunión, lo que no permitía avanzar y profundizar sobre las otras temáticas, pese a todo lo anterior, el apoyo de la red en la realización de las prácticas pedagógicas, fue bastante amplio, porque permitió tener mayor rigurosidad en las planeaciones, dominio de los temas a trabajar durante las clases y seguridad de las docentes en formación para su desempeño en el aula, aprender a valorar y a criticar de manera constructiva el trabajo de los demás y el trabajo propio, profundizar los conocimientos sobre los materiales y recursos didácticos, los estudiantes, la composición de la clase, el trabajo colaborativo entre docentes, donde las ideas no se ocultan, sino que se comparten con otros, difundiendo así los mejores métodos de enseñanza.

Las reuniones de la red del Estudio de Clases finalizaron con la puesta en escena de la clase abierta de las maestras practicantes No.1, No.2, No.3 y No.4, los días 24 y 25 de mayo de 2012, en donde participaron además de los integrantes de la red, algunos docentes, la coordinadora del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y la Vicedecana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, quienes hicieron valiosas observaciones, aportes, críticas y recomendaciones a esta experiencia que por primera vez, se lleva a cabo en el área de Ciencias Sociales y en la Formación Inicial de maestros.





Fotografía No. 5,6,7 — Reunión luego de la Clase Abierta - Tomada por las maestras investigadoras

Una de las principales fortalezas que deja la experiencia de haber sido participe de la Red del Estudio de Clases durante el semestre 2012-01, es la observación de la clase como objeto de estudio, con una mirada crítica, para lograr una puesta en escena gratificante, tanto para el maestro como para sus estudiantes. Fortaleciendo así “la enseñanza”, Tezanos (2007) declara que ésta es el eje que determina y diferencia a la profesión docente, porque mediante las discusiones que se dieron dentro de la Red, el objetivo que se buscó fue lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, así cómo sortear y hacer frente a las distintas dificultades que se pueden dar en el aula, durante el desarrollo de la clase.



El valor de este ejercicio recae en que dichas discusiones se dieron para y desde maestros, ya sea en ejercicio o en proceso de formación, este ejercicio generó mayor identidad en quienes aún se encontraban en proceso de formación, pues despertó una mayor conciencia de la responsabilidad que recae en sus manos, esta conciencia responsable como señala De Tezanos (2007, p.58) ha “de ocuparse de los procesos de apropiación de la cultura, así como de la definición, constitución y transmisión del conjunto de los saberes que hacen posible para la sociedad la formación de sujetos autónomos, conscientes de sí mismos y de la sociedad en que viven”; sí, esta es la responsabilidad de todo docente independientemente del campo de estudio, cuánto más, para un sujeto cuyo saber específico ha de ser el área de Ciencias Sociales.

La red, las prácticas pedagógicas y la clase abierta fueron espacios oportunos para probar aquellos aprendizajes adquiridos durante el periodo de formación y que se espera les darán la identidad profesional, “Un profesional capaz de comprender a sus alumnos, su contexto, sus capacidades, el desarrollo de sus estructuras cognitivas y, fundamentalmente, cómo manejar en forma permanente la dialéctica entre conocimiento de sentido común y conocimiento científico” (De Tezanos, 2007, p.66), allí se evidenció y se presentaron algunos problemas de orden conceptual y metodológico, en la maestría en formación, pues se manifiesta la dificultad en la manera de enseñar conceptos, procedimientos y actitudes, no diciendo que son, sino ensañando actitudes, enseñando conceptos, enseñando procedimientos, lo anterior se identificó en la clase abierta de una de las maestras en formación, la cual estaba hablando del análisis documental como estrategia para guiar su clase. Posteriormente en la discusión de la Red, una de las maestras participantes intervino



de manera puntual sobre este asunto “estaba hablando de análisis documental, lo que sería manejo de fuentes y les dijo, vamos hacer un análisis documental, (...) ¿cómo se enseña ese procedimiento?, ese procedimiento hay que enseñarlo enseñando. No diciendo, lo que se hace y como es esto y esto. ¡No, enseñándolo!”¹, todos estos comentarios y anotaciones, fueron muy valiosos para el proceso de formación en que se encontraban dichas maestras, (periodo de práctica), porque permitió tener una mayor visión autocrítica de su labor y desempeño como docente, donde esa evaluación constante y cada vez más rigurosa sobre lo que se hace, fue el objetivo en cada reunión de la red, hallando múltiples formas de ser maestro, cuya esencia se delinea y obtiene su significado en la capacidad de leer su propio trabajo y el de sus pares.

III. LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CLASE: LA CLASE UN LABORATORIO DE CONSTRUCCIONES Y DECONSTRUCCIONES

Este trabajo contó con las voluntades de: la Universidad de Antioquia y la Escuela Normal Superior de Medellín. Se inicia con el proceso de prácticas pedagógicas del grupo dos, proyecto didáctico VIII, de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, en el mes de julio del año 2011 con el seminario de práctica, en donde se esbozan las primeras pinceladas de lo que sería el plan de trabajo no sólo del seminario, sino de la Metodología del Estudio de Clases y culmina con la puesta en escena de la clase



¹ observación por la Coordinadora del programa, durante la reunión del estudio de la clase abierta.



abierta de las maestras en formación No.1, No.2, No.3 y No.4 los días 24 y 25 de mayo de 2012 en la ENSM.

La Clase como eje dinamizador

La clase fue el eje central y dinamizador que dio vía libre y fortaleció no sólo esta propuesta de investigación sino toda la experiencia pedagógica. La clase como lo expresa Meirieu (2007) permite al enseñante encontrar el proyecto que hará emerger problemas que permiten la construcción de conocimiento. Esta debe despertar y causar el interés de todos y cada uno de los estudiantes, convirtiéndose en esa parte que moviliza el deseo de éstos en relación con el aprendizaje y media en el encuentro entre estudiantes, conocimiento y maestro, a lo que Meirieu (2007) denomina como la trilogía fuerte para el trabajo con los estudiantes, proyecto-problema-recursos, así que para forjar el deseo de aprender hace falta generar problemas.

En este sentido la clase trabajada dentro de esta experiencia pedagógica surge a partir del Aprendizaje Basado en Problemas, en donde el estudiante es quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver el problema que se le plantea, Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (citado en Morales y Landa, 2004, p.147), todo con la intención de poder lograr una rigurosa planeación de todas y cada una de las actividades que se fueran a realizar en las clases, porque “no hay buenas clases aisladas, no hay buenas clases en el vacío: las buenas clases están en un contexto de una planificación didáctica” (Fasce, 2007, p.6)



En torno a la clase enmarcada dentro de la metodología del Estudio de Clases emergieron factores que la dinamizaron y fortalecieron, como:

- Sujetos / participantes
- Espacios
- Herramientas
- Discursos

Sujetos Participantes

Como punto de partida se tuvo la participación del decano de la Facultad de Educación, quien realizó la presentación sobre la Metodología del Estudio de Clases y su experiencia con ésta al grupo del seminario de práctica II, proyecto didáctico VIII, además de mostrar cómo esta metodología fortalecería las prácticas pedagógicas desde el ámbito de las Ciencias Sociales.

De igual forma, participan directamente en el desarrollo de esta propuesta investigativa las maestras en formación No.1, No. 2, No. 3, No. 4 quienes fueron parte fundamental ya que tuvieron a su cargo las prácticas pedagógicas que fueron el objeto de estudio de este trabajo investigativo. A la par las maestras en formación No. 2 y No. 4 y la Maestra en formación externa No.1. Intervienen en el desarrollo de esta investigación estando a cargo de buscar, recolectar, informar y presentar la misma. También se hace presente la maestra asesora y coordinadora del comité de prácticas de la Facultad, quién tuvo la tarea de orientar y



acompañar a las maestras en formación en la elaboración de los guiones, unidades didácticas, ciclos didácticos y planeadores de clase, al igual que contribuyó en las actividades y estrategias que las maestras emplearon en el aula de clase. Además de discutir y debatir sobre las fortalezas y falencias que las maestras tuvieron dentro del desarrollo de sus prácticas pedagógicas, para aconsejar y buscar conjuntamente posibles soluciones para fortalecerlas y mejorarlas.

Se contó además con la participación y ayuda de los profesores del núcleo de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, quienes tuvieron la labor de realizar las preguntas guía, para la construcción de las unidades didácticas que las maestras en formación trabajaron durante el primer semestre de sus prácticas.

De igual forma hicieron parte de este proyecto los compañeros del grupo del seminario que no realizaron sus prácticas pedagógicas en la ENSM, pero sus aportes fueron importantes, dada su participación dentro del seminario, dando una mirada externa a la propuesta, aportando ideas, aprendiendo y fortaleciendo tanto sus prácticas como las de las maestras en formación. Igualmente formaron parte de esta experiencia pedagógica los maestros cooperadores No. 1,2 y 3 del centro de práctica, quienes tuvieron a su cargo la labor de acompañar y apoyar a las maestras en formación. Además de participar dentro de la Red del Estudio de Clases, aportando ideas, pero sobre todo contribuyendo con su experiencia a la mejora y fortalecimiento tanto de las prácticas pedagógicas como el desarrollo en sí de las clases.



En la parte final de la implementación de la Metodología del Estudio de Clases y en el marco de la clase abierta se contó con la valiosa participación de la Vicedecana de la Facultad de Educación, la Coordinadora del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y los docentes de la Facultad, María Eugenia Villa y Elkin Yiovanni Montoya. Cada uno de ellos hizo importantes aportes, que permitieron enriquecer aún más esta propuesta. Por su parte la Vicedecana puso a disposición del grupo de la Red del Estudio de Clases, su experiencia con la Metodología, dado que ella ha participado en varios encuentros en Japón con la agencia JICA. Rescató la rigurosidad y la valentía de las maestras en formación, al atreverse a poner en escena este tipo de ejercicios. La coordinadora del programa, también rescató la importancia del ejercicio, puesto que permite que los maestros en formación fortalezcan sus prácticas. Además hizo aportes valiosos en cuanto al manejo conceptual que debe tener los maestros en Ciencias Sociales y en los cuales las maestras en formación estaban fallando. Asimismo los maestros de la Facultad de Educación, desde su formación, permitieron enriquecer aún más la clase abierta y por ende la propuesta de investigación, puesto que una mirada desde afuera permite vislumbrar otros horizontes, para reconocer las posibles inexactitudes y fortalezas que se tuvieron a lo largo del proceso.



Y los espacios cobran sentido

Los espacios ya existentes y los que se fueron construyendo en la medida en que se fue implementando la Metodología del Estudio de Clases. Sin duda contribuyeron al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las maestras en formación.



En cuanto a los ya existentes se pueden mencionar, como ya se dijo al principio de este capítulo la Universidad de Antioquia, la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, el Seminario de Práctica que fue el espacio articulador en el cual se movilizó la mayor parte del ejercicio pedagógico. Puesto que allí convergieron las dudas, los problemas, las correcciones, las sugerencias entre otras. E indudablemente el aula de clases que es el lugar donde el maestro pone a prueba su vocación día a día.

Otro espacio importante y articulador es el que surgió como una necesidad de encontrar un lugar para maestros y desde maestros (la Red del Estudio de Clases), con el objetivo de pensar sólo en esos asuntos que le competen al maestro ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñar?, y que permitiera reunir en un espacio a las maestras practicantes con los maestros cooperadores, para compartir experiencias y avanzar hacia la meta de lograr una buena clase, este espacio fue enriqueciendo ampliamente el trabajo que ya se venía adelantando desde el seminario de práctica, pese a la poca asistencia a dichas reuniones por parte de los maestros cooperadores, el poder congregarse para trabajar en función del Estudio de la Clases, dio fortalezas, métodos y avivó el deseo de ser maestras y hacerlo bien, dado que se logró trabajar colaborativamente, para pensar y evaluar las planeaciones de clase que se hacían, conocer más técnicas y herramientas para trabajar, así como disponer de más recursos y medios didácticos para poder lograr esa rigurosidad de la enseñanza planificada, que conduce como señala de Cols (2007) al triángulo didáctico: docente alumno y saber, al logro de una experiencia satisfactoria en la clase.



Herramientas

Las herramientas o instrumentos fueron indudablemente una parte primordial para la Metodología del Estudio de Clases, pues permitieron el desarrollo de la misma y por ende la puesta en escena de las clases. Estas herramientas fueron:

- Ciclos didácticos
- Planeadores de clases
- Fichas de observación de las clases
- Guión de la clase

Como ya se ha escrito, la construcción conjunta de las unidades didácticas fue uno de los puntos de inicio de este proceso y es así como a partir de éstas surgen los ciclos didácticos, los planeadores y guiones de clase, que permitieron a las maestras en formación planear con rigurosidad, pensando detalladamente cada una de las estrategias a utilizar en el aula. Llenándolas de sentido y no sólo planeando por planear. A la par estos planeadores de clase permitieron un orden coherente en el cual las maestras practicantes expusieron las partes del ciclo didáctico, aquel que reúne ese conglomerado sistemático de actividades a realizar por parte de las docentes en cada una de las situaciones previstas, para garantizar la eficiencia de la enseñanza, esta fue la orientación que reguló, hiló y guió las planeaciones de cada clase.

Cabe recalcar que todas estas herramientas estuvieron bajo los postulados del ABP, donde se resalta el valor del aprendizaje como construcción de nuevas explicaciones desde la perspectiva del estudiante, donde éste se involucra en actividades, para hallar vías de



solución a preguntas problemas que centran el proceso de investigación y reflexión, usando la pregunta problema, donde “el aprendizaje es un proceso de construcción del nuevo conocimiento sobre la base del conocimiento previo” Morales y Landa, 2004, p.149).

Otra herramienta importante para la puesta en escena de las clases y el análisis de esta experiencia, fueron las fichas de observación que realizaron los maestros cooperadoras No. 1 No.2 y No.3 a las Maestras en formación No.1, No.2, No.3 y No.4, y pese a que no siempre se llevó a cabo dicha observación, así como tampoco fue diligenciado algunas veces el formato previamente diseñado para este fin. Una lectura a éstos permitió rescatar el avance de las maestras en cuanto a los problemas de la formación inicial que han sido tratados a lo largo de este trabajo de investigación. Los maestros cooperadores elogian la labor de las maestras en formación, haciendo especial énfasis siempre en la buena planeación y en las estrategias utilizadas por éstas en el aula.

Indiscutiblemente esta experiencia pedagógica deja en claro la fortaleza en la rigurosidad y relevancia de la planeación dentro del ejercicio docente, por lo que las cuatro maestras objeto de estudio afirman haber tenido una práctica con sentido. La realización de este ejercicio donde se abren las clases al público, con el fin de hacerlas mejor (Instituto para la Cooperación Internacional Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA), 2005), sirve tanto para “crecer individualmente, como para evaluar cosas al interior del programa, para evaluar cosas de las prácticas y pensarlas” como lo manifestó la docente y asesora del grupo práctica, durante la evaluación de la clase abierta del día 24 de mayo de 2012.



Discursos

Tomando como referente las condiciones de cambio en el tiempo que pueden adquirir los discursos, en el sentido de la intervención que éstos tienen sobre las prácticas, el discurso desplegado desde la práctica pedagógica y desde luego desde la Metodología del Estudio de Clases, es afectado por la filosofía que ella misma guarda, derivando a su vez acciones reflexivas y novedosas expresadas en esta propuesta investigativa.

En este sentido, los discursos proceden como un visor que permite advertir las acciones que movilizaron la labor de maestro a través de la práctica y por medio de las técnicas que implicó el uso la metodología del Estudios de clases, técnicas como :

- El manejo del tiempo: Desde la Metodología del Estudio de clases, el uso del tiempo marca la ruta con la cual los maestros trabajan sus clases, dando a cada actividad desarrollada algunos minutos. Es así como dedican los primeros 5 minutos de la clase para hacer una introducción breve, atrayendo la atención de los estudiantes. Luego son dedicados 10 minutos al repaso de los temas y/o conceptos que se trabajaron en la clase anterior. Seguido se trabajan 20 minutos en el nuevo tema y se cierra la clase, dejando actividades o tareas para la casa.

En cuanto a las maestras en formación el buen uso del tiempo permitió regular las actividades y estrategias de enseñanza que trabajaron en el aula con los estudiantes. Además de infundir en ellas y en sus estudiantes el hábito del respeto por el tiempo individual y colectivo.



- Recursos metodológicos: Los cuales facilitaron a las maestras tener clases más dinámicas y creativas, donde éstos fueron el medio y no el fin. Permitiendo acercar aún más a los estudiantes a la construcción del conocimiento.
- El uso del tablero: Esto implica desde la Metodología del Estudio de clases, planear todo lo que se va escribir en él. Dado que esto le facilita al maestro visualizar como será el posible desarrollo de su clase.

En el tablero siempre se debe poner, la fecha, la pregunta que se va a trabajar en clase, el objetivo y la agenda a desarrollar, lo que permitió que las maestras en formación y desde luego los estudiantes, supieran de antemano lo que se abordaría en la clase. Dándole orden y coherencia.

Es así como el discurso concretado a través de la práctica, supone una intención de potenciar las competencias propositivas, creativas y discursivas en el maestro bajo la intención de cualificar su práctica en el marco de las necesidades que demanda la escuela de hoy.

De todo lo anterior se puede afirmar entonces que la clase fue el eje que permitió articular esta propuesta de investigación y desde luego toda la experiencia pedagógica, enriqueciendo las acciones y saberes no sólo de las maestras en formación que participaron directamente en ella, sino de todos aquellos elementos que de una u otra manera fueron parte de este proceso.



Para representarlo hemos realizado el siguiente gráfico; el recuadro del fondo simboliza el cimiento con el cual dio inicio esta propuesta investigativa, en la franja negra se encuentra el centro de práctica en el cual las maestras en formación hicieron sus prácticas pedagógicas y en la franja violeta se encuentra la Universidad de Antioquia.

Se observa la clase como el centro y la interacción con los demás elementos. Elementos que surgieron como ya se ha mencionado en este capítulo, gracias a la puesta en escena de las clases y en especial la clase abierta, por parte de las maestras en formación.

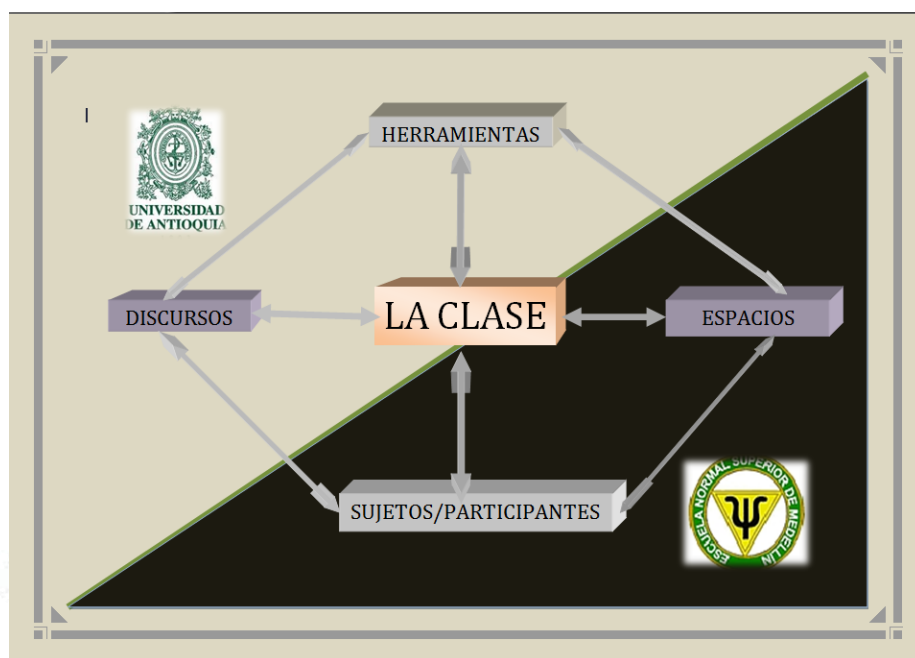


Figura No. 4 – Dispositivo de Formación inicial, bajo el marco de la Metodología del Estudio de Clases

IV. CONTANDO LA EXPERIENCIA

El proceso de las prácticas pedagógicas del grupo dos, proyecto didáctico VIII, de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, inició en el mes de julio de 2011 con el seminario de práctica. En donde se comenzaron a esbozar las primeras pinceladas de lo que sería el plan de trabajo no sólo del seminario, sino de la Metodología del Estudio de Clases. Es así como en los primeros encuentros se llegaron a importantes acuerdos como: la elección del centro de práctica, se acordaron los horarios de trabajo, se realizó la presentación por parte del decano de la Facultad de Educación, sobre la Metodología del Estudio de Clases y su experiencia con ésta, además de aclarar las dudas y hacer sugerencias a los integrantes del grupo de práctica y desde luego se marcó la ruta con la cual se trabajaría en ese semestre.

En el mes de agosto de 2011 las maestras en formación No.1, No.2, No.3 y No.4 iniciaron sus prácticas pedagógicas en la Escuela Normal Superior de Medellín, en los grados sexto, octavo, noveno y décimo. El primer acercamiento con los grupos que tendrían a su cargo en el área de Ciencias Sociales, tenía como objetivo observar las fortalezas, debilidades y dinámicas de los grupos. El desarrollo de estas observaciones se llevó a cabo en un lapso de cuatro semanas. A raíz de éstas las maestras en formación realizaron un diagnóstico de sus respectivos grupos, con el cual comenzaron a diseñar y encaminar el plan de trabajo que abordarían durante el tercero y cuarto periodo del año escolar en la ENSM. Igualmente en varias secciones de clase en el seminario de práctica a la cabeza de la maestra asesora se comenzó a trabajar teniendo como base las unidades didácticas de los maestras (os)



cooperadores No.1, No.2, No.3; las unidades didácticas y planeadores de clase que cada una de las maestras en formación trabajaría durante los dos últimos períodos del año 2011.

En este sentido, los maestros del núcleo de Ciencias Sociales de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, asumieron la tarea de generar una serie de preguntas desde cada una de las disciplinas que hacen parte de las Ciencias Sociales, para que el grupo de práctica dos, construyera desde allí la pregunta central de cada una de las unidades didácticas, algunas de estas preguntas propuestas fueron:

- Dado que el contexto socioeconómico de Colombia, ¿cuál es la forma más conveniente para resolver el problema de recursos escasos y necesidades humanas?
- ¿De qué manera el poder político que ejercen individualidades y colectividades ordena las sociedades históricas y cómo interactúa con otros poderes sociales?
- ¿Qué sentido tiene pensar lo geográfico desde el poder, el tiempo, la cultura y los recursos? (Esta información fue verificada días después (R. Bolívar, comunicación personal, Agosto de 2011)

Luego de debatir sobre éstas, las maestras en formación y en general el grupo de práctica abordaron y reconstruyeron las preguntas, para comenzar a darle forma a lo que sería las posibles unidades didácticas. Al mismo tiempo que se realizaba esta construcción la maestra Bolívar introdujo en el seminario los ciclos didácticos En éstos se trabajaron alrededor de tres semanas, en donde el grupo en pleno hacía correcciones y sugerencias sobre las preguntas problema, las actividades, los tiempos, las evaluaciones, etc. Poco a



poco y sobre la marcha se fue dando forma a estos primeros ciclos que las maestras en formación pusieron en escena en cada una de las clases

Cabe citar que tanto las unidades didácticas y los ciclos didácticos son parte esencial de la Metodología del Estudio de Clases, puesto que éstos son elementos que cimientan esta estrategia de enseñanza. Al igual que los son los guiones de clase, que aunque si bien en esta primera fase del seminario de práctica, no se llegó a un formato en sí, las maestras en formación No.1, No.2, No.3 y No.4, si los pusieron a consideración del grupo del seminario, dos semanas antes de la clase abierta la elaboración individual de los mismos. Y al igual que como se hizo con las unidades didácticas el grupo y la asesora Bolívar debatieron y llegaron a acuerdos, correcciones y recomendaciones para la re-elaboración de éstos.

Luego de trabajar durante algunas semanas, tanto en los ciclos didácticos, las unidades didácticas y planeadores y previo a la clase abierta, la maestra asesora acompañó en varias ocasiones en la ENSM a las maestras en formación No.1, No.2, No.3 y No.4, donde observó sus procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que sus estrategias y las dinámicas que se daban en sus respectivos grupos. Para luego dentro del seminario, dialogar y discutir a la luz de estas observaciones las fortalezas y reflexionar sobre las fallas que las maestras en formación tuvo dentro de su ejercicio como docentes.

Para las últimas semanas de noviembre de 2011 se puso en escena la primera clase abierta del grupo de práctica dos, bajo el marco de la Metodología del Estudio de Clases, es así como el día la maestra en formación No.1 presentó su clase que tenía como eje central la



independencia de Colombia y la incidencia de este proceso histórico en la actualidad, a ésta asistieron la maestra asesora del grupo de práctica, el maestro cooperador No. 1 y el compañero del seminario de práctica No.1.

Al siguiente día, la maestra en formación No. 4, de igual forma presentó su clase, cuyo tema central fue las primeras sociedades urbanas, la clase duró aproximadamente 45 minutos y a ella asistieron la maestra asesora, el maestro cooperador No. 3, las maestras en formación No. 2 y No. 3 y el compañero del seminario de práctica No.2, cada uno observó y tomó nota atenta de las estrategias, actividades y sucesos que fueron surgiendo dentro del aula de clases. Al final se realizó una reunión con todos los asistentes a la misma, en ésta se discutió sobre las actividades que se llevaron a cabo entre la maestra en formación y los estudiantes, además de comentar el avance que hubo con la disciplina, el dominio de grupo y las fallas que se tuvieron en el momento de la actividad en clase, fallas como: el ir más allá del simple ejercicio y lograr el verdadero objetivo, que era conceptualizar y evaluar lo que los chicos del curso habían comprendido y aprendido durante el periodo, pero que en esta ocasión no se alcanzó del todo. Y fallas relacionadas con el manejo del espacio, puesto que en ocasiones la maestra en formación No. 4 no recorrió toda el aula, llegando a no prestar atención a algunos estudiantes en el momento en que éstos la solicitaban.



El día 11 de noviembre del 2011, dio lugar a la clase abierta de la maestra en formación No.2, cuyo objetivo de la clase fue suscitar la reflexión conjunta, a través de la dinámica “el árbol social”, para que los estudiantes identificaran a la sociedad como un todo interrelacionado que se produce, se sostiene y se reproduce constantemente y que puede ser



entendida y transformada, a la que concurren la profesora del grupo de práctica y el maestro cooperador No. 1, quienes observaron e hicieron anotaciones de lo ocurrido durante la clase. En la reunión que se dio posterior a esta sesión y que contó con la presencia de la Maestra en formación No.3, se resaltó como fortalezas el manejo de grupo, el material de apoyo para la clase y se habló sobre las fallas y el descuido en verificar que todos los grupos estuvieran trabajando, pasar por entre ellos, acompañar este tipo de dinámica, dado que no hacerlo, evitó que se diera cuenta de que no todos estaban trabajando en lo pedido durante la clase.

Ese mismo día la maestra en formación No. 3 dio a conocer su primera clase abierta, ésta giraba en torno a la relación del espacio geográfico de Europa y Asia con la cultura, la política y la economía. Los estudiantes del grado 8B por medio de una actividad denominada: el mar Mediterráneo, trataron de encontrar esas relaciones durante la sesión de clases con ayuda de la docente en formación. A esta sesión asistieron el maestro cooperador No.2 y la profesora Bolívar.

Luego de la puesta en marcha de la primera clase abierta por parte de las maestras en formación No.1, No.2. No.3 y No. 4 en el seminario de práctica se puso en consideración las potencialidades y falencias que se tuvieron en esta primera etapa, se concertó el seguir trabajando sobre la Metodología del Estudio de Clases y el continuar indagando sobre ésta.



La segunda fase del seminario de práctica dio inicio en la última semana de enero del año 2012. En esta nueva etapa algunos de esos trazos que se dieron en el primer seminario evolucionaron, mientras que otros fueron replanteados y puestos en marcha.

Para febrero del 2012 las maestras en formación No.1, No.2, No.3 y No.4, retornaron a la ENSM para continuar su proceso en las prácticas pedagógicas y sostener una reunión con los maestras (os) cooperadores No.1, No.2, No.3, los coordinadores académicos y de disciplina y la maestra asesora del grupo. En este encuentro se expuso la Metodología del Estudio de Clases como un método de enseñanza participativo basado en problemas, se explicó en qué consistía, sus bondades y la manera como fue abordada el año anterior por las maestras en formación en la institución educativa, además de dialogar sobre algunos cambios como la implementación de la red del Estudio de Clases que serían aplicados para ese nuevo semestre. Asimismo dentro de este encuentro los maestras (os) cooperadores No.1, No.2, No.3 se comprometieron a contribuir con el desarrollo de la Metodología del Estudio de Clases y por ende con la red del Estudio de Clases, para lograr desde su experiencia un mejor trabajo y avance. Del mismo modo se asignaron los nuevos horarios y cursos que las maestras en formación tendrían a su cargo. Los grados otorgados fueron sexto, séptimo y noveno A y B. Inmediatamente maestros cooperadores y maestras en formación, comenzaron a trabajar sobre los temas que se abordarían.

En las semanas siguientes, al igual que en el seminario de práctica uno, las maestras en formación No.1, No.2, No.3 y No.4 trabajaron arduamente sobre sus respectivas unidades y ciclos didácticos. En esta nueva elaboración se notó un gran avance en cuanto a las



preguntas problematizadoras, ya que éstas se acercaron un poco más a las preguntas que se requieren para el trabajo con la Metodología del Estudio de Clases, además propusieron estrategias didácticas más acordes con ésta.

Como parte fundamental de la Metodología del Estudio de Clases, las maestras en formación No.2 y No.4, expresaron ante el grupo de práctica y los maestros cooperadores de la ENSM, la importancia de implementar la red de Estudio de Clases, ya que permitiría mejorar las dinámicas para el trabajo en equipo. Fue así como en la primera semana de marzo iniciaron y se planificaron las reuniones de la red del Estudio de Clases, se acordó al mismo tiempo la videograbación de algunas clases de las maestras en formación para luego analizarlas y discutir sobre éstas. En el mes de marzo y parte de abril, las maestras en formación filmaron algunas de sus clases, además de observarse mutuamente. Algunas de las impresiones que se tuvieron de dichas observaciones fueron expuestas por las maestras en una charla informal luego de las secciones de clase y otras fueron abordadas en las reuniones de la red y por el grupo en pleno en el espacio del seminario de práctica. Indudablemente este tipo de ejercicios fortaleció las prácticas pedagógicas de las maestras en formación, ya que les permitió reflexionar sobre su ejercicio como docentes.



En los encuentros que se dieron alrededor de la red del Estudio de Clases, las maestras en formación No.1, No.2, No.3 y No.4 y demás asistentes a ésta construyeron durante varias semanas el formato de los guiones de clase y trabajaron en lo que sería la clase abierta para este tramo del proyecto, asimismo se concertó las fechas en las cuales tendría lugar la misma.



La clase abierta de las maestras en formación tuvo lugar los días 24 y 25 de mayo de 2012 en la ENSM. Previo a esta clase se elaboró una invitación para los profesores pertenecientes al núcleo de Ciencias Sociales de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia y a los profesores de la ENSM. Y fue enviado a algunos de ellos, los ciclos y unidades didácticas, al igual que el guión de clase que seguirán las maestras para sus respectivas sesiones de clase.

Las maestras en formación No.1 Y No.4 presentaron su clase el día 24 de mayo y las maestras formación No.2 y No.3 lo hicieron el 25 de mayo. La primera clase abierta estuvo a cargo de la maestra en formación No. 4, a esta clase asistieron, la vicedecana de la Facultad de Educación, la coordinadora del programa en Ciencias Sociales, la maestra asesora y coordinadora del comité de prácticas de la facultad, el Maestra/o cooperador No. 3 y las maestras en formación No.1, No.2 y No.3. El eje central de la clase fueron los cambios y permanencias en la agricultura desde las primeras sociedades urbanas hasta la nuestra, la pregunta problematizadora para la clase fue: Descubramos juntos ¿Por qué la agricultura ha sido de vital importancia para el desarrollo de nuestra sociedad? El objetivo: Identificar la importancia, los cambios y permanencias que ha sufrido la agricultura desde las primeras sociedades urbanas hasta la nuestra. En primera instancia la maestra en formación No.4 presentó a los estudiantes el plan de trabajo para la clase y con base en el objetivo y la pregunta problematizadora se desarrolló la sesión que tuvo como punto central el trabajo individual de una guía que se realizó pasó a pasó en la sesión de clases. De igual forma se incluyó el trabajo con imágenes para rastrear la evolución, los cambios y



permanencias de la agricultura, la docente orientó esta parte del trabajo con preguntas alusivas a las mismas, lo que permitió una activa participación. Al final de la clase los chicos debatieron sobre lo que cada uno trabajó y así se logró la puesta en común de los conceptos estudiados.

Como estaba planeado a segunda hora la maestra en formación No. 1, presentó su clase, a ésta concurrieron además de los asistentes de la clase abierta de la maestra en formación No. 4, la docente de la Facultad de Educación María Eugenia Villa y la maestra en formación No. 4. En este espacio la maestra en formación trabajó con base en obras de arte de la época medieval la siguiente pregunta problematizadora: ¿Pueden la fotografía, la imagen, el dibujo, ayudarnos a entender la historia? ¿Qué nos puede decir cuando la observamos?, el objetivo: identificar algunos elementos importantes que sirvan para la construcción del museo. La docente presentó el plan de trabajo y luego indagó sobre los saberes previos que los estudiantes tenían al respecto. El hilo conductor de la clase se dio por medio de preguntas puntuales que se desligaban de la central. Además una de las estrategias que usó la maestra fue el análisis documental, no sin antes enseñar un modelo de ficha guía para que los estudiantes se enfocaran en el objetivo propuesto. Las actividades formuladas por la profesora, se desarrollaron de manera grupal, los estudiantes en grupo y por medio de preguntas guía analizaron y debatieron algunas pinturas medievales, para luego mostrar al grupo en general los acuerdos a los cuales habían llegado. Así finalizó y concluyó esta sesión de clases, donde se vio el trabajo en equipo y la apropiación de algunos conceptos por parte de los estudiantes.



Al final de las sesiones de la clase abierta se reunieron todos los asistentes en el núcleo de Ciencias Sociales de la ENSM. En esta reunión se discutió sobre los elementos que las maestras en formación trabajaron en sus respectivas clases. Además de escuchar las reflexiones que suscitaron en ellas este tipo de ejercicios. La primera en tomar la palabra fue la vicedecana de la facultad de educación, quién habló acerca de su experiencia con la Metodología del Estudio de Clases, dado que ella participó con el proyecto JICA, en Japón. Manifestó la importancia de la planeación de la clase, la formulación de una pregunta central, los materiales didácticos y la apropiación de los conceptos por parte de los docentes que trabajan esta metodología. En cuanto al ejercicio de las maestras en formación No 1 y No 4, expresó: Isaza (2012) “la valentía frente a un ejercicio que no es fácil, me parece que prepararse y exponerse frente a otros requiere de mucha valentía...” resaltando la participación y el trabajo de éstas dentro de la metodología.

La coordinadora del programa manifestó la importancia de los ciclos didácticos como parte importante de la enseñanza – aprendizaje mediante la investigación dirigida en donde se enseña enseñando, para que los estudiantes introyecten los procedimientos. Además hizo hincapié en los asuntos de orden conceptual en los cuales las maestras en formación mostraron falencias, realizando críticas constructivas, para así construir entre todos una reflexión sobre el ejercicio pedagógico. Cabe anotar también que se resaltó la disciplina y el manejo de grupo, así como el avance en las planeaciones y el buen uso de los materiales didácticos por parte de las maestras en formación No.1 y No.4.



El 25 de mayo de 2012 se llevó a cabo la clase abierta de las maestras en formación No.2 y No.3. La primera en comenzar fue la maestra en formación No. 2. A esta clase asistieron el docente de la facultad de educación Elkin Giovanni Montoya, la maestra asesora, el maestro cooperador No.1 y las maestras en formación No.1 No.3 y No.4. La sesión de clases fue abordada desde la siguiente pregunta problematizadora: ¿Crees que hay violencia en tu colegio? Y los objetivos propuestos fueron: desarrollar la capacidad de análisis ante los distintos conflictos que puedan surgir en el aula y concienciar al alumnado que todos somos responsables, en mayor o menor medida, de la existencia de estas situaciones. La docente comenzó a desarrollar su plan de trabajo con base en éstos, explicando además la actividad que pretendía realizar dentro de la hora de clase, para ello los invitó a escuchar un audio y una lectura orientados con preguntas, al igual que la presentación de una serie de imágenes que daba cuenta de un videojuego reconocido denominado “bullying”. La sesión de clase tuvo sus cimientos en preguntas que indagaban acerca de los tipos de violencia cercanas a la cotidianidad de los estudiantes. Lo que suscitó una buena participación por parte de estos.

Una hora más tarde la maestra en formación No.3 puso a consideración su clase abierta. A ésta acudieron el docente de la facultad de educación Elkin Giovanni Montoya, la maestra asesora, el maestro cooperador No.2 y las maestras en formación No.1 No.2 y No.4. En el inicio de trabajo la docente presentó el derrotero que se trabajaría para la sesión, cuyo eje central fue la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación existente entre los conflictos armados de Colombia en el siglo XX y el fenómeno del desplazamiento? Y el objetivo: Elaborar un álbum de historia con los principales conflictos de Colombia durante el siglo XX, teniendo



en cuenta el fenómeno de la violencia y el fenómeno del desplazamiento. Seguido la maestra en formación explicó el instrumento con el cual evaluaría la sesión y por ende la actividad, es así como luego los estudiantes se reunieron en grupos de trabajo para elaborar los álbumes de historia como trabajo final del curso.

Al concluir las clases, los asistentes a éstas se reunieron para debatir sobre las fortalezas y fallas que se tuvieron en las mismas. El docente Montoya y el maestro cooperador No.2 destacaron la planeación que habían llevado a cabo las maestras, así como los instrumentos de evaluación que éstas emplearon. De igual forma se deliberó sobre las fallas concernientes al dominio de grupo, pues, en ocasiones se llegó a descuidar algunos de los estudiantes. Al final las maestras en formación No.2 y No.3, hicieron una breve reflexión sobre esta experiencia y la importancia que ésta ha tenido en su proceso como maestras.

De esta manera finalizaron las prácticas pedagógicas de las maestras en formación No.1 No.2 y No.3 y No. 4 en la ENSM, pero no finalizó el largo camino que aún se tiene por recorrer, pues el ser maestro es una tarea de todos los días.



CONCLUSIONES

La experiencia pedagógica de la metodología del estudio de clases vivida dentro del periodo de práctica I y Práctica II de las maestras en formación del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, ha demostrado ser una eficaz metodología para incrementar el saber pedagógico y sus competencias como maestro, conjugando la experiencia de los maestros en ejercicio y los maestros en su formación inicial, permitiendo con ello que los conocimientos dialogarán, se integrarán y se complementarán potenciando la comunicación, el trabajo en equipo y la construcción colectiva del conocimiento, evidenciándose a través de la Red del Estudio de Clases, una red horizontal entre maestros.

El punto nodal de esta propuesta investigativa y de esta experiencia pedagógica, fue: “La clase”, como se ha expresado se dinamizó y fortaleció a través de los siguientes factores: Sujetos / participantes, Espacios, Herramientas, Discursos, desde donde se potenció y favoreció una rigurosa enseñanza planificada que condujo a que los problemas divisados en la literatura según algunos autores como son: Adaptación a la estructura , Inadecuada Transposición didáctica, Dinámicas de grupo y Ruptura Teoría – práctica, se compensaran; dado que se evidenció que la Metodología del Estudio de Clases contrarrestó que el sistema escolar vigente homogeneizara las prácticas pedagógicas de las maestras practicantes, porque al tener dicha metodología como objeto de estudio, la clase, siempre se estuvo pensando y reflexionando, lo que brindó la oportunidad para que las maestras en formación



consiguieran resistir a una adaptación a la estructura, ya que al tener todo previamente planeado la actuación docente no fue una improvisación.

De igual modo, se corroboró que ante la dificultad que enfrentan los maestros en formación entre la teoría vista en las Facultades de Educación y la práctica, si bien no se puede desconocer que este problema estuvo presente en las maestras practicantes objeto de estudio, se observa como esta problemática mejoró considerablemente con los diálogos y discusiones, durante los encuentros en el seminario y la Red del Estudio de Clases, donde se brindaron herramientas, acompañamiento para sortear la complejidad del contexto escolar en el que realizaron sus prácticas y desenvolverse adecuadamente en cada situación que se les presentaba. No estuvieron solas, todo el tiempo hubo un acompañamiento permanente, tanto desde el seminario de prácticas, como con el apoyo de los maestros cooperadores y el trabajo en grupo que se realizó desde la Red del Estudio de Clases, haciendo que las condiciones para enfrentar la compleja tarea de aterrizar en la práctica las ideas teóricas, fuera más sencilla.

En cuanto a la problemática en el dominio de grupo y la dificultad de hacer una adecuada transposición didáctica, ambas problemáticas se contrarrestaron al igual que las anteriores con el trabajo en grupo desde los diferentes espacios que existen pensados para la práctica como el seminario de práctica y el que se creó con la implementación de la metodología del estudio de clases: la Red del Estudio de Clases y la rigurosa planificación de la clase que se realizó, dado que en ella se trato de prever todo lo que acontece normalmente en una clase, tratando de comprender y direccionar las tensiones y componentes que determinan la



dinámica grupal (espacio físico, liderazgo, tiempos, coyunturas sociales y familiares, condiciones ambientales, entre otras) y el modo de vincular de forma adecuada lo aprendido con lo que se deseaba enseñar.

Comprobando así que la Metodología del Estudio de Clase dentro de la experiencia de las prácticas pedagógicas es una forma de preparación muy importante para el crecimiento profesional de los docentes en formación, porque :

Favoreció la práctica de las maestras en formación en:

- ✓ Una rigurosa planificación, en la que se logró una gran participación por parte de sus estudiantes debido a que las preguntas problemas que se abordaron durante las clases eran familiares, ya que fueron escogidas de la práctica cotidiana.
- ✓ La forma de generar preguntas y contestar a ellas, dando paso al aprendizaje significativo, a la reflexión constante y a la búsqueda de fuentes, promoviendo con ello habilidades y destrezas.
- ✓ El manejo y uso de la voz durante el desarrollo de la clase, ya que al enfrentarse a un nuevo escenario, espacio y contexto se hacía necesario saber jugar y dominar esta herramienta esencial del maestro, pues con ella se atraía, acercaba y se evidenciaba el dominio del tema a trabajar.
- ✓ El desplazamiento en el aula, permitió un mejor contacto con el grupo; la forma de optimizar el espacio en pro de mantener la atención y la disciplina, donde el otro sintiera cercanía, reconocimiento e interés por la actividad propuesta.



- ✓ Uso del tablero: forma de escribir y distribución de materiales en él como parte integral del desarrollo de la clase.
- ✓ El propósito de la evaluación, forma de dejar las tareas y su finalidad.
- ✓ La forma de verificar el grado de entendimiento, administración del tiempo de la clase.
- ✓ El dominio de grupo inicialmente fue una constante angustia para las maestras en formación por la complejidad de situaciones, sentimientos y sujetos que dinamizan el momento de la clase, pero con la implementación y dominio de la Metodología del Estudio de Clase la tensión fue disminuyendo a través del dominio conceptual, las herramientas y recursos empleados, el orden y la estructura que se le daba a los tiempos, el conocimiento de los estudiantes y la preparación antes durante y después de esta.
- ✓ La Evaluación constante del maestro en formación, al hacerse antes, durante y después le permitió identificar momentos críticos, dificultades y aciertos en el desarrollo de este periodo.
- ✓ La autocrítica y autoreflexión se mejoró y esto se evidenció en cada sesión de la red, al exponer y presentar su planeación y el objetivo de la clase, así mismo al finalizar la clase abierta, los pensamientos que escribían en sus diarios pedagógicas sobre su experiencia cotidiana, las anotaciones y análisis que realizaban a los registros de observación que llenaban sus cooperadores, fue un trabajo consiente y riguroso donde se formaron autonomía y disciplina.
- ✓ Se comprueba que la metodología del estudio de clase dentro de la experiencia de las prácticas pedagógicas es una forma de preparación importante para el crecimiento



profesional de los docentes en formación, con lo que se toma ánimo para recomendarla durante todo el proceso de prácticas.

✓ Se resalta el acompañamiento permanente, tanto desde el seminario de prácticas, como con el apoyo de los maestros cooperadores y el trabajo en grupo que se realizó desde la Red del Estudio de Clases, haciendo que las condiciones para enfrentar la compleja tarea de aterrizar en la práctica las ideas teóricas, fuera más sencilla.

✓ Reconocer la influencia del ambiente educativo (aspectos socio-culturales, la dinámica del grupo, actitudes e intereses tanto de los maestros como de los estudiantes) en los diferentes procesos pedagógicos y cómo desde la planeación se puede transformar y mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.



RECOMENDACIONES

- Se considera oportuno implementar la Metodología del Estudio de Clases en la formación inicial de maestros durante todo el proceso de prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales.
- Se requiere de maestros con conocimiento y experiencia de la metodología, donde se pueda crear una cultura investigativa en los maestros en formación.
- Articular a los seminarios de investigación de la carrera, problemas reales divisados en los ciclos de mejoramiento de planificaciones que propone el ciclo del estudio de clases (planear, hacer, ver).
- Desde la facultad de educación de la universidad de Antioquia se deben buscar todas las herramientas necesarias que le permitan al maestro en formación fortalecer su desarrollo personal, académico y social.
- Se observa además la necesidad de abordar esta propuesta de investigación, desde otro punto de vista, es decir desde el cómo la Metodología del Estudio de Clases favorece el aprendizaje o formas de aprender los estudiantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública. (2004). La formación de maestros como proceso permanente. *Plan de Formación de Maestros*. Montevideo. Imprenta Rosgal. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 en: http://www.oei.es/quipu/uruguay/Plan_Formacion_Inicial_Maestros.pdf

Báez Osorio, M. (2004). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 427-450, jul. /dez. 2005.

Báez Osorio, Miryan. Las Escuelas normales de Varones del Siglo XIX en Colombia, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, N.6, 2005

Barazal, A., & Yaquelín, E. M. (2010). La clase metodológica como estrategia de trabajo. *Revista cubana de enfermería*, 10-17. Recuperado el 24 de Septiembre de 2012 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03192010000100005&script=sci_arttext

Camargo Abello, Marina. (2008). Los docentes y sus necesidades de formación profesional en Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE)- Formación de docentes y educadores. (2008). *Paradojas en la formación docente elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas*. Bogotá, Colombia: Ediciones SM. ISBN: 978-



958-8071-18-3. Recuperado el 13 de enero de 2012 en:

<http://www.oei.es/idie/PARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf>

Casals Cervós, Judith. (2007). Philippe Meirieu “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. Cuadernos de pedagogía, 373, 42-47. Recuperado el día 15 de febrero de 2012 en: http://www.ort.edu.uy/ie/caes/entrevista_philippe_meirieu.pdf

Chevallard, Yves. (1998). La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado.

AIQUE. Recuperado el 28 de octubre de 2011 en:

<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf>

http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf

De Cols, Susana Avolio. (2007). Una buena clase: Reflexiones a partir de la evocación de la propia práctica. 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela, 16, 2-3. Recuperado el 30 de julio de 2012 en: <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>

De Tezatos, Araceli. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta.

Revista Pensamiento Educativo, 41, 2, 57-75. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 en:

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/416/public/416-933-1-PB.pdf>

12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela. (2007). Entrevista a Jorge Fasce.

12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela, 16, 4-6. Recuperado el 30 de julio de

2012 en: <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>



Escudero, Juan Manuel; Gómez Luis y otros. (2006). La Formación del profesorado y la mejora de la educación. España: Octaedro.

Esteve Zaragoza, J. (1996). La formación del profesorado de secundaria, antecedentes, situación actual y prospectiva. En: Marín, Teresa; Clotilde Navarro y Aragón, Mariano. Formación de profesores y educación social. (p. 51-86). Málaga, España: Universidad Castilla la Mancha España. ISBN: 84-89492-42-5.

Esteve Zaragoza, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. Revista de Educación, 340, 19-86. Recuperado el 17 de noviembre de 2011 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf

Gotbeter, Gustavo. (2007) ¿Qué es una buena clase? 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela, 16, 1. Recuperado el 30 de julio de 2012 en: <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>



Herrera, M. (2000). La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. Cuadernos: Serie latinoamericana de educación, 99-118.

IPE-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2001). *Formación docente inicial*. Buenos Aires, Argentina: IPE. Recuperado el 18 de noviembre de 2011 en: www.iipe-buenosaires.org.ar/system/.../informe05_formdocente.pdf



Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; Universidad Pedagógica Nacional. (Mayo de 2004). Red Andina de Universidades. Recuperado el 15 de Septiembre de 2012, de <http://www.radu.org.ar/Info/15%20form%20doc%20colombia.pdf>

Instituto para la Cooperación Internacional y Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA). (2005). *La Historia del Desarrollo de la Educación en Japón. Qué implicaciones pueden extraerse para los países en vías de desarrollo*. Recuperado el 25 octubre de 2011 en: http://www.jica.go.jp/english/publications/reports/study/topical/educational/pdf/educational_sp.pdf

Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE)- Formación de docentes y educadores. (2008). Paradojas en la formación docente elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas. Bogotá, Colombia: Ediciones SM. ISBN: 978-958-8071-18-3. Recuperado el 13 de enero de 2012 en: <http://www.oei.es/idie/PARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf>



Isoda, M., Arcavi, A., Mena Lorca, A. (2007). El Estudio de Clases Japonés en MATEMÁTICAS Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global. Chile. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. ISBN 978-956-17-0408-4. Página 17.



Isoda, Masami y Olfos, Raimundo. (2009). *El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases*. Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado el 8 de octubre de 2011 en: http://www.euv.cl/archivos_pdf/enfoques.pdf

Marmolejo Avénia, Gustavo; Blanco Álvarez, Hilbert y Fernández Mosquera, Edinsson. (2009). El estudio de clase y la formación de licenciados en matemáticas en la Universidad de Nariño. En: *Estudio de clase: Una experiencia en Colombia para el mejoramiento de las prácticas educativas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (P.93-104). Recuperado el 11 de noviembre de 2011 en: http://funes.uniandes.edu.co/969/1/El_estudio_de_clase_en_la_Universidad_de_Nari%C3%B1o_Final.pdf

Martínez, E. (junio de 2005). Observatorio ciudadano de la educación. Recuperado el 13 de Octubre de 2011, de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/PRACTICAS%20PEDAGOGICAS%20%20Eligio%20Mtz%2013%20jun%2005.pdf>



Martínez, R., Rodríguez, R., Benítez, M. E., Aguilera, M., & Nieves, G. (s,f). *Biblioteca Virtual de las Ciencias en Cuba*. Recuperado el 24 de Septiembre de 2012, de <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASHd99a.dir/doc.pdf>

Meirieu, Philippe. (2004). *En la Escuela hoy*. Barcelona: Editorial Octaedro- Rosa Sensat.



MEN- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Colombia: IPSA.

MEN- Ministerio de Educación Nacional. (2004). lineamientos curriculares en ciencias sociales y constitución política y democracia. Bogotá, Colombia: Editorial Unión Ltda.

Ministerio de Educación de Panamá. (2012). Ministerio de Educación de Panamá. Recuperado el 24 de Septiembre de 2012, de http://www.meduca.gob.pa/04unad/dncyte/docs/HACIA_UN_CURRICULO_POR_COMPETENCIA/2.pdf

Morales Bueno, Patricia y Landa Fitzgerald, Victoria. (2004). Aprendizaje Basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-147. Recuperado el 10 de noviembre de 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/299/29901314.pdf>

Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2001). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio .

Ortiz, E., & Mariño, M. (2004). La clase instructiva como forma de trabajo metodológico. *Revista Pedagógica Universitaria*, 1-12. Recuperado el 24 de Septiembre de 2012 de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/2004-05/vol.-ix-no.-5-2004>



Parra, L. A. (2004). Los orígenes de la Universidad pedagógica de Colombia - Tunja. Revista historia de la educación latinoamericana, 165-178.

Peña, R. U. (2006). Organización de los Estados Iberoamericanos. Recuperado el 14 de noviembre de 2011 de:

www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_region_normales_universidades.pdf

Perrenoud, P. (Septiembre de 2004). Coordinación estatal de carrera magisterial. Recuperado el 23 de Marzo de 2012, de <http://www.carmagsonora.gob.mx/pagina/modules/news/Secundaria%20Bibliografias/Diez%20Nuevas%20Competencias%20para%20Ensenar.pdf>

Sayago Quintana, Beatriz Zoraida. (2003). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente, (un estudio de caso). (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.



Polanía Ramírez, Eduardo, Therán Eugenio y Agudelo, José Danilo. (2008). Estudio de clase: generalización del teorema de Pitágoras y otras relaciones de los triángulos mediados por CABRI. Recuperado el 26 de enero de 2012 en: http://www.iberocabri.org/ic2008m/Extensos/PDF/Conferencias/ESTUDIO_DE_CLASE.pdf



Therán Palacio, Eugenio. (s/f). El estudio de clases: una estrategia de formación docente una mirada a la experiencia colombiana. Institución Educativa Sabaneta, San Juan de Betulia-Colombia Recuperado el 12 de noviembre de 2011 en: <http://es.scribd.com/doc/49132351/EL-ESTUDIO-DE-CLASES-UNA-ESTRATEGIA-DE-FORMACION-DOCENTE>

Therán Palacio, Eugenio. (2010). Estudio de Clases Fracciones. Institución Educativa Sabaneta, San Juan de Betulia. Sucre, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado el 25 de enero de 2012 en: <http://www.slideshare.net/etheran/presentacin-estudio-de-clases-fracciones-institucion-educativa-sabaneta-sucre-colombia>

Torres, M., & Sarmiento, M. (2006). La observación a clase: un instrumento de apoyo profesional en la asignatura Teoría y Práctica. Revista EIEFD, s.p.

Yin, R.K. (1994). Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods (Vol. 5, 2 ed.), Newbury Park, CA, Sage.

Yin, Robert K (2003). Applied Social Research Series. (Vol. 34). United States: Sage. ISBN: 0761925511, 9780761925514.

