



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Análisis de la práctica pedagógica en la licenciatura en educación básica con énfasis
en ciencias naturales y educación ambiental: con miras al fortalecimiento del vínculo
universidad - centro de práctica**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación básica con
énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental**

**ADRIANA MARÍA VILLEGAS OTALVARO
LAURA LONDOÑO SÁNCHEZ
MARIA ISABEL CÁRDENAS ESPINOSA
YESICA PAOLA MOSQUERA BENITEZ**

Asesor(a)

LUZ STELLA MEJÍA ARISTIZÁBAL

Doctora en Educación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y
EDUCACIÓN AMBIENTAL
MEDELLÍN
2015**

Agradecimientos

Nuestros más sinceros agradecimientos a la Universidad de Antioquia y a la Facultad de Educación, por brindarnos una formación extraordinaria como Licenciadas en Ciencias Naturales.

A nuestra apreciada asesora Luz Stella Mejía Aristizábal por su paciencia y acompañamiento constante durante el proceso de investigación y práctica.

A los coordinadoras del programa, a los maestros cooperadores, egresados, asesores y maestros en formación que participantes de la investigación.

A los centros de prácticas y maestros cooperadores por su acogida en el desarrollo de la práctica pedagógica.

A Dios en quien hemos creído, a nuestras familias por su ayuda y apoyo en este proceso.

Resumen

En la actualidad son pocos los trabajos sobre la relación Centro de Práctica – Universidad, lo que constituye un problema que impide ver realmente el papel que juega la Universidad en su relación con los Centros de Práctica. Nuestra intencionalidad es aportar al fortalecimiento de los vínculos entre maestro en formación, maestro cooperador y centro de práctica, con miras a contribuir desde los espacios de práctica pedagógica a la consolidación de dicha relación.

Los participantes son maestros cooperadores, estudiantes de práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Naturales (LCN), egresados, asesores y la coordinadora de práctica. Se seleccionaron algunas de las instituciones que han funcionado como centros de práctica durante los tres últimos años. Los estamentos nombrados anteriormente fueron sometidos a un análisis enmarcado a un estudio de caso intrínseco, donde a los asesores de práctica, a los maestros cooperadores y a los egresados de la licenciatura se les aplicó encuestas virtuales, a los maestros en formación entrevista por grupo focal y a las coordinadoras de práctica del programa entrevista. Por último utilizamos como estrategia de análisis de la información la categorización y triangulación.

Del análisis de la información, podemos concluir de forma general, que es imperante que desde la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental se piense y definan pautas más claras respecto a los centros de práctica de manera que las experiencias que allí se desarrollan contribuyan a formar maestros más comprometidos con su profesión y no se conviertan en experiencias traumáticas y desmotivadoras.

Tabla de Contenido

<u>Capítulo 1 Introducción</u>	11
1. Planteamiento del problema de Investigación	12
1.2. Propósitos de la Investigación	16
1.2.1. Propósito General	6
1.2.1.1. Propósitos específicos	6
<u>Capítulo 2 Marco Referencial</u>	18
2.1. Antecedentes Legales	19
2.1.1. La práctica como principio misional de la Universidad	21
2.1.2. Funciones de los Centros de Práctica, Asesores, Coordinadores, Maestros Cooperadores y Maestros en Formación	22
2.2. Relación Universidad - Centro de Práctica	25
2.3. Perfil del Maestro en Formación	37
2.4. Perfil del Maestro Cooperador de los Centros de Práctica	43
<u>Capítulo 3 Diseño metodológico</u>	50
3.1. Enfoque y tipo de estudio	52
3.2. Participantes y criterios de selección	52
3.3. Estrategias para recoger y analizar la información	53
3.4. Procedimiento de análisis	55
3.5. Criterios de credibilidad	57
3.6. Consideraciones éticas	57
3.7. Descripción del contexto	57
3.7.1. El Centro Formativo de Antioquia (CEFA)	57
3.7.2. Institución Educativa Comercial de Envigado	59
3.7.3. Institución Educativa San Roberto Belarmino	59
3.7.4. Institución Educativa Normal Superior de Envigado	60
<u>Capítulo 4 Análisis de la información</u>	63
4.1. Lo que dicen los Maestros en Formación sobre: La relación Universidad – Centro de Práctica	64
4.1.1. Modelo de Yuxtaposición:	64
4.1.2. Modelo de Consonancia en torno a un perfil de buen profesor	66
4.1.3. Modelo de Disonancia Crítica:	68

4.1.4. Modelo de Resonancia Colaborativa:	70
<u>4.2. Lo que piensan los Maestros en Formación acerca del Perfil del Maestro en Formación de los centros de práctica</u>	72
4.2.1. <u>Identidad profesional:</u>	72
4.2.2. <u>Competencias</u>	73
4.2.3. <u>Funciones y tareas</u>	76
<u>4.3. Lo que opinan los Maestros en Formación sobre el Perfil del Maestro Cooperador de los Centros de Práctica</u>	78
4.3.1. <u>Desarrollo psicosocial</u>	78
4.3.2. <u>Desarrollo profesional</u>	80
<u>4.4. Lo que dicen los Maestros Cooperadores sobre la Relación Universidad- Centro de Práctica</u>	83
<u>4.5. Lo que piensan los Maestros Cooperadores en torno al Perfil Maestro en Formación</u>	86
<u>4.6. Lo que opinan los Maestros Cooperadores acerca del Perfil del Maestro Cooperador en el Centro de Práctica</u>	89
<u>4.7. Lo que dicen los Egresados sobre la Relación Universidad – Centro de Práctica</u>	92
<u>4.8. Lo que piensan los Egresados entorno al Perfil Maestro en Formación</u>	95
<u>4.9. Lo que opinan los Egresados frente al Perfil del Maestro Cooperador</u>	99
<u>4.10. Lo que dicen los Asesores de Práctica sobre la Relación Universidad – Centro de Práctica</u>	104
<u>4.11. Lo que piensan los Asesores de Práctica en torno al Perfil del Maestro en Formación</u> ..	107
<u>4.12. Lo que opinan los Asesores de Práctica frente al Perfil del Maestro Cooperador</u>	110
<u>4.13. Lo que dicen las Coordinadoras de Práctica respecto a la Relación Universidad – Centro de Práctica</u>	112
<u>4.14. Lo que piensan las Coordinadoras de Práctica en torno al Perfil y Funciones del Maestro en Formación</u>	115
<u>4.15. Lo que opinan las Coordinadoras de Práctica acerca del Perfil del Maestro Cooperador</u>	118
<u>4.16. Evaluación de la Práctica Pedagógica desde la Coordinación</u>	121
<u>4.17. Práctica Tardía o Temprana</u>	124
<u>4.18. Los Centros de Práctica</u>	125
<u>4.19. Síntesis General acerca de los Modelos de cooperación</u>	129
<u>4.20. Síntesis General acerca del Perfil del Maestro en Formación</u>	131
<u>4.21. Síntesis General acerca del Perfil del Maestro Cooperador de los Centros de Práctica</u> .	134
<u>Capítulo 5 Conclusiones y Consideraciones finales</u>	137

5.1. Conclusiones	139
5.2. Recomendaciones	146
5.3. Limitantes de la Investigación	148
5.4. Perspectivas que deja la investigación	149
5.5. Referencias Bibliográficas	150
Capítulo 6	154
6. Anexos	154
6.1. Anexo 1. Consentimiento informado	155
6.2. Anexo 2. Encuesta para Egresados	157
6.3. Anexo 3 Encuesta para Maestros Cooperadores	159
6.5. Anexo 5 Encuesta Asesores de Práctica	163
6.6. Anexo 6 Entrevista Coordinadoras de Práctica	165
6.7. Anexo 7. Análisis de la Entrevista Maestros en Formación	166
6.8. Anexo 8. Análisis Encuesta Maestros en Formación	193
6.9. Anexo 9 Análisis Encuesta Maestro Cooperador	215
6.10. Anexo 10. Análisis de Encuesta Egresados	216
6.11. Anexo 11 Análisis de Encuesta Asesores de Práctica	218
6.12. Anexo 12 Análisis Entrevista Coordinadoras de Práctica	223

Lista de Tablas

Tabla 1 Categorías y subcategorías. Elaboración propia.....	56
---	----

Lista de Esquemas

<u>Esquema 1 Procedimiento de Análisis. Elaboración propia</u>	56
<u>Esquema 2 Modelos de relación Universidad - Centro de práctica desde los modelos en formación. Elaboración propia</u>	72
<u>Esquema 3 Perfil del Maestro en Formación de los Centros de Práctica desde los Maestros en Formación. Elaboración Propia</u>	77
<u>Esquema 4 Perfil del Maestro Cooperador desde los Maestros en Formación. Elaboración propia</u>	82
<u>Esquema 5 Relación Universidad – Centro de Práctica en relación a los Modelos de Cooperación, desde los Maestros Cooperadores. Elaboración Propia</u>	86
<u>Esquema 6 Perfil y Funciones del Maestro en Formación desde los Maestros Cooperadores. Elaboración Propia</u>	89
<u>Esquema 7 Perfil del Maestro Cooperador en los Centros de Práctica desde los Maestros Cooperadores. Elaboración Propia</u>	91
<u>Esquema 8 Relación Universidad – Centro de Práctica desde los Egresados. Elaboración Propia</u>	95
<u>Esquema 9 Perfil Maestro en Formación desde los Egresados. Elaboración Propia</u>	99
<u>Esquema 10 Perfil del Maestro Cooperador desde los Egresados. Elaboración Propia</u>	104
<u>Esquema 11 Relación Universidad - Centro de Práctica desde los Asesores de Práctica. Elaboración propia</u>	107
<u>Esquema 12 Perfil del Maestro en Formación desde los Asesores de Práctica. Elaboración Propia</u>	109
<u>Esquema 13 Perfil del Maestro Cooperador desde los Asesores de Práctica. Elaboración Propia</u>	112
<u>Esquema 14 Análisis general de las Coordinadoras de Práctica. Elaboración Propia</u>	115
<u>Esquema 15 El Centro de Práctica. Elaboración propia</u>	129
<u>Esquema 16 Síntesis general sobre la Relación Universidad – Centro de Práctica. Modelos de Cooperación. Elaboración Propia</u>	131
<u>Esquema 17 Síntesis general sobre el Perfil del Maestro en Formación. Elaboración Propia</u> ...	133
<u>Esquema 18 Síntesis general sobre el Perfil del Maestro Cooperador. Elaboración Propia</u>	136



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Capítulo 1

Introducción



“Preguntarnos por el significado de las Prácticas Académicas como proyectos de formación que se concretan en planes de estudio, nos lleva a incluir en su significado reflexiones en torno a cuál es el aporte que hace a la formación de un profesional” (Isaza y Arias, s.f.)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1. Planteamiento del problema de Investigación

En la actualidad, los estudios sobre la formación inicial de maestros vienen constituyéndose en una línea promisoriosa para la investigación, tanto en el contexto internacional como nacional. Específicamente se puede evidenciar un número considerable de trabajos en el ámbito español. Sin embargo, a pesar de la cantidad de trabajos en esta línea se encuentran pocas investigaciones sobre una de las relaciones más trascendentales en los procesos de formación de maestros: La relación Universidad – Centro de Práctica.

A partir de la revisión bibliográfica se pudo comprobar lo anterior, pues no se encontraron explícitamente estudios al respecto, específicamente investigaciones que den cuenta de los aportes y la cooperación entre los centros de práctica y los programas de formación de maestros. Tampoco fue posible encontrar investigaciones que impliquen las diferentes perspectivas de los actores de dicha relación, como lo son los maestros cooperadores, los maestros en formación, los asesores de práctica, las coordinadoras de práctica del programa y los egresados, estamentos considerados esenciales pues las facultades de educación como instituciones encargadas de la formación inicial de maestros necesitan estrechar vínculos con docentes e Instituciones Educativas de la ciudad con miras a consolidar el proceso de formación de sus estudiantes.

Algunas investigaciones que se encontraron en relación con la práctica docente, dan cuenta de la necesidad de investigar en este campo, específicamente hacemos referencia al trabajo de Edelsten, Coria y Burnichon (1995): “Imágenes e Imaginación. Acompañamiento a la docencia”, quienes en su investigación exponen algunos elementos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

necesarios e importantes de la práctica docente e igualmente hacen una descripción de los diferentes modos de acompañamiento.

Por su parte Del Valle (1996), presenta los resultados del Proyecto: “Acompañamiento a las prácticas docentes en el periodo de residencia”, da cuenta también de los diferentes modos de acompañamiento, en el que se contempla la participación de todos los implicados, estudiante en situación de práctica, institución de formación, escuela futuro.

Mansiones (2004), en el proyecto: “Las tensiones entre la formación y la práctica docente”, reflexiona sobre la práctica, creando un dispositivo taller, al que tanto practicantes como residentes asisten antes de ir a la clase. En la misma línea se encuentra el trabajo de Pruzo de Di Pego (2004), quien analiza cómo se puede transformar la formación docente cambiando las tradicionales prácticas.

Barquin (2002), afirma en su trabajo que las prácticas de docencia, tienen efectos tanto negativos como positivos. Negativos en el sentido de que dichas prácticas no fortalecen los principios teóricos de la formación universitaria, y positivos en el sentido de que al finalizar las prácticas la actitud del maestro en formación es más abierta y flexible frente a la programación y al desempeño mismo.

Basándonos en el Acuerdo 284 del 18 de septiembre de 2012, por el cual se deroga el Acuerdo 148 de 2004, y se define el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sede Medellín y las sedes Regionales encontramos que si bien allí se plantean

los requisitos y funciones que deben de cumplir los actores involucrados en los

procesos de práctica, estos no se practican en su totalidad y generan un desfase entre la concepción de práctica pedagógica que se plantea desde la Universidad y la que se evidencia en los centros de práctica, lo cual nos lleva a buscar estrategias que permitan una retroalimentación y fortalecimiento de la relación entre dichos actores.

De igual manera, en el informe de autoevaluación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental del año 2013, se encontró que uno de los factores de gran peso para el proceso de reacreditación de la licenciatura, tiene que ver con el impacto del Programa en el medio, en tal sentido la práctica pedagógica se considera como uno de los espacios con mayor pertinencia con respecto a este factor.

Específicamente el análisis que se presenta en el informe frente a las prácticas pedagógicas y su impacto en el medio, reporta las apreciaciones de las audiencias: profesores y egresados del programa, encontrándose en las respuestas de los profesores que un 42,2% considera como Alto ese impacto. Para el caso de los egresados se tiene que para el 45.61% es Alto y para el 24.56%, es Medio. Estos resultados dejan ver la necesidad de iniciar investigaciones al respecto, a través de las cuales se pueda documentar efectivamente la manera como las prácticas pedagógicas contribuyen con el posicionamiento de la Licenciatura en el medio. De ahí entonces la importancia y pertinencia de nuestro trabajo, pues este tipo de estudio contribuirá de manera significativa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

con evidencias frente a una de las líneas de acción propuestas por el Programa, derivadas del proceso de autoevaluación.

Así pues, desde estas consideraciones preliminares, pensamos que las relaciones entre la Universidad y los Centros de Práctica deben procurarse un beneficio recíproco, algo que hoy en día no se alcanza a identificar, convirtiéndose esto en un problema con varios implicados que impide ver realmente el papel que juega la Universidad dentro de la sociedad y concretamente en los Centros de Práctica y cómo estos últimos contribuyen a la formación docente.

En tal sentido, consideramos necesario preguntarnos por: ¿Cuáles son los aportes derivados de la relación maestro cooperador – Centro de práctica – Maestro en formación con miras al fortalecimiento del vínculo Universidad – Centro de práctica?

En este proyecto concebimos la Escuela como una unidad de cambio, lo que implica entonces la necesidad de que la formación inicial de los maestros se desarrolle en contacto con los Centros de Práctica y lo que resulta más importante, bajo la planificación, seguimiento, supervisión y evaluación de los Maestros Cooperadores (García & García, 1998). Si bien la Universidad y los Centros de Práctica son dos instituciones diferentes ello no impide que entre ellas puedan darse formas de colaboración, ya que una de las condiciones que establece Goodlad (1998) es que para que pueda haber colaboración las instituciones participantes deberían ser lo suficientemente diferentes como para estimular el intercambio entre ellas. (Goodlad, 1998 citado en García & García, 1998).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Otras preguntas orientadoras de la investigación son:

- ¿Cuáles son las características de los Centros de Práctica y sus contribuciones al proceso de formación de los estudiantes de la Licenciatura?
- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes en formación en situación de práctica, maestros cooperadores, asesores de práctica, coordinador de práctica del programa y egresados sobre los aportes de la práctica pedagógica al proceso de formación?
- ¿Cómo la práctica pedagógica en la Licenciatura aporta a la consolidación de la relación Universidad - Centro de Práctica?

1.2. Propósitos de la Investigación

1.2.1. Propósito General

- Analizar la relación Maestro cooperador – Centro de práctica – Maestro en formación con miras al fortalecimiento del vínculo Universidad – Centro de práctica.

1.2.1.1 Propósitos Específicos

- Caracterizar los Centros de práctica y sus contribuciones al proceso de formación de los estudiantes de la Licenciatura.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Describir las percepciones de los estudiantes en situación de práctica, maestros cooperadores, asesores de práctica, coordinadora de práctica del programa y egresados sobre los aportes de la práctica pedagógica al proceso de formación.
- Identificar los aportes de la práctica pedagógica a la consolidación de la relación Universidad - Centro de Práctica.

En concordancia con lo anterior, procedemos a sustentar teóricamente la problemática anteriormente expuesta, a partir de revisiones bibliográficas sobre los actores implicados en la Práctica Pedagógica.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Capítulo 2

2. Marco Referencial



“Las Prácticas aparecen como ambientes o dinámicas formativas caracterizadas por “el encuentro entre saberes que permite analizar la correspondencia entre objetivos propios de la formación profesional y la capacidad para dialogar con otros saberes y con la realidad sociocultural en que se inscriban” (Galeano, 2006 citado en Ghiso, 2011, p. 46)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2.1. Antecedentes Legales

Con miras a fundamentar teóricamente dicha problemática recurrimos a la revisión inicial de algunos antecedentes legales sobre los que se fundamenta la Práctica Pedagógica en los programas de pregrado de la Facultad de Educación. Se revisó el Acuerdo 284 del 18 de septiembre de 2012, por el cual se deroga el Acuerdo 148 de 2004, y se define el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales. Específicamente la pretensión fue identificar las concepciones sobre la práctica, los centros de práctica, asesores de práctica, coordinadores de práctica y los maestros cooperadores que se contemplan en ese documento, antes de pasar a la revisión de otras fuentes bibliográficas.

Desde estos documentos la Práctica Pedagógica se concibe como las relaciones teóricas y prácticas que se articulan de una forma pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar, y que se encuentra permeada por referentes socioculturales, que le permiten al maestro(a) en formación, tomar una actitud crítica y reflexiva, para consolidarse como un intelectual de la pedagogía (Universidad de Antioquia U de A, 2012).

Por su parte, el Coordinador de Prácticas Pedagógicas de programa debe ser un profesor de planta u ocasional, con título de pregrado en educación y con título de posgrado, con conocimiento y experiencia profesional en el saber pedagógico, en el saber específico, en la investigación y en las prácticas pedagógicas (U de A,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2012); de igual manera el asesor de práctica debe ser un profesor de planta, ocasional o de cátedra, con título de pregrado y de posgrado en educación, con experiencia profesional en educación, en investigación y en el saber específico propio de la práctica del Programa (U de A, 2012); a su vez, los Centros de Práctica son concebidos como aquellas instituciones educativas que por su filosofía y organización facilitan el desarrollo y la aplicación de experiencias pedagógicas inherentes a los propósitos de formación de cada uno de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación (U de A, 2012).

Así mismo, el Centro de Práctica debe disponer de un maestro cooperador que acompañará y facilitará el desarrollo de las experiencias de Práctica Pedagógica de los maestros(as) en formación (U de A, 2012). En consecuencia, “un maestro en formación de Práctica Pedagógica es aquel que se encuentra matriculado en un programa académico de pregrado en educación, en las asignaturas correspondientes a la Práctica Pedagógica” (U de A, 2012, p.17).

De acuerdo con lo anterior, la práctica pedagógica tiene diferentes actores implicados: coordinador(a) de práctica del programa, asesor(a) de práctica, maestro(a) en formación, maestro(a) cooperador(a) y centro de práctica, entre los cuales debe existir una relación de diálogo continuo para acatar y resolver posibles inconvenientes que puedan presentarse durante el proceso, para que la práctica funcione como un sistema de interacción que sea acorde con las necesidades de cada uno de ellos. “Para ello, tanto el/la estudiante de práctica como los que comparten en equipo la responsabilidad de su formación, necesitan tener bien claro



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

y definido cuáles son las funciones inherentes a la labor que desempeñan en la práctica docente” (Berg, Harders, Malian y Nagel, 1986; Ellermann y Arnn, 1989; Emans, 1983; Moon, Niemeyer y Simmons, 1988; Moore, Comfort y Reese, 1986; Zeichner, 1983, citado por Verdejo 1995, p.7). Situación que resaltamos como problemática pues hasta el momento es muy poco lo que en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se ha hecho al respecto.

2.1.1. La práctica como principio misional de la Universidad

La educación en Colombia requiere de maestros que sean capaces de comprender y transformar la realidad educativa en el contexto social y cultural donde se encuentren y en efecto hacerse más frecuentes los espacios para la comunicación, el diálogo, el debate argumentado, la lectura y la escritura crítica y reflexiva que legitimen las acciones y den un nuevo horizonte a la formación del maestro y al desempeño en la práctica. (Isaza, L.; Henao, B.; y Gómez, M, 2005), y es en este sentido que entre las múltiples funciones que tienen que cumplir las universidades en la sociedad, se encuentra formar tanto a los ciudadanos, como a sus formadores para que desarrollen y apliquen sus conocimientos en pro de ayudar a resolver los problemas de la sociedad.

En concordancia con lo anterior, la misión de las universidades debe ser formar profesionales críticos, capaces de asumir la tarea de transformar a la sociedad sobre todo cuando se trata de formar maestros, dado que uno de los aspectos claves en la transformación de la sociedad es mejorar la calidad de vida, y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

esto sólo se consigue por medio de la educación (Torres, M., Inciarte, A. y Peley, 2001).

Lo anterior nos conduce a que es deber de la universidad asumir en la práctica su misión y sus objetivos y actuar como entidad líder encargada del cambio educativo, razón por la que no se puede desvincular de su contexto, sino que se debe interactuar con la sociedad y especialmente con las comunidades educativas, lo que la compromete a ir en la búsqueda de conocer las diferentes Instituciones Educativas, aprender a valorarlas y comprometerse con la búsqueda de soluciones que permitan alcanzar ese objetivo.

2.1.2. Funciones de los Centros de Práctica, Asesores, Coordinadores, Maestros Cooperadores y Maestros en Formación

De acuerdo con la misión de la Universidad de Antioquia y de la Facultad de Educación de la misma, la práctica pedagógica pretende contribuir a la formación de maestros de la más alta calidad y es en este sentido que dicha práctica se debe integrar e interactuar social y culturalmente con las Instituciones Educativas, así pues, conviene que los Centros de Práctica cumplan con algunas funciones como conocer, acompañar y apoyar la propuesta de práctica pedagógica presentada por el programa; facilitar el desarrollo de experiencias pedagógicas y didácticas mediante el diseño, la ejecución y la evaluación de propuestas que atiendan las necesidades e intereses de la comunidad educativa; posibilitar la participación de los maestros en formación en actividades académicas y de extensión que programe la Institución;



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

facilitar la planta física y las instalaciones del centro con los recursos necesarios para el desarrollo de la práctica; informar oportunamente a la Facultad sobre las dificultades que se presenten con los maestros en formación y también sobre las decisiones administrativas que puedan afectar el desarrollo de las prácticas, respetar los acuerdos establecidos en el convenio de cooperación y participar en la evaluación del proceso de práctica (U de A, 2012).

En relación con lo anterior, se espera que las prácticas contribuyan a la formación de profesionales, donde los Centros de Práctica acojan a los maestros en formación en contextos de aprendizaje que guíen a los futuros docentes. Sin embargo, muchas Instituciones Educativas no cuentan con las condiciones de asumir las funciones de iniciación y formación de estudiantes en práctica, lo que desencadena en que tanto los propósitos de la Institución de Formación y de las Instituciones Educativas se enfrenten, de forma que cuando los estudiantes van a las prácticas “no son tratados como verdaderos profesionales, y se tiene con ellos actitudes de paternalismo y tolerancia, cuando no de abuso, por la realización de tareas burocráticas que no representen ningún grado de distorsión a la escuela” (Vaillant y Marcelo, 2000, p.50).

De igual modo, el maestro cooperador debe cumplir con funciones como: analizar, con el asesor de práctica y con el maestro en formación, la propuesta de práctica que se desarrollará en el centro; observar y analizar el desenvolvimiento académico, pedagógico y actitudinal del maestro en formación en las actividades pedagógicas y didácticas que le corresponda desarrollar, acompañar los procesos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

pedagógicos y didácticos del maestro en formación, que le permitan fortalecer su formación como maestro y participar en los procesos de evaluación formativa orientados hacia el maestro en formación, por medio de una pauta de evaluación (U de A, 2012).

Por su parte, el Coordinador(a) de Prácticas del Programa debe programar y coordinar reuniones con los asesores de práctica del programa; así como asesorar y acompañar tanto a los asesores de práctica pedagógica del programa como a los maestros en formación; es de resaltar que debe establecer comunicación permanente con los centros de práctica pedagógica, además de asesorar en la resolución de conflictos entre los maestros en formación y las instancias relacionadas con las prácticas pedagógicas (U de A, 2012).

Por las razones anteriormente expuestas, el asesor(a) de práctica y el maestro(a) cooperador(a) deben formar un equipo de trabajo junto al practicante con funciones recíprocas y complementarias; a fin de que el maestro(a) en formación reafirme y valide las teorías, metodología, cultura, normas y las responsabilidades del mundo ocupacional de los maestros (Verdejo, 1995), lo que implica que el maestro cooperador debe brindarles a los estudiantes un acompañamiento que los oriente adecuadamente sobre el manejo de grupo, la planeación de actividades, la elaboración de material didáctico, la interacción con los estudiantes y la inserción de los mismos en el aula de clase. Así mismo, la relación entre maestro cooperador y maestro en formación de práctica debe complementar la forma de impartir su conocimiento con nuevas perspectivas aprendidas desde la formación universitaria.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2.2. Relación Universidad - Centro de Práctica

Para analizar la relación existente entre la Universidad y los Centros de práctica, Sayago (2006), discurre que para introducir el término modelos de colaboración es necesario considerar las responsabilidades de las instituciones que suscriben y participan de alianzas como organizaciones formadoras; por lo tanto es pertinente plantear que la Universidad tiene como responsabilidad ser un instrumento crítico que ayude a la sociedad y a sus miembros, a delinear y prever su futuro para el desarrollo social, educativo, productivo y económico, así como servir de red en expansión con el objeto de formar alianzas estratégicas e incorporarse en otros ámbitos como una organización flexible, dinámica y versátil. (González, 2001, citado en Sayago, 2006).

Por su parte, el papel de Centro de práctica como unidad formadora y realidad construida socialmente, es dar cuenta de los modos como sus miembros sienten, participan en las acciones e intentan resolver problemas. Como comunidad, el Centro de práctica comparte vínculos internos y externos generados y mantenidos por finalidades comunes. (Santos, 2000, citado en Sayago, 2006). Es así como se hace necesario establecer relaciones de cooperación entre el Centro de práctica y la Universidad, dado que, las prácticas pedagógicas son el eje de formación y por lo tanto son un enlace que permite articular la universidad con la escuela.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Evaluar las relaciones entre la universidad y el Centro de práctica ofrece la posibilidad de introducir el término modelos de colaboración, entendido como “la diversidad y multiplicidad de acciones conjuntas de diversa índole con una base normativa que articule, desarrolle, apoye, controle, evalúe y facilite el beneficio mutuo, la colaboración, la reciprocidad y las relaciones de igualdad”. (Marcelo, 1997, citado en Sayago, 2006, p. 304.). Es por eso que los modelos de colaboración, implican el compromiso de establecer una cultura de colaboración entre instituciones; es decir, las prácticas pedagógicas deben ir en pro de buscar un trabajo en conjunto y colaborativo entre el Centro de práctica y la Universidad, lo que involucra tanto a maestros en formación como cooperadores, asesores de prácticas y directivas de las facultades de educación.

Sayago, (2006), tenía como propósitos precisar aspectos referidos al significado teórico de los modelos de colaboración en el marco de las relaciones interinstitucionales de la Universidad de Los Andes (ULA) Táchira y la carrera Educación Básica Integral con dos escuelas del estado Táchira; de identificar algunas creencias y valores que orientan a alumnos, a profesores de la Carrera Educación Básica Integral así como a las escuelas en torno al funcionamiento de los modelos y de aportar algunos lineamientos curriculares de utilidad para establecer un Modelo de Colaboración apoyado en Redes de Escuelas de Desarrollo Profesional y así contribuir a fortalecer los vínculos basados en el intercambio de saberes, proyectos curriculares, pedagógicos, organizacionales y comunitarios.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para cumplir los propósitos anteriormente mencionados, Sayago (2006), realizó una investigación utilizando el estudio de caso descriptivo interpretativo, inscrito en el paradigma de investigación cualitativo etnográfico; como instrumentos para recoger la información utilizó entrevistas en profundidad, notas de campo, observación participante y análisis de documentos; desarrolló el estudio en dos fases: la primera es la fase indagatoria y descriptiva, que consistió en la revisión y exploración de las ideas de maestros cooperadores y maestros en formación de la carrera de Educación Básica Integral sobre las relaciones entre la universidad y las escuelas, así como de los asesores de práctica de las instituciones que sirven de apoyo a las Prácticas Profesionales. Para ello utilizaron la entrevista en profundidad. También seleccionó fuentes primarias como documentos, informes, otras investigaciones especializadas que constituyen herramientas para reflexionar y leer críticamente los modelos de colaboración hasta ahora establecidos entre ambas instituciones. La segunda, es la fase de diseño de un modelo de colaboración –en proceso–, constituida como la base de una alternativa de reciprocidad entre las relaciones universidad y escuelas para el fortalecimiento de las experiencias de los estudiantes universitarios en su formación inicial.

Entre los documentos analizados estuvo el folleto de convenios interinstitucionales publicado en 1998, que recoge 35 convenios con instituciones oficiales regionales públicas, 55 con instituciones oficiales nacionales, 14 con instituciones privadas de carácter comercial, 19 con universidades nacionales y un número relativamente pequeño con organizaciones internacionales de diversos países del continente. Adicionalmente, dicha publicación da cuenta de 3 convenios



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

con organismos vinculados al ámbito educativo orientado a asistencia técnica que incluye asesorías, investigación, programas de pasantías y prácticas profesionales; programas de postgrado, y formación permanente de docentes para educación básica. Sin embargo, no se nombran las instituciones ni tampoco se da cuenta de sus avances o resultados.

Por otro lado, en la ULA Táchira y la carrera Educación Básica Integral desde su apertura en 1991, muestra que el reporte de convenios formales es casi nulo con centros educativos. Aunque no propiamente como una iniciativa de la carrera, la universidad a través del Departamento de Pedagogía mantuvo un convenio por varios años con el Colegio María Montessori de San Cristóbal, el cual desarrolló programas de formación permanente y asesorías pedagógicas a docentes de la institución.

Así mismo, se encontró a través del Departamento de la carrera Educación Básica Integral y la cátedra de Extensión Universitaria que se han venido ejecutando propuestas pedagógicas comunitarias cuyo propósito es vincular el trabajo universitario con las distintas problemáticas que enfrentan las comunidades; iniciativas ejecutadas por medio de talleres, charlas, diálogos en torno a temas de salud y educación. También, acuerdos con la empresa privada para el desarrollo de un proyecto de alfabetización (Mora, 2003, citado en Sayago, 2006). No obstante, estos proyectos son eventuales y forman parte de la programación de la asignatura Extensión Universitaria.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Como conclusiones, Sayago (2006), analiza que es imperante la creación de comunidades de aprendizaje que sean animadoras de proyectos consensuados en los que se integran maestros cooperadores, asesores, especialistas y estudiantes en formación; redimensionar el concepto de Prácticas Profesionales como eje de formación debido a que es necesario que la universidad y las escuelas asuman las Prácticas Profesionales como una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente; el aporte de una universidad emprendedora donde demuestre su contribución para ayudar a transformar la escuela, plantearse vínculos y relaciones basadas en una nueva lógica y racionalidad práctica que intente unir lo que la mirada positivista ha mantenido separado: medios con fines, hechos con valores, teoría con práctica, y por último, la necesidad de establecer las bases para un modelo de colaboración en la relación universidad - Centros de práctica; ya que dichos modelos contribuyen a conformar una cultura de participación de docentes, estudiantes en formación y la universidad misma. Es de resaltar que el desarrollo profesional es una dinámica compleja y se dirige básicamente a implicarse colaborativamente en un proceso de formación de profesores.

Para que lo anteriormente dicho se ejecute, se debe tener especial atención en el desarrollo de la práctica del maestro en formación, debido a que este es el momento en el que los estudiantes entran en contacto con el mundo laboral. Es así como se hace necesario que la Universidad además de desempeñar tareas de gestión, supervisión y coordinación de la práctica, realice actividades en las que organicen jornadas sobre Itinerarios y Salidas Profesionales de los estudiantes de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Pedagogía dentro del marco de la Práctica de la Licenciatura, edite libros de actas; gestione intercambios, contactos y relaciones con centros e instituciones profesionales a fin de establecer lazos y conseguir ayuda y colaboración con la Facultad en su tarea formadora (Molina, 2004).

En este sentido, la Práctica desempeña un papel clave en el desarrollo de competencias, porque permiten la transferencia y movilización de conocimientos a situaciones de trabajo, dado que aporta a la formación de los maestros en tanto a que desarrollan habilidades profesionales y de interrelación social, incrementan tanto las posibilidades de empleo como la madurez de los estudiantes, desarrollan actitudes positivas hacia la supervisión, autoconfianza, razonamiento práctico, etc. Aunque también se han destacado algunos aspectos negativos tales como falta de éxito en la integración teoría - práctica, dificultad en organizar experiencias apropiadas de formación, centrar a los maestros en formación en habilidades técnicas a expensas de una comprensión más amplia de las organizaciones, falta de preparación de los asesores, experiencias de campo no integradas con los programas, “explotación” de los estudiantes en la práctica a expensas de su mejor aprendizaje, etc. (Cannon, 2002; Mayor, 2001; Hativa, 2001; Michavilla y Martínez, 2002, citados por Molina, 2004).

De acuerdo con lo anterior, existe un interés intrínseco de los programas de prácticas universitarias para la formación de profesionales debido a que:

- 1) La práctica, representa un período crítico en la socialización profesional, que convierte al estudiante en el sujeto de la relación ambivalente entre la institución formativa y la empresa.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- 2) La práctica es una modalidad de formación cuya ubicación estratégica entre la formación inicial y la formación continua le otorga el doble valor de funcionalidad que alcanza para ambas en la medida en que determina buena parte de las interpretaciones que el futuro profesional realice tanto sobre el sentido de la formación como sobre el sentido de la propia profesionalidad.
- 3) La práctica es un episodio de inducción profesional que afecta tanto a la evaluación del sí mismo profesional del estudiante como a la evaluación que de él realiza el propio colectivo profesional.
- 4) Durante la práctica se juegan las opciones reales de interesar al futuro profesional para su propio desarrollo profesional (Molina, 2004, p. 2)

Por otra parte, y con el propósito de “Eleva la calidad de la enseñanza universitaria estudiando cauces que proporcionen una formación práctica de calidad, consecuente con la situación y necesidades reales de la sociedad actual” (Molina, 2004, p. 6) realizó una investigación en la que por medio de un estudio comparado recogió datos a través de documentos institucionales que mostraron elementos que caracterizan el sistema de prácticas de cada universidad. El procedimiento efectuado consistió en contactar telefónicamente al gestor responsable de la práctica pedagógica, solicitar la información necesaria explicando el motivo de la petición, algunas veces, lo hicieron vía e-mail. A la par, elaboró un esquema donde aparecían todas aquellas dimensiones y elementos que podrían ser relevantes desde una perspectiva organizativa para el desarrollo de la práctica pedagógica. Para validarlo, fue sometido a discusión en las reuniones de investigación periódicas que el grupo de investigación realiza con el fin de considerar las aportaciones de los investigadores y por último lo reformularon para hacerlo menos complejo.

La muestra de estudio que eligió la investigadora estuvo constituida por 18 universidades españolas con titulación en pedagogía y como resultados obtuvo que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

es necesario incidir en la integración teoría - práctica, conectar la experiencia de la práctica acumulada durante la práctica docente con el conocimiento teórico alcanzado en las asignaturas; lo que puede lograrse mediante procesos de reflexión inducidos y ayudados mediante la función supervisora correspondiente a los agentes formativos de la práctica docente; adicionalmente, es necesario acompañar al maestro en formación en la organización, intervención, evaluación o investigación de las clases pero también acompañar el proceso de socialización que el maestro en formación realiza en sus prácticas, proporcionando elementos reflexivos suficientes para escapar de la situación común de socialización funcional e irreflexiva e iluminar otro proceso de socialización más crítico y constructivo y por último reducir la cantidad de funciones que se espera que realice el pedagogo, profundizando en los más esenciales y buscando posibilidades de especialización y complementación entre unas universidades y otras que pueden ofrecer itinerarios diversos.

En esta misma línea, Molina (2004) encontró tras el análisis de varios de los documentos de prácticas, la existencia de gran variedad de coincidencias entre las diferentes universidades, como son: Seguimiento y orientación de las prácticas; estar en contacto y coordinación con los maestros cooperadores e instituciones de prácticas; concretar y adaptar el plan de prácticas; evaluar; mantener relación y reuniones con los estudiantes; acompañar y presentar a los estudiantes el primer día de prácticas; ofrecer sugerencias para mejorar la práctica y ser responsable del grupo de estudiantes. (p.16).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De acuerdo con lo anterior, Molina (2004), concluyó que la práctica pedagógica debe ser entendida como el momento que permite una interrelación de los conocimientos académicos con la realidad laboral y facilita reflexionar sobre la acción profesional que el maestro en formación desarrollará en el futuro; también supone una vía de conocimiento de la realidad socio – laboral y ofrece una posibilidad de aprendizaje desde la práctica profesional y propone cuatro pilares como son la reflexión, la indagación, la innovación y la colaboración sobre los cuales debe fundamentarse el aprendizaje práctico.

Esta visión colaboradora cambia la tendencia común de considerar el trabajo del profesor en forma solitaria y aislada, promoviendo nuevas formas de organizar el trabajo de la enseñanza. Pero hay más, se considera que el término modelos de colaboración excede las relaciones de ayuda entre colectivos profesoraes, pues a su vez, sirve para reflejar ideas y orientaciones en torno a las nociones de cómo se aprende, enseña y de cómo se aprende a enseñar dentro de espacios educativos.

2.2.1. Modelos de Cooperación entre la Universidad y los Centros de Práctica

Desde un punto de vista más general, Vaillant y Marcelo (2000) exponen que los Centros de Práctica han sido vistos a través del tiempo como "laboratorios" de práctica, o sea como lugares para aprender a enseñar en la práctica. Sin embargo, esta visión responde a conceptos e ideas acerca de cómo se aprende a enseñar, acerca del tipo y función del conocimiento en la enseñanza, de la idea de escuela, y de los límites de la profesionalización de los profesores; lo que nos lleva a esperar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que el Centro de Práctica desarrolle investigaciones que generen conocimiento que optimice la calidad de educación y de los profesores.

Dentro del contexto anteriormente citado, Vaillant y Marcelo (2000) plantean que existen diferentes modelos de relaciones entre la Institución de Formación y los Centros de Práctica, que están necesariamente contaminados por las ideas que se posean sobre cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar.

Modelo de Yuxtaposición: Cada cual en su sitio: Es un modelo de aprender a enseñar más tradicional, pero no por ello menos presente en la actualidad, en él se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitándolos, el profesor en formación debe establecer las conexiones posibles entre el currículum explícito que cursa en el Centro de Práctica, y el currículum vivido durante las prácticas (Vaillant y Marcelo 2000). Desde esta concepción, las prácticas de enseñanza son el elemento curricular más importante para los profesores en formación sin que se aisle la formación teórica y la adquisición de los conocimientos psicopedagógicos. Lo que sucede, es que las prácticas de enseñanza representan un valor considerable, y es en ellas donde se demuestra la competencia de un profesor.

En este modelo, primero viene la teoría (formación básicamente académica, conceptual y proposicional), y las prácticas vienen después, para aplicar conocimientos; luego, existe una hegemonía de uno de los "pares" en la relación;



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

también se evidencia la no intencionalidad en la elección de los Centros de Práctica; además, se presencian unas prácticas atomizadas, donde la unidad es el profesor en formación practicando en una clase con un profesor tutor que ejerce la función de formador.

Modelo de Consonancia en torno a un perfil de buen profesor: Se preocupa por la necesidad del dominio de destrezas y competencias docentes por parte del maestro en formación, se asume que la formación del profesor debe ser capacitarse para llevar a cabo y de forma eficaz, la tarea de enseñar, concretada en términos de competencias derivadas de la investigación proceso - producto. Desde esta perspectiva, aprender a enseñar “implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación” (Feiman, 1990, citado por Vaillant y Marcelo 2000, p.52).

Cochran y Smith, 1991, citado por Vaillant y Marcelo 2000; utilizan la denominación consonancia para referirse a una relación entre la escuela y la institución de formación inicial, donde la principal preocupación consiste en asegurar que la formación en las escuelas sea consistente con la que se proporciona en la institución de formación. En este sentido, los maestros cooperadores reciben formación en el dominio de competencias, para que haya congruencia entre lo enseñado en la institución de formación y la escuela.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Modelo de Disonancia Crítica: Aprender a enseñar es un proceso que no acaba con la formación inicial y que tiene que ver más con el aprendizaje experiencial y activo, que con la imitación o la aplicación de destrezas. El Centro de Práctica pretende promover en los maestros en formación el desarrollo de una actitud crítica cuando van a sus prácticas de enseñanza, para que no caigan en lo que se denomina “excesivo realismo” (llegar a creer que la enseñanza es tan compleja/simple como aquella situación que se observa).

De acuerdo con lo anterior, las prácticas se convierten en una ocasión para indagar en diferentes dimensiones: personales, didácticas, curriculares, organizativas, sociales para que los profesores en formación realicen autorreflexión. Un cambio en la formación del profesor consiste en considerar a los futuros profesores como investigadores que aprenden indagando, buscando respuestas a sus preguntas; mediante diferentes estrategias tales como el diario, redacción de casos, indagación de aula, carpeta pedagógica, metáforas, mapas conceptuales, reflexión sobre la acción y comunidades virtuales.

Modelo de Resonancia Colaborativa: Este modelo se entiende más bien como un río al que van confluyendo experiencias, conocimientos, situaciones, que se producen en diferentes contextos, que conducen a la generación de un profesional cuya principal característica es que aprende a lo largo de su vida. La meta de los formadores de profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas como enseñar; consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2.3. Perfil del Maestro en Formación

Las prácticas pedagógicas de los maestros en formación se han convertido en un eje transversal dentro de los planes de estudio de los programas de formación de maestros debido a que “brinda al estudiante una experiencia de gran potencial formativo desde la que se puede y debe construir el conocimiento y competencia profesional que se necesita para el ejercicio de la docencia” (López y Romero, 2004 citado en Latorre y Blanco, 2011, p. 37). En este sentido la práctica pedagógica se constituye en el lugar ideal para que los futuros maestros consoliden aspectos tales como su identidad, perfil y competencias, y es por esto que alrededor de estos temas se ha consolidado un creciente campo de investigación que pretende visibilizar la importancia de este período de tiempo para los maestros y buscar estrategias que propendan por el mejoramiento continuo de las mismas.

Es así como se presentan estudios como el de Carrasco, Hernández e Iglesias (2012) en el cual se plantea la construcción de la identidad profesional y las competencias como las principales contribuciones de las prácticas pedagógicas a los maestros en formación. Entendiéndose entonces que la identidad profesional “se refiere no sólo a las influencias sociales (incluidas las imágenes aceptadas de la sociedad acerca de qué debe saber y ser un maestro), también depende de la capacidad de los profesores para valorar su práctica basándose en su bagaje experiencial” (Tickle, 2000 citado en Carrasco, Hernández, y Iglesias, 2012, p. 292); de esta manera la práctica pedagógica se convierte en un momento decisivo en la construcción de la identidad como futuros maestros, una buena o mala



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

experiencia en dicho proceso repercutirá inevitablemente en su ejercicio profesional futuro.

Se conciben entonces las competencias de los maestros en formación desde una mirada holística, reconociendo que existe gran variedad de modelos de maestros de calidad y por ende múltiples competencias que abarcan aspectos tales como la personalidad, capacidades para interactuar con los estudiantes y con los contextos educativos, entre otras. Retoman entonces lo propuesto por Imbernón, quien sostiene que “el desarrollo competencial se logra únicamente si la formación inicial y la permanente se nutren de una práctica docente reflexiva y crítica” (Imbernón, 2002 citado en Carrasco, Hernández, y Iglesias, 2012, p. 293) y es por esto que en el estudio se busca conocer el perfil del maestro competente desde la perspectiva de los maestros en formación.

La investigación se enmarcó en enfoque cualitativo y su propósito fue conocer, identificar y describir las cualidades que atribuyen los maestros en formación a los buenos maestros, con base en la redacción de una carta dirigida a aquel maestro que había dejado una huella positiva en ellos. Para esta investigación contaron con 108 participantes los cuales eran estudiantes de Diplomatura de Maestro de la Especialidad de Educación Física. La información recogida fue organizada mediante el uso del programa AQUAD 6, y así obtener las siguientes categorías, cualidades personales, aptitud pedagógica, calidad de los procesos de interacción, tipología de formación promovida por el docente y repercusión de la acción docente sobre el alumnado.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En cuanto a los resultados los investigadores encontraron que existe una gran influencia por parte de los docentes hacia los maestros en formación en la construcción de la identidad y vocación profesional, y como ellos mismos concluyen “el profesor que influye verdaderamente en su alumnado es un docente con amplias competencias académicas y profesionales, pero también con marcados atributos personales. De ahí que, la esencia de su condición reside en su pasión por la enseñanza y su actitud inequívoca hacia la transformación y mejora de su práctica, desde la responsabilidad y el compromiso” (Carrasco, Hernández, e Iglesias, 2012, p. 306).

Otro estudio realizado por Latorre y Blanco (2011) nos habla sobre la práctica pedagógica como un espacio de aprendizaje profesional para los maestros en formación, para ellos “la gran potencialidad que dicho período posee en cuanto a elemento con capacidad propia para elevar el nivel de calidad de la formación universitaria de los futuros maestros” (Latorre y Blanco, 2011, p. 36) hace necesario de investigaciones más profundas que aborden estos temas.

Señalan entonces que las prácticas pedagógicas presentan varias limitaciones o aspectos negativos, entre ellos, “en la preparación de los maestros: falta de éxito en la integración teórica - práctica, dificultad en organizar experiencias adecuadas de formación; falta de preparación de los asesores; falta de apoyo de los maestros cooperadores de los colegios; se prima el desarrollo de habilidades técnicas; falta de coordinación entre las experiencias de campo con el resto de materias del programa de formación docente; exceso de trabajo de los estudiantes en prácticas a expensas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de su mejor aprendizaje, etc.” (Latorre y Blanco, 2011, p. 37), en lugar de centrarse en potenciar todo el valor formativo que a práctica pedagógica posee y por tanto desarrollar competencias profesionales adecuadas en los maestros en formación.

Realizaron entonces un rastreo bibliográfico en el que encontraron que durante los procesos de prácticas pedagógicas los maestros en formación realizan las siguientes actividades: el 14% observa; un 26% participa; y el 60% se dedica a enseñar. Igualmente encontraron que durante las prácticas un 26,7% no realiza diarios pedagógicos; un 42,5% no realiza informes y un 24,2% no ha realizado pautas de observación; lo anterior agravado por la manifestación de los maestros en formación de que su grado de autonomía es demasiado bajo como para lograr un mayor compromiso con la carrera, una mayor autosuficiencia o para mejorar sus logros y conocimientos. En este sentido debemos plantearnos ¿Cuáles son las funciones y tareas reales que debe asumir un maestro en formación durante su práctica pedagógica? Respecto a esto González Sanmaned (2001) citado en, Latorre y Blanco, (2011):

Resume en cuatro las tareas que, en términos generales, han de realizar los futuros maestros durante el *prácticum*: ver, hacer, ver hacer y hacer ver. Los estudiantes “ven” gracias a la observación: “hacen” y de este modo es como mejor aprenden a enseñar, lo que no significa que se les deba abrumar de manera que estén siempre haciendo cosas. Además de hacer es muy importante que analicen lo que hacen; es fundamental que el futuro maestro “vea hacer” y sea capaz de diferenciar distintos modelos educativos, (...), desde el marcar las pautas de cómo actuaría, hasta el contraste de los elementos de los modelos educativos;



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

desde la imitación hasta aprender por ensayo - error. Y, por último, la situación de “hacer ver” al estudiante, desde posturas de sumisión hasta brindarle la oportunidad de comprobar si realmente le gusta su futura profesión (p. 44).

Es entonces desde esta postura que se pretende encaminar las prácticas pedagógicas, potenciando la reflexión en y sobre la acción del docente inmerso en el contexto que constituyen los centros de práctica, una observación consciente le permitirá a los maestros en formación pensar crítica y analíticamente su práctica y de esta manera tomar decisiones que mejoren su actividad como futuro docente.

Adicionalmente plantean la importancia de las prácticas pedagógicas como lugares idóneos para desarrollar las competencias que todo maestro necesita, entendiendo que una competencia según Cano (2008) citado en Latorre y Blanco (2011) implica:

- Integrar conocimientos: ser competente supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes... sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.
- Realizar ejecuciones: ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisoluble de la práctica. Ahora bien, el hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Actuar de forma contextual: no se es competente “en abstracto” sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto. Se trata, pues, de analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos se necesita emplear (desestimando otras posibilidades que no resulten pertinentes).
- Aprender constantemente: la competencia se adquiere se forma recurrente con formación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Por ello se halla en progresión constante.
- Actuar de forma autónoma: con “profesionalidad” haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias. (p. 45).

En este sentido las competencias constituyen todas aquellas capacidades aplicadas de los maestros que les permite reconocer las problemáticas de los contextos en los que están inmersos, preverlos y organizar las soluciones de los mismos. Es importante también que los maestros cooperadores tengan muy claro qué clase de competencias quieren desarrollar en los maestros en formación a su cargo, a su vez de servirles de guía durante el desarrollo de esta experiencia puesto que esto determinará en gran manera el tipo de profesional que se ha de formar. En consecuencia una práctica pedagógica por competencias contemplaría “competencias de acción profesional relativas a: competencias técnicas (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencia participativa (saber estar) y competencia personal (saber ser)” (Tejada, 2005, citado en Latorre y Blanco, 2011, p. 47).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2.4. Perfil del Maestro Cooperador de los Centros de Práctica

El ejercicio docente no es algo que se construye de manera espontánea, es un proceso en el cual se forma la identidad del maestro en formación mediante el requerimiento de unas relaciones que orienten dicho proceso, tales como: la formación profesional, la experiencia en los centros de práctica y el acompañamiento del maestro cooperador. Este último es indispensable en el proceso de práctica pedagógica, debido a que “permite resolver las diferentes circunstancias que se presentan para crecer como docentes” (Alfaro y Piñeiro 2011, p 1.), además influye en la construcción personal de la formación como profesional y brinda unos lineamientos a seguir en su quehacer en la práctica pedagógica, que es una de las experiencias más significativas y de mayor impacto para los futuros docentes.

En la investigación de Alfaro y Piñeiro (2011), quien cita los trabajos de Crookes (2003), Funk, et al. (1982), Zahorik, (1988) y Grimmette y Ratzlaff, (1986), coinciden en demostrar que los maestros cooperadores fueron catalogados por los maestros en formación, como los actores más importantes en el proceso de práctica, en primer lugar porque su ayuda asertiva y su guía adecuada, adquiere unas ventajas frente a quienes no poseen un buen acompañamiento, en segundo lugar porque representa un modelo a seguir y en tercer lugar por su capacidad para motivar al maestro en formación con respecto a su responsabilidad profesional mediante una instrucción cuidadosa y efectiva.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De ahí la importancia de ahondar en el perfil del maestro cooperador, para tener unos soportes teóricos que puedan esclarecer la función de estos y la articulación en la formación de maestros de calidad, pues es necesario tener clara la interacción entre maestro cooperador y maestro en formación, además, el maestro cooperador debe brindar un acompañamiento adecuado al maestro en formación para así contribuir adecuadamente en el proceso de formación de los maestros.

Para profundizar en el perfil del maestro cooperador se revisaron varias investigaciones: Una de ellas fue llevada a cabo por la Universidad de Málaga-España, en donde los estudiantes de práctica opinaban acerca de las ventajas y desventajas de sus maestros cooperadores, mediante observaciones prolongadas y entrevistas, para tratar de entender y analizar qué ocurría durante ese periodo, mientras que a los maestros cooperadores les realizaron entrevistas que daban cuenta de su quehacer profesional.

En esta investigación Barquín, (2002), concluyó que las funciones del maestro cooperador están muy ligadas a su preparación profesional; evidenciándose en los resultados que la mayoría no cursaron ninguna especialización. En pocos casos (12%) eran licenciados. Adicionalmente se encontró que la mitad de quienes realizaron tareas de cooperación la solicitaron porque deseaban colaborar en la formación de los futuros docentes. El resto lo aceptó de modo pasivo, quizá como una parte más de sus obligaciones profesionales, lo que expresaron los maestros cooperadores es que no es necesario una formación específica para dicha labor y cualquier docente puede hacerlo si así lo desea, de esto se entiende que por el hecho



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de ser docente, consideran que poseen un conocimiento necesario y útil para quienes inician en la profesión.

En otro estudio realizado por la Universidad de Vigo, Ourense, España en el 2011, por Martínez y Raposo (2011), se llegó a conclusiones similares, pues su finalidad fue explorar y comprender la función y particularmente, las responsabilidades que asume el maestro cooperador. La investigación contó con 101 maestros cooperadores seleccionados aleatoriamente, por su parte el tratamiento de la información, se realizó a través de aplicaciones informáticas específicas.

El estudio concluye que al momento de justificar su acompañamiento a los maestros en formación de los centros de práctica, las respuestas de los maestros cooperadores giraban en torno a cinco motivos: petición de la universidad, del alumnado, de la dirección del centro, por iniciativa personal o por la existencia de un convenio de prácticas.

Los resultados ponen de manifiesto que los motivos por los cuales son seleccionados los maestros cooperadores, se relaciona con diferentes factores, pero que algunos no contribuye a un proceso de calidad, tal como lo afirman (Lanier y Little 1986, Goodlad, 1990 y Kroerner, 1992 citado por Blanco y Latorre 2008), pues es escasa la preparación e información que disponen de los maestros cooperadores, además de existir una carencia de criterios sólidos a la hora de adjudicarles esta tarea de cooperación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para este proceso de selección del maestro cooperador es sumamente importante tener en cuenta la motivación y la disposición de los mismos, pues es cierto que hay mayor satisfacción cuando se parte de un querer hacer, que de un hacer por obligación. Sin embargo, lo que se sugiere entonces es que la labor de cooperación no quede relegada al deseo de una persona, sino que además, tal y como lo afirma Fernández, (2004), citado en Blanco y Latorre 2011:

Deberían ser seleccionados cuidadosamente cuando demostraran cualidades de maestros efectivos y tener la preparación adecuada para realizar convenientemente su tarea formativa. Añadiéndole a esto una titulación en las materias que asesoran o supervisan, así como un nivel de certificación docente avanzado para ejecutar el asesoramiento (p. 20).

En tal sentido la Universidad, específicamente la Facultad de Educación como institución formadora del ejercicio docente debe intervenir y velar por ese proceso de selección adecuada, brindando formación y preparación a los maestros cooperadores a través de seminarios; para que en un futuro se puedan minimizar las experiencias negativas, el aislamiento y la desmotivación de la profesión por parte de los estudiantes en formación.

También se requiere que los maestros cooperadores tengan una serie de características que fortalezcan las debilidades, preocupaciones, los objetivos individuales y necesidades de los maestros en formación, asegurándose que las estrategias utilizadas apoyen su aprendizaje.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A continuación se exponen dos factores importantes que influyen en el éxito del acompañamiento, por parte de los maestros cooperadores; dichos factores fueron tomados de la investigación de Cid, Pérez y Sarmiento, (2010) donde citan a Mertz, (2004), que se basó en la teoría de intercambio social de Homas, (1961). (Mertz, 2004 citado por Cid, Pérez y Sarmiento, 2010), donde identifica tres categorías funcionales teniendo en cuenta la intención, el papel y el nivel de implicaciones y las características de los contextos educativos: como el desarrollo psicosocial, el desarrollo profesional y la promoción profesional; en este trabajo tendremos en cuenta dos de ellas: el Desarrollo psicosocial y Desarrollo profesional. Debido a que la promoción profesional que expone el autor en donde se ayuda al individuo (estudiante, colega joven) a progresar profesionalmente; está contenida dentro del desarrollo profesional.

Desarrollo psicosocial. Esta función hace referencia a alguien a quien los individuos tratan de parecerse, de quien buscamos apoyo emocional y moral o de quien pretendemos aprender. Para realizar un buen acompañamiento, no es suficiente poseer un conocimiento, se requiere de una calidez y afectividad hacia el maestro en formación, un apoyo hacia las situaciones problemáticas que surjan, así como la capacidad para animarles en situaciones adversas, pues en la literatura se refleja que los estudiantes solicitan y valoran de los maestros cooperadores su apoyo en ocasiones descrito por sus capacidades para empatizar y darles ánimos, así como también su accesibilidad, que facilitan la entrada de los estudiantes en la profesión. (Booth, Feiman- Nemser y Parker, 1993 citado por Barquín, 2002),



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Basadas en algunos aportes de la investigación de Cid, Pérez y Sarmiento, (2010), los maestros cooperadores deben poseer buenas habilidades de escucha, así mismo como para corregir asertivamente, mostrar interés por las problemáticas que circundan al maestro en formación, establecer unas intensas relaciones personales, con el fin de generar un vínculo de confianza entre ambas partes y permitir un clima de diálogo, donde la expresión sea libremente y los sentimientos de aislamiento por parte del maestro en formación se vayan reduciendo, debe incrementar la confianza y la autoestima.

No se puede caer en el error de pensar que el desarrollo psicosocial es solo en pro de la formación profesional de los maestros en formación, pues este también beneficia a los maestros cooperadores. En el trabajo de Cid, Pérez y Sarmiento, (2010), se puede evidenciar que el ejercicio de cooperación les ayuda a mejorar sus capacidades de comunicación y autorreflexión, en algunos casos a comprometerse con la profesión, en otros a reencontrarse, y para quienes disfrutaban de la labor de cooperación, se hace alusión a sentirse satisfechos y orgullosos hasta el punto de que algunos hacen referencia a la revitalización de su entusiasmo por la enseñanza.

Todas estas funciones nombradas anteriormente requieren que se efectúen de manera periódica, para garantizar el análisis constante del proceso de formación, de esta manera el maestro cooperador a través de su experiencia debe tratar de establecer las condiciones para que el maestro en formación se interroge sobre las ideas que le llevan a actuar y a tomar decisiones, tomando conciencia del proceso dentro del contexto particular donde se encuentre.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Desarrollo profesional. Se refiere a la persona que usa su conocimiento para ayudar a otros (estudiantes, futuros profesores, profesores novatos, etc.) a aprender lo que necesitan saber, tomar decisiones correctamente en el ámbito educativo, mejorar su actuación y desarrollarse intelectual y profesionalmente.

En este sentido los maestros cooperadores deben estar dispuestos a colaborar con el proceso de práctica y ayudar a los maestros en formación para que se interroguen y reflexionen críticamente sobre sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Cabe resaltar que este trabajo debe hacerse en equipo y conjuntamente con el maestro en formación, donde se incluyan estrategias de planificación para desarrollar la identidad del maestro en formación.

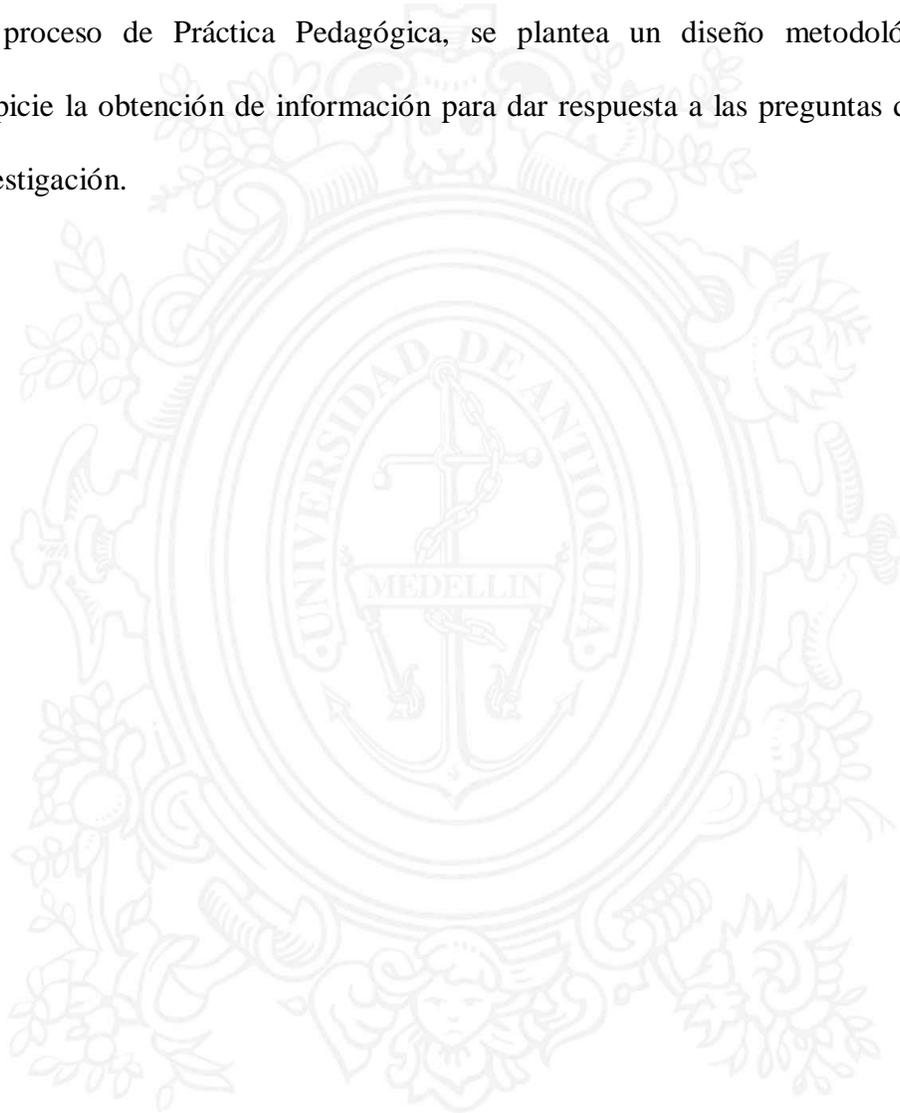
El maestro cooperador como lo afirma Blázquez (2003), debe explicitar ante el maestro en formación su bagaje teórico, su conocimiento en las directrices del componente teórico del currículo formativo de cada título de licenciatura, para matizar el discurso universitario a partir de los problemas o tareas que sean prioritarios para las situaciones reales en las que dichos maestros en formación están cotidianamente interviniendo, dejando ver su eficacia en el proceso de práctica, en donde se den las razones de cómo enseñar, en función de qué parámetros, por qué y finalmente el porqué de sus decisiones en el acto educativo, dejándose ver la función del maestro cooperador como agente que promueva la integración de la teoría y la práctica, a partir del diálogo y la conversación reflexiva sobre las situaciones profesionales y la complejidad en la que ambos están sumergidos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A raíz de los hallazgos teóricos de cada estamento que intervienen en el proceso de Práctica Pedagógica, se plantea un diseño metodológico que propicie la obtención de información para dar respuesta a las preguntas de nuestra investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Capítulo 3

3. Diseño metodológico



“La Educación del futuro está enfrentada a un problema universal, porque hay inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos y compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios” (Morín, 2001 citado en Isaza y Arias, s.f.)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

3.1. Enfoque y tipo de estudio

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, cuya “intencionalidad es identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.” (Martínez, 2006, p. 128). Con el propósito de mejorar la relación Maestro cooperador – Centro de práctica – Maestro en formación, con miras al fortalecimiento del vínculo Universidad – Centro de práctica. En este orden de ideas utilizaremos como estrategia el estudio de caso debido a que “su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que componen el caso y las relaciones entre ellas para formar un todo” (Muñoz y Serván, 2001, citado por Barrio et al., 1998, p. 3). En este sentido y basándonos en la clasificación que hace Stake (1998) sobre los estudios de casos, definimos entonces nuestra investigación como un estudio de caso intrínseco debido a que nuestro propósito básico es alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo.

3.2. Participantes y criterios de selección

Se tuvieron entonces como participantes a los maestros cooperadores de los centros de práctica y a los estudiantes de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (LCN) que realizaron su práctica en los últimos tres años y los que en la actualidad se encuentran matriculados en el curso de práctica pedagógica, los asesores de práctica y las



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

coordinadoras de la misma. Se seleccionaron Las Instituciones Educativas práctica que durante los tres últimos años han sido centros de práctica y los estudiantes que realizaron su práctica en esos centros.

3.3. Estrategias para recoger y analizar la información

Para recoger la información se utilizaron varias estrategias: Así entonces a los asesores de práctica, a los maestros cooperadores y a los egresados de la licenciatura se les aplicaron encuestas virtuales (Ver anexos 2, 3 y 5). Paralelamente, utilizamos la entrevista por grupo focal para recoger información de los maestros en formación (Ver anexo 4), para complementar esta información se realizó una entrevista a las coordinadoras de práctica del programa (Ver anexo 6) ; las entrevistas y el trabajo con los grupos focales y coordinadora se registraron mediante grabaciones de audio (Ver anexos 7, 8 y 12). La intencionalidad que tuvimos con estos instrumentos fue recopilar las percepciones que tienen los participantes acerca de la relación Universidad – Centro de Práctica y los aportes de esta a su formación como docente.

En este sentido, utilizamos como estrategia de análisis de la información la categorización y triangulación de la misma. Entendiendo que el proceso de categorización “consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio” (Torres, et al., 2002, citado en Romero, 2005 p, 15).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De igual manera utilizamos como procedimiento las cinco fases que proponen Montero y León (2002), citado en Barrio et al., (1998) para el desarrollo del estudio de caso, estas se articularán con los momentos propios de la práctica de la LCN:

1. La selección y definición del caso: proceso que se realizó durante el primer semestre de la práctica (2014-1), en el cual se seleccionó y definió nuestro tema de interés, así como su pertinencia, los objetivos y la selección de los participantes.
2. Elaboración de una lista de preguntas: de igual manera se realizó durante el primer semestre de práctica y con estas se buscó aclarar los propósitos de la investigación, partiendo de una pregunta general que se desglosó en tres preguntas orientadoras.
3. Localización de las fuentes de datos: la revisión documental se realizó de manera constante durante los tres semestres que corresponden a la práctica pedagógica; sin embargo, la elaboración de los instrumentos de recolección de datos y la aplicación de los mismos se realizó durante el segundo semestre (2014-2), lo anterior luego de definir de manera definitiva los centros de práctica que serían de nuestro interés y por ende los participantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

4. Análisis e interpretación: una vez recolectada la información se comenzó este paso, el cual abarca tanto el segundo como tercer semestre de práctica. Buscamos entonces correlaciones entre los datos encontrados y los participantes, así como similitudes y diferencias dentro de sus percepciones.
5. Elaboración del informe: el cual se estructuró en su forma definitiva en el tercer semestre de práctica (2015-1), contando con una descripción detallada del transcurso del proceso investigativo.

3.4. Procedimiento de análisis

En el esquema 1 se presenta la forma como se analizó la información, entre categorías, instrumentos y estamentos:

Partimos de los estamentos elegidos para la recolección de la información y del instrumento asignado a cada uno de ellos, en el caso de los egresados, los maestros cooperadores y los asesores de práctica ha sido la encuesta virtual y para los maestros en formación y la coordinadora de práctica del programa la entrevista semiestructurada.

Luego de aplicar cada uno de los instrumentos se procedió a realizar una descripción inicial de la perspectiva de cada grupo de participantes. Posteriormente se relacionó la información por categorías y subcategorías entre preguntas de acuerdo a la

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

tabla 1 con el fin de triangular todos los resultados obtenidos y de este modo ponerlos en contraste con el marco teórico, del cual se obtuvo una descripción en profundidad que buscó darle respuesta a la pregunta de investigación.

Esquema 1 Procedimiento de Análisis. Elaboración propia

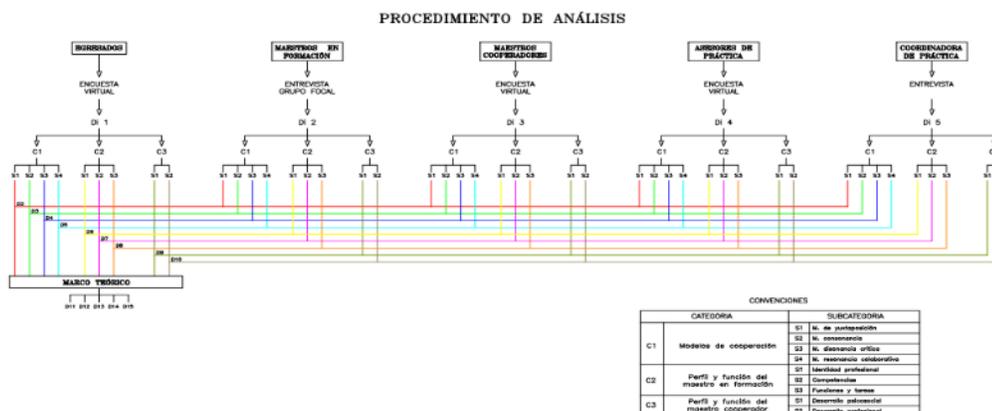


Tabla 1. Categorías y subcategorías. Elaboración propia.

CATEGORÍA		SUBCATEGORÍA	
C ₁	Modelos de cooperación	S ₁	M. de juxtaposición
		S ₂	M. consonancia
		S ₃	M. Disonancia crítica
		S ₄	M. Resonancia colaborativa
C ₂	Perfil y papel del maestro en formación	S ₁	Identidad profesional
		S ₂	Competencias
		S ₃	Funciones y tareas
C ₃	Perfil del maestro cooperador de los centros de práctica	S ₂	Desarrollo psicosocial

		S ₃	Desarrollo profesional
--	--	----------------	------------------------

Facultad de Educación **3.5. Criterios de credibilidad**

Todas las encuestas virtuales y entrevistas se analizaron y validaron por una experta y posteriormente se sometieron a una prueba piloto a cuatro maestros cooperadores, tres maestros en formación, un asesor de práctica y un egresado. Finalmente, estas pruebas piloto fueron sometidas a triangulación entre las investigadoras.

3.6. Consideraciones éticas

Como consideraciones éticas se protegerá la identidad de las personas e instituciones participantes, se guardará la confidencialidad del caso. El uso discrecional y adecuado de la información recogida y de su análisis, implica que la misma sólo será utilizada para los propósitos enunciados en el marco de este trabajo investigativo, que se evitará la alusión a nombres propios y se valorará con respeto y responsabilidad los aportes de cada uno de los participantes. Para ello se elaboró un protocolo ético donde están estipuladas estas consideraciones (Ver anexo 1).

3.7. Descripción del contexto

Para realizar la investigación se tomaron como referencia 4 Instituciones Educativas de Medellín y municipios aledaños que han funcionado como Centros de práctica en los últimos tres años y que actualmente tienen convenio con la Universidad de Antioquia. Específicamente seleccionamos:

3.7.1. El Centro Formativo de Antioquia (CEFA)

El Centro Formativo de Antioquia (CEFA), está ubicado en la calle 50 41 - 55 en el centro de la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia. Esta es una institución



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de carácter oficial (público) y femenino, aprobado de forma legal por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación departamental según Resolución 007248 del 23 de Noviembre de 1992 hasta 1997; El Centro Educativo imparte la enseñanza de educación formal en los niveles de educación media técnica y educación media académica. Así mismo, brinda dos jornadas académicas una en la mañana y otra en horas de la tarde en las cuales se ofrecen las siguientes especialidades: Comercio, Salud, Ciencias Químicas, Alimentos, Informática, Gestión Comunitaria, Recreación, Educación Física, Deportes, Gestión Cultural y Promoción Artística; en las dos jornadas se trabaja el ciclo de media académica y el título obtenido por las estudiantes es Bachiller técnico con alguna especialidad de las anteriormente mencionadas como también se encuentra el título de Bachiller Académico.

En cuanto a cobertura el Centro Formativo de Antioquia (CEFA) presta el servicio para la población de 15 a 17 años que hayan terminado la básica secundaria en Medellín u otros municipios del departamento; debido a esto, la institución cuenta con una amplia diversidad tanto cultural como socioeconómica.

Finalmente, el Centro Formativo de Antioquia “centra sus actividades en la formación de la mujer, en la educación media, donde se integran la acción académica y la formación en valores, para dar respuestas a las necesidades que el medio social y el desarrollo científico exigen”. Su visión se caracteriza principalmente por “Ser la mejor institución de la ciudad de Medellín y el eje central de la ciudad educadora donde se forme a la mujer con una cultura ciudadana, alta competitividad académica y sentido visionario para que explore horizontes para la iniciación laboral y el ingreso a la educación superior”

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Debido a sus características, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, especialmente el programa de la Licenciatura en educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales ha escogido al Centro Formativo de Antioquia como un Centro de Práctica, en el cual los maestros en formación realizan allí sus prácticas académicas y algunos su Trabajo de Grado.

3.7.2. Institución Educativa Comercial de Envigado

La Institución Educativa Comercial de Envigado, se encuentra ubicada en el municipio de Envigado, específicamente en el sector San Rafael - La Mina. Es una Institución de carácter oficial (público) y mixta; brinda cobertura alrededor de mil estudiantes, los cuales en su mayoría pertenecen al estrato socioeconómico dos. La mayoría de la población estudiantil es propia de la zona, lo que ha generado que uno de los principales objetivos de la institución sea la formación integral de líderes capaces de transformar positivamente su entorno. A raíz de esto, la Institución ofrece una media técnica vocacional para los grados décimo y undécimo en el ámbito empresarial. Por su parte, el modelo pedagógico impartido por la institución Educativa es el modelo constructivista, orientado hacia el fortalecimiento del conocimiento articulando la investigación y la reflexión de todos los implicados.

3.7.3. Institución Educativa San Roberto Belarmino

La Institución Educativa San Roberto Belarmino, está ubicada en el Barrio Las Mercedes, perteneciente a la Comuna 16, Belén, del Municipio de Medellín. Según el Acuerdo Municipal No 997 de 1993. La población estudiantil del plantel, proviene de los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

diferentes barrios que conforman esta comuna (especialmente de Altavista, la

Palma, Los Alpes, Las Violetas, Las Mercedes y Nueva Villa del Aburrá. La

Institución es de naturaleza oficial y carácter mixto, y ofrece su servicio desde Transición hasta el grado Undécimo.

La Institución Educativa San Roberto Belarmino presenta una propuesta educativa para la formación integral de los estudiantes y sus familias inspirada en los fines de la educación colombiana y en los principios educativos constitucionales. El proceso de enseñanza - aprendizaje se fundamenta en los principios de la "pedagogía activa" centra su interés en la naturaleza de las niñas, los niños y adolescentes en el desarrollo de su creatividad por medio de la autonomía, el desarrollo de la conciencia crítica, el aprender haciendo y la búsqueda de soluciones a problemas que se le presenten.

Para el 2020, la Institución Educativa San Roberto Belarmino busca posicionarse en el contexto local y nacional, como una institución con procesos de calidad, acorde a los estándares académicos, sin descuidar los principios y fundamentos que orientan su quehacer: la persona en todas sus dimensiones social, académica, corporal, laboral, estética, ciudadana y espiritual.

3.7.4. Institución Educativa Normal Superior de Envigado

Es una institución que se ve como una institución educativa, polo de desarrollo y centro de investigación pedagógica, al servicio de la comunidad educativa de la región sur del valle de aburra, a través de la formación de docentes cualificados, para protagonizar el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

cambio que la sociedad requiere.

También la proyección de la Normal, con la atención a poblaciones adultas mediante el desarrollo del proyecto Extra edad, y a la población rural con el proyecto PER “Proyecto de Educación Rural”. Para la Escuela Normal Superior de Envigado, esta visión se constituye en una imagen mental de su futuro posible y deseable; lo que aspira desarrollar en un tiempo determinado, lo que desea lograr y cómo hacerlo.

En el proceso de reflexión, la visión le ha dado dirección y sentido a las actividades de la cotidianidad, pues compromete a todos los actores de la Normal a actuar coherentemente con ella, vinculándose cada uno desde su rol, con la comunidad educativa y con su entorno. Enfrentándose al reto de mejorar la imagen institucional, el sentido de pertenencia y de responder a las necesidades y exigencias formativas del medio; lo que significa involucrarse con la calidad del servicio que presta la institución.

Por otro lado, la misión de la institución es formar Maestros cultos con altas competencias en los campos investigativo, pedagógico y científico. Maestros capaces de crear y recrearse con el conocimiento, de tal manera que, con solvencia intelectual y moral, puedan vivir su vocación bajo los principios de: amor a la sabiduría, acompañamiento pedagógico afectivo, respeto a la diferencia y responsabilidad, bajo la estrategia de “aprender” a “aprender”.

Atender la población Extra edad mediante un programa de aceleración del



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

aprendizaje que posibilite el cumplimiento constitucional del derecho a la educación, a la igualdad, a tener mayores posibilidades de ingresar al campo laboral y elevar el nivel de vida de la población envigadeña. Esta misión expresa la identidad de la Normal, su razón de ser; lo que la hace diferente de otra institución educativa; comprometiendo a los miembros de su comunidad en la reconstrucción de su historia y su tradición y en la formulación de proyectos, que favorezcan la innovación de las concepciones y estrategias de formación de maestros; lo que permite que la institución educativa articule la vida escolar con los problemas de la realidad y los valores que circulan en la sociedad y en la cultura; con los mensajes que reciben los alumnos y alumnas en su vida diaria y con los avances científicos y tecnológicos; haciendo que el conocimiento escolar se recree y actualice permanentemente.

Con base en el diseño metodológico y en los instrumentos que se eligieron, procedimos con su aplicación para luego categorizar y triangular la información que se obtuvo con el marco teórico y así dar paso al análisis por cada estamento.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Capítulo 4

4. Análisis de la Información



“Las características de la Práctica Profesional sólo pueden ser entendidas desde un enfoque complejo, dinámico e interactivo, que implica rupturas y nuevas estrategias para comprender aprehender el bucle o rizoma presente entre › teoría‹ › práctica‹ › ética‹ › contexto‹, que lleven a renunciar a dicotomías, a fronteras y a diferenciaciones limitantes, a nociones de un mundo vacío de sentido, opciones, elecciones e intereses, ajeno de la historia y de los nichos ecoculturales configuradores de sentido” (Ghiso, 2011 p.46)

DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El procedimiento de análisis se basó en la recolección de la información

derivada de los instrumentos, los cuales se aplicaron a catorce Maestros en

Formación, cinco Maestros Cooperadores, catorce Egresados, cuatro Asesores de Práctica y dos Coordinadoras de Práctica Pedagógica. A continuación se presentan los hallazgos de los mismos y su sustento teórico.

4.1. Lo que dicen los Maestros en Formación sobre: La relación Universidad – Centro de Práctica

4.1.1. Modelo de Yuxtaposición:

Plantea que se aprende a enseñar observando e imitando a otros maestros, de acuerdo a las respuestas de los maestros en formación las acciones que más admiran e imitaron de sus profesores en la universidad y de los maestros cooperadores son: “*la exigencia*”(M.F.9), “*la manera de evaluar*”(M.F.10), “*el manejo de grupo*”(M.F.12), su dinamismo a la hora de interactuar con los alumnos, “*una buena autoridad en cuanto al grupo*(M.F.4)”, la incentivación a la “*participación*”(M.F.4) como un espacio donde se aprende a escuchar y construir conceptos de forma grupal y su preocupación por los espacios deteriorados de los centros de práctica.

Si bien todas las acciones mencionadas anteriormente resaltan pautas a seguir y estrategias dignas de continuarse replicando, no dejan de lado una de las más grandes preocupaciones evidenciadas por los estudiantes en formación; de acuerdo a este modelo y a lo propuesto por (Vaillant y Marcelo 2000), el profesor en formación debe establecer las conexiones posibles entre el currículum explícito que cursa en el Centro de Práctica, y el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

currículo vivido durante las prácticas; respecto a esto los maestros en formación expresan reiteradamente que *“la teoría estudiada en la universidad es importante pero es descontextualizada de la realidad”* (M.F.14) de los centros de práctica, muy acorde a lo que afirma Barquin, (2002) cuando dice que las prácticas de docencia, tiene efectos negativos en el sentido de que dichas prácticas no fortalecen los principios teóricos de la formación universitaria. Las justificaciones que los maestros en formación dan para respaldar ese desfase entre teoría-práctica se debe a que: en la universidad se aprende un muy buen contenido, pero las experiencias de aula son muy mínimas; muchos de los maestros de la facultad son expertos en teoría, más nunca enseñan a enseñar esas teorías.

El modelo de yuxtaposición ratifica las prácticas de enseñanza como el elemento curricular más importante para los profesores en formación sin que se aisle la formación teórica y la adquisición de los conocimientos psicopedagógicos, de la misma manera los maestros en formación le dan un valor fundamental a las experiencias de aula y es que desde lo planteado por (Molina, 2004) es la etapa en que los estudiantes entran en contacto con el mundo laboral. En este sentido, son las relaciones teóricas y prácticas que se articulan pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinalmente para constituir un pedagogo. El modelo hace referencia primero a la teoría y posteriormente a la práctica, esto es totalmente coherente con la opinión de los estudiantes en formación pero también exponen la importancia de hacer pequeñas intervenciones referente al tema que el docente esté dando en los centros de formación, para poder *“poner en práctica lo teórico”* (M.F.14) y así ser más objetivos y competentes a la hora de enfrentarse a las Prácticas pedagógicas.

Los estudiantes en formación mencionan que el aprendizaje en la mayoría de las



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

veces se da de forma “visual” y sensorial, que es influenciado en un primer plano por la forma como les enseñaron ciencia, pues en la mayoría de los casos ellos dicen que son “una copia de los profesores que les enseñaron”(M.F.5) y que como estudiantes la tendencia es “replicar lo que los profesores hicieron con ellos”(M.F.5); ahora bien lo que arrojaron sus respuestas en torno a esas experiencias previas, es que esos ejemplos de cómo ser un profesor, en la mayoría de los casos no contribuyen con el proceso de formación; y adicionalmente la mayoría de las veces esa relación maestro cooperador-maestro en formación, es caótica,

Desde el reglamento de prácticas de la Facultad de educación se menciona que los cooperadores deben acompañar los procesos pedagógicos y didácticos del maestro en formación, con miras a fortalecer su formación como maestro, no se explica porque la mayoría de los maestros en formación dicen que “el contacto entre cooperador- estudiante ha sido casi nulo”(M.F.14) y que muy pocas veces ven esa función de maestro cooperador como formador. Esto nos permite reiterar que muchas de las funciones de los actores implicados en el proceso de formación están muy bien explicitadas pero no muy bien ejecutadas.

4.1.2. Modelo de Consonancia en torno a un perfil de buen profesor

Este modelo se preocupa por la necesidad del dominio de destrezas y competencias docentes por parte del maestro en formación, de acuerdo a esto los maestros en formación afirman que el lugar apropiado para adquirir esas destrezas son: la universidad y los centros de práctica, colegios o instituciones, pues “enfrentando la labor podemos reafirmar esas habilidades” (M.F.9). También resaltan el papel de la universidad, más específicamente la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

facultad de educación como una institución de preparación docente y los centros de práctica como lugares donde se desarrolla la experiencia.

Al momento de hacerles preguntas en torno al desarrollo de competencias docentes y las estrategias que utilizaban para el desarrollo adecuado de esas tareas, daban respuestas poco precisas y más bien adjudicaban que esa eficiencia a la hora de enfrentarse a un grupo de estudiantes, estaba afectada por las ideas o preconceptos (acerca de las escuelas) formadas en la universidad, tal como lo mencionaba un estudiante *“porque dentro de la carrera te llenan de ideas y teorías descontextualizadas con nuestra realidad”*(M.F.14), y cuando se enfrentaron a las prácticas se dieron cuenta que el *“manejo del discurso”*(M.F.8) era un factor decisivo, pues al momento de explicar cierto tema los estudiantes no les entendían o no era lo suficientemente cotidiano o cercano a la realidad de los estudiantes, lo cual creaba desmotivación. Los maestros en formación expresan que suelen ser muy *“repetitivos”* (M.F.6) en cuanto a las actividades, debido a que no tienen en cuenta las necesidades de cada grupo de estudiantes y que el tiempo no les da para ser específicos, si no que una misma situación la suelen aplicar para todos, otra cosa que admiten es que suelen ser muy *“magistrales”* (M.F.6) y poco propositivos en cuanto a las actividades.

De lo anterior no se puede eximir la responsabilidad que los maestros en formación tienen con respecto a la enseñanza y su actuación en los centros de práctica, pues como docentes con *“vocación”*(M.F.4) cuentan con las estrategias necesarias para atender las problemáticas presentes en las instituciones, pero tampoco se puede caer en el error de adjudicarle un peso de culpa a un solo ente, pues hay un actor que repercute en ese desarrollo de competencias de los maestros en formación y estos son los maestros



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

cooperadores; el modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor menciona que los maestros cooperadores reciben formación en el dominio de competencias, lo que se espera es que los cooperadores en el proceso de acompañamiento les ayuden a los maestros en formación y puedan compartir esas experiencias, pero de acuerdo a lo que dice la mayoría de los maestros en formación es que no hay una trasmisión oportuna dando expresiones como *“por parte del maestro cooperador no he recibido ninguna estrategia de enseñanza”*(M.F14) o *“no he tenido la oportunidad de apreciar que tipo de estrategias y metodologías utiliza el cooperador dentro del aula”*(M.F14), otros cuantos mencionan que lo que han observado no resuelve las problemáticas en el aula, mientras que dos de los maestros en formación hacen referencia a la labor adecuada de sus maestros cooperadores.

Si nos detenemos en las respuestas de los maestros en formación podemos encontrar que la universidad también es responsable, pues le falta mayor profundización en cuanto a los centros de práctica, como dicen los estudiantes ejercer mayor control y ser más coherente en cuanto a la educación docente. Si miramos lo que dicen Cochran y Smith, 1991, citado por Vaillant y Marcelo 2000; el término consonancia se utiliza para relacionar la reciprocidad entre la escuela y la institución de formación inicial, en torno a esto los maestros en formación dan sus más grandes críticas, pues si bien no desmeritan la función de la facultad y los múltiples aprendizajes que han recibido de ella, creen que *“lo teórico”*(M.F.3) que se imparte en la facultad es descontextualizado de *“la realidad”*(M.F.4) de las instituciones.

4.1.3. Modelo de Disonancia Crítica:

Desde este referente más que imitar a otros docentes o aplicar destrezas, pretende



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que se aprenda a enseñar desde la experiencia, teniendo en cuenta la formación inicial, pero con aprendizaje experiencial activo, desde esta concepción los maestros en formación están totalmente de acuerdo y añaden que para esto es importante “dar clases” (M.F.13) desde inicios de la carrera para poder “apropiarse de ese conocimiento realmente porque además de transmitirlo lo va a mostrar”(M.F.4) a los estudiantes, porque según ellos se “llega a aprender realmente cuando se está dando las clases”(M.F.4)

El modelo también nos habla de la importancia de las prácticas como un espacio para indagar en diferentes dimensiones, referente a esto los estudiantes en formación consideran que las experiencias de aula son válidas porque desde ahí y según este modelo se construye lo personal como lo es “el respetar”(M.F.14), “la vocación”(M.F.3) de ser profesor, “el trato hacia los demás”(M.F.13), “la responsabilidad”(M.F.8) y el “valorar la diversidad de pensamientos”(M.F.14); en cuanto a lo didáctico ellos mencionan “el papel del profesor”(M.F.4), “el saber pedagógico, el saber disciplinar”(M.F.8) y las estrategias de enseñanza como “los debates”(M.F.1), las situaciones problemas y “el desarrollo de ideas propias”(M.F.14); respecto a las dimensiones curriculares, organizativas y sociales no hacen énfasis alguno.

El ahondar en las dimensiones nombradas anteriormente les permite a los maestros en formación crear una actitud crítica y reflexionar sobre su actuación, según este modelo los futuros profesores son como investigadores que aprenden mediante indagación y la búsqueda de respuestas a sus preguntas e incluso buscan opiniones externas como las de los maestros cooperadores para que les digan los aspectos por mejorar y fomentar (en las intervenciones de aula) y de esta forma “ser mejores cada día”(M.F.8). Se supone que esta tarea de indagación se debe hacer por medio de diferentes estrategias tales como la indagación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de aula que mencionamos anteriormente, el diario, redacción de casos, carpeta pedagógica, metáforas, mapas conceptuales, reflexión sobre la acción y comunidades virtuales; de estas últimas los maestros en formación no mencionan nada al respecto.

Por último ese aprender desde la experiencia hace necesaria la participación de los maestros cooperadores, en primer lugar porque es el sujeto con mayor experiencia en un aula y en un segundo lugar porque es quien puede observar en mayor tiempo a los maestros en formación durante su proceso y es ese acompañamiento que le permite correcciones y comentarios oportunos como el *“ser más claro en los ejemplos”*(M.F.3), *“más dinámico”*(M.F.5) en cuanto a las actividades, permitir la participación, mayor manejo y control de grupo etc... para que el maestro en formación aprenda y funcione mejor.

4.1.4. Modelo de Resonancia Colaborativa:

Se puede entender como una gama de experiencias, conocimientos, y situaciones que se producen en diferentes contextos, concerniente a esto los estudiantes en formación acentúan que se *“aprende a enseñar es mediante la experiencia porque ahí es dónde va a tener las condiciones como tal”*(M.F.6) y que esto sólo ocurre al enfrentarse a la labor docente y por medio de los aprendizajes de la *“experiencia en colegios”*(M.F.1) pues *“permite afianzar los conocimientos frente al aprendizaje como futuros maestros, además permite conocer e indagar para aprender de los maestros cooperadores”*(M.F.13). Esto último referente a la experiencia va muy acorde a lo propuesto en el reglamentos de prácticas de la Facultad, cuando menciona que en las instituciones educativas por su filosofía y organización se debe facilitar el desarrollo y la aplicación de experiencias pedagógicas inherentes a los propósitos de formación de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

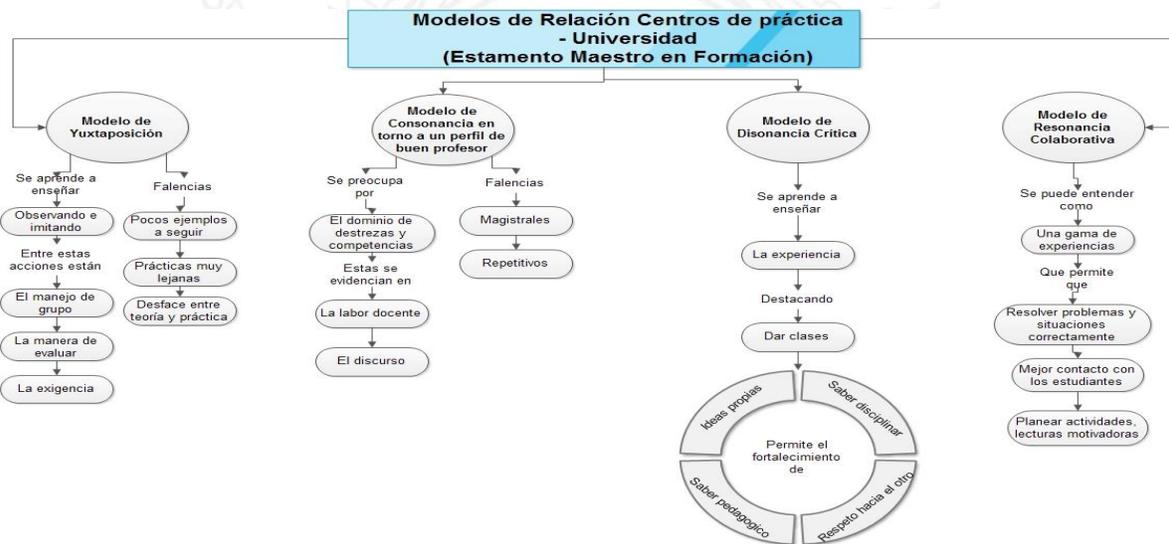
cada uno de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación; y es que es por medio de la experiencia que tanto se habla en este modelo que se desarrollan otros aspectos importantes como lo *“pedagógico, didáctico”*(M.F.6) y *“el contacto con los estudiantes”*(M.F.12).

En cuanto a los conocimientos que se derivan de la experiencia ellos destacan el *“planear actividades”*(M.F.8), *“lecturas previas”*(M.F.13) e *“indagaciones”*(M.F.9), mientras que las situaciones tanto positivas como negativas, siempre van a ser de aprendizajes, pues al volver a repetirlas se cuenta con un antecedente de cómo actuar respecto a dicha situación y al final de cada proceso ya sea en la práctica pedagógica o en otro espacio, tendrán una actitud según Barquín (2002), más abierta y flexible frente a la programación y al desempeño mismo.

Tanto las experiencias, conocimientos y situaciones tienen la particularidad de que se dan en todos los ámbitos de la vida y en diferentes contextos, por eso al hablar de estos no es adecuado limitarlos a un zona específica o como lo señaló un Maestro en Formación *“no debe estar limitado al solo hecho de ir a un aula de clase”*(M.F.14), si no permitir la formación de un profesional que sea *“capaz de afrontar un problema y muchísimos más y tener la vocación”*(M.F.4) para resolver dichos problemas (en diferentes entornos), basándose en la experiencia, teniendo en cuenta que está a su vez está marcada por el tiempo, es decir que a mayores intervenciones en la escuela y otros espacios, mayor será la experiencia adquirida y por ende el aprendizaje se va extendiendo a lo largo de la vida, en otras palabras sería un enseñar desde la experiencia para continuar aprendiendo.

A continuación se presenta el esquema que da cuenta de lo que dicen los Maestros en Formación sobre la Relación Universidad – Centro de Práctica:

Esquema 2 Modelos de relación Universidad - Centro de práctica desde los modelos en formación.
Elaboración propia



4.2. Lo que piensan los Maestros en Formación acerca del Perfil del Maestro en Formación de los centros de práctica

4.2.1. Identidad profesional:

Se refiere a las influencias sociales acerca de lo que debe saber y ser un maestro, es preciso que estos dos conceptos (ser y saber) se desarrollen antes, durante y después de la práctica pedagógica, pero con mayor fuerza en la práctica ya que es el momento adecuado y determinante de la construcción de la identidad como maestros y es que la práctica pedagógica tal y como se presenta en el reglamento de prácticas, se encuentra permeada por referentes socioculturales, que le permiten al maestro(a) en formación, tomar una actitud crítica y reflexiva, en cuanto a esto hay un aspecto muy importante que ellos resaltan y es lo referente a la vocación, pues es desde este punto que se puede configurar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

un desempeño adecuado del ejercicio docente, y desde esa misma vocación generar un disfrute o como ellos mismos dicen el gusto y satisfacción de “*poder ayudarle o guiar a personas en su formación escolar y su formación para la vida*”(M.F.11). Desde ese saber y ser del maestro también hablan de “*fortalecer actitudes y aptitudes en el maestro en formación para que se vayan permeando de los diferentes contextos en los centros de práctica y en los que se van a enfrentar más adelante*” (M.F.12)

La identidad profesional también depende de la capacidad de los profesores para “valorar su práctica basándose en su bagaje experiencial” (Tickle, 2000 citado en Carrasco, Hernández, & Iglesias, 2012, p. 292), respecto a esto son muchos los comentarios que los maestros en formación hacen, pero hay una peculiaridad, pues la mayoría de sus valoraciones son positivas y de conmoción para ellos mismos, de ahí que algunos de sus relatos pueden iniciar con: “*le pude yo complementar a la profesora mostrándole otra forma de evaluación y...*”(M.F.3), “*en la práctica tuve una experiencia que ahora la valoro mucho pues...*”(M.F.6). “*He tenido mucho tiempo para compartir con los estudiantes y el hecho de quedarme sola con ellos en el aula me ha ayudado con el manejo de grupo y con la preparación de las clases pues...*”(M.F.12) y básicamente eso es lo que se quiere, pues estas experiencias positivas van a ser fundamentales en el proceso de práctica pedagógica debido a que tendrá repercusiones en el futuro en su ejercicio profesional, pero también se debe tener en cuenta que habrán experiencias no muy gratas que son necesarias para el fortalecimiento de esa identidad profesional.

4.2.2. Competencias

Se conciben las competencias como las capacidades aplicadas de los maestros para



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

identificar problemas o situaciones desde los centros de práctica o cualquier otro contexto y darles soluciones. Para el caso de los maestros en formación los centros de práctica tienen una importancia fundamental, pues de acuerdo con Imbernón, (2002, p. 293) “el desarrollo competencial se logra únicamente si la formación inicial y la permanente se nutren de una práctica docente reflexiva y crítica” muy acorde con lo que dice la Universidad de Antioquia (2012) y de la Facultad de Educación al referirse a las prácticas pedagógicas como una contribución a la formación de maestros de la más alta calidad, mediante la integración e interacción social y cultural con las instituciones educativas.

Por otra parte Tejada (2005), citado en Latorre y Blanco (2011, p. 47), señala que las prácticas pedagógicas presentan varias limitaciones o aspectos negativos, en cuanto a la integración teórica - práctica, y es que los mismos maestros reniegan que la teoría no es consistente con la práctica pues *“hay una falencia desde el programa de la facultad y es que a los estudiantes les enseña mucho la parte disciplinar y se queda corta en los aspectos generales de cuestiones de aula”*(M.F.8) , en otros casos dicen no tener el suficiente conocimiento para enseñar, sino que les toca estudiar para posteriormente enseñar, pero si bien es preciso que el ser docente implica un estudio permanente o una preparación previa en una facultad no es entendible que algunos estudiantes no encuentren relación entre los contenidos vistos y los contenidos a enseñar o que expresen que desde la universidad *“no nos proyectan las áreas para luego uno ir y aprovecharlas, no las dan como contenido de replicación”*(M.F.5) por tal motivo ellos mismos proponen que *“algunas materias deberían estar más enfocadas a manera de enseñanza, pues del quehacer de nosotros en el futuro no sólo en el plano lineal que enseña en todas partes”*(M.F.5) sino *“proyectar después dentro del plan de estudio”*(M.F.5) lo que se aprendió en la universidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De acuerdo a lo que planea Cano (2008) citado en Latorre y Blanco (2011) el ser competente implica: integrar conocimientos, aprender constantemente, actuar de forma autónoma, realizar ejecuciones y actuar de forma contextual, en cuanto al primer aspecto los maestros en formación lo hacen por medio de la ejemplificación ya que así se tiene una mayor comprensión, varios estudiantes mencionan que trabajan por investigaciones que son ejecutadas por los estudiantes y les posibilita *“tener clara la temática, asimismo la vinculación de dichas temáticas con el contexto”*(M.F.9) y por último recurren al enfoque epistemológico que les permite ser más claro a la hora de hablar y explicar un tema; lo referente a la realización de ejecuciones y el aprender constantemente, no son muy claros pues hablan de actividades novedosas pero no especifican esas actividades en sí, y es que el aprender constantemente va muy ligado a la experiencia, en lo cual ellos dicen que están muy crudos; relacionado con actuar de forma contextual ellos no mencionan experiencias propias sino las que han observado en sus maestros cooperadores como *“pagar peaje el cual era traer una botella o una tapa de plástico”*(M.F.5) para disminuir los niveles de basura en el colegio y articularlo con las ciencias, leer *“el libro de las virtudes científicas”*(M.F.1) tanto en español como en inglés para ir dominando el idioma.

Al final de la observación de cada experiencia los maestros en formación asienten en que estos actos son poco efectivos en la mejora de los estudiantes y en lo que es el actuar contextualmente. Por último está la autonomía que fue un factor detonante en los maestros en formación pues muchos de ellos creen están relegados a lo que sus maestros cooperadores digan, sin poder decidir cómo hacer las clases, además se sienten un tanto aislados, pues consideran que no asumieron las responsabilidades concernientes a la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

práctica pedagógica, mientras que unos cuantos mencionan que tuvieron total autonomía dentro del aula de clases, lo que les permite tener ventajas frente a los que no la tuvieron.

4.2.3. Funciones y tareas

Las funciones y tareas hacen referencia a todas las actividades que los maestros en formación desempeñan ya sea por iniciativa propia o porque son dirigidas por los maestros cooperadores, asesores, los centros de práctica o la universidad misma. González Sanmaned (2001), citado por Latorre y Blanco, (2011) mencionan cuatro tareas que realizan los futuros maestros durante la práctica: ver, hacer, ver hacer y hacer ver.

Desde las respuestas de los maestros en formación se encuentra que el ver se da en las primeras sesiones de la práctica realizando “observación”(M.F.3), “acompañamiento de las clases”(M.F.9), en cuanto al hacer se derivan varias actividades como “planear clases, dar clases, brindar asesoría a grupos de investigación, evaluar proyectos de investigación”(M.F.9) a los estudiantes, “indagación de ideas previas”(M.F.9), “elaboración de pruebas evaluativas, refuerzos”(M.F.10), elaboración de “algún taller”(M.F.1), colaborar a la profesora, “sacar algunos contenidos de algunas temáticas, proponer nuevas actividades”(M.F.5) y “cumplir un horario”(M.F.2).

El hacer ver está ligado con el hacer ya que desde estas tareas los maestros en formación podrán ratificar su profesión docente, añadido a la lista de hacer los estudiantes en formación mencionan otras muy importantes como “reemplazar al profesor” (M.F.12), estar “presentes en la reunión de ciencia del área” (M.F.3) y otros acompañamientos como “reunión de profesores” (M.F.5) y estar presentes en los actos cívicos. Por último está el ver hacer que ha



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sidio lo más dificultoso para ellos, pues no ven hacer metodologías de enseñanza

por parte de sus maestros cooperadores, otros dicen que solo el primer día

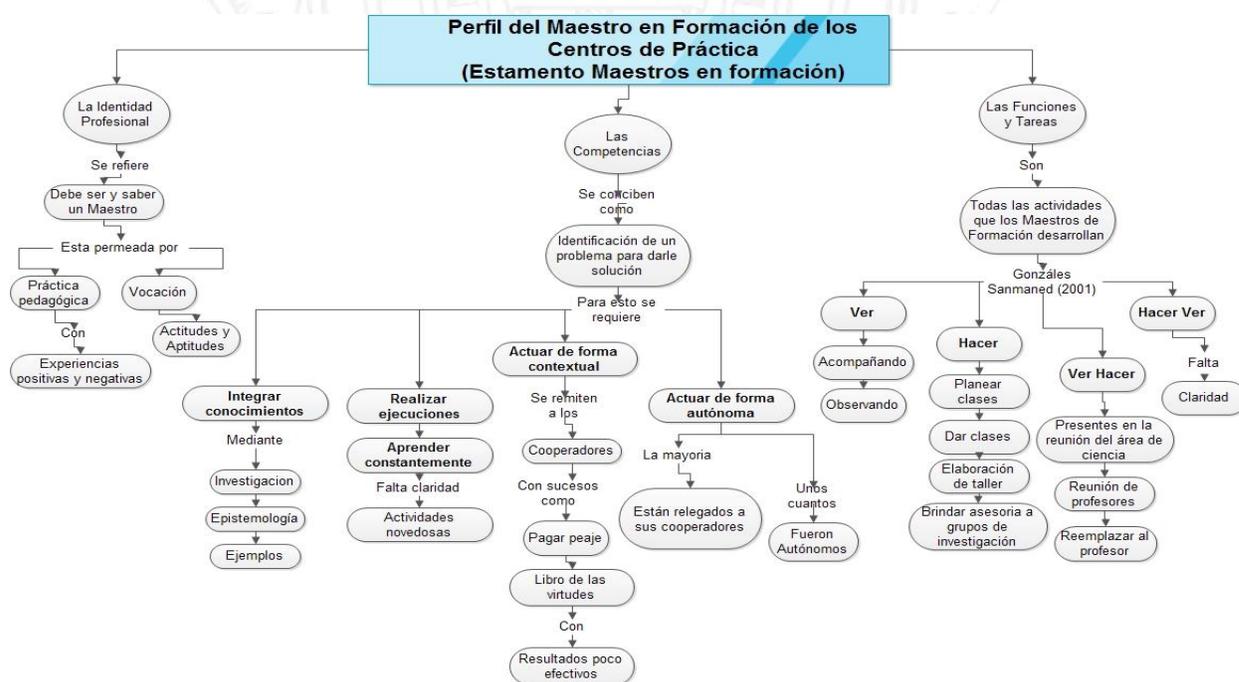
estuvieron acompañados y por lo menos tres de ellos han podido observar a sus maestros

cooperadores dar clases de forma coherente y pertinente con el contexto.

El esquema 3 hace referencia a lo que piensan los Maestros en Formación sobre el Perfil

del Maestro en Formación de los Centros de Práctica:

Esquema 3 Perfil del Maestro en Formación de los Centros de Práctica desde los Maestros en Formación.
Elaboración Propia



DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

4.3. Lo que opinan los Maestros en Formación sobre el Perfil del Maestro Cooperador de los Centros de Práctica

Desde las respuestas de los estudiantes en formación, se evidencia que la concepción que tienen del maestro cooperador, es la de una persona que en el inicio de la práctica pedagógica *“abre la puerta para que entren” (M.F.10)* los estudiantes en formación pero también sus *“proyecto de investigación” (M.F.10)*. En sus respuestas se puede leer que el maestro cooperador *“representa un tipo de modelo de maestro, el cual muestra su método de trabajo (del cual puedo tomar como ejemplo, replicar, mejorar, rechazar e incluso buscar nuevas alternativas para cuando me toque ejercer) y” (M.F.5)*, su *“apoyo en el aula a la hora de la disciplina” (M.F.5)*, pero también es un *“sujeto con experiencia, permitiendo manejar las distintas situaciones que se presentan en el aula” (M.F.11)*.

4.3.1. Desarrollo psicosocial

El desarrollo psicosocial puede entenderse como una ayuda que le brindan al maestro en formación en el aspecto emocional y moral; de acuerdo con esto los estudiantes respondieron que la mayoría de sus maestros cooperadores no tienen una relación de comunicación en cuanto a lo personal con ellos y que es poco lo que ambas partes (maestros cooperadores y estudiantes en formación) conocen acerca de sus vidas particulares.

La mayoría de los estudiantes en formación exponen que si bien se dan diálogos entre ellos y los maestros cooperadores es en torno a algunas actividades o contenidos de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

la clase, mas no referente a sus gustos, finalidades, expectativas, sentimientos o emociones y es que desde el desarrollo psicosocial el acompañamiento por parte del maestro cooperador hacia el maestro en formación no es solo por medio del conocimiento sino que se requiere calidez y afectividad hacia el maestro en formación, en las situaciones problemáticas que le surjan, como también la capacidad para animarles en situaciones adversas, muy acorde con esto unos cuantos estudiantes en formación resaltan funciones psicosociales en sus maestros cooperadores como: *“disposición, entusiasmo y ética, además de la escucha” (M.F.10), “confianza al practicante” (M.F.1) y el ser “muy respetuoso” (M.F.10).*

Los estudiantes que han tenido la oportunidad de relacionarse con sus cooperadores en conversaciones y eventos por fuera del discurso escolar, reconocen que el ambiente que se crea entre ambos pares es mucho más ameno, pues fortalece los lazos de amistad, confianza y opinión; muy coherente a lo que plantean Cid, Pérez y Sarmiento, (2010), cuando mencionan que el desarrollo psicosocial es en beneficio de ambos; mejorando en los cooperadores sus capacidades de comunicación, autorreflexión, compromiso con la profesión, hasta el punto de sentirse satisfechos y orgullosos por su labor.

El desarrollo psicosocial repercute en el desempeño educativo- escolar del maestro cooperador y el maestro en formación, pues debido a la confianza pueden redefinir aspectos metodológicos sin temor a dar sus puntos de vista. Pues es mucho más factible recibir una sugerencia de alguien con quien se tiene una relación de diálogo, que con una persona con quien poco se conversa. Por eso la relación psicosocial es indispensable en la labor del docente, ya que somos sujetos con necesidades de escuchar y ser escuchado y retroalimentarnos en ese intercambio de ideas con el otro, en este caso con el maestro



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

cooperador. Algo que sí se evidenció en las respuestas de los estudiantes en formación es que a sus maestros cooperadores les hace *“falta algunos parámetros como el de mejorar la comunicación” (M.F.5)*.

4.3.2. Desarrollo profesional.

Esta subcategoría pretende que los maestros cooperadores usen sus conocimientos para ayudar a los estudiantes en formación a aprender lo necesario para la labor docente, concerniente a esto los estudiantes en formación exponen que es necesario que los cooperadores les ayuden con *“algunos de los aportes en la parte de la contextualización y algunas estrategias con respecto a la disciplina del grupo, asesorías sobre actividades, bibliografía en algunas ocasiones y algunas intervenciones durante las clases” (M.F.1)* que les permita observar sus metodologías de enseñanza.

De acuerdo con lo anterior la mayoría de los estudiantes en formación dicen que los primeros días reciben acompañamiento de los maestros cooperadores e incluso están presentes en la primera intervención, pero después de esto no los vuelven a ver o es poca la cercanía entre ambos, esto está en total desacuerdo a lo propuesto por (García & García, 1998), cuando dicen que la formación de los maestros debe desarrollarse bajo la planificación, seguimiento, supervisión y evaluación de los Maestros Cooperadores; las razones que los estudiantes en formación atribuyen a este abandono son: en primer lugar está el hecho de que los maestros cooperadores ven la capacidad que ellos poseen, interpretando que no necesitan ayuda alguna; en segundo lugar se tiene el imaginario que por el hecho de estar formándose como docentes, poseen todas las herramientas para



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

enfrentarse a un grupo, lo cual no es así, pues se puede decir que por el simple hecho de pertenecer a una institución formadora de maestros no implica el conocimiento pleno del acto educativo y que es necesaria la intervención de los maestros cooperadores porque según el reglamento de prácticas, facilita y acompaña el desarrollo de las experiencias de Práctica Pedagógica de los maestros(as) en formación; por último los cooperadores aprovechan al practicante para descargarse de algunas obligaciones, generando un abandono en los estudiantes en formación y una escasa *“información acerca de los alumnos, como se debe dar tratamiento a alguna dificultad” (M.F.4)*, pues en muchas ocasiones se encuentran solos y no saben cómo actuar, es tanto así que una gran parte de ellos enuncia que muy poco conocen *“la información precisa en cuanto al manejo del colegio y sus actividades” (M.F.4)* justificando que los maestros cooperadores casi nunca hablan de este tema, pero si miramos lo planteado en el reglamento de práctica, los maestros cooperadores deben posibilitar la participación de los maestros en formación en actividades académicas, facilitar la planta física e informar oportunamente a la Facultad sobre las decisiones administrativas que puedan afectar el desarrollo de las prácticas, entre otras.

Para finalizar, el desarrollo profesional también hace énfasis en que los maestros en formación deben desarrollarse intelectual y profesionalmente, lo que conlleva para ellos descubrir *“fortalezas y oportunidades de mejora” (M.F.1)* personal, estar muy bien fundamentados en cuanto a *“la seguridad de los temas” (M.F.6)* para dar un discurso cotidiano y cercano a la realidad de los estudiantes en el aula y por último *“ser un líder” (M.F.4)*, esto implica destacarse muy bien en el ejercicio docente, mostrándole a otros el amor y la vocación por la profesión. Pero también se requiere que los maestros cooperadores



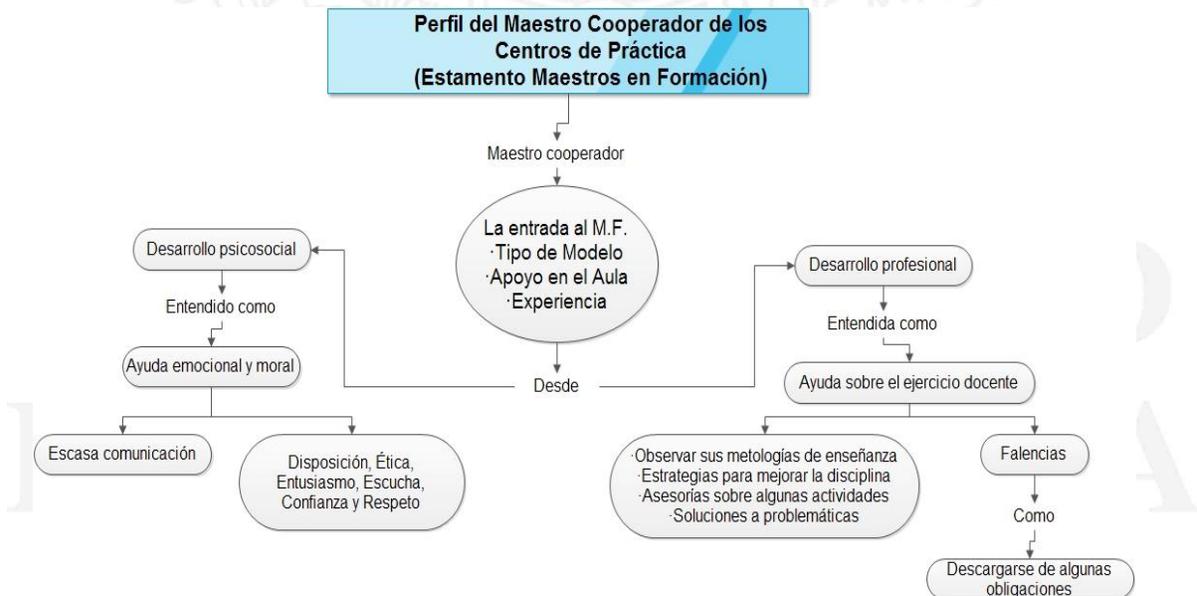
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

trabajen conjuntamente con los estudiantes en formación en lo referente al “*plan de estudios*” (M.F.5), apoyo mutuo en “*las actividades planteadas*”(M.F.4), o lo que es mejor “*acompañar la preparación de las clases, discutir percepciones del grupo, retroalimentar el trabajo que uno desarrolla, es decir un trabajo de mutuo apoyo entre el maestro cooperador y*” (M.F.11) el estudiante en formación, intercambio “*en el conocimiento disciplinar*” (M.F.11) si hay dudas sobre el manejo de un concepto, la administración del tiempo y tener una muy “*buena comunicación sobre los aspectos relacionados con las clases*” (M.F.1), en el reglamento de prácticas se establece como función del maestro cooperador observar y analizar el desenvolvimiento académico, pedagógico y actitudinal del maestro en formación, en las actividades pedagógicas y didácticas que le corresponda desarrollar.

Con el fin de bosquejar lo que plantean los Maestros en Formación, se presenta el esquema 4

Esquema 4 Perfil del Maestro Cooperador desde los Maestros en Formación. Elaboración propia





UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

4.4. Lo que dicen los Maestros Cooperadores sobre la Relación Universidad- Centro de Práctica

A continuación se presenta el análisis desde lo que Vaillant y Marcelo (2000), plantean frente a los cuatro modelos posibles de relación entre la Universidad y el Centro de práctica:

Modelo de Yuxtaposición: Algunos maestros cooperadores manifestaron frente a las estrategias que ellos fomentan en el maestro en formación se encuentran: la enseñanza mediante el ejemplo, pues ellos reconocen que es una de las estrategias más importantes. Y así lo expresan:

“reconocer que el ejemplo es un factor importante para entrar en la vida académica de los estudiante” (MC4).

“Después de que se ha familiarizado y ha observado varias clases le entrego el grupo para impartir el conocimiento y evaluación bajo mi supervisión” (MC2).

Con relación a las habilidades ellos resaltan que es la “*capacidad de observación*” (MC1), muy en coherencia con las estrategias que los Maestros cooperadores proponen, para la formación de los estudiantes en formación.

Lo anterior se corrobora con las respuestas frente a la pregunta ¿Considera que el maestro en formación realiza acciones o comportamientos similares a los que usted realiza en sus clases?, pues, para los maestros cooperadores, algunas veces, se evidencia que los comportamientos sí son similares, aunque no es siempre, pues cada cual tiene su propia metodología.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Se puede entonces intuir en estas respuestas que es posible encontrar

concordancia con el modelo propuesto por Vaillant y Marcelo (2000), donde se muestra que en la relación Universidad-Centro de Práctica cada cual debe estar en su sitio, que se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitándolos, no sin antes cursar en la Universidad los cursos disciplinares.

Modelo de Consonancia en torno a un perfil de buen profesor: Fue muy poco lo que sobre este modelo se encontró; sin embargo, se evidenció la importancia de promover en el maestro en formación el dominio de destrezas y competencias:

El maestro cooperador (MC1), afirma que a los maestros en formación se les “*debe proponer con anterioridad actividades que promuevan la claridad conceptual de un tema señalado*” y que esto se hace “*con el fin de promover la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tener una apropiación y claridad de los conceptos*”.

Lo anterior nos lleva a discernir que aprender a enseñar no sólo tiene que ver con la adquisición de conocimientos disciplinares sino también de principios y prácticas derivadas de los estudios existentes sobre la enseñanza como lo propuesto en dicho modelo de cooperación por Vaillant y Marcelo (2000).

Modelo de Disonancia Crítica: Fue poco lo que se expresó frente a este modelo; sin embargo, al exponer que uno de los requisitos que debe tener el maestro cooperador es “*asistir a reuniones y seminarios*”, el MC1 concuerda con el modelo mencionado en tanto



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

a que aprender a enseñar es un proceso que además de que no acaba con la formación inicial tiene que ver con el aprendizaje relacionado con la experiencia y la indagación en diferentes fuentes.

En este sentido, es posible encontrar relación con el modelo planteado por Vaillant y Marcelo (2000) en el que *“se aprende a enseñar buscando respuestas a sus preguntas; mediante diferentes estrategias tales como el diario, redacción de casos, indagación de aula, carpeta pedagógica, metáforas, mapas conceptuales, reflexión sobre la acción y comunidades virtuales”*.

Modelo de resonancia colaborativa: Entre las respuestas encontradas en la presente investigación, se vislumbró que se aprende a enseñar por medio de las experiencias vividas en diferentes contextos, como lo expresó el MC4 quien afirma que delega las tareas al maestro en formación *“con el fin que viva todas las experiencias que en un futuro tendrá”*.

Es evidente pues, que existe una clara concordancia entre lo expresado por el mencionado maestro cooperador y el modelo esbozado por Vaillant y Marcelo (2000) dado que ambos muestran que para aprender a enseñar es necesario seguir indagando otras fuentes.

Lo dicho anteriormente se resume en el esquema 5 que se presenta a continuación:

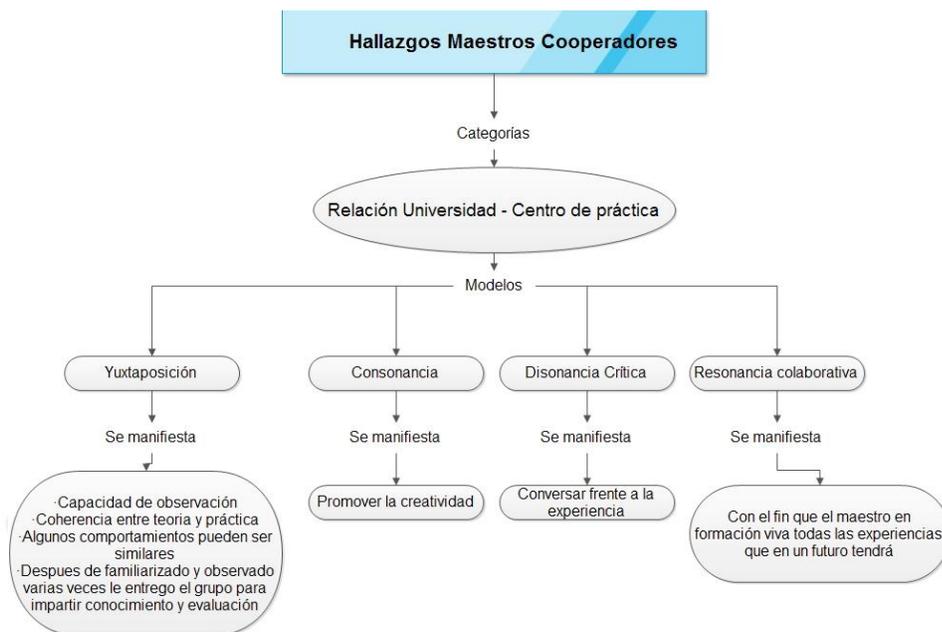
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esquema 5 Relación Universidad – Centro de Práctica en relación a los Modelos de Cooperación, desde los Maestros Cooperadores. Elaboración Propia.



4.5. Lo que piensan los Maestros Cooperadores en torno al Perfil Maestro en Formación

Al tener en cuenta que las prácticas pedagógicas de los maestros en formación son un eje transversal dentro de los planes de estudio de los programas de formación de maestros debido a que *“brinda al estudiante una experiencia de gran potencial formativo desde la que se puede y debe construir el conocimiento y competencia profesional que se necesita para el ejercicio de la docencia”* (López y Romero, 2004 citado en Latorre & Blanco, 2011, p. 37) se indagó a los maestros cooperadores sobre la identidad profesional, las competencias y las funciones y tareas que deben cumplir los maestros en formación.

Identidad Profesional: Se refiere a las influencias sociales (debe saber y debe ser); la capacidad del profesor de valorar su práctica y las competencias académicas y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

profesionales; lo que concuerda con la apreciación del MC1 en el que manifiesta que el maestro en formación debe ser *“responsable, cordial, ordenado, asertivo, creativo y propositivo”*, y que la relación con el maestro en formación fundamentarse en el *“compromiso en el trabajo en equipo, con exigencia mediante normas claras. Buena comunicación, respeto y flexibilidad”*.

Por su parte, el MC2 opina que el maestro en formación debe aceptar sugerencias y siempre preparar el tema. Adicionalmente, los MC3 y 5 piensan que el maestro en formación debe tener dominio tanto del área como del grupo. Los MC4 y 5, conciben que el maestro en formación debe tener paciencia, capacidad de escucha y mostrar que tiene muchos conocimientos en el área que desempeña. Finalmente, el MC5, manifiesta que el maestro en formación debe ser reconocido como autoridad académica.

En este sentido, se ve la amplia correspondencia entre los maestros cooperadores y la categoría mencionada debido a que en ambos se evidencia que tanto las influencias sociales, la capacidad del profesor de valorar la práctica y las competencias académicas y profesionales son pertinentes para aprender a enseñar.

Competencias: Algunos maestros cooperadores mencionaron diferentes características que consideran importantes que tengan los maestros en formación, lo que se reafirma cuando mencionan que el maestro en formación deben *“tener dominio en el área, ser receptivo a aceptar sugerencias e indicaciones, tener manejo del grupo, presentación personal, puntualidad, preparar el tema y compartirlo con el maestro cooperador (MC3); que se reconozca como referente de autoridad académica de comportamiento y de formación (MC5); saber hablar en público, responsable, ético*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

(MC5).

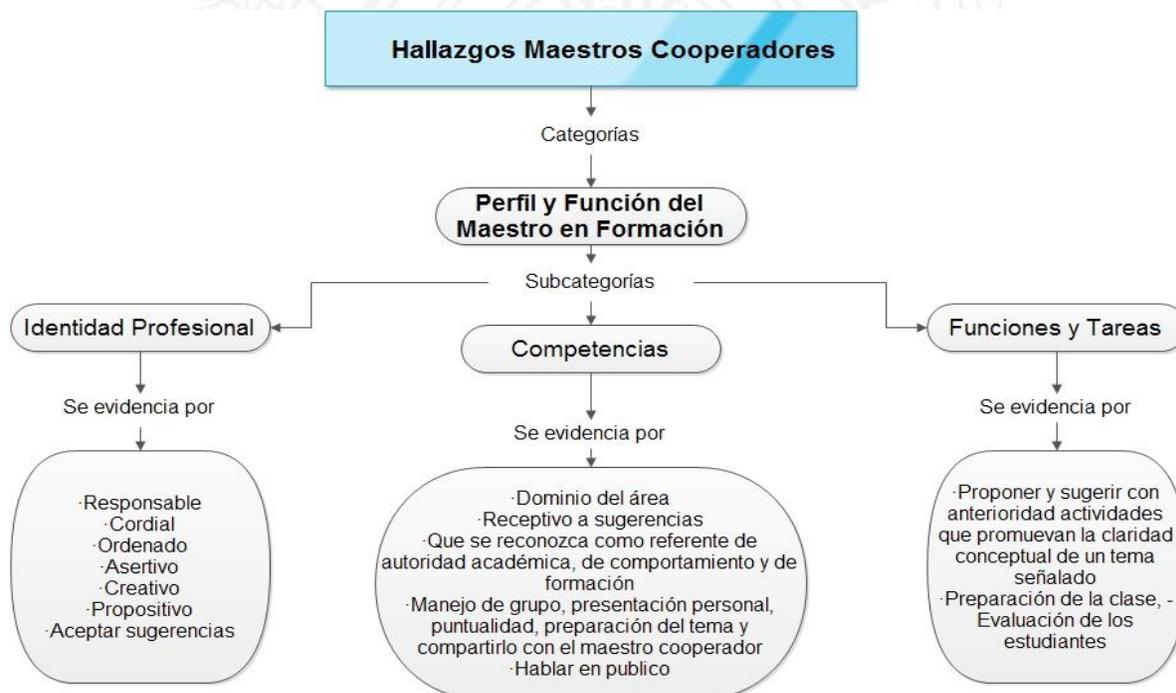
Desde las respuestas analizadas, se puede confirmar que hay una amplia relación entre los participantes encuestados y la concepción que sobre competencias expone Tejada, (2005) citado por Latorre y Blanco, (2011), en la que se entienden las competencias como capacidades aplicadas de los maestros que les permite reconocer las problemáticas de los contextos en los que están inmersos, preverlos y organizar las soluciones de los mismos.

Funciones y tareas: En el Acuerdo 284 del Reglamento de las Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales, se enuncia que entre las funciones del maestro en formación se encuentran participar en las actividades académicas, pedagógicas y socioculturales en el Centro de Práctica, lo que concuerda con lo expresado por el MC1 que opina que dichos maestros deben *“proponer y sugerir con anterioridad actividades que promuevan la claridad conceptual de un tema señalado y proponer materiales pertinentes para actividades asociativas”*. En la misma línea, el MC3 manifiesta que las funciones del maestro en formación se deben centrar en la *“preparación de la clase, evaluación de los estudiantes”*. Por otra parte, el MC4, manifiesta que el maestro en formación debe *“Participar en las actividades que se realizan en el Proyecto Ambiental Escolar, como la Huerta Escolar y el Sistema de Extracción de esencias y aceites”*.

Es así como tanto desde el reglamento como desde las respuestas analizadas, se encuentra una alta relación con González Sanmaned (2001) citado por Latorre y Blanco,

(2011) quien manifiesta que son cuatro las tareas que deben realizar los maestros en formación: *ver, hacer, ver hacer y hacer ver*; lo que nos lleva a pensar que las prácticas pedagógicas son encaminadas a potenciar la reflexión sobre las mismas. A manera de resumen, presentamos el siguiente esquema:

Esquema 6 Perfil y Funciones del Maestro en Formación desde los Maestros Cooperadores.
Elaboración Propia.



4.6. Lo que opinan los Maestros Cooperadores acerca del Perfil del Maestro Cooperador en el Centro de Práctica

Dado que el Maestro Cooperador es un actor indispensable en el proceso de práctica pedagógica, debido a que *“permite resolver las diferentes circunstancias que se presentan para crecer como docentes”* (Alfaro y Piñeiro 2011, p. 1.), además que influye en la construcción personal de la formación como profesional y brinda unos lineamientos a



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

seguir en su quehacer en la práctica pedagógica, que es una de las experiencias más significativas y de mayor impacto que tienen los maestros en formación, se preguntó a varios maestros cooperadores al respecto de las subcategorías esbozadas en el marco teórico:

Desarrollo psicosocial: Al expresar que el maestro cooperador se considera “Como un compañero con más experiencia que puede orientar y recomendar procesos” (MC1). O que “reconozco en los jóvenes que hay debilidades pedagógicas marcadas, por lo cual me trato de incorporar en sus procesos, para que vivan de la mejor forma sus peores experiencias” (MC4), se evidencia la coherencia con la subcategoría mencionada dado que se refleja tanto al apoyo social como emocional y moral de quien el maestro en formación trata de aprender.

Por otra parte, al expresar que una de las funciones del maestro cooperador es *imprimirle confianza para que supere sus miedos frente a los grupos* (al maestro en formación), (MC2); o como lo enuncia (MC4): “identificar las necesidades que traen los practicantes y actuar en posibles soluciones y ser un mediador en los conflictos que puedan ocurrir entre maestros en formación con docentes y estudiantes”, se muestra el interés por facilitar la entrada del maestro en formación a la vida profesional como lo propone (Booth, Feiman- Nemser y Parker, 1993 citado por Barquín, 2002), con el Desarrollo Psicosocial.

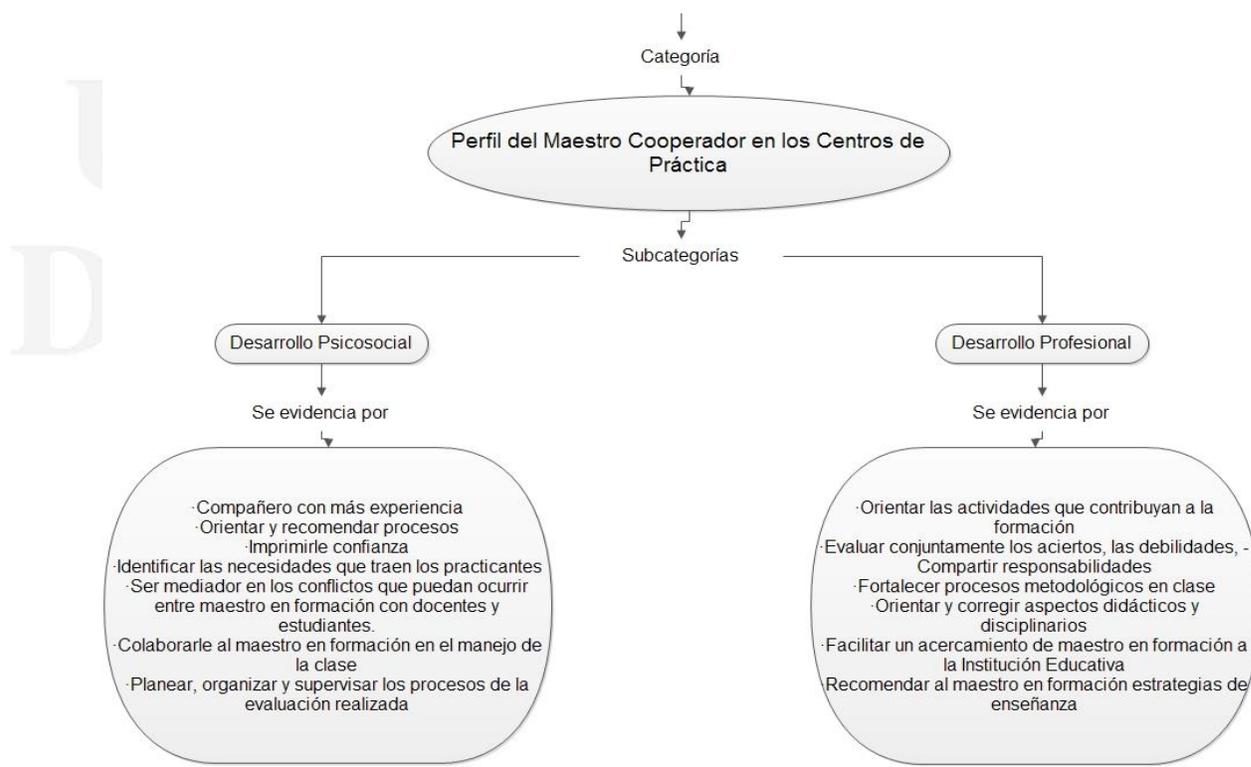
Desarrollo profesional: Este punto se refiere al maestro cooperador como aquella persona que usa su conocimiento para ayudar a otros a aprender lo que necesitan saber, tomar decisiones correctamente en el ámbito educativo, mejorar su actuación y desarrollarse intelectual y profesionalmente. En el análisis se evidencia que los maestros

cooperadores piensan que entre sus funciones se encuentra “orientar las actividades que contribuyan a la formación del maestro en formación. Evaluar conjuntamente los aciertos, las debilidades, compartir responsabilidades” (MC1). Así mismo, el MC3 piensa que el maestro cooperador debe “orientar las prácticas. Inducir y corregir aquellos aspectos didácticos y disciplinarios para un desarrollo armonioso de la clase”.

Adicionalmente, lo anterior se relaciona con el Acuerdo 284 del Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales, que enumera como funciones del Maestro Cooperador acompañar los procesos pedagógicos y didácticos del maestro en formación, analizar la propuesta pedagógica y observar el desenvolvimiento académico, pedagógico y actitudinal del maestro en formación.

Estas descripciones del Perfil del Maestro Cooperador, se resumen a continuación en el esquema 7:

Esquema 7 Perfil del Maestro Cooperador en los Centros de Práctica desde los Maestros Cooperadores. Elaboración Propia.



4.7. Lo que dicen los Egresados sobre la Relación Universidad – Centro de Práctica

Para esta categoría se encontraron los cuatro modelos propuestos por Vaillant y Marcelo (2000) frente a las relaciones entre la Institución de Formación y los Centros de Práctica, estos modelos son:

Modelo de Yuxtaposición: Para este modelo los egresados reflejaron que en la actualidad, replican acciones del maestro cooperador que tuvieron durante su práctica pedagógica tales como: el dominio de grupo, el trato con los estudiantes y algunas estrategias de enseñanza, como es el caso de las actividades de diagnóstico. Al respecto, los egresados expresaron:

“Si, principalmente en el dominio del grupo” (E1)

“Si, muchas actividades pedagógicas y el trato con los estudiantes” (E3)

“Actividades diagnósticas antes de iniciar cada temática, para conocer los conocimientos alternativos de los estudiantes y a partir de ellos planear las estrategias de enseñanza” (E8)

Estas acciones corroboran lo dicho por Vaillant y Marcelo (2000) acerca del modelo de Yuxtaposición, ya que en este se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitándolos.

Modelo de Consonancia en torno a un perfil de buen profesor: Este modelo se preocupa por la necesidad del dominio de destrezas y competencias docentes por parte del maestro en formación, en este sentido, los egresados consultados afirmaron que durante su práctica pedagógica se produjeron algunos cambios importantes respecto a su formación profesional, los más repetitivos de la muestra fueron:

“Ser un maestro más exigente y menos permisivo” (E1)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

“Más que en la enseñanza como un acto pedagógico, aprendí a que se debe tener calidad humana, una relación cordial con los estudiantes y los compañeros de trabajo. Definitivamente tu personalidad en la enseñanza” (E6)

De esta forma, se corrobora entonces, que la práctica pedagógica tiene consecuencias importantes en la formación de los maestros, ya que allí adquieren competencias y dominan sus destrezas.

Modelo de Disonancia Crítica: Los egresados dejaron entrever muy poco acerca de este modelo, pues es un modelo más de investigación, donde el maestro en formación desarrolla una actitud crítica y aprende investigando acerca del currículo, los diarios de campo y el contexto en el cual se desenvuelve. Así pues, los egresados 1, 2 y 9 cuentan que durante su práctica pedagógica aprendieron mediante proyectos de investigación a:

“Sí, porque me ayudó a fortalecer el carácter docente” (E1)

“Los proyectos de investigación son eje fundamental en la formación” (E2)

“No ser tan teórico sino práctico” (E9)

Así pues, argumentan que esto que aprendieron durante la práctica pedagógica es algo que aún realizan en sus actuales trabajos.

Modelo de Resonancia Colaborativa: Consiste en el aprendizaje del maestro en formación a lo largo de su vida, donde confluyen experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en diferentes contextos; en este modelo el principal objetivo del maestro cooperador es enseñarle al maestro en formación a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos y esto se puede observar en sus respuestas, en las cuales plantean que lo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

aprendido en su práctica pedagógica aún lo implementan en sus clases, entre las más frecuentes están:

“La importancia de la utilización de diagramas o mapas para organizar la información y por tanto hacerla más clara para el estudiante” (E4)

“La interacción con los estudiantes genera habilidades comunicativas, de expresión y va forjando el carácter necesario para la situación” (E2)

“Si, mi línea de práctica era modelización, por lo tanto a la hora de preparar las clases repaso los pasos de la modelización didáctica, la exploración de ideas, la introducción de conocimientos y los diferentes modelos que se pueden usar” (E14)

Por otro lado, al revisar las respuestas de los egresados, se encontró una categoría emergente relacionada con las Características que debe tener un Centro de práctica, tales características fueron propuestas por todos los egresados de acuerdo a su experiencia vivida durante la práctica pedagógica y ésta es la más representativa: *“Una institución muy exigente tanto a nivel académico como comportamental, resaltando la importancia del estudio en los estudiantes como principal factor para progresar en la vida y alcanzar sueños” (E1)*

De igual forma, las otras características se reunieron para intentar dar de una forma más general como consideran ellos que debe ser un centro de práctica ideal:

“Instituciones educativas públicas, femeninas o mixtas que sean exigentes a nivel académico y disciplinar; donde tengan proyectos de educación ambiental y en los cuales haya una retroalimentación de lo que se hace allí con la Universidad; además de contar con una infraestructura buena y con suficientes medios tecnológicos”. (Egresados)

En el siguiente esquema se da cuenta de lo anterior:

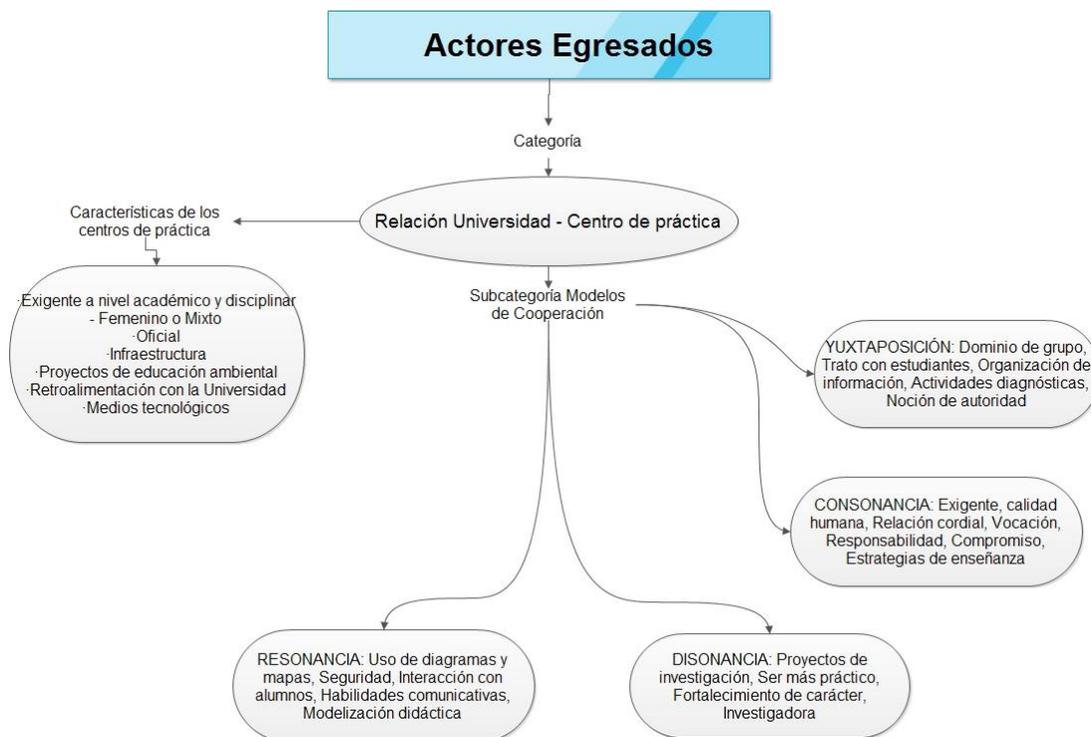
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esquema 8 Relación Universidad – Centro de Práctica desde los Egresados. Elaboración Propia



4.8. Lo que piensan los Egresados en torno al Perfil Maestro en Formación.

De acuerdo al instrumento aplicado, se encontró que los egresados plantean un perfil propio que debe tener el maestro en formación tanto en su práctica pedagógica como en un nivel profesional. Este perfil tiene que ver entonces con aquel propuesto por Carrasco, Hernández e Iglesias (2012) en el cual se plantea la construcción de la identidad profesional y las competencias como las principales contribuciones de las prácticas pedagógicas a los maestros en formación, además de mencionar las funciones que realizaron durante su estadía en la institución educativa y que fueron y son clave en este proceso de formación. A continuación se nombrará para cada subcategoría lo encontrado:

Identidad Profesional: “Se refiere no sólo a las influencias sociales (incluidas las



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

imágenes aceptadas de la sociedad acerca de qué debe saber y ser un maestro), y a la capacidad de los profesores para valorar su práctica basándose en su bagaje experiencial” (Tickle, 2000 citado por Carrasco, Hernández, e Iglesias, 2012, p. 292). Así pues, los egresados ven como identidad profesional el aprender de las situaciones, investigar el entorno en el que se desenvuelve, ser crítico, analítico, dar lo mejor en sí y con ello entonces trabajar o desenvolverse en diferentes contextos, tal como se puede evidenciar a continuación:

“Si, debido a que la experiencia moldea al ser y permite aprender de las diversas situaciones que se presentan como practicante y disminuir los errores en la labor docente” (E1)

“Si porque el maestro no solo debe ser orador sino además investigador de su propio entorno para lo cual necesita el sentido crítico y el análisis” (E4)

“Totalmente, creo que la mitad del rol del maestro comprende el conocimiento que posee y la otra mitad el trabajo en los diferentes contextos” (E12)

Convirtiéndose así la práctica pedagógica en un momento decisivo en la construcción de la identidad como futuros maestros.

Competencias: Éstas son adquiridas a lo largo de su práctica y suelen ser de tipo grupal o personal, de allí que las más relevantes sean: manejo y disciplina del grupo, trabajo en equipo son algunas de tipo grupal. Mientras que las competencias de tipo personal hacen más referencia a la capacidad de expresión en público, capacidad crítica y analítica, dominio del área, buena actitud, confianza, auto superación optimismo y capacidad de asombro:

“Si, dominio de grupo, dominio de área que se orienta, capacidad de asombro y buena actitud frente a los conocimientos que se adquieren dentro del aula de clase” (E8)

“Si, la confianza, la auto superación, el estudio, el optimismo, la inconformidad y el respeto” (E10)

“Si evidentemente como ya lo he expresado la capacidad para expresarme frente al público además



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

exalto la capacidad crítica y analítica” (E4)

Esto concuerda entonces con lo que nos plantea Imbernón, (2002) quien sostiene que el desarrollo competencial se logra únicamente si la formación inicial y la permanente se nutren de una práctica docente reflexiva y crítica.

Funciones del Maestro en Formación: Como nos lo demuestra el estudio realizado por Latorre & Blanco (2011), las funciones de los maestros en formación son casi siempre muy burocráticas y pocos se dedican realmente a dar clase, pues casi siempre participan como observadores. En este sentido, González Sanmaned (2001), citado por Latorre y Blanco, (2011) resume en cuatro las tareas que, en términos generales, han de realizar los futuros maestros durante la práctica: *ver, hacer, ver hacer y hacer ver*. De esta forma, los egresados han mencionado cuáles fueron sus funciones durante la práctica pedagógica, entre ellas las más recurrentes son:

- Preparar y dictar clases y laboratorios: *“Dictar clases, dictar laboratorios, sacar notas” (E2)*
- Recolección y sistematización de la información: *“Recolección de la información para la sistematización de los proyectos del programa de educación ambiental y apoyo en algunos encuentros realizados en el mismo” (E4)*
- Acompañamiento: *“En el aula estuve encargado de dos o tres grados cada semestre en las áreas de química y física. Por fuera acompañaba a los grupos durante los eventos cívicos” (E3)*
- Participación en reuniones y actividades de la institución: *“Participé en una reunión de profesores áreas donde se evaluó académica y comportamiento, participé en la organización de la Feria de las Ciencias, participé en una Escuela de Padres” (E6)*
- Reemplazar al maestro cooperador, investigar: *“Dentro del aula (horario de clase) reemplacé en varias ocasiones al maestro cooperador en actividades de repaso y evaluación. En horarios extra clase establecí el compromiso de regular las actividades de refuerzo. Paralelo al proceso de la práctica desempeñé el rol de investigador y entablé compromisos con los estudiantes con el fin de recolectar sus discursos” (E11)*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Llenar papelería: “Di clases normales a un grupo de noveno y llenar papelería que no me correspondía como hojas de vida de estudiantes, diarios de campo de grupos diferentes al mío” (E13)

- Diseñar material: “Planeación de clases, planeación de prácticas de laboratorio, elaboración de material de referencia para los estudiantes (diapositivas, documentos, guías de laboratorio, guías de lectura...)” (E10)

De esta forma, los encuestados argumentan, que la mayoría de estas tareas fueron asignadas, algunas por iniciativa propia y en un porcentaje menos en un trabajo conjunto.

Revisando el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales encontramos que no están bien definidas las funciones que debe cumplir el maestro en formación dentro del centro de práctica, lo que dificulta entonces establecer desde la misma universidad un buen perfil del maestro en formación y las funciones que éste debe realizar en la Institución Educativa o centro de práctica.

El esquema 9 refleja lo dicho por los Egresados en relación con el Perfil del Maestro en Formación:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

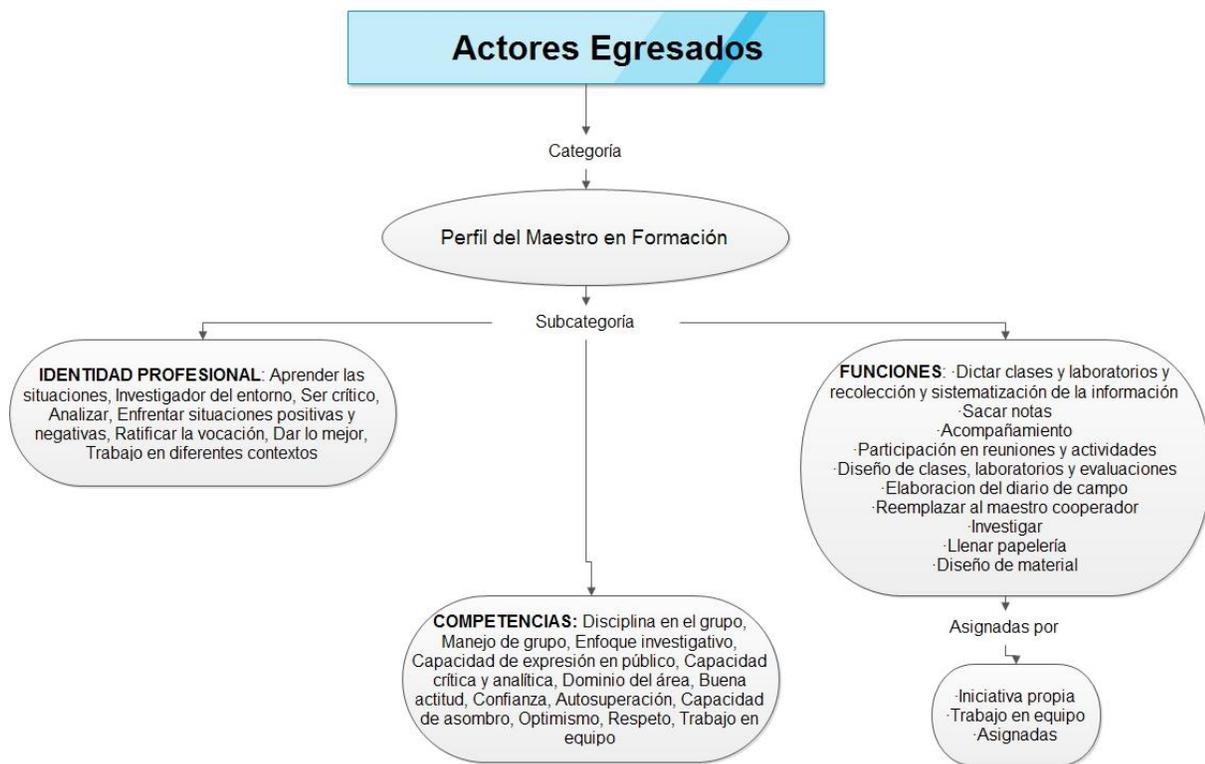
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esquema 9 Perfil Maestro en Formación desde los Egresados. Elaboración Propia.



4.9. Lo que opinan los Egresados frente al Perfil del Maestro Cooperador

Referente al perfil del Maestro cooperador, los egresados dieron sus respuestas basadas en las subcategorías propuestas en esta investigación; además proponen un perfil, unas funciones y unos requisitos para el maestro cooperador, pues consideran que él juega un papel muy importante dentro de su práctica pedagógica. De acuerdo con lo expuesto en la investigación realizada por Cid, Pérez y Sarmiento, (2010) y donde citan a Mertz, (2004), se identifican dos categorías funcionales, teniendo en cuenta la intención, el papel y el nivel de implicaciones y las características de los contextos educativos: como el desarrollo psicosocial, el desarrollo profesional, subcategorías que arrojaron resultados con la aplicación de este instrumento a los egresados.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Desarrollo Psicosocial: Hace referencia a alguien a quien los individuos

tratan de parecerse, de quien buscan apoyo social, emocional y moral o de quien

se pretende aprender. En este sentido, los encuestados catalogaron como desarrollo psicosocial durante su práctica pedagógica:

“Claro siempre a través de sus experiencias propias nos ayudaba a descubrir las habilidades no solo en el discurso sino en el manejo de la información y motivación a los educandos o en el caso nuestro gente asistente a diversos proyectos del programa de educación ambiental” (E4)

“Si, lo hizo. Mis habilidades para hacer participar a los estudiantes en las actividades propuestas. La capacidad para trabajar en equipo con los estudiantes y con los pares, la habilidad para mostrar las temáticas trabajadas de una manera dinámica, práctica y atractiva a los estudiantes” (E6)

“La puntualidad, el orden, la pulcritud, el trato amable y respetuoso” (E3)

Además, argumentan que su maestro cooperador era quien les insistía en todo este proceso a mejorar cada vez.

Desarrollo Profesional: Se refiere a la persona que usa su conocimiento para ayudar a otros a aprender lo que necesitan saber, tomar decisiones correctamente en el ámbito educativo, mejorar su actuación y desarrollarse intelectual y profesionalmente. En cuanto a esta subcategoría, los egresados argumentaron varias respuestas, entre las más repetitivas están:

“Un guía y apoyo en la praxis docente” (E1)

“Representó un guía para mi trabajo docente actual. También fue un apoyo, ya que nunca me dejó sola ni me sentí abandonada; ella siempre estaba mi lado; y cuando consideró que podía desempeñarme sola, me dio más libertad” (E10)

“El uso de estrategias didácticas” (E8)

Así es como ellos evidencian el desarrollo profesional en su maestro cooperador.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En cuanto al perfil del maestro cooperador, los egresados mencionan

cualidades que éste debería tener para poder estar acompañando este proceso

así mismo como unas funciones y unos requisitos, a continuación se mencionarán y se categorizarán de acuerdo a lo mencionado anteriormente:

- *En cuanto a lo personal:* Debe ser un maestro apasionado, exigente, sensible, receptivo, claro, con capacidad de aconsejar, respetuoso, organizado, facilitador, responsable y además debe brindarle confianza al maestro en formación.
- *En cuanto a lo académico:*

“Debe ser un docente formado en el área del practicante, con experiencia en investigación y con la capacidad de facilitar el trabajo cooperativo, de ser más que un cooperador un par académico que apoya al practicante” (E11) además de tener “Disponibilidad para tener a un practicante a cargo...eso da una mejor relación durante los periodos de práctica” (E6), y finalmente debe ser, “Una persona que ame su profesión, que tenga la capacidad para reinventar cada la cotidianidad, con interés hacia la investigación” (E7).

Funciones: Entre las funciones más destacadas por la muestra encontramos las siguientes:

- *Guía (E 1, 4, 5)*
- *Brindar acompañamiento (E 2, 5, 7,8, 10, 11)*
- *Evaluar (E 2, 3)*
- *Revisar la preparación de las clases (E 3, 5, 14)*
- *Mantener una comunicación efectiva (E 3, 12)*
- *Ayudar a resolver inquietudes o temores (E 4, 14)*
- *Apoyar y contribuir al mejoramiento continuo (E 1, 4, 5, 14)*
- *Aconsejar y enseñar (E 7, 10)*
- *Orientar (E 1, 6, 8, 13)*
- *Respetar al maestro en formación (E 10)*

Así pues, al relacionar dichas funciones con las establecidas en el Reglamento de Prácticas encontramos que según las respuestas de los egresados las funciones allí establecidas para el maestro cooperador no se cumplen, pues muchos de ellos manifiestan



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

poco acompañamiento de éstos, lo que permite evidenciar un desfase entre lo establecido y lo que realmente se evidencia en el centro de práctica.

La otra Subcategoría está relacionada con la elección del Maestro Cooperador, pues como lo afirman Fernández, (2004), citado por Latorre y Blanco (2011) estos maestros deben ser seleccionados cuidadosamente, deben estar preparados profesionalmente en el área del maestro en formación y además deben ser voluntarios, ya que esto facilita la labor de cooperación.

De acuerdo con esto, en la encuesta realizada a los egresados se pone de manifiesto lo anteriormente dicho, pues ellos mismos proponen los requisitos que debería tener un maestro cooperador de acuerdo a la experiencia vivida durante su Práctica Pedagógica. A continuación, se darán a conocer esos requisitos:

- *Experiencia de X años (E 1, 3, 4, 7, 13, 14)*
- *Licenciado en el área del maestro en formación o en el área que enseña (E 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14)*
- *Tener maestría (E 7, 9, 11, 13)*
- *Tener un buen desempeño laboral (E 5, 13)*
- *Mejor maestro del colegio (E2)*
- *Debe ser voluntario (E 2, 5, 9)*
- *Ser líder y motivador (E 4, 11)*

Al comparar estos requisitos con los establecidos en el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales observamos que efectivamente estos requisitos propuestos por los encuestados están en concordancia con lo que plantea el reglamento, aunque muchos de los egresados en otras preguntas contestaron que esto realmente no se cumplía, por lo que se hace necesario re-evaluar la forma en que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

se eligen los maestros cooperadores.

Finalmente, en cuanto al Perfil del Maestro Cooperador la mayoría de las respuestas mencionaban la importancia de la *Preparación profesional* que debe tener la persona que decida ser maestro cooperador. Esto surge debido a que los egresados argumentan que muchos de sus maestros cooperadores no estaban formados en el área en la cual se desempeñaban, haciendo ver entonces la necesidad de prestar más atención a esta elección. En cuanto a su formación profesional los egresados proponen lo siguiente:

- *Ser Licenciado en el área o Normalista (E 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14)*
- *Tener maestría o Posgrado (E 3, 7, 9, 11, 13)*
- *Formado en didáctica y pedagogía (E 8, 10, 12)*
- *Tener experiencia (E 1, 3, 4, 7, 13, 14)*
- *Estar capacitado para ser Maestro Cooperador (E 3)*

Al realizar una triangulación con el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales se puede observar si bien se menciona que el Maestro Cooperador será un profesional en el campo en el cual va a cooperar, esto no se está cumpliendo cuando los maestros en formación llegan al Centro de Práctica.

El próximo esquema hace alusión al Perfil que deben tener los Maestros Cooperadores según lo que expresaron los Egresados de la Licenciatura:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

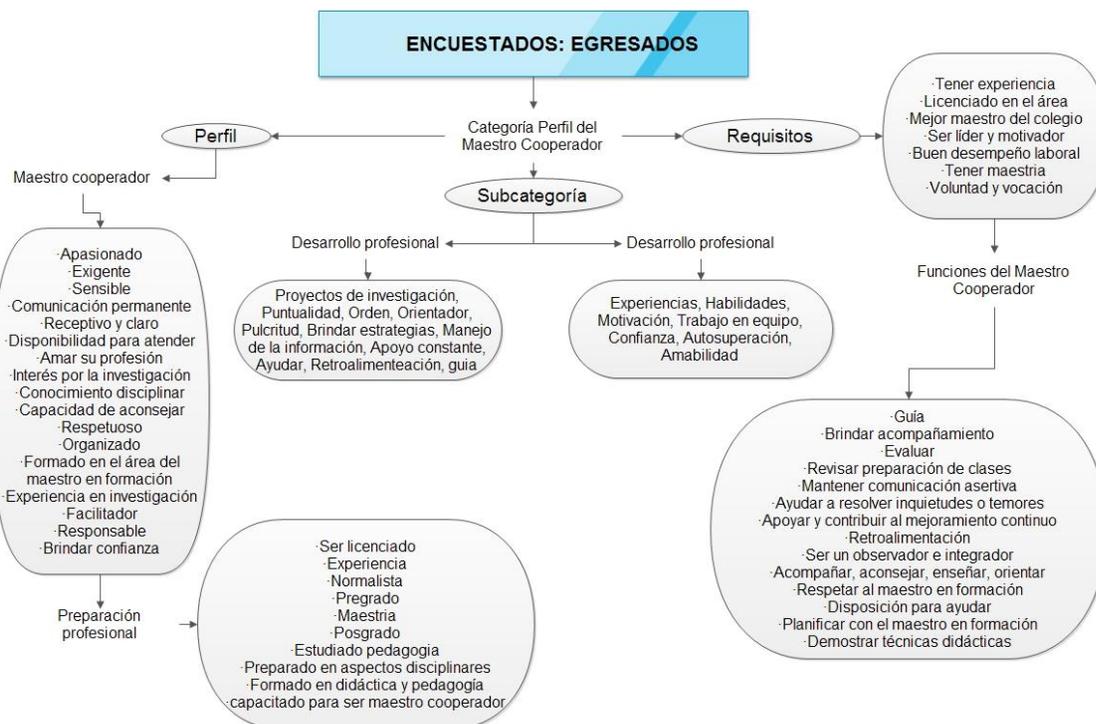
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esquema 10 Perfil del Maestro Cooperador desde los Egresados. Elaboración Propia



4.10. Lo que dicen los Asesores de Práctica sobre la Relación Universidad – Centro de Práctica

Para esta categoría no fue posible encontrar los cuatro modelos de cooperación propuestos por Vaillant y Marcelo (2000) frente a las relaciones entre la Institución de Formación y los Centros de Práctica; sin embargo, sí se hallaron ítems relacionados con la categoría en general tales como las Características de los Centros de Práctica, los criterios de selección y las acciones que implementan la Facultad y los Asesores de Práctica para integrar los Centros de Práctica con la Universidad.

En primer lugar, en lo que respecta al Centro de Práctica y la forma en que los Asesores consideran que este debe ser, se encuentran diversas respuestas que dejan evidenciar cuan importante es este espacio para que los maestros en formación puedan



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

desarrollar plenamente su práctica pedagógica. Así pues, se encuentran respuestas como las de los Asesores 1 y 3 respectivamente quienes coinciden en afirmar que un buen centro de práctica debe “...integrar a sus integrantes a las dinámicas institucionales, hacerlos partícipes de la vida escolar...” “...los deben tener en cuenta para todo tipo de actividades que se realicen en la institución (reuniones, actos cívicos, salidas de campo, etc.)” Esto permite entonces, evidenciar que un buen centro de práctica es primordial que incorpore al maestro en formación en las diversas actividades que allí puedan llevarse a cabo y que el estudiante no sea entonces considerado como algo ajeno a la Institución Educativa.

Otra de las características más relevantes que plantean los Asesores de Práctica es que en las instituciones “...hayan aperturas de documentos institucionales para que el practicante se acerque a entender cómo se constituye el centro de práctica” (A1) “...realizar acercamientos a los documentos y proyectos institucionales” (A4). También se mencionan otras características más generalizadas tales como:

- *Debe ser real*
- *Que permita vivenciar situaciones y reflexionar*
- *Espacio agradable*
- *Que permita conocer el verdadero contexto Educativo local*
- *Contribuya a la formación del practicante*
- *Permitir al maestro en formación asumir su rol docente*

En segundo lugar, luego de mencionar las características los Asesores mencionaron cuáles eran sus criterios para elegir un centro de práctica, destacándose principalmente dos, uno de ellos como lo mencionan los egresados 1 y 3 tiene que ver con que haya “...deseos de práctica en la institución educativa” “Buena disposición administrativa a la experimentación educativa por parte de la institución”. El segundo criterio hace referencia a “que al menos uno de los centros esté cerca de la Universidad” (A2) “Que no quede muy lejos de la vivienda del practicante y de la universidad...” (A3).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De esta forma, se evidencia una gran concordancia entre las Características que se dan desde el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales y desde lo que opinan los Asesores de Práctica, esto permite mostrar cómo esta selección no debe hacerse sin fundamento, pues el Centro de Práctica es fundamental para que los maestros en formación adquieran su experiencia.

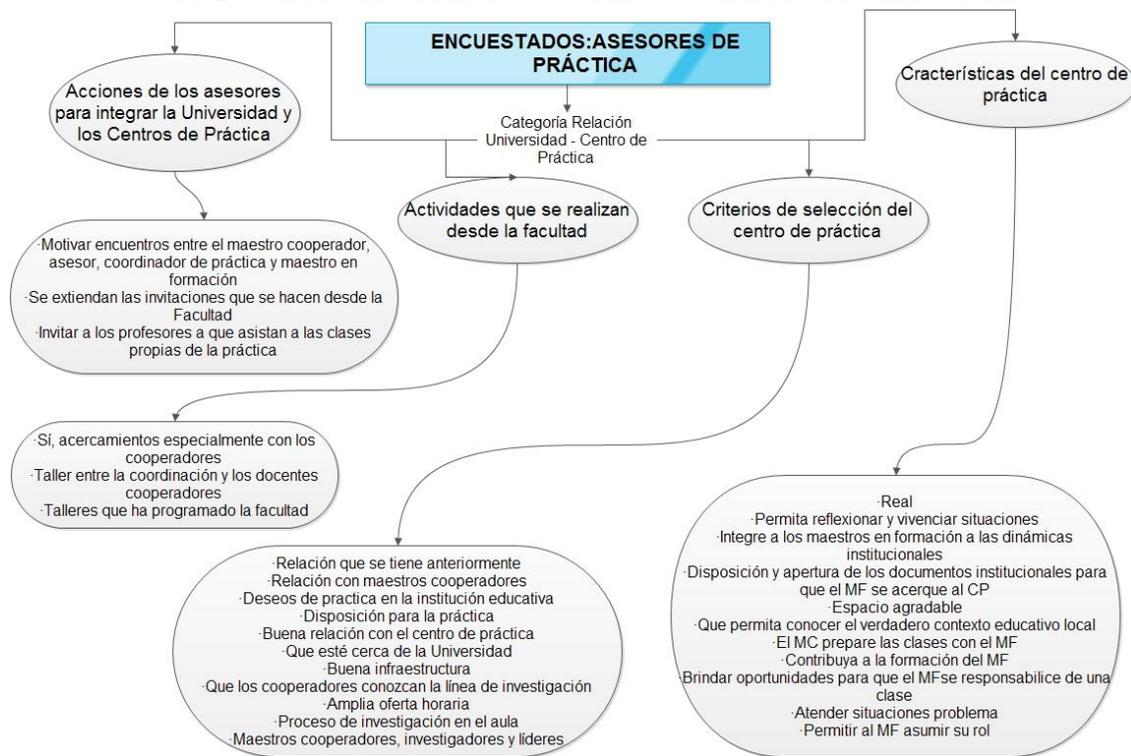
En tercer lugar, aparecen las acciones que implementan los Asesores de Práctica y la Facultad de Educación con el fin de integrar a la Universidad con estas Instituciones Educativas. Desde el estamento de los asesores, se puede evidenciar que estos implementan acciones tales como *“Motivar encuentros entre la dirección del centro de práctica, el docente cooperador, el asesor, la coordinación de la práctica y el practicante para hacer un acercamiento institucional y plantear los requerimientos desde el reglamento de práctica y los beneficios que a todos les brinda” (A1)* además de *“Hacer periódicamente encuentros entre los cooperadores, los asesores y los responsables de la práctica pedagógica con el fin de hacer reflexiones en torno a lo que sucede en la relación U centro de práctica-práctica” (A2)*. Otra de las acciones que ellos implementan y que fue recurrente en los asesores 2 y 3 es la de extender las invitaciones que se hacen desde la Facultad, especialmente las invitaciones que cursa el comité de prácticas de la Facultad.

Desde la Facultad de Educación también se realizan actividades con el fin de integrar la Universidad y los centros de práctica, según los encuestados estas acciones van encaminadas especialmente a hacer *“...acercamientos especialmente con los cooperadores” (A1)*, también *“Se han venido trabajando en un taller entre la coordinación y los docentes cooperadores...” (A2)*,

Esto permite esclarecer que desde la Facultad se están haciendo esfuerzos por integrar especialmente a los maestros cooperadores con las dinámicas que se viven dentro de la Universidad y la Práctica pedagógica.

Se presenta a continuación un esquema que corresponde a la relación Universidad – Centro de Práctica, desde los Asesores de Práctica:

Esquema 11 Relación Universidad - Centro de Práctica desde los Asesores de Práctica. Elaboración propia



4.11. Lo que piensan los Asesores de Práctica en torno al Perfil del Maestro en Formación

Referente al Perfil del Maestro en Formación, los Asesores de Práctica dan ciertas características con las que debe cumplir un estudiante que recién ingrese a su práctica



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

pedagógica, éstas van relacionadas con la *Identidad Profesional*, las *Competencias* y las *Funciones* que deben cumplir en los Centros de Práctica.

En lo referente a la *Identidad Profesional* los asesores mencionan que un estudiante que llega al Centro de práctica debe “...estar altamente interesado en poner en práctica lo aprendido hasta el momento y no pensando en cumplir con un requisito más para el grado; mostrar un vivo interés por la investigación en el aula...” (A3) además “...debe estar convencido de querer ser maestro” (A2). Esto concuerda, con lo planteado por Tickle, (2000), citado por Carrasco, Hernández, e Iglesias, (2012) los cuales plantean que la identidad profesional “Se refiere no sólo a las influencias sociales (incluidas las imágenes aceptadas de la sociedad acerca de qué debe saber y ser un maestro), y a la capacidad de los profesores para valorar su práctica basándose en su bagaje experiencial”.

Respecto a las *Competencias* estas son adquiridas a lo largo de su práctica y suelen ser de tipo grupal o personal, destacándose el “...buen manejo de su disciplina de formación, capacidad para adaptarse a diferentes situaciones que se puedan presentar día a día en el aula de clase, líder, que le guste ser docente, que sea pro-activo, participativo, crítico, que esté dispuesto a aprender constantemente y renovar sus conocimientos, buenas relaciones interpersonales” (A4). De esta forma, se puede decir que estas competencias se adquieren si la formación inicial y la permanente se nutren de una práctica docente reflexiva y crítica tal como lo plantea Imbernón, (2002).

Finalmente, en relación con las *Funciones* que deben cumplir los maestros en formación en la Institución Educativa se encuentran “...las especificadas claramente en el reglamento de práctica solo agregaría que se debe hacer un acercamiento de contexto en el primer semestre



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

y que las prácticas deben empezar en el quinto semestre” (A1) también plantean

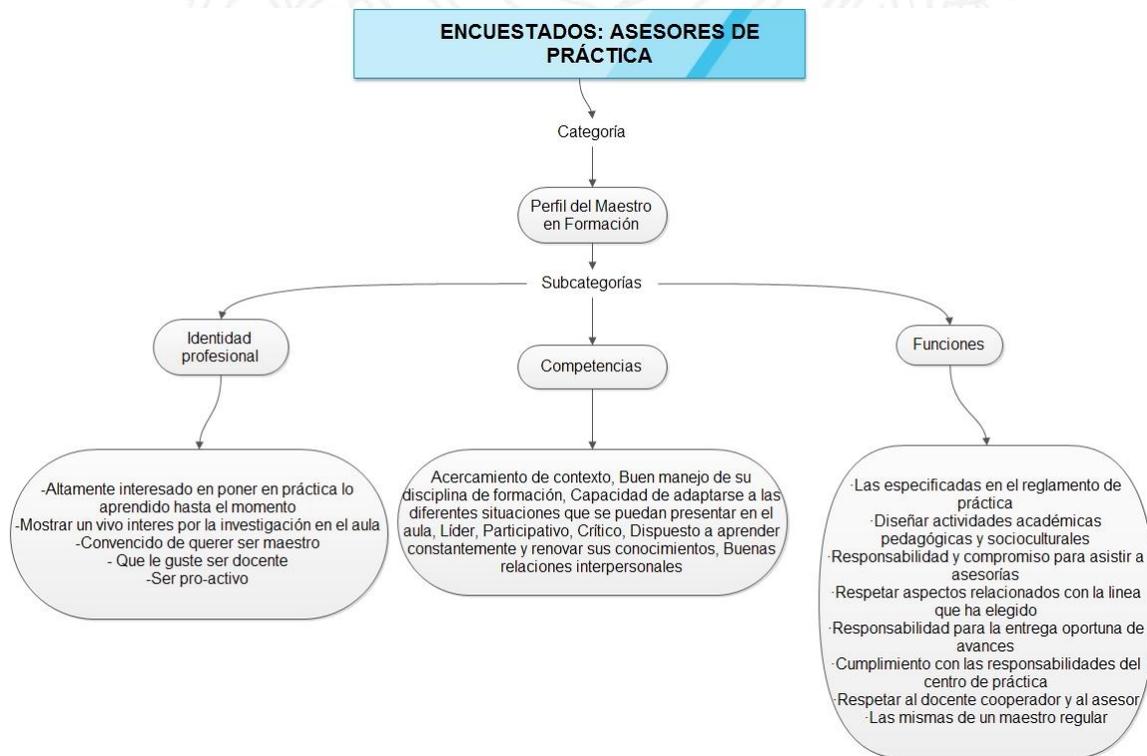
funciones tales como “Tener la capacidad de diseñar actividades académicas pedagógicas

y socioculturales, Responsabilidad... Cumplimiento con las responsabilidades en el centro de práctica” (A2).

De lo anterior, se puede decir que de cierto modo los Asesores se acercan un poco a lo que plantean González Sanmaned (2001), citado por Latorre y Blanco, (2011) quien resume en cuatro las tareas que, en términos generales, han de realizar los futuros maestros durante la práctica: *ver, hacer, ver hacer y hacer ver.*

Se plantea a continuación un esquema en relación con el perfil del Maestro en Formación a partir de lo dicho por los Asesores de Práctica:

Esquema 12 Perfil del Maestro en Formación desde los Asesores de Práctica. Elaboración Propia.





UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

4.12. Lo que opinan los Asesores de Práctica frente al Perfil del Maestro Cooperador

De acuerdo a las respuestas dadas por los Asesores, en lo referente al *Desarrollo Psicosocial* el maestro cooperador debe ser esa persona que “*apoye, acompañe y reflexione con el practicante el proceso que está viviendo este último*” (A1) también hay quien argumenta que la “*...mejor disposición de los docentes cooperadores...*” (A2) al igual que “*su vocación docente, liderazgo dentro y fuera de la institución educativa, ..., buenas relaciones interpersonales*” (A4). En este sentido los participantes asumen que el maestro cooperador es esa persona a quien los individuos tratan de parecerse, de quien buscan apoyo social, emocional y moral o de quien se pretende aprender.

En lo concerniente al *Desarrollo Profesional* plantean a un docente “*Preocupado por la investigación en el aula*” (A3) y que además “*...participe en propuesta de mejora continua*” (A4). En general, es poco lo que se logra evidenciar respecto a esta subcategoría.

También es importante resaltar que los Asesores de práctica plantean ciertos requisitos que tienen en cuenta la hora de seleccionar al maestro cooperador, entre ellos se plantean: “*Amplia experiencia en la docencia*” (A 3 y 4), “*Que tenga tiempo y no se “descargue” del grupo que orienta con la excusa de que allí está el practicante*” (A1), “*Disponibilidad horaria*” (A 2 y 3), “*...Poseedores de conocimiento con respecto a lo que es una práctica*” (A3). Esto permite evidenciar, que la mayoría de los Asesores de Práctica tienen criterios muy similares a la hora de elegir al docente cooperador en el centro de práctica y basándose además en aspectos que plantea el Reglamento de Prácticas de la Facultad de Educación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por otro lado, al analizar el instrumento aplicado se encuentra que los

Asesores acompañan las Prácticas de los maestros en formación porque *“...es muy rico conocer, reconocer y reconstruir todo el proceso que sucede con todos y cada uno de los practicantes, es vivir con cada cohorte y cada uno situaciones diferentes...porque así lo exige la norma” (A1)* también *“porque me interesa contribuir a la formación de maestros...” (A2)* *“...creo firmemente que las ciencias naturales se aprenden es confrontando la realidad con la teoría...” (A3)* y por último *“Se acompañan porque me interesa conocer sus necesidades para poderlas integrar en las discusiones de las clases y por la búsqueda de estrategias que puedan aportar al desarrollo profesional” (A4)*. Este acompañamiento, los asesores lo realizan desde diferentes ámbitos de la vida académica, uno de ellos es *“inicialmente se hace una planificación con el practicante, luego se asiste a la práctica en silencio y tercero se hace una reflexión individual y luego colectiva de lo sucedido” (A1)*, lo segundo es *“...visitas de seguimiento y conversar con el personal de la institución” (A2)*, otro acompañamiento es *“...las prácticas diseñadas en tiempo extra clase para, a partir de allí, analizar grado de dificultad, tiempo de duración, tipo de preguntas a realizar, alcances de la misma” (A3)*; y por último, *“lo acompaño desde los encuentros de práctica, la comunicación entre los centros de práctica...” (A4)*.

Para una mayor comprensión de lo que se planteó anteriormente presentamos el siguiente esquema:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

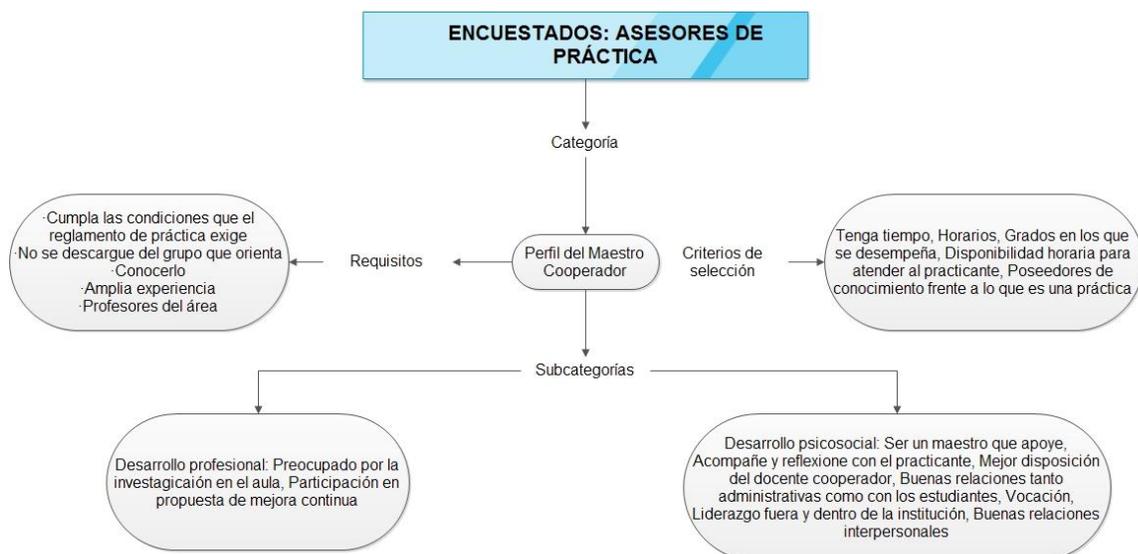
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esquema 13 Perfil del Maestro Cooperador desde los Asesores de Práctica. Elaboración Propia.



4.13. Lo que dicen las Coordinadoras de Práctica respecto a la Relación Universidad – Centro de Práctica

De acuerdo a lo encontrado en las entrevistas realizadas a las Coordinadoras de práctica de la LCN no fue posible evidenciar referencias a los modelos de cooperación presentados por Vaillant y Marcelo (2000), puesto que no se han desarrollado lazos estrechos entre los centros de práctica y la Facultad de educación, lo cual conlleva a un desconocimiento mutuo de las implicaciones y funciones que subyacen de esta relación, muestra de esto es lo expresado por la C2:

“No hay mucho conocimiento acerca de lo que van a hacer nuestros estudiantes a los centros de práctica o el rol y función que ellos tienen, aunque se lo hacíamos llegar a través de documentos, acompañando siempre al convenio iba una carta de presentación y el apartado del reglamento estudiantil que indicara a la institución las funciones, características de la práctica” (C2)

No obstante, las coordinadoras hacen referencia a las acciones o esfuerzos que desde el comité general de práctica de la Facultad de Educación de la Universidad de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Antioquia se han planeado e implementado con el fin de mejorar las relaciones entre los centros de práctica y la Facultad.

El plan de acción de la Facultad se basa en una serie de talleres con los maestros cooperadores que buscan abordar temas como: funciones de los maestros cooperadores y el centro de práctica, maestros cooperadores investigadores y didácticas específicas. A la fecha se han podido realizar los dos primeros talleres, los cuales han tenido muy buena acogida por los maestros cooperadores que han asistido; sin embargo se ha encontrado como dificultad de la baja asistencia a los mismos, razón por la cual se ha planteado desde la Facultad la posibilidad de realizar estos talleres directamente en los centros de práctica de mayor trayectoria y mayor número de maestros cooperadores.

De igual manera en el año 2014 se realizó por iniciativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia un encuentro de facultades formadoras de maestros, en donde se buscaba pensar las prácticas pedagógicas de los futuros maestros; de este nace la posibilidad de formar una red de facultades de educación que busque fortalecer los procesos de prácticas de todas ellas, lastimosamente esta idea no ha podido concretarse. En relación con las actividades programadas y ejecutadas por la Facultad y la necesidad de divulgación de los resultados de las mismas se ha creado un boletín virtual que busca crear interés de la comunidad en general pero en particular de los maestros cooperadores.

Lo anterior se encuentra en consonancia con lo planteado por los modelos de colaboración, entendidos como “la diversidad y multiplicidad de acciones conjuntas de diversa índole con una base normativa que articule, desarrolle, apoye, controle, evalúe y facilite el beneficio mutuo, la colaboración, la reciprocidad y las relaciones de igualdad”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

(Marcelo, 1997, citado en Sayago, 2006). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos

por producir acercamientos entre los diferentes estamentos se presentan

diversas debilidades que plantean retos para la Facultad y la necesidad de nuevas

estrategias mediante las cuales se puedan obtener mejores resultados, las principales

debilidades son:

- La coordinación de práctica no tiene comunicación con los centros de práctica.
- Los centros de práctica no tienen claridad con las funciones y necesidades de los maestros en formación.
- Los asesores son el único vínculo que tiene la Facultad con los centros de práctica y los maestros cooperadores.
- La retroalimentación es delegada a los intereses de los asesores, dependiendo del tipo de práctica que se realice, el tipo de Institución donde se realice (Institución gubernamental, ONG, Institución Educativa) y las pretensiones que se tengan con la misma; sin embargo, no es una exigencia desde la Facultad de Educación.

“Yo directamente no tengo diálogo con los centros de práctica es todo lo que me digan los estudiantes, los maestros en formación y los asesores; es a través de comunicación escrita pero hasta el momento no; está dentro de las actividades que tenemos pendientes y que quisiéramos hacerles la devolución” (C1)

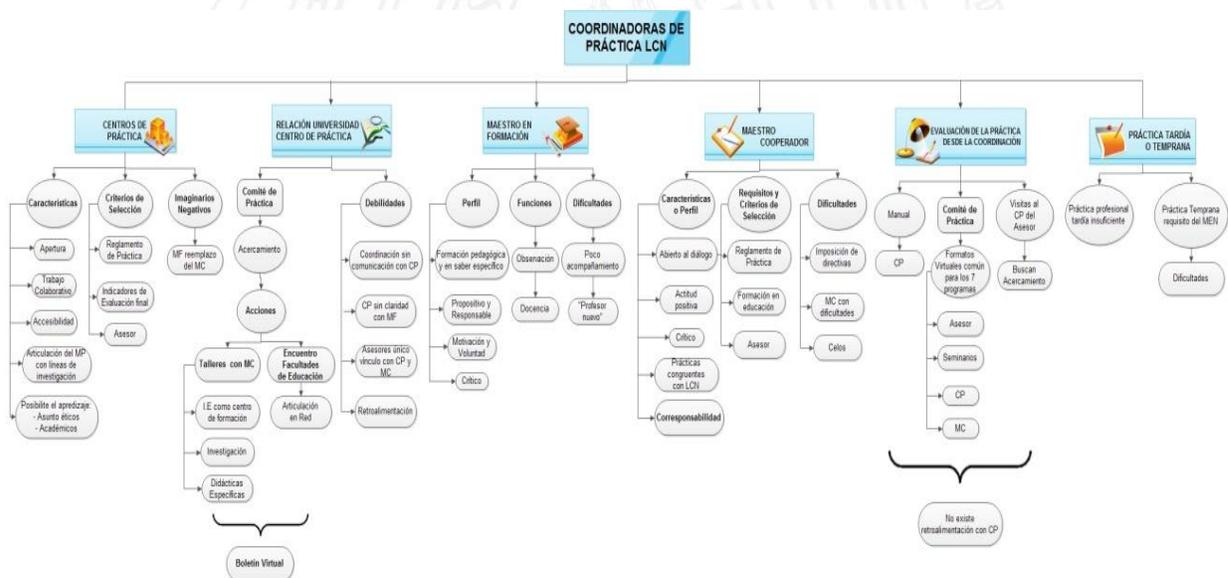
“Son los mismos grupos (de práctica) con los asesores que hagan la devolución de lo que pasó en el centro de práctica en término de los proyectos de investigación o de intervención que hicieron y también como de esa misma experiencia y eso también se le delega al asesor, al profesor y a los grupos” (C1)

“A veces sí y a veces no, depende de los asesores, del tipo de práctica que se esté desarrollando, también del interés de las instituciones” (C2)

“Los asesores de práctica, ellos eran nuestro puente y nuestro vínculo con las instituciones educativas entonces digamos que el primer escenario era el conversar con ellos” (C2)

A manera de síntesis, se plantea el siguiente esquema que recoge la información que brindaron las Coordinadoras de Práctica:

Esquema 14 Análisis General de las Coordinadoras de Práctica. Elaboración Propia.



4.14. Lo que piensan las Coordinadoras de Práctica en torno al Perfil y Funciones del Maestro en Formación

En relación con el instrumento aplicado a las Coordinadoras de Práctica de la LCN, se logró identificar las concepciones que las mismas tienen en referencia al perfil que debe tener un maestro en formación que llega a la práctica pedagógica y sus funciones dentro del centro de práctica, además de las dificultades a las que los mismos se enfrentan durante el proceso de su práctica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Identidad Profesional: En relación a este aspecto es importante rescatar

la concepción que manifiestan las coordinadoras acerca del perfil que debe cumplir un maestro en formación que se encuentra en su práctica pedagógica, este hace referencia a actitudes y aptitudes que hablan del rol social y profesional que debe cumplir un maestro, tal como lo presenta Tickle cuando nos habla sobre “imágenes aceptadas de la sociedad acerca de qué debe saber y ser un maestro” (Tickle, 2000 citado en Carrasco, Hernández e Iglesias, 2012, p. 292). Así pues, expresan como las principales cualidades del maestro en formación: tener formación pedagógica y en el saber específico, ser propositivo, responsable y crítico, además de tener motivación y voluntad. A continuación se plantean algunos de los aportes de las coordinadoras.

“Tiene que tener un buen dominio de los temas y lo otro es que quieran, que tengan la voluntad que no sea porque ya tengo que cumplir este requisito para graduarme, es de tener la motivación y la voluntad para querer hacerlo” (C2)

“Tengan una mirada crítica, que sean propositivos, que tengan todo el entusiasmo, sabemos también que llegan muy temerosos pero esperamos que tengan la suficiente fuerza para sobre llevar esos asuntos y utilizarlos para su propio beneficio de crecimiento” (C1)

“Una persona muy responsable en la medida en que ya tenga una relación con una comunidad, porque está en representación de la Universidad en esos centros de práctica” (C2)

“Trae todo un bagaje desde lo pedagógico, desde el saber específico” (C1)

Funciones del Maestro en Formación: Otro aspecto a considerar son las funciones que los maestros en formación desempeñan dentro del centro de práctica, que tal como lo muestran Latorre y Blanco (2011) se limitan en la mayoría de ocasiones a labores burocráticas y poco enfocadas a los propósitos reales de las prácticas pedagógicas, podemos observar entonces que desde la coordinación de práctica del programa se espera



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que estas funciones trasciendan a más que sólo cuestiones de forma y se entienda que “Las prácticas pedagógicas brindan al estudiante una experiencia de gran potencial formativo desde la que se puede y debe construir el conocimiento y competencia profesional que se necesita para el ejercicio de la docencia” (López y Romero, 2004 citado en Latorre y Blanco, 2011, p. 37).

En este sentido plantean que las principales funciones de un maestro en formación en el centro de práctica deben ser de observación y docencia; sin embargo, resaltan la importancia de que se involucre en actividades académicas, pedagógicas y culturales del centro de práctica, tales como jornadas pedagógicas y relacionarse con los demás profesores en la sala de profesores, del mismo modo que plantea el Acuerdo 284 del Reglamento de las Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales.

“Puedan ejercer las funciones de la docencia, pero también donde puedan ellos mirar, identificar problemáticas que les permitan articularla a sus proyectos de investigación” (C1)

“Delegándole responsabilidades, en la planeación la evaluación de los estudiantes, en el diseño de actividades como estilo jornadas pedagógicas, que pueda incluso involucrarlo en la sala de profesores” (C1)

Dificultades: Por otro lado las coordinadoras hacen referencia a las dificultades que los maestros en formación deben enfrentar en sus procesos de práctica, éstas muchas veces se ven relacionadas con asuntos de desconocimiento de las funciones de cada estamento involucrado en el proceso, además de situaciones relacionadas con la condición de “profesor nuevo” del maestro en formación, así como de los aspectos negativos y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

limitaciones de las prácticas pedagógicas (Latorre y Blanco, 2011). Las coordinadoras expresan entonces:

“Algunos docentes asesores tenían que hacer intervenciones muy puntuales, como el llamado de atención que en ciertos casos se dejaba muy solo al estudiante en práctica, entonces había que revisar allá que era lo que pasaba” (C2)

“Los estudiantes disfrutaban de la novedad, el profesor nuevo, entonces empiezan a hacer comparaciones y a veces las comparaciones son odiosas” (C2)

Estas dificultades manifiestan la necesidad de aclarar las funciones y procedimientos de cada uno de los estamentos, así como de buscar estrategias que propendan mejorar las relaciones entre maestros cooperadores y maestros en formación, así como de los maestros en formación con sus estudiantes.

4.15. Lo que opinan las Coordinadoras de Práctica acerca del Perfil del Maestro Cooperador

Otro aspecto a considerar dentro de lo expresado por las coordinadoras de práctica de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental es el perfil o características de los maestros cooperadores, los requisitos y los criterios de selección de los mismos y las dificultades más comunes que se presentan.

En primer lugar deben considerarse los requisitos y los criterios de selección de los maestros cooperadores, estos están planteados en los Artículos 41 y 42 del Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales; sin embargo, en este solo se explicita que debe ser un docente del centro de práctica, razón por la cual desde la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

coordinación de práctica del programa se delega esta responsabilidad al asesor de práctica para que realice su elección de acuerdo a sus propios criterios y a las posibilidades que brinde el centro de práctica, dejando como única exigencia que se cumpla con lo que expresado en el Reglamento y que preferiblemente tengan formación en educación. Algunos ejemplos de lo expresado por las coordinadoras son:

“Que sean profesionales ojalá en educación. No necesariamente que tenga un perfil de formación específica” (C1)

“Que tengan buena formación académica en el área del docente” (C2)

“El reglamento, ahí aparece que el docente cooperador en lo posible tenga una formación en educación una formación para la docencia” (C2)

Lamentablemente la falta de criterios claros para la selección de los maestros cooperadores genera dificultades con los mismos, pues en muchas ocasiones los maestros cooperadores asumen este papel como imposición por parte de las directivas de la institución o porque son vistos como docentes con algún problema ya sea pedagógico o en el saber específico, lo cual conlleva a “justificar su acompañamiento (.....), en torno a cinco motivos: petición de la universidad, del alumnado, de la dirección del centro, por iniciativa personal o por la existencia de convenios” (Martínez y Rasposo, 2011). De igual manera esta imposición conlleva a que los maestros cooperadores perciban a los maestros en formación como amenazas para su estabilidad laboral y para su relación con los estudiantes, tal como lo formulan las coordinadoras:

“La delegación del docente cooperador, no sea bajo criterios de... Porque ese docente es que dicen es más malo, más flojo y necesita ayuda de un maestro en formación, sino que la elección consensuada y ahí nosotros digámoslo así desde lo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

administrativo le delegamos esa responsabilidad al asesor, que el asesor mire bien qué características tiene ese maestro cooperador, que disponibilidad tiene, que tenga ganas de acompañar a un maestro en formación” (C1)

“A veces uno siente que lo ven como una imposición de los directivos, directivas cierto o que van a ir a observarle a uno la clase o a veces se generan celos porque creen que es que los van a reemplazar o porque los estudiantes disfrutaban de la novedad” (C2)

En relación con las subcategorías planteadas desde el marco teórico fue posible evidenciar referencias al *Desarrollo Profesional* en términos de “ayudar a otros a aprender los que necesitan saber, tomar decisiones correctamente en el ámbito educativo, mejorar su actuación y desarrollarse intelectual y profesionalmente” (Cid, Pérez y Sarmiento, 2010) en cuanto a la corresponsabilidad que deben compartir el maestro cooperador y el maestro en formación en todos los procesos que se desarrollen durante la práctica pedagógica, evidencia de esto es lo expresado por la coordinadoras:

“Sea una persona (MC) que quiera acompañar el proceso del maestro en formación, que tenga la posibilidad de entablar un diálogo, de acompañar el proceso, de ayudarles a diseñar la planeación y paulatinamente irle soltando las actividades que hace un docente en la institución educativa, entonces un maestro cooperador que se deje observar y que después le ayude al maestro en formación haga sus “pinitos” y que cada vez le pueda dar más autonomía, como irlo soltando delegándole responsabilidades, en la planeación la evaluación de los estudiantes, en el diseño de actividades como estilo jornadas pedagógicas, que pueda incluso involucrarlo en la sala de profesores” (C1)

“Esa corresponsabilidad es planear juntos, diseñar las actividades juntos, compartir ese espacio de aula y buscar que haya una complementariedad dentro esto que está aprendiendo y que está haciendo una nueva experiencia para el estudiante en práctica y lo que viene siendo su experiencia como docente pero tratando también de recibir que de nuevo me trae este muchacho con lo que ha aprendido en la universidad” (C2)

“Quisiera que ese estudiante en práctica estuviera con alguien que tuviera unas visiones muy cercanas, lo que nosotros consideramos en este caso es el enseñar ciencias, buscar otras maneras de hacer que se alejaran más de ese sistema tradicional, entonces uno trata también de buscar cooperadores que tengan esta característica, que sus clases hagan la diferencia, marquen la diferencia en positivo” (C2)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así mismo plantean algunas características que a su criterio deben

complementar el perfil del maestro cooperador, estas:

- *Que tengan una actitud positiva de bienvenida (C2)*
- *Que sea una persona abierta, flexible con capacidad de diálogo, que sea crítica y que acompañe (C1)*
- Sus prácticas sean congruentes con las visiones de enseñanza de la ciencia de la LCN

Adicionalmente a las categorías de análisis abordadas anteriormente fue posible evidenciar en el discurso de las coordinadoras de práctica de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, la importancia que se le da a otros tres aspectos desde el planteamiento de las prácticas pedagógicas, estos son: la evaluación de la práctica desde la coordinación, la discusión entre prácticas tempranas o tardías y los centros de práctica, los cuales se desarrollarán a continuación.

4.16. Evaluación de la Práctica Pedagógica desde la Coordinación

Partiendo de la necesidad de conocer mejor el proceso que los estudiantes llevan y su papel en los centros de práctica, la Coordinación General de Práctica de la Facultad de Educación y por consiguiente de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental se plantea estrategias que permitan tener una visión más global del mismo, para esto se inicia con la creación de formatos comunes para todas las licenciaturas donde se abordan aspectos tales como: el centro de práctica, los maestros cooperadores, los asesores,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

los seminarios de práctica. Esta iniciativa tiene su origen en falencias de la evaluación anteriormente realizada, puesto que solo se realizaba una evaluación manual que se enfocaba en los centros de práctica mas no indagaba por los demás aspectos que están involucrados en los procesos de práctica y esta solo era aplicada a los asesores de práctica, dejando de lado las opiniones que los maestros en formación y los maestros cooperadores tenía sobre las mismas.

Tal como lo expresan las coordinadoras:

“Se realizaban como les comentaba con los docentes asesores, a partir de las evaluaciones que ellos aplicaban a los estudiantes de práctica, entonces se hacían las devoluciones y a veces ellos mismos reflexionaban sobre si volvían a seleccionar ese lugar o ese centro de práctica, si había sido un buen lugar y lo recomendaban a otros asesores o si definitivamente no se volvían a renovar convenios de practica con la institución” (C2)

“Esa información se empezó a ser en formato virtual común a los 7 programas de la licenciatura que maneja la facultad de educación, porque todo lo hacían por su lado tratando también de pensar si por ejemplo teníamos centros de practica en común y tratar de cruzar esa información de que es lo que estaba pasando y el impacto que estaba causando la practica en estos centros o identificar cual eran los centros de práctica que más selecciona la facultad de educación entonces estos son los posibles escenarios, se pensó también en algún momento en convertir estos centros de práctica como centros pilotos para desarrollar las practicas considerando esas experiencias en esos lugares y ahí va eso es un montón de discusiones” (C2)

“Desde el comité de práctica también hay unos formatos de evaluación que los estudiantes y los asesores diligencian y nosotros desde la coordinación sistematizamos esa información y por ejemplo se les saca como paquetes de información, entonces lo que corresponde a la evaluación del asesor, ósea cuando los estudiantes hacen la evaluación del asesor, esa evaluación se le devuelve al asesor, se le envía para que el haga un ejercicio primero autónomo y después ya como en una conversación más informal donde directamente yo hablo con ellos de que fue lo que paso, cual fueron los puntos que hay que revisar.” (C1)

“Esa información lo que nos permite a nosotros es saber si ese centro de práctica podemos o no mandar maestros en formación, sobre todo cuando se ha terminado el proceso de los tres semestres es que nosotros decimos a bueno estos centros de practica si valen la pena en otra ocasión se puede volver a mandar o definitivamente no, estos pongámoslo en la lista de casos, porque nos sucedieron situaciones con los asesores, o el docente cooperador no nos ayudó lo suficiente, o los maestros en formación expresan específicamente que no hay una infraestructura ni unas condiciones administrativas y académicas para hacer la práctica” (C1)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Adicionalmente los asesores de práctica realizaban visitas a los centros de práctica durante la duración de las mismas, con el fin de conocer de primera mano cómo es el centro de práctica y el maestro cooperador, y cómo estos dos interactúan y apoyan el proceso del maestro en formación, así como la manera en que este último ha asumido y desarrollado su proceso, lo cual contribuye a que la evaluación de la práctica no sea una cuestión acumulativa y final, sino un proceso permanente que permite la toma de decisiones oportunas con el fin de mejorarlas continuamente.

“Ellos (los asesores) las traían al comité de practica si era el caso que había que hacerse una intervención, como la evaluación se hacía al final, pero a lo largo del semestre tiene que hacerse las visitas a los centros de práctica, si en esas visitas se detectaba que era necesario tener una conversación, una reunión, un apoyo. Entonces se hacía un acercamiento a la institución y digamos que la evaluación no era solo al final sino un proceso permanente y no solo para venir a rendir cuentas en el núcleo de prácticas sobre lo que había pasado sino también para ir mejorando en la institución, se detectaba que hacía falta algo, que un cooperador estaba ahí con dificultades, un estudiante también presentaba dificultades con la institución, entonces se trababa de intervenir oportunamente en la situación para evitar que se desbordara” (C2)

Es importante resaltar que este es un medio que la Facultad está utilizando con el propósito de encontrar rutas de acercamiento entre la Universidad y los centros de práctica y de esta manera propiciar prácticas pedagógicas más enriquecedoras para todos los estamentos involucrados; sin embargo, hasta el momento la información derivada de esta evaluación se queda solo a nivel de la facultad y no es compartida ni con los centros de práctica ni con otros grupos de práctica que estén considerando realizarla en los mismos lugares.

“Por ahora se está quedando aquí (la información recolectada en las evaluaciones)” (C1)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

4.17. Práctica Tardía o Temprana

Adicionalmente cabe resaltar la referencia que se hace a la necesidad de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de programar prácticas tempranas, lo cual se manifiesta desde los egresados y maestros en formación, así como desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Se reconoce entonces que la práctica pedagógica como componente fundamental de la formación inicial de los maestros necesita fortalecerse, para así mismo propiciar mejores experiencias de aprendizaje a los maestros en formación.

“Uno sabe que la práctica nunca va a reemplazar o va a ser completamente suficiente para que los maestros en formación sepan que es la profesión. Nuestra profesión tiene una particularidad y es que se aprende en el camino, se aprende haciendo, las experiencias son diversas, los contextos de trabajo influyen muchísimo en esa constitución del ser maestros, entonces la práctica a veces y algunos autores dicen siempre es ficticia, porque es de poquito tiempo o en ciertos momentos del año y el maestro en formación nunca tiene como la idea a que es lo que se va enfrentar, entonces ahí viene lo que se llama el choque con la realidad” (C1)

“Ese contacto con los entornos donde ustedes (MF) van a trabajar deberían ser más temprano” (C1)

“Sabemos también que ya hay muchos que ya trabajan que ya son maestros, entonces como que uno dice bueno la experiencia ya la tienen y es mucho más fácil; pero sabemos que muchos de nuestros maestros en formación llegan por primera vez a enfrentarse con lo que va hacer su profesión, entonces por eso la licenciatura se está repensando, la estructura misma de la licenciatura y no solo porque el ministerio lo exige que las prácticas sean tempranas si no porque sentimos que es una urgencia que la licenciatura tenga esa condición” (C1)

“Ojala uno los pudiera rotar por todo tipo de poblaciones, pudieran hacer prácticas que les permitieran y eso va a depender del tipo de práctica, como esto es una práctica final ya terminal tiene esas características, si fueran más iniciales hubieran otros propósitos y los requisitos no serían ya ese dominio porque vamos ya a conocer ese contexto, hacer una práctica específica para un grupo poblacional, entonces es pensarse desde ahí, si lo vamos hacer con un adulto mayor, hacer profesores para adultos mayores, a realizar la practica en un centro no convencional, hacer la practica en estos escenarios o lo vamos a pensar para la población infantil, ahí en esa medida uno iría determinado esas características, yo digo que por ahora eso es lo que tenemos en la licenciatura” (C2)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Sin embargo, esta iniciativa plantea muchas dificultades y retos para la coordinación del programa, las cuales van desde lo académico, lo pedagógico, lo administrativo, la infraestructura, etc., pero que a futuro beneficiará a los próximos maestros en formación para que no tengan que enfrentarse a escenarios de falta de sentido pertenencia y compromiso con su profesión e incluso de identificación con la misma, situación que hasta el momento es frecuente entre muchos estudiantes que están próximos a terminar sus estudios de pregrado.

“Con una solicitud de requerimiento que ya nos viene del ministerio de educación nacional, para la próxima versión del plan de estudio, esperamos que esté lista en un año, en esa próxima versión se tendría que incluir esas prácticas tempranas, entonces también hay que pensarse que queremos nosotros con las mismas, que se busca, cuáles son sus objetivos, sus propósitos si hay un asunto también para la investigación o si no tendrían esas características, si van a ir ligada a los cursos disciplinares o no, para eso hay muchas decisiones y mucho trabajo, más asesores, más centros de práctica, más aulas de clase” (C2)

“Es pensarnos (la coordinación de la práctica) qué tipo de prácticas, cómo dosificarlas, quiénes estarían a cargo, porque entonces si a veces nos vemos con dificultad para encontrar asesores para los últimos semestres, ahora para los primeros semestres” (C1)

“(Los egresados expresaban) que la práctica era muy tarde o en la práctica me di cuenta que esto no era lo mío” (C1)

4.18. Los Centros de Práctica

Debido a que dentro de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental no se presentan lineamientos claros en cuanto a los criterios de selección y las características que deben cumplir los centros de práctica, se pretendió indagar acerca de las concepciones que los diferentes estamentos tienen sobre los mismos, encontrando lo siguiente.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Es un elemento común hacer referencia a lo establecido en el Reglamento de Práctica a la hora de definir los criterios de selección de los centros de práctica; sin embargo, se hace evidente que son más relevantes las concepciones y criterios personales de los asesores a la hora de la elección de los mismos, así como las facilidades de acceso a estos, ya sea por contactos dentro de la Institución Educativa o porque el mismo asesor trabaje allí. De igual manera se ha convertido en un criterio de selección los parámetros de evaluación establecidos desde el comité central de práctica, los cuales se aplican al finalizar cada semestre de práctica o trabajo de grado, lo anterior buscando la mejor valoración posible al momento de finalizar un ciclo o proceso de práctica.

“Los asesores presentan unos posibles centros o lugares de práctica y le preguntamos a ellos en la entrevista que hace el comité de carrera ¿Por qué elige este lugar?, ¿Cuáles son las características que hacen que este lugar se pueda constituir en un buen escenario?, ¿Cuál es la relación de él con esa institución?” (C2)

“El reglamento de práctica el acuerdo que tenemos es como la directriz que siempre tenemos a la mano cuando tomamos esas decisiones (criterios de selección de los CP)” (C1)

“Los ítems que evaluamos al final de cada semestre sobre el centro de práctica, que se convierten en indicadores para seleccionarlos (los CP)” (C1)

“Este centro yo lo propongo (el asesor) porque tengo ciertos nexos, una entrada, tengo la puerta abierta porque ya hay una experiencia allá” (C2)

En cuanto a las características que debe cumplir un centro de práctica planteadas por los diferentes estamentos, cabe destacar las siguientes:

- Apertura
- Trabajo colaborativo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Accesibilidad
- Articulación del modelo pedagógico de la Institución Educativa con las líneas de investigación de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
- Tengan una infraestructura adecuada
- Tengan proyectos de educación ambiental
- Sean exigentes a nivel académico y disciplinar
- Preferiblemente que sean Instituciones Educativas públicas
- Posibiliten el aprendizaje de asuntos éticos y académicos
- Posibilite el acercamiento a la vida institucional

Algunos ejemplos de lo planteado por las coordinadoras son:

“Fácil acceso (a los CP)” (C1)

“Que sean abiertos, que permitan el diálogo (los CP)” (C1)

“Dependiendo del modelo pedagógico, la forma del trabajo, nos permitan articular algunas de las cosas que los maestros hacen desde sus líneas de investigación” (C1)

“Un escenario que posibilite a los estudiantes en formación su acercamiento a la vida institucional, a las dinámicas académicas, que le posibilite también a él los aprendizajes y a su vez que lo forme en ese futuro profesional en asuntos éticos, profesionales académicos, entonces debe ser muy buena instalación” (C2)

“Que inicialmente haya una apertura de la institución, para la recepción de los estudiantes en práctica” (C2)

Ahora bien, también es importante recalcar que en los centros de práctica se presentan algunos imaginarios negativos respecto a la práctica pedagógica y a los maestros en formación, en particular en aquellas donde la elección de los maestros cooperadores se realiza de manera impositiva y por criterios que deslegitiman el papel del mismo. Estos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

imaginarios negativos repercuten en las dinámicas que se establecen entre maestro cooperador – maestro en formación y entre centro de práctica – maestro en formación, debido a que se percibe a este último como una amenaza y como un intruso o espía, mas no como un apoyo o colega, tal como lo plantea la C1:

“Que no piensen algunos imaginarios que cuando llegan los maestros en formación o los practicantes son los que van a reemplazar al profesor si no que sea más desde un trabajo colaborativo que entiendan que los maestros en formación están como en un proceso entonces que también ellos (MC) participen”

En síntesis, el análisis de las relaciones Universidad – Centro de Práctica, implica el asumir ciertos compromisos que permitan que el maestro en formación y los maestros cooperadores estrechen vínculos con miras a fortalecer los procesos formativos de los estudiantes en situación de práctica. A continuación se presentan algunas líneas conclusivas sobre cómo se vivencia en la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Naturales y Educación ambiental, dicha relación desde las voces de los actores implicados: maestros Cooperadores, maestros en formación y egresados.

A continuación esquematizamos los hallazgos, frente al centro de práctica:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

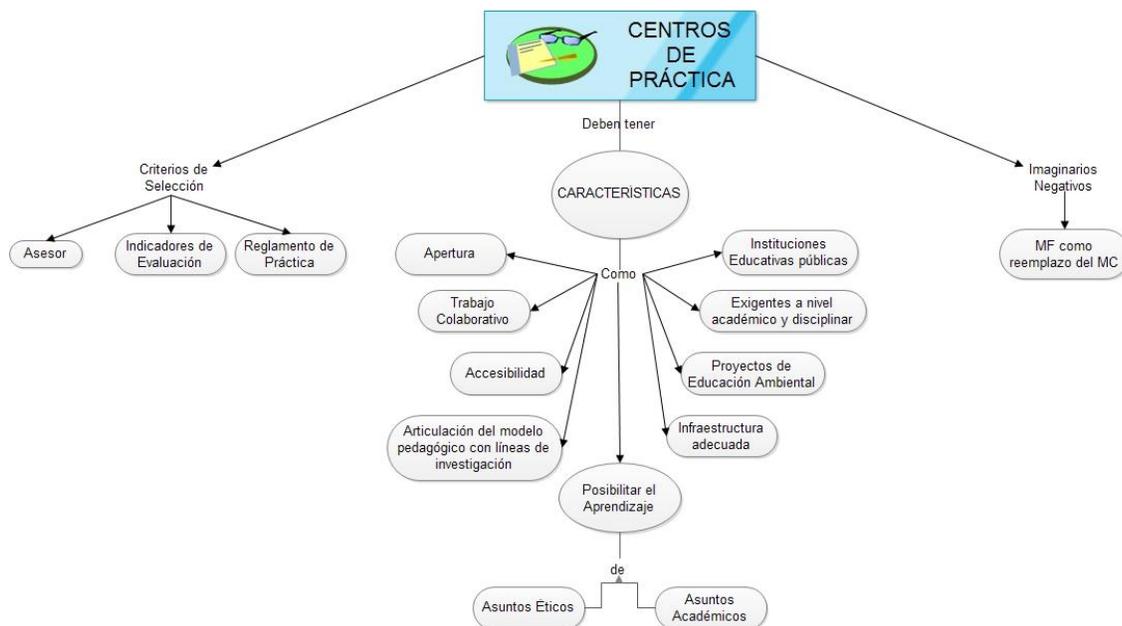
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esquema 15 El Centro de Práctica. Elaboración propia.



Elaboración propia

4.19. Síntesis General acerca de los Modelos de cooperación

Desde la experiencia de los participantes de la investigación fue posible evidenciar en términos de la relación Universidad-Centro de práctica los cuatro modelos de cooperación propuestos por Vaillant y Marcelo (2000): modelo de yuxtaposición, consonancia, disonancia crítica y resonancia colaborativa como lo muestra el esquema 16.

En el *modelo de yuxtaposición*, se considera que se aprende a enseñar observando e imitando a otros maestros. Los maestros en formación y egresados, de la licenciatura expresaron que admiran e imitaron tanto a algunos de sus profesores de la universidad como a sus maestros cooperadores. Por su parte, los maestros cooperadores, afirmaron que varios de sus maestros en formación han imitado sus propuestas pedagógicas y didácticas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por otro lado, el *modelo de consonancia* asume que el buen profesor (maestro cooperador), se preocupa por el dominio de destrezas y competencias docentes por parte de los maestros en formación. Los participantes expresaron que durante su práctica pedagógica se produjeron algunos cambios importantes respecto a su formación profesional en cuanto a que aprendieron estrategias para la enseñanza de las ciencias. Así mismo los maestros cooperadores resaltaron la importancia de promover la creatividad, apropiación y claridad de conceptos en la enseñanza de las ciencias.

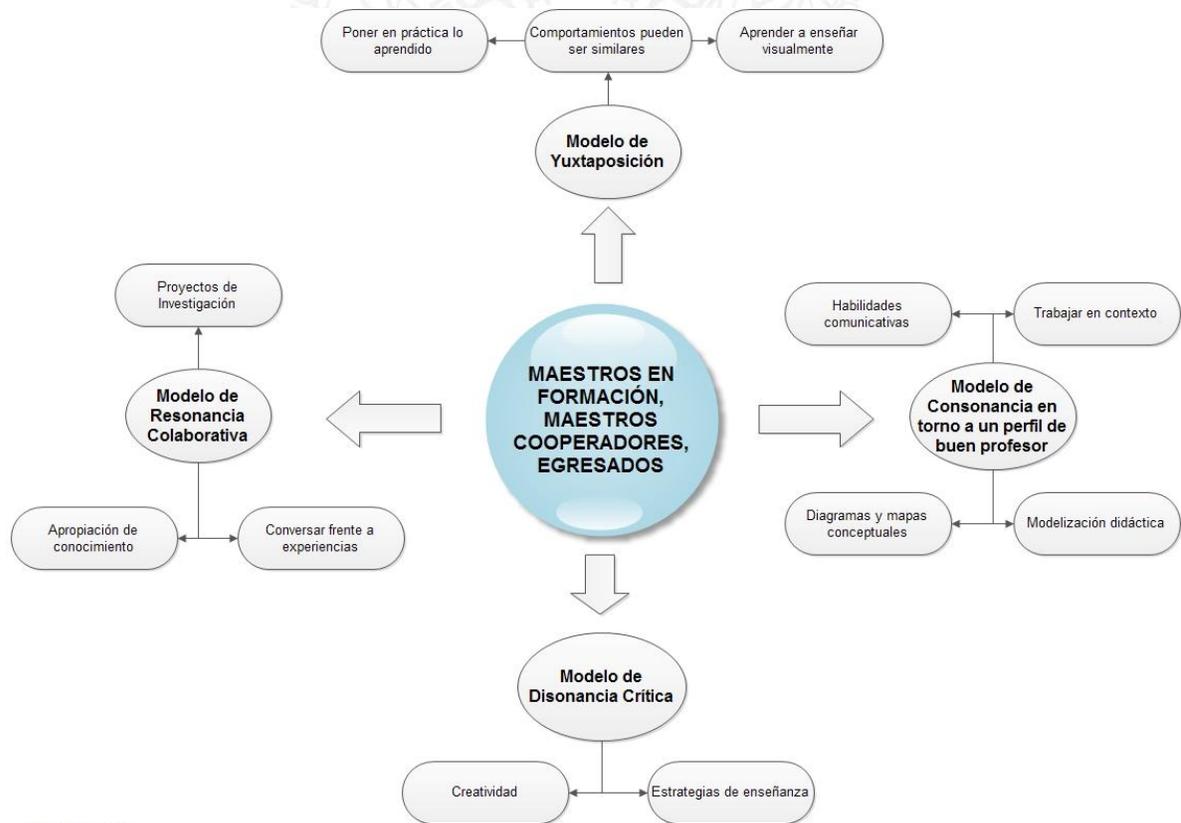
El modelo de *disonancia crítica* hace referencia a que se aprende a enseñar desde la experiencia, es decir, a través de aprendizajes experienciales activos, concepción con la que están de acuerdo tanto los maestros en formación como los egresados y los maestros cooperadores.

El modelo de *Resonancia Colaborativa* propone que se aprende a enseñar a lo largo de toda la vida, donde confluyen experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en diferentes contextos; razón por la cual el principal objetivo del maestro cooperador es enseñarle al maestro en formación a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos, lo que concuerda con lo planteado por maestros en formación y egresados al expresar que lo aprendido en su práctica pedagógica aún lo implementan en sus clases; y los maestros cooperadores que resaltan la importancia de que el maestro en formación debe vivir las experiencias con las que se verá enfrentado.

En síntesis, se presenta un esquema que resume la categoría Relación Universidad – Centro de Práctica desde los Estamentos que se analizaron:



Esquema 16 Síntesis general sobre la Relación Universidad – Centro de Práctica. Modelos de Cooperación. Elaboración Propia.



Elaboración propia

4.20. Síntesis General acerca del Perfil del Maestro en Formación

Desde el análisis que se realizó a los diferentes estamentos encuestados y entrevistados, se identificaron ciertas características que definen cómo debe ser el Perfil del Maestro en Formación que llega al Centro de Práctica además de encontrar en los mismos las subcategorías relacionadas con la Identidad Profesional, las Competencias y las Funciones de estos maestros en formación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Respecto a la subcategoría de *Identidad Profesional* se encontró que el

maestro en formación debe tener un buen manejo del grupo, ser una persona responsable, propositiva además de tener un excelente dominio del área en la que se desempeña, que esté motivado o interesado por la investigación y además que con la práctica pedagógica los estudiantes ratifiquen su vocación.

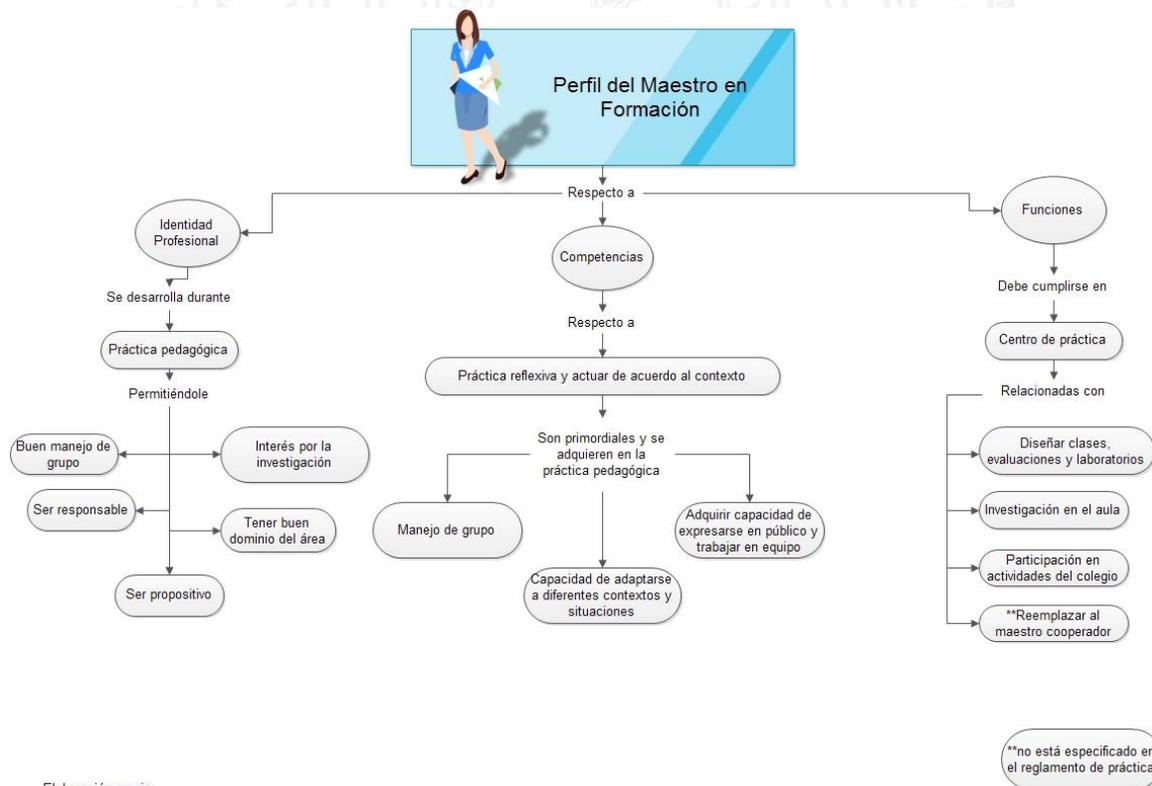
En relación a las *Competencias* los encuestados y entrevistados dejaron entrever que las competencias primordiales que deben adquirir los estudiantes en su formación y durante la práctica pedagógica es el manejo del grupo, la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y situaciones tanto positivas como negativas que puedan presentarse dentro del aula de clase; también debe estar preparado o ir adquiriendo la capacidad de expresarse en público y de trabajar en equipo, pues estas son dos cosas que constantemente debe estar realizando.

Finalmente de acuerdo con la subcategoría relacionada con las *Funciones del Maestro en Formación* se logran evidenciar unas funciones que estos deben cumplir en los centros de práctica tales como diseñar las clases, las evaluaciones y los laboratorios pertinentes para cada tema, además de dictarlas y aplicarlas; también se puede observar que es importante que los maestros en formación investiguen y promuevan la investigación en el aula aparte de participar en las actividades propuestas por el colegio como lo son reuniones, proyectos, actividades culturales o jornadas que la institución programe. A pesar de que en el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales no está contemplado como una función el que el maestro en formación

reemplace al maestro cooperador, se logra evidenciar que algunos encuestados proponen que ésta debe ser una de las funciones que el maestros en formación cumpla en la institución.

Desde los estamentos que se analizaron, se sintetiza la información en el esquema que se presenta a continuación, en relación con el Perfil del Maestro en Formación:

Esquema 17 Síntesis general sobre el Perfil del Maestro en Formación. Elaboración Propia.



Elaboración propia



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

4.21. Síntesis general acerca del Perfil del Maestro Cooperador de los Centros de Práctica

A partir de los instrumentos (entrevista por grupo focal, encuestas virtuales y presenciales) y los resultados arrojados en el análisis, se ha evidenciado que el papel del maestro cooperador es sumamente importante e indispensable en la relación Universidad - Centro Práctica, pues son ellos quienes reciben y acoplan a los estudiantes en formación, al contexto de la escuela en el proceso de práctica pedagógica. Por tal motivo se describe a continuación el perfil del maestro cooperador de acuerdo a los estamentos involucrados en la relación Universidad - Centro de Práctica.

Los maestros cooperadores como sujetos que han vivido la experiencia de formarse en las universidades y desempeñarse profesionalmente en las escuelas deben facilitar la entrada del maestro en formación al ámbito escolar. Dentro de la institución debe tener la disposición de facilitar la labor de cooperación, entendida desde el *Desarrollo Psicosocial* como una ayuda emocional y moral para brindarle confianza al maestro en formación para que pueda desempeñarse eficazmente; además desde su profesión, su compromiso con la institución educativa, el practicante, el asesor y la universidad debe permitir el reconocimiento de debilidades en los estudiantes, para posteriormente dar directrices, orientaciones y recomendaciones a posibles soluciones; esto anterior implica que los maestros cooperadores se incorporen en los procesos de los maestros en formación y en las actividades de socialización (exclusivamente de maestros cooperadores) que la universidad ha venido presentando.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Es necesario también que tengan un recorrido experiencial, que les permita saber corregir, ser sensibles, receptivos, claros, respetuosos, responsables y tener la capacidad de aconsejar en los momentos indicados a los estudiantes en formación, de igual forma deben tener unas relaciones de diálogo constante y trabajo en equipo con los asesores y los estudiantes en formación, esto es con el fin de mejorar esas relaciones interpersonales durante ese periodo de práctica.

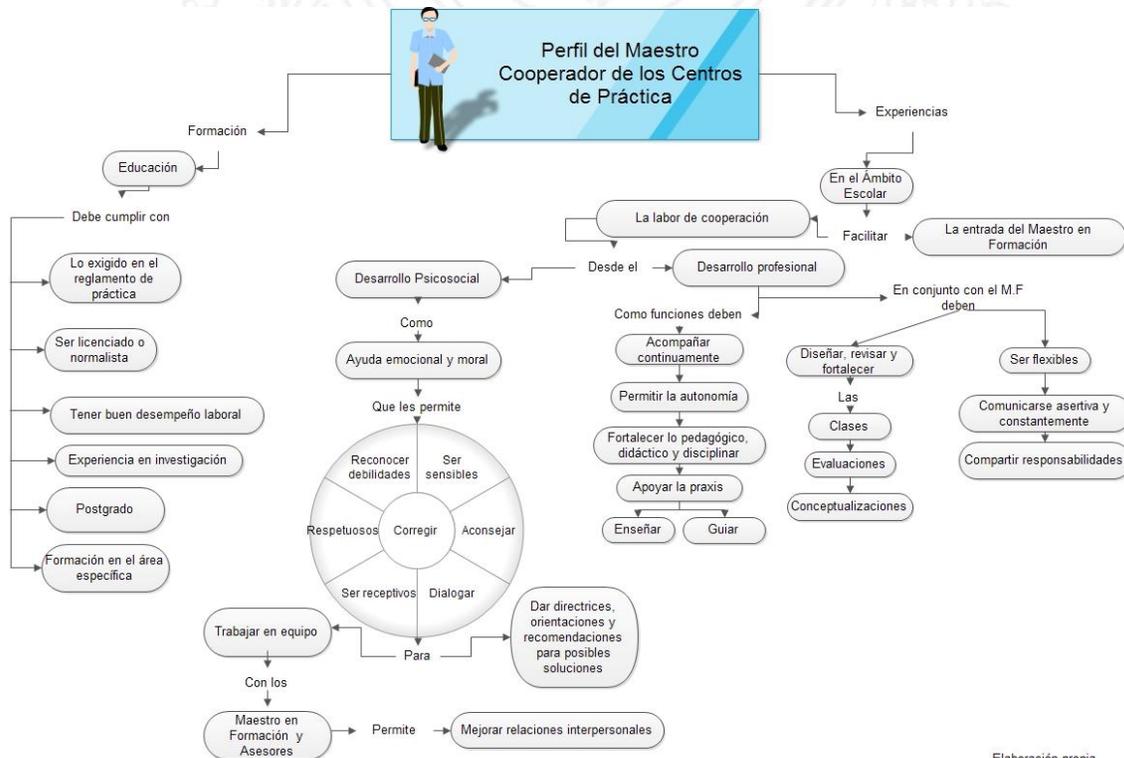
Dentro de las funciones de cooperación y muy acorde con lo planteado en el *Desarrollo profesional*, los maestros cooperadores deben ser una guía y apoyo de la praxis docente, realizar un acompañamiento riguroso (para mitigar el aislamiento y abandono que en algunas ocasiones sienten los estudiantes en formación) y permitir el desarrollo de la autonomía, enseñar pero también corregir todo lo relacionado con lo pedagógico, didáctico y disciplinar. Conjuntamente con el maestro en formación participar del diseño de evaluaciones, preparar y revisar las sesiones de clase, resolver las inquietudes conceptuales, mantener una comunicación constante y asertiva, compartir responsabilidades, ser flexibles con respecto al aprendizaje conjunto y posibilitar que los maestros en formación mejoren cada vez más sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referente al perfil de los Maestros Cooperadores estos deben cumplir con lo exigido en el reglamento de práctica de la Facultad de Educación. Específicamente los participantes de esta investigación señalan como relevante que los maestros cooperadores sean docentes que tengan formación en el área específica (ciencias naturales) para poderle brindar asesorías y recomendaciones frente al saber disciplinar, ser licenciado o normalista y tener

un buen desempeño laboral, pues consideran esto último fundamental, ya que la observación de su desempeño en el aula es también una forma de aprendizaje, sumado a esto deben tener experiencia en investigación, para que puedan brindar elementos que fortalezcan los procesos investigativos de los estudiantes en formación, lo que implica que en algunos casos se exija que tengan formación postgraduada.

En definitiva se puede decir que el papel del maestro cooperador es sumamente importante e indispensable para estrechar vínculos entre la universidad y el centro práctica, pues ellos son también agentes formadores en el proceso de práctica pedagógica. En lo que respecta al Perfil del Maestro Cooperador, presentamos a continuación el resumen de lo dicho por todos los estamentos:

Esquema 18 Síntesis general sobre el Perfil del Maestro cooperador. Elaboración Propia.

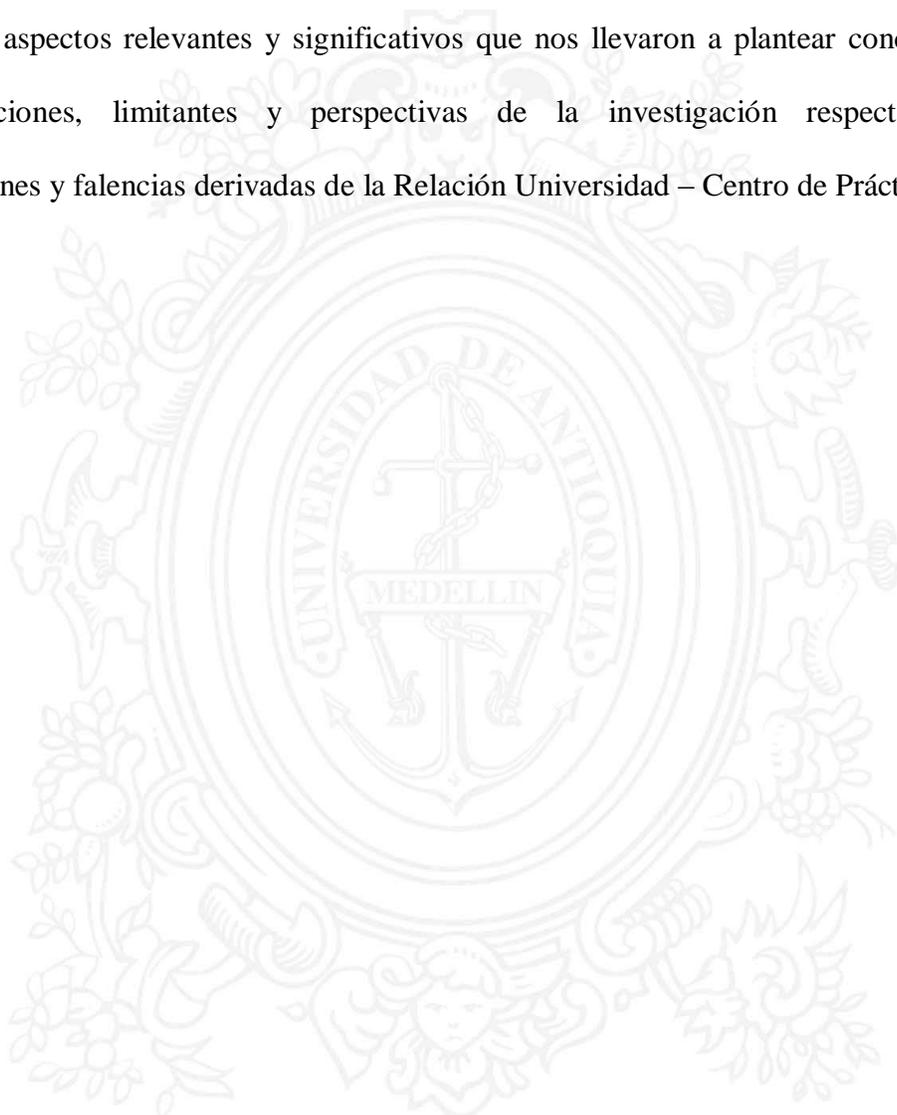




**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

Referente a los hallazgos del proceso de análisis fue posible evidenciar aspectos relevantes y significativos que nos llevaron a plantear conclusiones, recomendaciones, limitantes y perspectivas de la investigación respecto a las contribuciones y falencias derivadas de la Relación Universidad – Centro de Práctica.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Capítulo 5

5. Conclusiones y Consideraciones finales



“Es ineludible una mirada a las prácticas académicas como espacio de formación, es decir, como espacios pedagógicos, al ser considerados como nodos de interacción y articulación de los saberes, disciplinas, propósitos, actividades y actores que constituyen el tejido de una determinada propuesta curricular” (Isaza y Arias, s.f., p. 90)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

5.1. Conclusiones

Con el propósito de analizar la relación Maestro cooperador – Centro de práctica – Maestro en formación con miras al fortalecimiento del vínculo Universidad – Centro de práctica; caracterizamos algunos Centros de práctica y analizamos sus contribuciones al proceso de formación de los estudiantes de la Licenciatura; así como los aportes que la práctica pedagógica de la licenciatura promueven a la consolidación de la relación Universidad- centro de práctica y por último describimos las percepciones de los estudiantes en situación de práctica, Maestros Cooperadores, Asesores de Práctica, Coordinadoras de Práctica del programa y egresados.

Los estamentos nombrados anteriormente fueron sometidos a un análisis enmarcado a un estudio de caso intrínseco, donde a los asesores de práctica, a los maestros cooperadores y a los egresados de la licenciatura se les aplicaron encuestas virtuales, a los maestros en formación entrevista por grupo focal y a las coordinadoras de práctica del programa entrevista. El trabajo con los grupos focales y coordinadoras se registró mediante grabaciones de audio. Por último utilizamos como estrategia de análisis de la información la categorización y la triangulación como una estrategia para garantizar los criterios de credibilidad.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Con respecto a la relación Universidad – Centro de Práctica, se pudo

identificar que es muy poca o nula la retroalimentación entre ambas instituciones, lo que genera en el Maestro en Formación inconformidades con su proceso formativo en cuanto a que no encuentra el apoyo necesario para que la práctica sea realizada efectivamente. Por lo tanto, es pertinente establecer acuerdos entre las instituciones involucradas que articulen lo planteado desde los lineamientos de las instituciones con los intereses del Centro de Práctica.

Adicionalmente, aunque se encontró que tanto maestros cooperadores como en formación y egresados manifiestan lo importante y pertinente que es modificar el tipo de prácticas pedagógicas, se evidenció que aún se sitúan en un modelo tradicional como lo es el de yuxtaposición, en el que se aprende a enseñar imitando, lo que genera una contradicción entre los propósitos y las acciones del maestro en formación.

Es de destacar que algunos maestros en formación que en sus prácticas se situaron en otros modelos menos tradicionales resaltaron los cambios importantes que tuvieron respecto a su formación profesional, en cuanto a que aprendieron estrategias para la enseñanza de las ciencias, en las que se promueve la creatividad, apropiación y claridad de conceptos en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Así mismo, vale la pena resaltar que la mayoría de los actores reconocen que el proceso de formación docente depende de cada experiencia y contexto por lo que aprender a enseñar no sólo sucede en la práctica sino también a lo largo de toda la vida.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Sobre los Maestros en formación es incuestionable que la práctica pedagógica permite la construcción de la identidad como maestros, en esta se desarrolla lo referente al saber y ser de esta profesión, también le permite adquirir una actitud crítica y reflexiva frente a su labor, para ser mejores cada día. Igualmente permite el fortalecimiento de lo actitudinal y aptitudinal del maestro en formación, donde experimenta a pequeños rasgos el desempeño laboral, afianzando los conocimientos frente al aprendizaje como futuros maestros, ratificando su profesión docente o todo lo contrario, abandonándola.

Los maestros en formación en situación de práctica pedagógica ratifican que la experiencia que se adquiere en la universidad (desde lo teórico) suele ser positiva por todos los aprendizajes que obtienen; sin embargo, tiende a ser descontextualizada de la experiencia de los centros de práctica y desbordada por la realidad.

Lo planteado anteriormente nos permite esbozar un perfil del maestro en formación que llega a la práctica pedagógica, las principales características que este debería cumplir son:

- Propositivo, proactivo y creativo
- Abierto a sugerencias
- Que se reconozca como referente de autoridad académica y de comportamiento
- Tener un buen manejo de grupo
- Apropiación conceptual en lo pedagógico y disciplinar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Interés por la investigación
- Confianza en sí mismo
- Tener sentido de pertenencia con la profesión
- Crítico y responsable
- Tener motivación y voluntad
- Adaptabilidad a los diferentes contextos

Con respecto a los maestros cooperadores, es evidente que la labor de cooperación no se está ejecutando de la forma correcta, pues la mayoría de los maestros en formación no dan buenos referentes de sus maestros cooperadores, lo que hace necesario que la Universidad cuente con un programa de capacitación a estos últimos, para que puedan tener con total claridad sus funciones y deberes dentro del proceso de acompañamiento de práctica pedagógica.

En la mayoría de los casos los Maestros Cooperadores de los Centros de Práctica que tienen convenio con la Universidad de Antioquia, no ejecutan un desarrollo psicosocial hacia los Maestros en Formación, cimentado en una relación de diálogo constante para referirse a aspectos personales, como expectativas, finalidades o sentimientos, lo cual repercute en la relación que se teje entre el Maestro en Formación y el Maestro Cooperador.

El desarrollo Psicosocial es indispensable en la labor del docente, ya que somos sujetos con necesidades de escuchar y ser escuchados y retroalimentarnos en ese



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Centro de Práctica.

intercambio de ideas; y la persona más adecuada para esto es el Maestro Cooperador, por su experiencia y cercanía al Maestro en Formación dentro del

Se requiere entonces que los Maestros Cooperadores sean personas de: diálogo, confiables, cálidos, afectivos, sensibles, capacitados para corregir, amables, sinceros, respetuosos, que muestren entusiasmo y disposición en las situaciones problemáticas que le surjan al Maestro en Formación como también la capacidad para animarles en situaciones adversas.

Referente al cumplimiento de las funciones del Maestro Cooperador y al desarrollo Profesional solo se dan en los primeros días de inserción del Maestro en Formación al centro de práctica, después de esto el Maestro Cooperador muy poco interactúa con el Maestro en Formación y en lugar de acompañarlo lo abandona, aísla y aprovecha su conocimiento para saturarlo con responsabilidades y descargarse de algunas obligaciones en el aula. De acuerdo con lo expuesto anteriormente las funciones de los Maestros Cooperadores deben ser:

- Facilitar la entrada del Maestro en Formación a los Centros de Práctica, para que se adentre en el quehacer del docente.
- Permitir y apoyar el desarrollo de la propuesta de investigación de los Estudiantes en Formación.
- Mostrar sus metodologías de enseñanza.
- Apoyar el desarrollo de la clase.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

• Colaborar con la disciplina de los estudiantes.

- Permitir el desarrollo de la autonomía del Maestro en Formación.
- Enseñar y fortalecer lo relacionado con lo pedagógico, didáctico y disciplinar.
- Participar con el maestro en formación en el diseño de evaluaciones, preparar y revisar las sesiones de clase, resolver las inquietudes conceptuales, mantener una comunicación constante y asertiva, compartir responsabilidades y ser flexibles con respecto al aprendizaje.

Referente al perfil de los Maestros Cooperadores estos deben cumplir con:

- Lo exigido en el Reglamento de Práctica de la Facultad de Educación.
- Ser docentes con una formación específica (Ciencias Naturales) para poderle brindar asesorías y recomendaciones al Maestro en Formación frente al saber disciplinar.
- Ser licenciado o normalista.
- Tener un buen desempeño laboral, ya que la observación de su desempeño en el aula es también una forma de aprendizaje.
- Tener experiencia en investigación, para que puedan brindar elementos que fortalezcan los procesos investigativos de los estudiantes en formación, lo que implica que en algunos casos se exija que tengan formación postgraduada.

Del mismo modo, en cuanto al centro de práctica el Reglamento de la Facultad es claro en cuanto a las funciones que debe cumplir para poder ser considerado como tal; sin



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

embargo, existe mucha ambigüedad en cuanto a criterios de selección y características de los mismos, es por esto que consideramos de gran importancia

lo planteado desde los diferentes estamentos analizados al respecto, puesto que no es suficiente con cumplir con requisitos burocráticos y administrativos sino que es indispensable otorgarle el lugar fundamental que la práctica pedagógica ocupa en el proceso formativo de los futuros maestros, con el fin de garantizar una experiencia enriquecedora que fundamente exitosamente lo que serán las prácticas de los maestros en formación cuando ya estén en ejercicio de su profesión.

En síntesis, es necesario establecer criterios más claros de selección de los centros de práctica que sean acordes con las pretensiones de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental frente a los mismos, es decir, que estén en consonancia con los propósitos que se buscan alcanzar con las prácticas pedagógicas, en términos pedagógicos, didácticos y disciplinares. Evidentemente cada asesor y grupo de maestros en formación tendrá sus propias metas a alcanzar pero es indispensable que exista mayor cohesión entre los diferentes procesos de práctica que se desarrollen con el fin de garantizar la mejor formación posible de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Asimismo es indispensable pensar en los centros de práctica que se seleccionan para que los maestros en formación desarrollen su práctica, no es suficiente con que sea una institución donde le permitan observar y ejercer la docencia, se hace necesario que esta cumpla con ciertas características que de igual manera contribuyan a mejores prácticas y por ende a mejores profesionales; entre estas las más importantes son: apertura



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

institucional, trabajo colaborativo, posibilidad de adquirir competencias y aprendizajes, accesibilidad, la presencia de proyectos institucionales y modelos pedagógicos que puedan articularse con las líneas de investigación de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, infraestructura adecuada, de ser posible instituciones educativas públicas.

Lo anterior nos permite concluir que es imperante que desde la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental se piense y definan pautas más claras respecto a los centros de práctica de manera que las experiencias que allí se desarrollan contribuyan a formar maestros más comprometidos con su profesión y no se conviertan en experiencias traumáticas y desmotivadoras.

En forma general y respecto a la práctica pedagógica consideramos que su planteamiento desde la facultad de educación cuenta con la limitación de la no integración teoría-práctica, pues su enfoque es hacia lo disciplinar, proyectando las áreas como contenido de replicación y no como proyecciones para la enseñanza, dejando de lado lo referente a las cuestiones de aula, generando un doble esfuerzo en los estudiantes en formación, pues a la hora de enfrentarse a las prácticas tienen que estudiar para relacionar los contenidos a las necesidades de la escuela.

5.2. Recomendaciones

Al finalizar nuestra investigación y de acuerdo con los análisis de las perspectivas de cada estamento, consideramos pertinente realizar las siguientes recomendaciones:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Es de gran importancia que se planteen en el Reglamento de Prácticas

Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes regionales, las funciones que el Maestro en Formación debe cumplir en los centros de práctica, pues en este sólo aparecen funciones relacionadas con los Seminarios de Práctica y no se especifica que debe hacer al llegar al centro de práctica.

Adicionalmente, recomendamos revisar el reglamento de Práctica y plantear un nuevo perfil y funciones del Maestro Cooperador, debido a que en los Centros de Práctica se evidencia un desfase entre lo esbozado y la realidad. De igual manera, es importante convocar encuentros entre los coordinadores y rectores de las Instituciones Educativas con la Facultad de Educación, para que no solo sea el asesor quien tenga un contacto directo con las Instituciones sino que este se prolongue a las coordinadoras y docentes del programa.

Es imprescindible que la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental cuente con prácticas tempranas, a partir del tercer semestre que permitan la articulación de los conocimientos teóricos adquiridos con el contexto escolar. Pues permite una enseñanza más objetiva desde el programa de formación hacia las realidades de las Instituciones Educativas, además esas experiencias tempranas posibilitan el fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así mismo, la Facultad de Educación debe plantear un proceso de selección para los aspirantes a Maestros Cooperadores, de allí quienes decidan asumir esta responsabilidad de cooperación deben recibir una inducción y posterior capacitación que les permita conocer a profundidad sus funciones para favorecer el proceso de Práctica Pedagógica. Dicha formación debe ser constante y participativa.

De esta forma, se deben realizar compromisos con los Maestros Cooperadores para que asistan a los eventos programados por la Facultad o realizarlos periódicamente en los Centros de Práctica con mayor número de Maestros Cooperadores.

También es necesario, que la Facultad de Educación realice un seguimiento de las Prácticas Pedagógicas que vaya más allá de una evaluación semestral para con ello garantizar un mejor proceso en el mejoramiento de la relación Universidad – Centro de Práctica.

Finalmente, es muy importante que se cumpla el reglamento en cuanto a que el Maestro Cooperador tenga la formación disciplinar en el área del Maestro en Formación, pues así se facilita la interacción entre lo pedagógico y lo didáctico.

5.3. Limitantes de la Investigación

Durante el desarrollo de esta investigación nos encontramos con los siguientes limitantes:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- A pesar de que se realizó una búsqueda exhaustiva de literatura, ésta fue escasa para fundamentar el marco teórico.

- Poca colaboración de algunos Asesores, Maestros en Formación y Maestros Cooperadores en el diligenciamiento de los instrumentos.
- Algunos Maestros en Formación no diligenciaron a conciencia las encuestas, lo cual afectó la pertinencia de la información.

5.4. Perspectivas que deja la investigación

- Para futuras investigaciones dejamos a consideración la necesidad de indagar acerca de las vivencias que se desarrollan al interior del Centro de Práctica a partir de la observación no participante de los procesos de la Práctica Pedagógica.
- Considerar una investigación encaminada a la pertinencia de las Prácticas Pedagógicas tempranas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

5.5. Referencias Bibliográficas

- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., Tarín, E. (1998) El estudio de casos. Recuperado 25 de Julio de 2014. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Barquín, J. (2002) La tutorización de las prácticas y la socialización de futuro profesorado. *Revista de Educación*, 2002, (327), pp. 267-283.
- Carrasco, V., Hernández, M. J., & Iglesias, M. J. (2012). Aportaciones de los maestros en formación a la construcción del perfil del docente competente desde la reflexión en el aula. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 290-316.
- Del Valle, A. (1996) La residencia en la formación docente. *En revista ensayos y experiencias*. 3 (14).
- Edelstein, G., Coria, A. y Burnichon, M. (1995) *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluzs.
- García, C, García, A. (1998). Modelos de Colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (317), 97-120.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Goodlad, S. (1998) *Mentoring and Tutoring by students*. Londres: Kogan
page

Isaza, L., Henao, B., Gómez, M., (2005). ¿Qué aspectos se ponen en evidencia sobre la investigación en la práctica pedagógica? En M, Marín (Ed), *practica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural* (p. 124-125). Medellín, Antioquia: Ltda.

Latorre, M. J., & Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 35-54.

Mansione, I. (2004). Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente. Rosario, Homosapiens.

Molina, Ruiz, Enriqueta. (2004). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las Universidades Españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.

Moreira, M, A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. Universidad de Burgos. España.

Sayago, Z. y Chacón, M. (2006) Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere* [online]. 10(32). 55-66. Recuperado de:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100008&lng=es&nrm=iso)

[49102006000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100008&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1316-4910.

Torres De Izquierdo, M., Inciarte, A y Peley R. (2001). Interacción Universidad - Escuela: prácticas educativas en escuelas mediadas. *Educere*, 5(13), 31-39.

Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Acuerdo 284 (18 de septiembre de 2012). Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales. Medellín, pp. 1-18.

Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Informe de Autoevaluación 2007-2012 con fines de renovación de acreditación. Medellín, pp. 112.

Vaillant, D y Marcelo, C. (2000). ¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de los formadores. Proyecto capacitación y actualización docente en Uruguay. ANEP-AEU. Montevideo: Productiva editorial.

Verdejo C., A. (1995) Funciones del estudiante practicante, el maestro cooperador y el supervisor universitario en la práctica docente de los programas de preparación para maestros de Puerto Rico. Centro de Investigaciones Educativas. Cuaderno de Investigación en la Educación, 9, 1-15 Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/09/pdfcuaderno9/c9art1.pdf>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Vicerrectoría de Extensión. (2012). *Voces y Sentidos de las Prácticas*

Académicas. (1 ed.) Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Recuperado de www.cefa.edu.co 12 de Octubre de 2014.

Recuperado de <http://eldavimoreno.wordpress.com/institucion/> 12 de Octubre de 2014.

Recuperado de <http://www.iefarango.edu.co/> 11 de Octubre de 2014.

Recuperado de http://www.lachinca.edu.co/index.php?option=com_contact&view=contact&Itemid=12 11 de Octubre de 2014.

Recuperado de <http://www.javiera.edu.co/horizonte.php> 10 de octubre de 2014

Recuperado de <http://normalenvigado3912.blogspot.com/> 10 de octubre de 2014

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Capítulo 6

6. Anexos



“Más allá de planteamientos de orden deontológico y las búsquedas en ámbitos teóricos pertinentes, interesa preguntarnos por las condiciones de posibilidad, que nos permitan transitar, de manera intencional, hacia la construcción de los espacios de práctica académica como ámbitos de formación que, desde una perspectiva humanista, que configure no sólo como espacios para el diálogo de saberes sino como nodos de relaciones, tensiones e indagaciones y, especialmente, como procesos transformadores” (Isaza y Arias, s.f. p. 98)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

6.1. Anexo 1. Consentimiento informado

Facultad de Educación **ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CON MIRAS AL FORTALECIMIENTO DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD -CENTRO DE PRÁCTICA**

En el marco del trabajo de grado titulado Análisis de la práctica pedagógica en la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental: con miras al fortalecimiento del vínculo universidad -centro de práctica, se propone analizar los aportes que de la relación Universidad - Centro de práctica contribuyen con el proceso de formación de los estudiantes de la LCN.

Para nosotras es muy importante contar con su colaboración en el diligenciamiento de la presente encuesta (o entrevista) dado que la información que usted nos brinde permitirá avanzar en la identificación de las percepciones de egresados y estudiantes frente a la relación Universidad - Centro de práctica. Como parte del protocolo ético, garantizamos la confidencialidad de la información que usted proporcione, será utilizada exclusivamente para los fines académicos que trata este trabajo, respetando las ideas y opiniones manifiestos por cada participante. Se aclara que la coordinación del programa ha dado su consentimiento y facilitó la base de datos de datos de los egresados (maestros en formación, maestros cooperadores y asesores) para aplicar este instrumento con el compromiso de socializar los resultados ante profesores y estudiantes al término de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

investigación.

Desde la misma formulación del proyecto, se plantea la importancia de mejorar la relación entre maestro cooperador, centro de práctica y maestro en formación. Por eso la información de cada uno de los egresados (maestros en formación, maestros cooperadores, asesores y coordinadoras del programa) como sujetos que ya vivieron (o acompañaron) la experiencia, es sumamente valiosa, para emprender acciones en pro del mejoramiento y que puedan aportar a los maestros en formación próximos a realizar sus prácticas pedagógicas.

Confidencialidad: La información obtenida en la encuesta es confidencial y se reserva la identidad de él/la participante. Es decir, la información del participante se manejará de manera anónima. Durante el análisis de información, solo el equipo de investigación tendrá acceso a ella.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

6.2. Anexo 2. Encuesta para Egresados

Facultad de Educación **ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y
EDUCACIÓN AMBIENTAL: CON MIRAS AL FORTALECIMIENTO DEL
VÍNCULO UNIVERSIDAD -CENTRO DE PRÁCTICA**

Edad:

Año de graduación:

(Normalista, Licenciatura o Posgrado en Educación) _____

¿Está laborando como docente? Sí___ No___

1. ¿Qué perfil piensa usted que debe tener el maestro cooperador?
2. ¿Qué funciones debe cumplir un maestro cooperador?
3. ¿Cuán pertinente fue la función (intervención) de su maestro cooperador?
4. ¿Considera que su maestro cooperador trató de fomentar en usted algunas habilidades propias del hacer del maestro?

Sí_____ No___ ¿Cuáles?

5. ¿Recibió usted retroalimentación de su maestro cooperador?

Sí_ No_ ¿En qué aspectos hacía énfasis?

6. ¿Que representó para usted el maestro cooperador?
7. ¿Qué funciones desempeñó en su práctica pedagógica, dentro y fuera del aula?
8. ¿Estas funciones fueron asignadas por el maestro cooperador o fueron por iniciativa propia?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

9. ¿En su práctica pedagógica habían acciones del maestro cooperador que usted replica actualmente en sus clases?

Sí ___ No ___ ¿Cuáles?

10. ¿Qué cambios se produjeron en sus ideas sobre la enseñanza después de la interacción con su maestro cooperador?

11. ¿Evidenció un cambio importante antes y después de su práctica en su concepción de maestro?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

12. ¿Piensa que lo aprendido en las prácticas pedagógicas le sirvió para ponerlo en práctica en los diferentes contextos en los que se desenvuelve a nivel profesional?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

13. ¿Considera que su maestro cooperador trató de fomentar en usted algunas habilidades?

Sí ___ No ___ ¿Cuáles?

14. ¿Considera que su práctica pedagógica contribuyó a afianzar su perfil como maestro?

15. ¿Mediante cuáles estrategias considera usted que aprendió a enseñar y actualmente cuáles aplica?

16. ¿Qué característica tiene o tenía el centro de práctica donde desarrolló su práctica pedagógica?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

6.3. Anexo 3 Encuesta para Maestros Cooperadores

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CON MIRAS AL FORTALECIMIENTO DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD -CENTRO DE PRÁCTICA

Edad:

Año de graduación:

(Normalista, Licenciatura o Posgrado en Educación) _____

¿Está laborando como docente? Sí ___ No ___

¿En el sector público o privado? _____

1. ¿Cómo se considera usted como maestro cooperador?
2. ¿Cuáles cree usted que son los requisitos para ser un maestro cooperador?
3. ¿Cuáles cree usted que son las funciones de un maestro cooperador?
4. ¿Por qué acompaña como maestro cooperador las prácticas pedagógicas de los maestros en formación?
5. ¿Cuál considera usted que debe ser el perfil del maestro en formación?
6. ¿Qué clase de habilidades y estrategias trata usted de fomentar en los maestros en formación a su cargo?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

7. ¿Qué habilidades piensa que debe tener el maestro en formación?
8. ¿Considera que el maestro en formación realiza acciones o comportamientos similares a los que usted realiza en sus clases?
9. ¿Qué funciones y tareas delega en el maestro en formación?
10. ¿Con qué finalidad delega estas funciones y tareas?
11. ¿Cómo es su relación interpersonal con los maestros en formación?
12. ¿Qué características cree usted que debe tener un centro de práctica?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

6.4. Anexo 4 Entrevista para grupo focal (Maestros en Formación)

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CON MIRAS AL FORTALECIMIENTO DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD -CENTRO DE PRÁCTICA

Edad:

Año de graduación:

(Normalista, Licenciatura o Posgrado en Educación) _____

¿Está laborando como docente? Sí _____ No _____

¿En el sector público o privado? _____

1. ¿Qué tipo de funciones o tareas desempeña en su práctica?
2. ¿Que representa para usted el maestro cooperador?
3. A nivel personal ¿Cómo es su relación con los maestros cooperadores?
4. ¿Qué tipo de apoyo le brinda su maestro cooperador?
5. ¿Qué aportes le da el maestro cooperador, durante su proceso de práctica pedagógica?
6. ¿Cuáles considera usted que deben ser las funciones del maestro cooperador? cree usted que su maestro cooperador cumple esas funciones.
7. ¿Considera que estas tareas y funciones fueron útiles y pertinentes?
8. ¿Mediante cuáles estrategias considera que se aprende a enseñar?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

9. ¿Cuáles estrategias de enseñanza ha recibido por parte del maestro

Facultad de Educación cooperador que sea exclusivo para el contexto en el que se encuentra?

10. Recibe retroalimentación de su maestro cooperador ¿Cuál?

11. ¿Qué acciones del maestro cooperador le gustan?

12. ¿Su práctica pedagógica constituye para usted en el tiempo y momento idóneo para afianzar su perfil de maestro? ¿Por qué?

13. ¿Considera que durante las prácticas pudo reafirmar sus habilidades como maestro? ¿Por qué?

14. ¿Qué característica tiene o tenía el centro de práctica donde desarrolló su práctica pedagógica?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

6.5. Anexo 5 Encuesta Asesores de Práctica

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CON MIRAS AL FORTALECIMIENTO DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD -CENTRO DE PRÁCTICA

Edad:

Año de graduación:
(Normalista, Licenciatura o Posgrado en Educación)

¿Está laborando como docente? Sí _____ No _____

¿En el sector público o privado? _____

1. ¿Cuáles son sus criterios de selección de los centros de práctica?
2. ¿Para usted cómo debe ser un centro de práctica?
3. ¿Implementa acciones que integren la Universidad con el centro de práctica?
Sí _____ No _____ ¿Cuáles?
4. ¿Considera que la Facultad de Educación realiza actividades con el fin de integrar la Universidad y los Centros de práctica?
Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

Si su respuesta anterior es negativa por favor pase a la pregunta 6

5. ¿Qué repercusiones se han generado a partir de estas actividades?
6. ¿Cuáles son sus criterios para elegir un maestro cooperador?
7. ¿Cree que los maestros cooperadores cumplen con los requisitos exigidos por la Facultad de Educación?
Sí _____ No _____ ¿Por qué?

8. ¿Por qué acompaña como asesor las prácticas pedagógicas de los maestros en formación?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

9. ¿Cómo acompaña el proceso de los maestros en formación durante su práctica pedagógica?

Facultad de Educación

10. ¿Cuál considera usted que debe ser el perfil del maestro en formación que llega a la práctica pedagógica?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

6.6. Anexo 6 Entrevista Coordinadoras de Práctica

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CON MIRAS AL FORTALECIMIENTO DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD -CENTRO DE PRÁCTICA

Año de graduación (Normalista, Licenciada o Posgrado en Educación) _____

1. ¿Está laborando como docente? Sí _____ No _____
1. ¿Para usted cómo debe ser un centro de práctica?
2. ¿Qué actividades realiza la Facultad de Educación con el fin de integrar la Universidad y los Centros de práctica?
3. ¿Qué resultados se han obtenido con estas actividades?
4. ¿Desde su coordinación, se realizan evaluaciones para mirar la pertinencia de los centros de práctica y de los maestros cooperadores al finalizar cada proceso de práctica?
5. ¿Desde la coordinación se dan directrices para la elección de los centros de práctica?
6. ¿Existe algún tipo de retroalimentación entre la Universidad y los Centros de práctica derivados de las prácticas pedagógicas?
Sí -----
No ____¿Cuáles?
7. ¿Cuál considera usted que debe ser el perfil del maestro en formación que llega a la práctica pedagógica?
8. ¿Qué preparación profesional debe tener un maestro cooperador?
9. ¿Cuál cree usted que son los requisitos para ser un maestro cooperador?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

6.7. Anexo 7. Análisis de la Entrevista Maestros en Formación

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CON MIRAS AL FORTALECIMIENTO DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD -CENTRO DE PRÁCTICA

Categorías		Respuesta a la encuesta
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
Funciones y tareas	8	
(ver)	9	
(hacer)	10	<p>1. lo primero que queremos saber es ¿Qué tipo de funciones o tareas desempeñan ustedes en su práctica? si se dedican a dar clases, hacer otras actividades adicionales o si siguen observando, o si los ponen a cuidar prescolar o de mensajeros?</p>
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	<p>(1): pues acompañamiento, en el primer momento como acompañamiento pero a manera de observación cierto, si se</p>
	16	<p>va hacer algún taller o algo pues algunos compañeros han</p>
	17	<p>mencionados que hay ellos están pendientes de ese proceso</p>
	18	<p>en mi caso no ha sido así. Que más quien sigue...</p>
	19	
	20	
	21	
Funciones y tareas	22	
(hacer)	23	
	24	<p>(2): bueno una cosa que no les contaban ahorita es que</p>
	25	<p>como tenemos un compromiso de asistencia en el centro de</p>
	26	<p>práctica,..... entonces hablamos con el coordinador y él</p>
	27	<p>nos propuso que trabajáramos con el proyecto de o</p>
	28	<p>que trabajáramos el PRAE para compensar esas dos horas,</p>
	29	<p>es muy incómodo pues llegamos a cumplir un horario nada</p>
	30	<p>más, además la materia... es una forma de participar en esos</p>
	31	<p>proyectos</p>
	32	
	33	
	34	
	35	
	36	
	37	
	38	
	39	
	40	
	41	
	42	
	43	
	44	<p>(3): No pues esa primera semana como apenas estamos</p>
	45	<p>iniciando después del receso por el paro, por esa falta de</p>
	46	<p>seguro, la idea era observar lo que estaba haciendo la</p>
	47	<p>profesora para allá en las próximas clases empezar a dirigir</p>



(hacer)	27	la clase yo, pues entonces en ese primer momento estuve
Funciones y tareas	28	acompañando a la profesora ella estaba dando una clase
(ver)	29	sobre célula y tenía que dirigir una actividad o planear una
(hacer)	30	actividad para la próxima clase entonces yo le colabore
	31	asignándole a cada estudiante una organela o parte de la
	32	célula para que la próxima clase cada una la expusiera
	33	diciente parte de la célula pertenecía y cuál era la función ya
(hacer)	34	la próxima clase como tal pues a mí me toca dirigirla y
	35	plantear una actividad sobre el transporte celular.
	36	
	37	Entrevistadora 1: Yo quiero hacer algo, como ustedes
	38	tienen la particularidad de que el semestre les partió la
	39	práctica y este año casi todo iniciaron con grupos nuevos
	40	cierto o no ¿el semestre pasado alcanzó a hacer algo
	41	diferente a eso, a observar o a medio dirigir una clase? ,
	42	¿Que hicieron?, ya pensando más en el semestre pasado.
	43	
	44	(4): Me tocó trabajar en el colegio Betancur en el semestre
Funciones y tareas	45	pasado y se hizo pues una práctica muy completa en estos
(Hacer)	46	momentos hice todo como profesor titular, se trabajaba pues
	47	lo que eran las clases, las actividades, se hacía la evaluación
	48	y los refuerzos, se trabajó todo lo que trabajamos con lo
	49	referente al semestre pasado empezamos en la parte
(Ver)	50	observación porque hace falta tener las dos visiones apenas
	51	estamos empezando y no hay que pues sí.
	52	
	53	Entrevistadora 1: ¿Alguno participo en reuniones de
	54	comité, reuniones de profesores, organizaron algún acto
	55	cívico o algo así o no?
	56	
	57	(3): hubo un momento en que la cooperadora mía no se



<p>Funciones y tareas (cuidador)</p> <p>(Hacer ver)</p> <p>(Hacer ver)</p> <p>(Hacer ver)</p>	<p>58</p> <p>59</p> <p>60</p> <p>61</p> <p>62</p> <p>63</p> <p>64</p> <p>65</p> <p>66</p> <p>67</p> <p>68</p> <p>69</p>	<p>encontraba en la institución, entonces me asigno a mí con la ayuda del compañero Daniel a que estuviera pendientes del grupo de ella que era en ese caso tercero, entonces teníamos que llevarlas al acto cívico, ir al día de la antioqueñidad estuviéramos pendientes de cómo era la fila, mejor dicho encargarnos de la disciplina de las niñas, estar pendiente de ellos.</p> <p>(5) : Pero sin embargo el coordinador académico nos invitó el día que nos estaban presentando y como el trabajo y sus instituciones él dijo que el día viernes a las 11 de la mañana se hace la reunión de profesores sino que los horarios nos quedamos muy ocupado para los espacios, pero nos abrió como ese espacio.</p>
<p>Funciones y tareas (ver)</p>	<p>70</p> <p>71</p> <p>72</p> <p>73</p> <p>74</p> <p>75</p>	<p>como ese espacio.</p> <p>(3): Hay pero ejemplo ayer la profesora me dijo que estaban planeando o que el director les había, el coordinador les había dicho que nosotros estuviéramos presentes en la</p>
<p>Funciones y tareas Hacer ver)</p>	<p>76</p> <p>77</p> <p>78</p> <p>79</p>	<p>reunión de ciencia del área, qué podríamos participar cuando la fueran a hacer para que estuviéramos nosotros.</p>
<p>Competencias (Limitaciones y aspectos</p>	<p>80</p> <p>81</p> <p>82</p> <p>83</p> <p>84</p> <p>85</p> <p>86</p> <p>87</p> <p>88</p> <p>89</p>	<p>2. ¿Considera que estas tareas y funciones fueron útiles y pertinentes para sus procesos de formación?</p> <p>(5): Si pero muy limitada cómo ahorita lo estábamos mencionando sobre lo que haga el cooperador, porque muchas de las actividades que mencionaba ahorita Eddy, ellos nos las propone: por ejemplo realice este taller, o sigue tal tema porque ellos planearon el plan de estudio para el área cosa que nosotros no tenemos, ósea nosotros damos los</p>



negativos, no Actuar de forma autónoma)	90	informes, este es el plan de área que se va a trabajar, usted
	91	siga la coherencia, son estos tiempos en que ósea ellos son
	92	los encargados de direccionarnos temas tiempos y
	93	administración de todo eso, entonces yo diría qué parte de
	94	esta función si nos permite para la formación del quehacer
Funciones y tareas (hacer)	95	docente cómo es dictar clases sacar algunos contenidos de
	96	algunas temáticas proponer nuevas actividades, pero yo
	97	diría que falta más, que nos veamos más autonomía a
Competencias (Actuar de forma autónoma)	98	nosotros porque por ahí unos profesores que en cuestión de
	99	las notas cómo sabes que las notas es un factor importante
	100	para para la dinámica de la clase, mucho de los
	101	cooperadores como en mi caso ellos son los que tienen la
	102	facultad de las notas cierto, uno apena si quiere puede
	103	generar esa actividad pero siempre lo que yo percibo es que
(Limitaciones y aspectos negativos, no Actuar de forma autónoma)	104	la nota del practicante pasa a segundo rango como si no
	105	tuviera importancia lo que nosotros estamos haciendo.
	106	
	107	(4): La mía no y el semestre pasado a mí me tocó manejar
	108	todo eso esa autonomía incluso la profesora sacó solamente
	109	dos notas y ella me escribió; yo saque dos notas ella me dijo
	110	que las promedia con las notas que ella sacó ósea que yo
	111	prácticamente.
	112	
Competencias (autonomía)	113	(3): El semestre pasado la cooperadora pues que yo tuve
	114	me permitía por ejemplo; pues ella al principio tenía un
	115	método de evaluación que era oral solamente y era nada más
	116	una pregunta a la niña entonces yo veía que este método no
	117	permitía demostrar cómo la niña se estaba apropiando de
	118	ese conocimiento entonces yo le propuse a la profesora que
Competencias (Realizar ejecuciones, Actuar	119	si yo podía cambiar de esas evaluaciones orales a
	120	evaluaciones escritas y no con una sola pregunta sino con la



de forma contextual) AND Identidad profesional (valor en el estudio experiencial)	121 122 123 124 125 126 127	posibilidad de más respuestas irán 10 preguntas y veía que las niñas tenían un mejor rendimiento, entonces por esa parte le pude yo complementar a la profesora mostrándole otra forma de evaluación y que las niñas podían responder incluso más fácil a ellas pues uno sabe cuándo uno le preguntan así directamente uno se puede tostar y no responder nada en ese momento. Otro momento que tuve
Identidad profesional (que debe ser y saber un maestro) AND Funciones y tareas (ver, hacer ver)	128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138	fuera del contexto como tal fue en una entrega de calificaciones donde la profesora me invitó para que viera como era ese contexto, ese otro entorno donde llegaban los padres a reclamar, pues si a lo que uno piensa que va pasar cuando llegan los padres enojados que el niño le está perdiendo sabiendo que es uno el que tiene la razón en ese caso la profesora era la que tenía la razón y decirle porque el niño estaba perdiendo y el padre no entender y ver que en la casa si funcionaba, pero en el colegio no, entonces es como ver esos dos contrastes de contextos.
(hacer ver)	139 140 141 142 143 144 145 146	(6): El semestre pasado en la práctica tuve una experiencia que ahora la valoro mucho pues los dos maestros cooperadores tenían problema en el colegio y estaban buscando la incapacidad con él..... entonces yo entonces en el colegio nosotros tuvimos un puesto de profesores total nos acogieron de una manera muy bueno porque llegamos como los salvadores del grado sexto y tuvimos total autonomía ahí supimos en verdad que era manejar un grupo,
Identidad profesional (experiencia que repercute en el ejercicio docente)	147 148 149 150 151	total manejo de notas, manejo de los temas, total y este semestre el cambio ha sido algo difícil porque va es bajo la regla del profesor, el profesor es totalmente magistral entonces está muy duro ese contraste y uno se pone a pensar cuando uno vaya ser las intervenciones cómo va a chocar
Funciones y tareas (hacer, hacer ver)		



Competencia (falta de autonomía)	152	con la metodología del profesor o los muchachos no van a
AND	153	tener es aceptación o al profesor no le va a gustar pues, ya
Identidad profesional	154	es cómo lidiar con más gente en el salón: lidiar con los
(experiencia que repercute en el	155	muchachos y lidiar con los maestros cooperadores.
ejercicio docente)	156	
	157	(7): Bueno yo estoy en la misma institución de la
	158	compañera Paula; también estoy en la misma circunstancia,
	159	sobre todo el hecho de que mis dos cooperadores han tenido
	160	muy buenos acogimientos , yo apenas estoy poniendo en
Maestros cooperadores	161	práctica, entonces pienso a veces que con lo que yo les
Desarrollo psicosocial	162	dicto a los pelaos como que los voy a castrar con lo que yo
	163	les voy a enseñar o de pronto alguien les puede enseñar
Identidad profesional	164	mejor de lo que les estoy enseñando yo entonces sí es muy
(experiencia que repercute en el	165	preocupante también que voy a enseñar y que no vaya a ser
ejercicio docente)	166	una simple.....
	167	
	168	Entrevistadora 1: Pero esa inseguridad entonces, porque
	169	yo siento que todos en cierto momento la tenemos, ya sea
	180	cuando llegamos o cuando nos sueltan el grupo o ¿nunca
	181	la sienten? algunos. ¿Pero esa inseguridad creen ustedes
	182	que nacen de la misma formación que nos dan aquí,
	183	alguna falencia en el plan de estudio o de nosotros como
	184	estudiantes, de donde viene eso, pues eso también tiene
	185	que ver mucho con la práctica no? 13:28
	186	
	187	(7): Yo creo qué parte de eso es el sistema que nosotros
	188	tengamos una práctica en los últimos semestres, si nosotros
Practicas tempranas	189	practicamos los primeros semestres sería más grata la
	190	experiencia. 13:45
	191	
	192	(3): por ejemplo a mí que me tocó el semestre pasado en



<p>Competencias (no integración teórica práctica, falta de coordinación entre las experiencias de campo con el resto de materias del programa de formación docente)</p>	<p>193 194 195 196 197 198 199 200 201 202</p>	<p>sexto yo vi que el gran contenido del área de ciencias está dirigida al sistemas, todo es sistemas y uno acá en la universidad en ningún momento o en el primer semestre uno ve una exposición así a vuelo de pájaro que uno mejor dicho si se encuentra en preparar la de uno no le pone cuidado a la de los otros, entonces uno no tiene el suficiente conocimiento, la suficiente información para ir a enseñar eso, entonces qué pasa tiene que ir uno a estudiar otra vez lo que tiene que dar.14:17</p>
<p>Competencias (no integración teórica práctica) (falta de coordinación entre las experiencias de campo con el resto de materias del programa de formación docente) No Integración de conocimientos No Actuar de forma contextual</p>	<p>203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215</p>	<p>(5): yo digo que a nosotros no nos proyectan las áreas para luego uno ir y aprovecharlas, no las dan como contenido de replicación, nunca desde el primer semestre nos están proyectando es que ustedes van a ser maestro y deberían de pensar cómo lo que están aprendiendo acá lo van a transmitir si no recoja, recoja, recoja y muchas cosas que uno no ve cómo les va a proyectar después dentro del plan de estudio, por ejemplo la cuestión de química analítica o cosas así como nosotros la vamos a proyectar en el plan de estudio de ellos si nosotros ni siquiera reconocemos como la vamos a articular. bueno si yo creo que algunas materias deberían estar más enfocadas a manera de enseñanza, pues del quehacer de nosotros en el futuro no sólo en el plano</p>
<p>Competencias (no integración teórica práctica), (falta de coordinación entre las experiencias de campo con el resto de materias del programa de formación docente) No Integración de conocimientos No Actuar de forma contextual</p>	<p>216 217 218 219 220 201 222 223</p>	<p>lineal que enseña en todas partes sino que sería bueno de que vea a uno le están recordando que es lo que va a hacer en el futuro y sería bueno que las materias básicas nos inviten a que nosotros propongamos por ejemplo haga una mini clase, o que nos enfoquen con ciertos parámetros de formación de aprendizaje y enseñanza que nos den más parámetros con una práctica más temprana, una práctica por ejemplo ir a observar, no que en la práctica donde yo ya</p>



Practicas tempranas	224	estoy ligado en mi trabajo de grado apenas esté observando
	225	cómo son las dinámicas escolares esos ya debería estar
	226	empapado uno de lo que pasa, no sé yo creo que falta o
	227	modificar ciertos asuntos del plan de estudio de nosotros
	228	cierto, que nos den esas pautas a llegar hasta allá. 16:15
	229	
	230	(8): Lo que yo quería decir era como egresado del
	231	programa, cómo ex practicante, profesor y asesor nosotros
	232	estuvimos conversando en la reunión que tuvimos sobre
	233	cómo mejorar las prácticas y es que hay una falencia desde
	234	el programa desde el programa de la facultad y es que a los
	235	estudiantes les enseña mucho la parte disciplinar y se queda
	236	corta en los aspectos generales de cuestiones de aula como
	237	por ejemplo el manejo de grupo yo no digo que debería
	238	haber una materia pero sí debería de dedicarle tiempo a la
	239	parte de planeación, a la parte de manejo de grupo, ósea que
	240	va ser ciertas circunstancias, cierto con cierto tipo de
	241	estudiantes y sobre eso por ejemplo yo quería trabajar este
	242	semestre en este seminario a propósito de que se viene la
	243	parte de intervención cierto, digamos como esos elementos
	244	de los que podemos conversar en el seminario y pueden
	245	ayudar a que sus propuestas pedagógicas se estén llevando a
	246	cabo las actividades que van a realizar para la investigación
	247	haya una mayor observación de los estudiantes que de
	248	pronto en el momento de plantear actividades digamos
	249	tengan esas competencias, esas herramientas para que la
	250	mayoría de ellos participe de las actividades, cierto pues
	251	toda la parte de manejo, la parte de manejo del discurso
	252	porque no nos digamos mentiras si ustedes van a presentar
	253	sus proyecto de investigación a los muchachos, ustedes van
	254	a dirigir un debate, van a dirigir una actividad y si no tienen
Competencias (no integración teórica práctica), (falta de coordinación entre las experiencias de campo con el resto de materias del programa de formación docente); No Integración de conocimientos, No Actuar de forma contextual		
Funciones y tareas (hacer)		
Funciones y tareas (hacer)		
(ver)		
(hacer)		



Funciones y tareas (hacer)	255 256	seguridad y si tienen errores conceptuales o manejo de grupo, podemos fracasar
Competencias	257 258	cierto y recuerden que tenemos una actividad que vaya con la propuesta pedagógica y de pronto no se pudo llevar a cabo de la mejor manera, hay
Funciones y tareas (hacer)	259 260 261 262	ciertas por esas dificultades que se nos vienen presentando como manejo de grupo de disciplina eso podría afectar el desempeño y no podemos hablar que qué se va a tener que volver a repetir el debate porque un error de disciplinas
Maestro cooperador	263 264 265 266	cierto hay que tratar de, y uno se puede apoyar mucho en el maestro cooperador en esos casos como sujeto con experiencia en el manejo de, pero más allá de que el asesor le diga o el cooperador les diga si sería bueno que tuvieran esa parte ya trabajar en los cursos, qué hace el programa o
Proceso de selección del m.c	267 268 269 270	en todos los cursos de la facultad cierto o una pedagógica. 18:55
Practicas tempranas	271 272 273 274 275 276	(6): un problema que yo siento que es muy, muy grave a nivel y que uno se lo encuentra aquí en las prácticas es que nosotros con nuestra formación estamos tratando de salir de una enseñanza dogmática, pues todos los problemas que se dan de la ciencia ¿ y a nosotros como nos enseña ciencia? de una manera dogmática, memorística, pues no sé, no sé si el
Competencias (no integración teórica práctica), (falta de coordinación entre las experiencias de campo con el resto de materias del programa de formación docente)	277 278 279 280 281 282 283 284	problema es que los profesores de nosotros son de ciencias exactas y nos enseñan como científico no nos enseñaran como profes, entonces creo que una alternativa súper buenísima y los cursos más significativos que he tenido durante toda la clases ha sido de los profesores que han sido licenciados y ahora son profes entonces me parece muy significativo y debería enseñarnos más este tipo de proceso significativo. 19:49
No Integración de conocimientos	285	



<p>No Actuar de forma contextual</p> <p>Competencias (no integración teórica práctica), (falta de coordinación entre las experiencias de campo con el resto de materias del programa de formación docente),No Integración de conocimientos, No Actuar de forma contextual</p>	<p>286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 267 298 299</p>	<p>(8): Claro es una habilidad que estén listos para enseñar porque el profesor de ciencias exactas sabe mucho de biología y de botánica por ejemplo, pero no sabe enseñar ciencias incluso la tendencia debería decir eso, si a ustedes le van a enseñar de botánica un tema también deberían enseñarles cómo enseñar ese tema o que le sirva de ejemplo la forma como se lo enseñaron los profes. Los talleres integrados los eliminaron de aquí y eran valiosos para la formación.</p>
<p>AND Modelo de yuxtaposición (se aprende observando e imitando)</p>	<p>300 301 302 303 304</p>	<p>3. ¿Mediante cuáles estrategias considera que se aprende a enseñar?</p> <p>Entrevistadora 2: Desde el deber ser, desde la experiencia, como les enseñaron a ustedes, no solamente son actividades pueden ser: metodologías, herramientas, estrategias, actividades todo lo que ustedes creen que ayude a aprender a enseñar porque eso no es innato eso se aprende cierto.</p>
<p>Modelos de disonancia crítica (diferentes dimensiones como la didáctica)</p> <p>AND Competencias (no integración teórica práctica), (falta de coordinación entre las experiencias de campo con el resto de materias del programa de formación</p>	<p>306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316</p>	<p>(1): Yo podría decir pues en concordancia con la línea que estamos trabajando, que una de las estrategias podrían ser los debates ya que a partir de los debates se pueden trabajar primero conceptos y no sólo concepto sino también conocer los procesos que hacen los estudiantes para expresar, ósea los procesos epistémicos, es decir desde la configuración del conocimiento, como argumenta el muchacho a favor o en contra, no para ganar una discusión sino para persuadir a la persona en alguna idea en específica.</p> <p>Entrevistadora 2: ¿Entonces un maestro aprende a enseñar debatiendo eso es una manera de aprender?</p>



docente)	317	(1): Podría ser una estrategia que potencialice como todo
No Integración de conocimientos	318	ese tipo de niveles pero pues es una estrategia no es algo ya
No Actuar de forma contextual	319	dado por hecho.
	320	
	321	Entrevistadora 2: ¿Qué más ustedes aquí?
	322	
	323	(3): en si a uno no le enseña a través de actividades para
	324	enseñar sino que a uno le enseña lo teórico mas no con
	325	actividades, a nosotros nunca ah con este debate pueden
	326	aprender para ir a enseñar, nunca.
	327	
Competencias	328	Entrevistadora 1: Esta pregunta no está encaminada a
AND	329	actividad puntual a que digas si haces esto puedes aprender
Modelo de yuxtaposición	330	esto, sino el profesor como tal qué estrategias puede
(primero es la teoría para luego ir	331	implementar para aprender a enseñar, bien o mal.
a la práctica)	332	
	333	(5): Porque podría ser igual imaginarnos como nosotros
	334	enseñaríamos. Entonces yo diría que el rol que debe asumir
	335	el maestro de ser demasiado dinámico y flexible entre más
	336	versátil sea el profesor, creo que le da más herramientas
	337	para qué pueda llegarle a sus estudiantes ya sea de manera
	338	visual, objetiva, ósea todas esas herramientas que podemos
	339	utilizar y aprovecharlo para la trasmisión del saber, yo digo
Maestro cooperador	340	que entre más dinámico seamos se podría llegar...
Desarrollo profesional	341	
	342	
Modelo de yuxtaposición	343	(5): en parte si porque uno siempre se va a basar en
(se aprende observando)	344	experiencias previas y cuáles van ahí, si ellos son esos
	345	ejemplos a seguir entonces acá hay una pauta a seguir el
	346	camino y entre más dinámico sea uno. Entonces en
	347	definitiva uno es la una copia de los profesores que le



Identidad profesional	348 349	enseñaron a uno ósea ellos replican lo que los profesores hicieron con ellos Si 24:10
<p style="text-align: center;">AND</p> Modelo de yuxtaposición (se aprende observando y luego imitando)	350 351 352	<p>(6): Yo entendí la pregunta un poco diferente yo digo que uno aprende a enseñar es mediante la experiencia porque ahí es dónde va a tener las condiciones como tal, de pedagogía, de didáctica, disciplinares uno no está en el contexto real, es el contacto que se da la clase y a medida que va enseñando más, más canchita se va cogiendo.</p>
<p>Competencias</p> <p style="text-align: center;">AND</p> Modelo de resonancia colaborativa (experiencia a lo largo de la vida)	353 354 355 356 357 358	<p>(3): Entonces se diría podría decir que usted podría aprender a enseñar, cuando expone en las clases, es una forma de aprender por medio de la experiencia.</p>
<p>Competencias</p> <p style="text-align: center;">AND</p> Modelo de resonancia colaborativa (experiencia a lo largo de la vida)	359 360 361 362 363	<p>(1): Si por ejemplo porque aquí hay profesoras que se llenan la boca con doctorados y cosas así y uno llega a los colegios públicos y se choca porque la investigación que los profesores hacen es desde el escritorio y no tiene ninguna experiencia en colegios.</p>
<p>Competencias</p> <p style="text-align: center;">AND</p> Modelo de resonancia colaborativa (experiencia a lo largo de la vida)	364 365 366 367 368	<p>(4): Algo que es muy importante es la creatividad del profesor como tal porque es fundamental que a uno le enseñe la ciencia mediante el papel del profesor, con su vocación que tiene tratar de ubicarlo aprovechar esos espacios y momentos que tiene para mirar la forma de hacerlo enseñar la ciencia no como no las dan en la universidad, ya uno con una parte creativa y dependiendo el contexto ya es más fácil.</p>
<p>Maestro cooperador (desarrollo profesional, proceso de selección)</p> <p style="text-align: center;">AND</p> Modelo de disonancia crítica (actitud crítica en diferentes dimensiones)	369 370 371 372 373 374 375 376	<p>(8): Eso de la falta de creatividad de los profesores es</p>



<p>Competencias</p> <p>Actuar de forma contextual</p>	<p>379</p> <p>380</p> <p>381</p> <p>382</p> <p>383</p> <p>384</p> <p>385</p> <p>386</p> <p>387</p> <p>388</p> <p>389</p> <p>390</p> <p>391</p> <p>392</p> <p>393</p> <p>394</p> <p>395</p> <p>396</p>	<p>verdad, pongamos el ejemplo más fácil el de la profesora de botánica, cada uno de ustedes le tocó la exposición de un tema, un tema que les permite abordar el aprendizaje por ejemplo plantas medicinales y uno va exponer digamos y parte del conocimiento que uno se va apropiarse cuando lo que evalúan es de la exposición de ella, entonces ella tiene el deber de hacer un ajuste en las exposiciones y de hacer una muy buena exposición cierto que es una mente va a ocupar sería apropiado de una actividad de, cierto hay que estudiar el tema mucho antes y lograr estudiar la mayor cantidad de ideas posibles para el examen, y así ser mejor cada día, además si yo hice una exposición muy bien o por mejorar no se tiene que hacer comentarios crueles y si todos mis compañeros entendieron lo que dije puedo decir que mi discurso es apropiado y cuando son exposiciones muy malas uno dice no me tocó leer a mí por mi parte porque no entendí nada.</p>
<p>Competencias</p> <p>(Aprender constantemente)</p> <p>AND</p> <p>Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor (dominio de destrezas y competencias)</p>	<p>397</p> <p>398</p> <p>399</p> <p>400</p> <p>401</p> <p>402</p> <p>403</p> <p>404</p> <p>405</p>	<p>(4): yo digo que la falencia de esa exposición es por hacerlas todo ese mismo día, la gente está preocupada por lo suyo que no le pone cuidado a la de los demás, el hacer eso junto es muy complicado.</p> <p>(8): sería bueno que los docentes en formación diseñaran una estrategia de enseñanza de los conceptos vistos en un curso.</p>
<p>Identidad profesional</p>	<p>406</p> <p>407</p>	<p>(2): otro asunto es que en didácticas I y II, están en los últimos semestres.....</p>
<p>Competencias</p> <p>Aprender constantemente, Integrar conocimientos.</p>	<p>408</p> <p>409</p>	<p>(8): exacto, es que ahí digamos, se sufre con lo que dijimos</p>



<p>Competencias (no integración del conocimiento, no enseñanza contextualizada)</p>	<p>410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420</p>	<p>ahora, es que los profesores que dictan las materias además de tener su conocimientos innatos, un saber pedagógico..... saben mucho de biología, de pedagogía pero no saben enseñar. Es que hay unos profesores que no saben explicar y lo que más me choca es que lo que tengan que pagar sean ustedes a la hora de responder un parcial, entonces ahí hay un problema de aprendizaje, entonces si el profesor no supo explicar bien como quiere que yo enseñe, para dar clase es necesario un saber pedagógico, acá debe haber algo más que el saber disciplinar.</p>
<p>Competencias Integrar conocimientos AND Modelo de disonancia critica (autorreflexión e indagación en diferentes dimensiones)</p>	<p>421 422 423 424 425 426 427</p>	<p>4. ¿Cuáles estrategias de enseñanza ha recibido por parte del maestro cooperador que sea exclusivo para el contexto en el que se encuentra?</p> <p>(1): Pues donde nosotros estábamos había un profesor que aplicaba el libro de las virtudes científicas, que tenía que hacerlo en español y en inglés, porque el inglés es un idioma casi científico decía el, entonces una de las virtudes era la perseverancia, entonces tenía que traducirla y esa era una estrategia exclusiva memorable. Los muchachos se preocupaban por las notas pero no servía.</p>
<p>Competencias Actuar de forma contextual</p>	<p>428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442</p>	<p>Entrevistadora 1: la pregunta está enfocada si a los maestros cooperadores de verdad, plantean estrategias, actividades que sean contextualizadas a las necesidades de ese colegio o si simplemente cogen el libro y copie y pegue pues no sé, es más hacia allá que apunta la pregunta.</p> <p>Entrevistadora 2: por ejemplo si ustedes les toca ir a varios</p>



<p>Competencias No actuar de forma contextual AND Carencia del Modelo de Consonancia en torno a un perfil de buen profesor(en cuanto al dominio de destrezas)</p> <p>Competencias Actuar de forma contextual</p>	<p>443 8ª, 8B y 8C y si el maestro cooperador con los tres grupos es 444 igual o si varía según los grupos. 33:26 445 446 (6): igual yo tuve la oportunidad de trabajar con dos grados 447 y eran dos grupos totalmente diferente y somos muy 448 repetitivos, muy magistrales. 449 450 (5): yo no sé si hay cave por ejemplo, que el semestre 451 pasado mi cooperador así él estaba decepcionado para entrar 452 en el salón había que pagar peaje el cual era traer una 453 botella o una tapa de plástico, él lo que pretendía, él es 454 agrónomo , como en los descansos hay tanto nivel de 455 basura, entonces para que los niños entraran ellos 456 opositaban en un costal las tapas y en otro las botellas, eso 457 no se para donde era que se iba después, y con las tapas 458 tenía un proyecto que era en el último período él les 459 enseñaba hacer canastas, materas, muchas cosas en fin, la 460 idea era tratar cual era la reutilización del plástico, y así 461 controlar un poquito el nivel de basura de la institución, 462 pero no sé si ahí cabe dentro de la pregunta por qué los 463 niños solo lo llevaban para que los dejaran entrar a clases, 464 no porque estaban sensibilizados ante la problemática del 465 colegio, era sobre proyectos ambientales pero no estaba 466 contextualizado. 467 468 5. Recibe retroalimentación de su maestro 469 cooperador ¿Cuál? 470 Entrevistadora 1: Ósea ellos planean con ustedes, les 471 revisan las actividades, los observan en clase nada 472 473 (3): Durante todo el semestre pasado la maestra cooperadora</p>
---	--



<p>Maestro cooperador Desarrollo profesional</p>	<p>474 475 476 477 478 479 480</p>	<p>siempre estuvo ahí en el aula acompañando la clase, y por ejemplo cuando yo estaba explicando un tema y si ella tenía un ejemplo ella alzaba la mano y les daba el ejemplo a las compañeras y al final de la clase me decía ve Eddy te faltó ser más claro en los ejemplos, moverse más por el salón, les hacía las observaciones a uno para que fuera mejor en la próxima clase, pero siempre estuvo ahí</p>
<p>AND Modelo de resonancia colaborativa (se aprende a través de la vida)</p>	<p>481 482 483 484 485</p>	<p>(5): a mí también me paso lo mismo, fue muy parecido, lo que era en planeación y propuestas de actividad no, pero luego si cuando yo estaba dando la clase, si no lo hacen ellos yo trato de preguntarles a los cooperadores profe como le pareció la clase y ellos le dan ciertas recomendaciones de la clase y la dinámica del grupo.</p>
<p>Funciones y tareas AND Modelo de disonancia critica ((indagar en diferentes dimensiones, reflexión) Desarrollo profesional</p>	<p>486 487 488 489 490 491</p>	<p>Entrevistadora: ¿alguien más o al resto lo abandonaron a su suerte?</p>
<p>Carencia del Maestro cooperador</p>	<p>492 493 494</p>	<p>Todos responden: sí 37: 22</p>
<p>Competencias (Integrar conocimientos, actuar de forma contextualizada, realizar ejecución)</p>	<p>495 496 497 498 499 500 501 502 503 504</p>	<p>6. ¿Qué acciones del maestro cooperador le gustan? (3): por ejemplo el semestre pasado cuando la profesora iba a dar algo del sistema respiratorio, se llevó a las niñas para el gimnasio y allá a través de todos los ejercicios que hacían les iba explicando como el funcionamiento del sistema respiratorio, eso me pareció una muy buena estrategia o una muy buena opción por parte de la profesora que permitió sacar de la monotonía de la clase magistral a las alumnas y ponerlas en contexto haciendo cada uno de los ejercicios y explicando como la respiración aumentaba o disminuía.</p>



	505 506 507 508 509 510 511	<p>(4): a mí me gusta el papel de la maestra cooperadora en cuanto a la práctica, porque tiene una buena <u>autoridad en cuanto al grupo</u>, lo otro es que ella estaba muy pendiente de los espacios en el colegio, en medio de las clases permitía la <u>participación</u> y me decía vamos a dar tal tema y me iba dando cositas si me entiende</p>
<p>Maestro cooperador AND Modelo de yuxtaposición (se aprende imitando)</p>	512 513 514 515 516	<p>Entrevistadora 1: ¿y cómo maestros ellos que tal, ya no en relación con ustedes sino ellos con sus estudiantes?</p> <p>(4): yo no la pude ver en acción.</p>
<p>Maestro cooperador Desarrollo Profesional</p>	517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535	<p>(5): Yo lo tomaría de pronto como la administración del tiempo, ese ha sido mi problemática más grande, otra cosa que me gusto de mi maestro cooperador es que él me decía vea es muy importante la planeación de clase desde los tiempos hasta todo, genere un propósito, usted que es lo que quiere hacer con los muchachos, determine que todo tiene que estar muy bien planeado, entonces yo diría eso planificación de todo lo que pasa en medio del aula también aprendí como acercársele a los muchachos, de autoridad que hay que tener cierta; el primer cooperador era demasiado metódico se da un vocabulario, se explica la clase magistral, se hace el esquema si el tema lo requiere, preguntas, taller, evaluación y se devolvía en sí, siempre era así porque era demasiado planificado cierto.</p> <p>(7): el maestro cooperador explica dado tema le da por pasar a los estudiantes al tablero, entonces los niños prefieren irse para la parte de atrás</p>



Maestro cooperador Desarrollo profesional	536	(6): a mí del maestro cooperador la seguridad de los temas,
	537	estamos en química y todo lo que explica es muy cotidiano,
	538	como tratando de acercarse como por ejemplo la capa de
	539	valencia es lo último ya y también la forma como trata a los
	540	estudiantes, no los regaña diciéndole oíste cállate, sino que
	541	les dice mi amor, mi amigo venga reflexione usted todavía
Competencias (Enseñanza contextualizada)	542	tiene capacidades de aprender, no los regaña fuerte sino que
AND	543	tiene buena vibra con los estudiantes: a ustedes les parece
Maestro cooperador Desarrollo profesional	544	que eso de tener dos cooperadores es bueno pues, si eso les
	545	ayuda en algo o antes los perjudica.
	546	
	547	(5): han sido dinámicas diferentes uno reconoce nuevos
	548	talentos.
	549	
	550	(2): nos perjudica, si tenemos en cuenta llegamos en julio y
	551	en Noviembre llegamos a ese proceso de adaptación y este
	552	año tuvimos que volver adaptarnos y el trabajo de grado no
	553	da espera, entonces es contra productivo eso.
Maestro cooperador Desarrollo psicosocial	554	
	555	(3): pues yo pienso diferente a la compañera, el tener dos
	556	cooperadores es tener dos miradas de cómo hacer mi
	557	práctica como docente, porque por un lado el primer
	558	cooperador por ejemplo en el caso de algunos compañeros
	559	no tuvieron autonomía y siempre iban a estar dependiendo
Maestro cooperador Ventajas y desventajas de tener dos cooperadores	560	de lo que el profesor les planteara por ejemplo cuales
	561	actividades realizar, el caso de tener por ejemplo en el otro
	562	semestre un cooperador que si le dé la posibilidad de elegir
	563	de plantear su propia estrategia, le permite a uno contrastar
	564	esas dos miradas, si es verdad que se interrumpe el proceso,
	565	pero en cierta medida el que se favorece y gana es uno,
Competencias (actuar de forma autónoma)	566	porque pasa de ser un ayudante por decirlo así del maestro



<p>Maestro cooperador Ventajas y desventajas de tener dos cooperadores</p>	<p>567 568 569 570 571 572 573 574 575</p>	<p>cooperador a ser un profesor en el aula.</p> <p>(4): yo también pienso que es muy importante conocer varias opciones de cooperador, porque son dos miradas como dice el compañero lo único que veo problema es el cambio de estudiantes para el trabajo de investigación, pero si a nosotros nos hacen falta cooperadores, el trabajo de grado si se ve afectado por el cambio.</p>
	<p>576 577 578 579</p>	<p>7. ¿Su práctica pedagógica constituye para usted en el tiempo y momento idóneo para afianzar su perfil de maestro? ¿Por qué? 45:23</p>
	<p>580 581 582 583</p>	<p>(4): si claro, porque la práctica tiene que estar con la realidad, porque si uno puede mirar si es capaz de afrontar un problema y muchísimos más y tener la vocación.</p>
	<p>584 585 586</p>	<p>Entrevistadora 1: Entonces en ese mismo sentido en ningún otro curso o asignatura le permite afianzar a uno</p>
<p>Identidad profesional (que debe ser y saber un maestro) AND Modelo de resonancia colaborativa</p>	<p>587 588 589 590 591 592 593 594 595</p>	<p>(4): uno llega a aprender realmente cuando está dando las clases, muchas veces uno pasa por pasar las materias o aprende en el momento, mientras que en la clase como tal uno tiene que apropiarse de ese conocimiento realmente, porque además de trasmitirlo lo va a mostrar, normalmente en la situación académica uno ve temas que por ejemplo uno no los entendía y llega uno al colegio y tiene que entenderlos porque tiene que entenderlos, tiene que estudiar más, en la parte práctica uno estudia más.</p>
<p>Modelo de resonancia colaborativa (se aprende por medio de la experiencia,) AND</p>	<p>596 597</p>	<p>(3): en ese sentido creo que no porque uno se choca con la</p>



Identidad profesional (responder ante un grupo)	598	realidad cuando va al aula de clase, entonces si usted todos
	599	los semestres viene aprendiendo los contenidos que
Poca relación universidad y centro de practica	600	realmente va a enseñar en el octavo semestre que por
	601	ejemplo que nos corresponde a nosotros la práctica como
	602	tal, puede ser un fracaso para muchos estudiantes porque
	603	usted viene aprendiendo contenido pero nunca se ha
	604	enfrentado a un aula de clases, entonces como puede le
	605	guste y se va enseñando, puede que pase todo lo contrario y
	606	es ahí cuando uno dice que es necesario que esas prácticas
	607	estén planteadas desde los inicios de semestre, porque uno
	608	ve ahí si tiene la <u>vocación</u> o no para ser maestro.47:27
Problema del modelo de yuxtaposición	609	
	610	Entrevistadora 1: ¿entonces ustedes están de acuerdo en
	611	que la licenciatura necesita prácticas tempranas?
	612	
Practicas tempranas	613	(5): claro porque le haría cambiar a uno la visión uno lo va a
	614	contextualizar en el colegio y estamos viendo al mismo
	615	tiempo los contenidos que supuestamente vamos a enseñar,
	616	entonces si eso va paralelo, pues uno puede visionar más,
	617	proyecta más, por ejemplo esta materia como la podría
	618	enseñar, seria cambiar la visión que tenemos.
	619	
Practicas tempranas	620	Entrevistadora 2: ¿y más o menos ustedes en que semestre
	621	pensarían?
	622	
	623	(6): No yo también pienso que pueden programar prácticas
	624	tempranas e ir mezclando los seminarios epistemológicos,
	625	pensar en algo didáctica, por ejemplo en epistemología yo
	626	tenía que recordar otros conceptos que vi en otras materias,
	627	pero pensando en una práctica en epistemología más
	628	temprana, en sociológico más temprana, didáctica sobre



Practicas tempranas	629 630	todo.
	631 632 633 634	(1): O si bien no los seminarios tempranos, que en los cursos como en química general haya una introducción, para la epistemología de la química, que muchas veces se empieza así con la estequiometria todo eso.
	635 636 637 638 639 640 641 642	(8): lo que es importante es aprender ciencia, porque es que ustedes como maestros a ustedes se les presentan una serie de dudas epistemológicas y eso se evidencia en el aula, por ejemplo usted puede..... es muy importante para el docente que va a ser practicante ya haya definido sus conceptos epistemológicos, porque va a enseñar ciencia.....
Competencias (integrar conocimientos)	643 644	(1): A partir del quinto
	645 646	(3): No está muy lejos por ahí desde el tercero
Practicas tempranas	647 648 649	(5): En el tercero porque se necesitas uno contenidos y conceptos previos, se necesita conocer por ejemplo la epistemología
Nivel en que quieren empezar a realizar las practicas pedagógicas	650 651 652 653 654 655 656	(8): En los tres primeros semestres que vemos: biología celular, general entonces la idea es como ir haciendo la practica en relación a esas materias, en el grado donde esos contenidos ya estén, claro yo no puedo hacer una práctica temprana a los grado 10 y 9 y dar genética cuando yo no he visto genética acá
	657 658 659	Entrevistadora 2: Pero pues ustedes piensan que la práctica tiene que ir enfocada en la misma modalidad que tenemos



Practicas tempranas	<p>660 ahora, pueden ser prácticas enfocadas a diferentes cosas por 661 ejemplo copiando otras licenciaturas. 662 663 (6): No pedagogía infantil por ejemplo ve muchos temas 664 665 (5): Educación especial cada semestre se dedican a una 666 discapacidad, entonces ese es al proyecto de sordos, 667 entonces en las materias que ven enfocan sus prácticas a los 668 sordos, o a los invidentes o discapacidad cognitiva, nosotros 669 podríamos hacer así, por ejemplo enseñanza de las ciencias 680 en educación básica o un proyecto de química 52:00 681 682 (8): en espacios no escolares, el que haya dos semestres de 683 practica y no tengan limitaciones por ejemplo los 684 muchachos que cogieron 6 y 9 o 6 y 7, se van a graduar sin 685 haber tenido una experiencia en 5 de primaria y eso puede 686 ser muy peligroso cierto. 687 688 (5): En esas prácticas el panorama de ellos va ser más corto 689 y no solo limitado a sacar provecho. 690</p>
Importancia de hacer prácticas tempranas	<p>691 8. ¿Considera que durante las prácticas pudo 692 reafirmar sus habilidades como maestro? ¿Por 693 qué? 694 (6): Yo pienso que se aprende realmente, por la experiencia. 695 Yo tengo la oportunidad de enseñar música y ya es 696 totalmente gratificante la experiencia, pues se puede decir 697 que ya era profesora, pero uno en práctica es que fija 698 conocimientos tanto de nivel general, pues disciplinar y las 699 propuestas didácticas. 700</p>



	701	9. ¿Qué característica tiene o tenía el centro de práctica donde desarrolló su práctica pedagógica?
Importancia de las practicas tempranas AND Competencias (integrar conocimientos, realizar ejecuciones)	702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713	(3): la principal característica es que es un colegio con una educación diferenciada, es decir que los niños y las niñas están separadas, son por ejemplo 6 grupos de sexto y del 1 al 3 son niñas y del 4 al 6 son niños, entonces por ese lado uno ve que en los grupos de las niñas o como lo manifiestan los mismos docentes, es mucho más fácil trabajar con el grupo de niñas, que con los niños porque son incluso más duros, y tienen la jornada mixta pues, la propuesta que tiene el colegio es por la mañana niñas y por la tarde niños, pero
Características de los centros de practica	714 715 716 717 718 719 720 721	no es un colegio femenino, sino que es educación diferenciada. (5): Ósea permite tanto niñas y niños pero la idea es que para la clase se separan niños y niñas y ese mismo grupo se lo llevan hasta 10, eso es lo que pretenden y como nos dijo el coordinador académico están primero potencializando la básica que tiene 3 grados como en 11 que solo tienen 3
Características de los centros de practica	722 723 724 725 726 727 728 729 730 731	grados dos de niñas y uno de niños y también la particularidad que tiene el colegio, la línea comercial que tiene cierto, cuando los muchachos llegan a noveno pueden tomar la decisión de pasarse a la institución educativa comercial, línea del comercio. Entrevistadora 1: En cuanto al modelo pedagógico, el ambiente administrativo, eso también influye mucho en las prácticas, No.



Características de los centros de practica	732 733 734	(5): Pues cuenta con dos coordinadores por jornada, está el académico normal, está el disciplinar.
	735 736 737	(4): La particularidad del colegio es que hacen una reunión semanal para trabajar en el colegio y todos y.....
Características de los centros de practica	738 739 740 741 742 743 744 745 746 747	Entrevistadora 1: Cojamos de ejemplo a los trabajos de los muchachos que terminaron el semestre pasado, todo eso de biología de química que ellos lo trabajaron directamente con los muchachos, se supone que todo eso, debe favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los estudiantes y que nosotros debemos hacer una retroalimentación al colegio para que ellos vayan mejorando, eso casi nunca se ve ¿por qué?, eso vendría siendo no digamos culpa sino
	748 749 750 751 752 753	(8): Eso es asunto de <u>responsabilidad</u> cuando yo llevo a los muchachos a la institución y cuando los presento, cuando les hablo de la línea, yo le hago es que voy con ellos a la institución, nos reunimos con el coordinador, los cooperadores y conversamos no solamente he te presento a Juan Carlos sino
	754 755 756	10. ¿Que representa para usted el maestro cooperador?
Maestro cooperador	757 758 759 760 761 762	(5): Representa un tipo de modelo de maestro, el cual me muestra su método de trabajo (del cual puedo tomar como ejemplo, replicar, mejorar, rechazar e incluso buscar nuevas alternativas para cuando me toque ejercer) y me habla desde su experiencia. También representa apoyo en el aula a la hora de la disciplina. Sin embargo también representa una



Maestro cooperador Desarrollo profesional	763 764 765 766 767 768 769	dualidad, pues él tiene más autoridad en el aula, lo reconocen más los estudiantes, puede interpelar en clase (siendo a veces bueno para una aclaración, pero otras puede distraer e incluso confundir a los estudiantes, puesto que puede poner otra actividad), en si puede ser un limitante para el maestro en formación.
Dificultad en el maestro cooperador	770 771 772 773 774	(1): En ocasiones un apoyo para la realización de la clase y las actividades. También una persona para conocer el contexto escolar es decir fortalezas y oportunidades de mejora del grupo.
Dificultad en el maestro cooperador	775 776 777	(4): Representa un guía, que nos da la posibilidad de observar como es el manejo que tiene con el grupo.
	778 779	11. A nivel personal ¿Cómo es su relación con los maestros cooperadores?
Maestro cooperador Desarrollo profesional	780 781 782 783 784 785	(5): He tenido dos cooperadores, y la relación ha sido muy buena. Hablo con ellos después de las clases, les pregunto, ellos me sugieren, claro está en torno a las actividades del aula. Aunque los diálogos no van más allá de minutos de acabarse la clase. Mi primer cooperador me daba más autonomía en la clase, sin embargo no me avisaba cuando no tenía que asistir a la institución. El segundo me interfiere más en la clase, pero me menciona cuando no debo asistir y pregunta acerca sobre mi trabajo de grado y la aplicación de instrumentos que llevaré a cabo.
Maestro cooperador Desarrollo profesional	786 787 788 789	no tenía que asistir a la institución. El segundo me interfiere más en la clase, pero me menciona cuando no debo asistir y pregunta acerca sobre mi trabajo de grado y la aplicación de instrumentos que llevaré a cabo.
Maestro cooperador	790 791 792 793	(4): Excelente, me tienen muy en cuenta en los trabajos que hacen con los alumnos y respetan las actividades



Desarrollo psicosocial	794	planteadas y me apoyan
Falencias de la labor de cooperación	795	
	796	(1): Buena. En términos generales tengo una relación
	767	de buena comunicación sobre los aspectos relacionados
	798	con las clases.
	799	
	800	12. ¿Qué tipo de apoyo le brinda su maestro
	801	cooperador?
	802	(4): El orden en el <u>la información precisa en cuanto al</u>
	803	<u>manejo del colegio y sus actividades</u>
Maestro cooperador Desarrollo profesional	804	
	805	(5): Con el préstamo de recursos (en el caso del video vean),
	806	mencionan el plan de estudios (que temáticas se darán),
	807	ayudan con el silencio del aula. Sin embargo, a veces la
	808	presencia de ellos -los cooperadores- transmite inseguridad,
Maestro cooperador Desarrollo profesional	809	poca autonomía, poca autoridad en el aula.
	810	
	811	(1): Algunas asesorías sobre actividades, bibliografía
	812	en algunas ocasiones y algunas intervenciones durante
	813	las clases.
	814	
	815	
Maestro cooperador Desarrollo profesional	816	13. ¿Qué aportes le da el maestro cooperador,
	817	durante su proceso de práctica pedagógica?
	818	(4): Información acerca de los alumnos, como se debe
	819	dar tratamiento a alguna dificultad y ánimo en las
	820	actividades cuando le gustan
	821	
Falencia en la labor de cooperación	822	(5): En cuanto a sugerencias de la clase, dominio de grupo,
	823	otras actividades, el hablar fuerte y claro, ser repetitivo.
	824	Sobre la dinámica del grupo.



Maestro cooperador Desarrollo profesional	825	
	826	(1): Algunos de los aportes es la parte de la
	827	contextualización y algunas estrategias con respecto a
	828	la disciplina del grupo.
	829	
	830	14. ¿cuáles considera usted que deben ser las
Maestro cooperador Desarrollo profesional	831	funciones del maestro cooperador? cree usted
	832	que su maestro cooperador cumple esas
	833	funciones.
	834	
	835	(5): Debe ser un ejemplo a seguir, que instruya, sugiera,
	836	ayuda a construir, que valore las clases, que se interese por
Maestro cooperador Desarrollo psicosocial	837	el proceso de formación (del practicante), que dé más
	838	autonomía. Que haya un trabajo más conjunto, buena
	839	comunicación, buen trató, que informe sobre la institución,
	840	En cuanto a mi cooperador, creo que le falta algunos
Maestro cooperador Desarrollo profesional	841	parámetros como el de mejorar la comunicación, informar
	842	sobre la institución, más autonomía, más propuestas (y no
	843	preguntar y/o sugerir cosas delante de los estudiantes)
	844	
	845	(4): El mío si, orientar, observar el trabajo antes de
	846	realizar las actividades, ser un líder y mostrarnos su
	847	experiencia, sin negar eso sí, que sigue siendo la
	848	enseñanza tradicionalista e infunde mucho temas al
	849	estudiante
	850	
	851	
	852	(1): Apoyo durante el desarrollo de las clases, brindar
Maestro cooperador Desarrollo profesional	853	confianza al practicante con el grupo (crear el vínculo),
And	854	constante comunicación con el estudiante practicante.
Desarrollo psicosocial	855	



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Maestro cooperador Desarrollo profesional	856
	857
	858
	859
	860
	861
	862
	863
	864
	865
Maestro cooperador Desarrollo psicosocial	866
	867
	868
	869
	870
	871

6.8 Anexo 8. Análisis Encuesta Maestros en Formación

Categorías		Trascripción encuestas
Funciones y tareas	1	Maestro en formación # 9
	2	Edad _28_
	3	Sexo femenino
	4	Año de graduación (Normalista, Licenciatura o
	5	Posgrado en Educación) _2003_
	6	¿Está laborando como docente? Sí ___ No <u>X</u>
	7	¿En el sector público o privado? _____Privado_
	8	
	9	1. ¿Qué tipo de funciones o tareas desempeña
	10	



Hacer,	11	en su práctica?
Ver , hacer	12	<u>Dar clases, planear clases, brindar asesoría a grupos de</u>
Maestro cooperador	13	<u>investigación, acompañar clases, evaluar proyectos de</u>
Desarrollo psicosocial	14	<u>investigación (estudiantiles), retroalimentación con la</u>
	15	<u>cooperadora de práctica, observación de clases.</u>
	16	
	17	2. ¿Considera que estas tareas y funciones
Funciones y tareas	18	fueron útiles y pertinentes?
Importancia del ver	19	<u>La observación de clases es muy importante para aterrizar</u>
	20	<u>el contexto del centro de práctica y la metodología de</u>
	21	<u>trabajo.</u>
Ver	22	El <u>acompañamiento de las clases</u> me permite una
	23	participación directa con los estudiantes.
Hacer	24	<u>La planeación</u> es indispensable aunque en este sentido no
	25	se ha recibido acompañamiento.
	26	
	27	3. ¿Mediante cuáles estrategias considera que
Competencias	28	se aprende a enseñar?
Integrar conocimientos	29	<u>La investigación es indispensable para tener clara la</u>
	30	<u>temática asimismo la vinculación de dichas temáticas con</u>
	31	<u>el contexto.</u>
	32	Pensar en <u>cómo me gustaría aprender me permite tener en</u>
Competencias	33	<u>cuenta a los estudiantes y eso me facilita articularlo a la</u>
Actuar de forma	34	<u>enseñanza.</u>
contextual, integrar	35	Mediante <u>la ejemplificación se logra una mayor</u>
conocimientos.	36	<u>comprensión</u> por parte de los estudiantes.
	37	
	38	
	39	4. ¿Cuáles estrategias de enseñanza ha recibido



	40 41 42	<p>por parte del maestro cooperador que sea exclusivo para el contexto en el que se encuentra?</p>
<p>Competencias Reconocimiento de las Problemáticas de los contextos</p> <p>Hacer</p>	43 44 45 46 47 48 49 50 51	<p>No he recibido ninguna recomendación de una estrategia en específica, he observado las estrategias que emplean los docentes, pero considero que algunas son muy poco efectivas, ya que los estudiantes de este contexto son muy desinteresados en el aprendizaje. Por ejemplo prefieren escuchar música o chatear en clase. Poco efectivas como los dictados otras más valiosas como <u>indagación de ideas previas.</u></p>
<p>Ver</p>	52 53 54 55 56 57	<p>5. Recibe retroalimentación de su maestro cooperador ¿Cuál?</p> <p>No es una retroalimentación acerca de mi desempeño, es acerca de lo que observo en los grupos y las clases de los profesores colaboradores del área de ciencias.</p>
<p>Maestro cooperador Desarrollo psicosocial</p>	58 59 60 61 62 63	<p>6. ¿Qué acciones del maestro cooperador le gustan?</p> <p>Me gusta su dedicación, energía y disposición para escuchar, sin embargo las estrategias se quedan cortas para la exigencia de este contexto.</p>
<p>Practicas tempranas</p>	64 65 66 67 68	<p>7. ¿Su práctica pedagógica constituye para usted en el tiempo y momento idóneo para afianzar su perfil de maestro? ¿Por qué?</p> <p>No, considero que el periodo de observación de las</p>



	69 70 71 72 73 74	<p>dinámicas institucionales debería realizarse antes, ya que no estamos suficientemente preparados para ello, ni siquiera en los últimos semestres, debería ser en la mitad de la carrera (observación y planeación) y practica de enseñanza en los semestres finales.</p>
Modelo de resonancia colaborativa	75 76 77 78 79 80 81 82 83	<p>8. ¿Considera que durante las prácticas pudo reafirmar sus habilidades como maestro? ¿Por qué?</p> <p>Si, ha sido un reto muy grande, considero que aún requiere más elementos para mejorar mi desempeño como maestra, pero finalmente solo <u>enfrentando la labor podemos reafirmar esas habilidades.</u></p>
Características de los centros de practica	84 85 86 87 88 89 90 91 92	<p>9. ¿Qué característica tiene o tenía el centro de práctica donde desarrolló su práctica pedagógica?</p> <p><u>De carácter público, de inclusión, la institución acepta a cualquier estudiante sin distinción, tiene una gran problemática de disciplina y drogadicción igualmente el índice de inasistencia es muy alto; la institución incluye una asignatura llamada investigación</u></p>
Practicas tempranas	93 94 95 96 97 98	<p>10. ¿Está usted de acuerdo con iniciar sus prácticas pedagógicas en un nivel avanzado de la carrera? ¿Por qué?</p> <p>No, ya lo exprese anteriormente, <u>considero que debe iniciar en la mitad de la carrera pero sin intervención solo</u></p>



	99	observación y planeación y la parte práctica como tal al
	100	final de la carrera.
	101	
	102	11. considera usted que la licenciatura debería
	103	comenzar sus prácticas pedagógicas
	104	tempranas ¿Por qué?
	105	Ya está en la anterior.
	106	
	107	Maestro en formación # 10
	108	Edad <u>43</u>
	109	Sexo: femenino
	110	Año de graduación (Normalista, Licenciatura o
	111	Posgrado en Educación) _____
	112	¿Está laborando como docente? Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
	113	¿En el sector público o privado?
	114	<u>privado</u>
	115	
	116	1. ¿Qué tipo de funciones o tareas desempeña
	117	en su práctica?
Funciones y tareas Hacer	118	Apoyo al maestro cooperador en la elaboración de
	119	pruebas evaluativas, refuerzos de temas de química y
	120	biología.
	121	
	122	2. ¿Considera que estas tareas y funciones
	123	fueron útiles y pertinentes?
	124	
Carencia del maestro cooperador	125	Las considero de suma importancia para mi formación
	126	docente, pero pienso que debe buscarse una forma de
	127	apoyar con mayor disposición nuestro trabajo de



	128	investigación y no tanto para realizar sus tareas, mientras
	129	ellos estén ocupados en las múltiples actividades que
	130	demanda el estado o MEN.
	131	
	132	3. ¿Mediante cuáles estrategias considera que
	133	se aprende a enseñar?
Maestro cooperado	134	La claridad, la cercanía, la constancia, la claridad en los
Desarrollo psicosocial	135	conceptos, disposición entusiasmo y ética, además de la
	136	escucha.
	137	
	138	4. ¿Cuáles estrategias de enseñanza ha recibido
	139	por parte del maestro cooperador que sea
	140	exclusivo para el contexto en el que se
	141	encuentra?
Competencias	142	La autonomía es algo que en la mayoría de las
Actuar de forma	143	instituciones no se permite, donde lo hago es permitido,
autónoma	144	en tanto cumplan con sus deberes, la labor mía es
	145	ayudarles desde la reflexión y la actitud a asumir cada vez
	146	mejor esa autonomía.
	147	
Maestro cooperador	148	
Desarrollo profesional	149	5. Recibe retroalimentación de su maestro
	150	cooperador ¿Cuál?
Identidad profesional	151	Cuando tengo duda sobre un concepto o tema me explica,
	152	me da autonomía en el aula, valora mi labor y me tiene en
	153	cuenta en la evaluación y análisis de situaciones.
	154	
Modelo de yuxtaposición	155	6. ¿Qué acciones del maestro cooperador le
(Se aprende imitando)	156	gustan?



	157 158 159	La exigencia, la cercanía, la autonomía, la manera de evaluar.
Practicar tempranas	160 161 162 163 164 165 166	7. ¿Su práctica pedagógica constituye para usted en el tiempo y momento idóneo para afianzar su perfil de maestro? ¿Por qué? Pienso que la observación se debería de hacer en semestres más iniciales y a través más tiempo durante el estudio o pregrado.
competencias se hacer reflexiones criticas	167 168 169 180 181 182 183	8. ¿Considera que durante las prácticas pudo reafirmar sus habilidades como maestro? ¿Por qué? Porque soy tenida en cuenta, se valora mi criterio, capacidad, me aporta y a través de las actividades que debo realizar me exige reevaluar conceptos.
Características de los centros de practica	184 185 186 187 188 189 190 191	9. ¿Qué característica tiene o tenía el centro de práctica donde desarrolló su práctica pedagógica? Se trabaja por proyectos, según ellos es un programa bandera, se supone que las profes de allí son las mejores elegidos y enviados por la modalidad de enseñanza.
	192 193 194 195	10. ¿Está usted de acuerdo con iniciar sus prácticas pedagógicas en un nivel avanzado de la carrera? ¿Por qué? No, ya lo respondí en la 7 eso es lo que pienso.



	196	
	197	11. considera usted que la licenciatura debería
Practicas tempranas	198	comenzar sus prácticas pedagógicas
	199	tempranas ¿Por qué?
	200	Claro iniciar por la observación e ir emparándose
	201	progresivamente del rol del maestro y de los diferentes
	202	contextos que influyen tanto en la forma de enseñar.
	203	
	204	12. ¿Que representa para usted el maestro
	205	cooperador?
carencia	206	Debería ser el que por medio de su plan de trabajo para el
Maestro cooperador	207	año, abra la puerta para que entre nuestro proyecto de
	208	investigación, lo apoye y de esta manera sea más valido
	209	que nos tengan reemplazándolos por sus múltiples y
	210	comprensibles ocupaciones, de esa manera apoyamos sus
	211	ausencias y desarrollamos nuestro proyecto sin saturar a
	212	los jóvenes de unas y otras cosas.
	213	
Maestro cooperador	214	13. A nivel personal ¿Cómo es su relación con
Desarrollo psicosocial	215	los maestros cooperadores?
	216	Excelente es muy respetuoso, me involucra, me orienta en
Desarrollo profesional	217	las actividades que va a desarrollar y valida mi opinión y
	218	labor frente al grupo
	219	
	220	
Carencia del M.C.	201	14. ¿Qué tipo de apoyo le brinda su maestro
	222	cooperador?
	223	En cuanto al proyecto ninguno, casi ni lo menciona.
	224	



<p>Funciones y tareas ver hacer</p>	<p>225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253</p>	<p>15. ¿Qué aportes le da el maestro cooperador, durante su proceso de práctica pedagógica?</p> <p>Esta respondida en las anteriores</p> <p>16. ¿cuáles considera usted que deben ser las funciones del maestro cooperador? cree usted que su maestro cooperador cumple esas funciones.</p> <p>Las mencionadas en la primera pregunta de este escrito.</p> <p>Maestro en formación # 11</p> <p>Edad ___ 25 ___</p> <p>Sexo: femenino</p> <p>Año de graduación (Normalista, Licenciatura o Posgrado en Educación) _____</p> <p>¿Está laborando como docente? Sí ___ No __X__</p> <p>¿En el sector público o privado?</p> <p>_____</p> <p>1. ¿Qué tipo de funciones o tareas desempeña en su práctica?</p> <p>Acompañamiento a los estudiantes en la hora del curso, evaluar las actividades que se hacían en la hora de la clase.</p> <p>2. ¿Considera que estas tareas y funciones fueron útiles y pertinentes?</p>
---	--	---



Modelo de yuxtaposición	254 255 256 257	Dado el poco tiempo en la institución sí, pero considero que pude haber tenido más tareas o compromisos en el tiempo que se estuvo en la institución
Carencia de la labor del M.C.	258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270	<p>3. ¿Mediante cuáles estrategias considera que se aprende a enseñar?</p> <p>Hablar de estrategias es complicado pero se puede decir empezando con mini clases e interviniendo en los temas que el docente este dando.</p> <p>4. ¿Cuáles estrategias de enseñanza ha recibido por parte del maestro cooperador que sea exclusivo para el contexto en el que se encuentra?</p> <p>No he recibido ninguna en específica solo leer del tema que se va a tratar.</p>
Carencia de la labor del M.C.	271 272 273 274	<p>5. Recibe retroalimentación de su maestro cooperador ¿Cuál?</p> <p>No porque el acompañamiento es poco o casi nulo.</p>
Practicas tempranas	275 276 277 278 279 280 281 282	<p>6. ¿Su práctica pedagógica constituye para usted en el tiempo y momento idóneo para afianzar su perfil de maestro? ¿Por qué?</p> <p>Creo que es importante tener practicas tempranas para cuando uno llegue al momento de la monografía se esté mejor preparado y tener conceptos y aspectos más claros.</p>



<p>Identidad profesional and Modelo de consonancia entorno al perfil de buen profesor</p>	<p>283 284 285 286 287 288 289</p>	<p>7. ¿Considera que durante las prácticas pudo reafirmar sus habilidades como maestro? ¿Por qué?</p>
<p>Características de los Centros de practica</p>	<p>290 291 292 293 294 295</p>	<p>8. ¿Qué característica tiene o tenía el centro de práctica donde desarrolló su práctica pedagógica?</p>
<p>Practicas tempranas</p>	<p>296 297 298 299 300 301 302</p>	<p>9. ¿Está usted de acuerdo con iniciar sus prácticas pedagógicas en un nivel avanzado de la carrera? ¿Por qué?</p>
<p>Practicas tempranas</p>	<p>303 304 305 306 307 308 309</p>	<p>No, porque creo que un maestro se forma en sus prácticas y si hay practicas tempranas al momento de laborar estaríamos más preparados para nuestra labor.</p> <p>10. considera usted que la licenciatura debería comenzar sus prácticas pedagógicas tempranas ¿Por qué?</p>
<p>Concepto de maestro</p>	<p>310 311</p>	<p>11. ¿Que representa para usted el maestro cooperador?</p>

Si o porque es algo que me gusta y es satisfactorio poder ayudarle o guiar a personas en su formación escolar y su formación para la vida y poder aportarles.

Fomenta el trabajo en equipo y colaborativo, fomenta la investigación.

No, porque creo que un maestro se forma en sus prácticas y si hay practicas tempranas al momento de laborar estaríamos más preparados para nuestra labor.

Si porque afianzaríamos y mejoraríamos los conceptos que tenemos y a la hora de entrar en prácticas estaríamos más preparados.



cooperador	312	
Selección del M.c	313	El Maestro cooperador representa una guía en el proceso,
	314	a su vez reflexionar sobre nuestra praxis, nutre no solo en
	315	conocimientos específicos del área, si no sobretodo la
	316	experiencia que tiene, <u>permitiendo manejar las distintas</u>
	317	<u>situaciones que se presentan en el aula.</u>
Poco relación psicosocial	318	
	319	13. A nivel personal ¿Cómo es su relación con los
	320	maestros cooperadores?
selección del M.C	321	La <u>relación es buena, aunque uno esperarí</u>
	322	<u>de compartir más tiempo,</u> él tiene buena <u>disposición para</u>
	323	<u>el trabajo a desarrollar.</u>
	324	
	325	
	326	
	327	14. ¿Qué tipo de apoyo le brinda su maestro
Desarrollo profesional	328	cooperador?
	329	<u>Apoyo en el conocimiento disciplinar ya que con</u>
	330	<u>anterioridad hablamos sobre los temas a desarrollar y</u>
	331	<u>demás actividades programadas.</u>
	332	
	333	
Maestro cooperador	334	15. ¿Qué aportes le da el maestro cooperador,
Desarrollo profesional	335	durante su proceso de práctica pedagógica?
	336	<u>Acompañar la preparación de las clases discutir</u>
Desarrollo psicosocial	337	<u>percepciones del grupo, retroalimentar el trabajo que uno</u>
	338	desarrolla, es decir <u>un trabajo de mutuo apoyo entre el</u>
	339	<u>maestro cooperador y yo.</u>
	340	



Maestro cooperador Desarrollo psicosocial	341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360	16. ¿cuáles considera usted que deben ser las funciones del maestro cooperador? cree usted que su maestro cooperador cumple esas funciones. Como anteriormente lo expresé el aporte más grande es compartir la experiencia que le permite afrontar de buena manera la situación de clase Maestro en formación # 12 Edad __27__ Sexo: femenino Año de graduación (Normalista, Licenciatura o Posgrado en Educación) _____ ¿Está laborando como docente? Sí ___ No __X__ ¿En el sector público o privado? _____
Hacer ver Hacer ver	361 362 363 364 365 366 367 368 369	1. ¿Qué tipo de funciones o tareas desempeña en su práctica? Acompañamiento de los estudiantes (dictar clases reemplazar al profesor) 2. ¿Considera que estas tareas y funciones fueron útiles y pertinentes? Sin duda el acompañamiento, interacción y <u>contacto con los estudiantes</u> son útiles para mejorar la experiencia, creo



	370	que la forma de acompañamiento que tuve que hacer a los
	371	estudiantes no fue pertinente.
	372	
	373	3. ¿Mediante cuáles estrategias considera que se
	374	aprende a enseñar?
Maestro cooperador	375	Creo que cuando uno está haciendo la práctica espera ser
Desarrollo profesional	376	retroalimentado por el docente cooperador para fortalecer
	377	la práctica docente.
	378	
	379	4. ¿Cuáles estrategias de enseñanza ha recibido
	380	por parte del maestro cooperador que sea
Carencia del M.C.	381	exclusivo para el contexto en el que se
	382	encuentra?
	383	Ninguna.
	384	
Carencia del M.C.	385	5. Recibe retroalimentación de su maestro
	386	cooperador ¿Cuál?
	387	No.
Carencia del M.C.	388	
	389	6. ¿Qué acciones del maestro cooperador le
	390	gustan?
	391	Ninguna porque no lo he visto dictando clases.
	392	
	393	7. ¿Su práctica pedagógica constituye para
Practicas tempranas	394	usted en el tiempo y momento idóneo para
	395	afianzar su perfil de maestro? ¿Por qué?
	396	Si sirve para afianzar pero debería hacerse con más
	397	anticipación.
	398	



Identidad profesional	399 400 401	8. ¿Considera que durante las prácticas pudo reafirmar sus habilidades como maestro? ¿Por qué?
	402 403 404 405	Sí, porque he tenido mucho tiempo para compartir con los estudiantes y el hecho de quedarme sola con ellos en el aula me ha ayudado con el manejo de grupo y con la preparación de las clases
Características de los centros de practica	406 407 408 409	9. ¿Qué característica tiene o tenía el centro de práctica donde desarrolló su práctica pedagógica?
	410 411 412	Es una I.E. pública en la cual se trabaja por proyectos de investigación bajo la modalidad STEAM.
Practicar tempranas	413 414 415	10. ¿Está usted de acuerdo con iniciar sus prácticas pedagógicas en un nivel avanzado de la carrera? ¿Por qué?
	416 417 418 419 420 421	No, sé que debe ser en un nivel avanzado porque se requiere primero tener conocimientos previos para dictar clases, pero si pienso que las prácticas deberían de ser en un nivel más temprano para poder fortalecer la labor docente en varios aspectos.
Identidad profesional and Practicas tempranas	422 425 426 427	11. Considera usted que la licenciatura debería comenzar sus prácticas pedagógicas tempranas ¿Por qué?
	428 429	Si, para fortalecer actitudes y aptitudes en el maestro en formación para que se vayan permeando de los diferentes



	430	<u>contextos en los centros de práctica y en los que se van a</u>
	431	<u>enfrentar más adelante.</u>
	432	
	433	
	434	Maestro en formación # 13
	435	Edad _ 40 _
	436	Sexo: masculino
	437	Año de graduación (Normalista, Licenciatura o
	438	Posgrado en Educación) _____
	439	¿Está laborando como docente? Sí ___ No <u>X</u> ___
	440	¿En el sector público o privado?
	441	_____
Funciones y tareas hacer	442	
	443	1. ¿Qué tipo de funciones o tareas desempeña en
	444	su práctica?
	445	<u>Dar clases, asesor de proyectos de investigación.</u>
	446	
Identidad profesional and Modelo de resonancia colaborativa	447	2. ¿Considera que estas tareas y funciones
	448	fueron útiles y pertinentes?
	449	Sí, porque <u>todo lo que se hace en el centro de práctica</u>
	450	<u>permite afianzar los conocimientos frente al aprendizaje</u>
	451	<u>como futuros maestros, además me permite conocer e</u>
	452	<u>indagar para aprender de los maestros cooperadores.</u>
	453	
	454	3. ¿Mediante cuáles estrategias considera que se
	455	aprende a enseñar?
	456	
	457	Es sabido que no todas las estrategias pueden servir a
	458	todos los grupos, es posible donde los estudiantes puedan



	459	participar que desarrollen pensamiento crítico y
	460	habilidades para a vida.
	461	
Funciones y tareas	462	4. ¿Cuáles estrategias de enseñanza ha recibido
Ver	463	por parte del maestro cooperador que sea
	464	exclusivo para el contexto en el que se
Modelo de yuxtaposición	465	encuentra?
	466	No he recibido como tal una estrategia que nos
	467	haya.....pero por medio de los retos de observación veo
	468	que hay lecturas previas o el manejo de grupo.
	469	
Maestro cooperador	470	5. Recibe retroalimentación de su maestro
Desarrollo profesional	471	cooperador ¿Cuál?
	472	La mayoría de las veces existe un acompañamiento donde
	473	discutimos algunas experiencias de lo sucedido durante la
	474	práctica donde aporta para avanzar en lo que hacemos.
	475	
Maestro cooperador	476	6. ¿Qué acciones del maestro cooperador le
Desarrollo psicosocial	477	gustan?
	478	El acompañamiento, el trato hacia los demás.
	479	
Practicas tempranas	480	7. ¿Su práctica pedagógica constituye para
	481	usted en el tiempo y momento idóneo para
	482	afianzar su perfil de maestro? ¿Por qué?
	483	
	484	Si pero también sería bueno en la mitad de la carrera.
	485	
	486	8. ¿Considera que durante las prácticas pudo
	487	reafirmar sus habilidades como maestro?



	488	¿Por qué?
	489	Si me ha servido para mejorar pero todavía me falta otro
	490	poco más.
	491	
Características de los centros de practicas	492	9. ¿Qué característica tiene o tenía el centro de
	493	práctica donde desarrolló su práctica
	494	pedagógica?
	495	Es una institución por cobertura, trabajan proyectos la
	496	investigación, muy buenas instalaciones.
	497	
Practicas tempranas	498	10. ¿Está usted de acuerdo con iniciar sus
	499	prácticas pedagógicas en un nivel avanzado
	500	de la carrera? ¿Por qué?
	501	Si y no porque desde la mitad de la carrera se podría
	502	iniciar una parte de la práctica y otra al final.
	503	
Practicas tempranas	504	11. considera usted que la licenciatura debería
	505	comenzar sus prácticas pedagógicas
	506	tempranas ¿Por qué?
	507	Si esto nos ayudaría a afianzar en el manejo de grupo.
	508	
	509	
	510	Maestro en formación # 14
	511	Edad __28__
	512	Sexo: masculino.
	513	
	514	Año de graduación (Normalista, Licenciatura o
	515	Posgrado en Educación) _____
	516	¿Está laborando como docente? Sí __X__ No __



	517	¿En el sector público o privado? _____Privado_
	518	
Funciones y tareas hacer	519	1. ¿Qué tipo de funciones o tareas desempeña en su práctica?
	520	
	521	Durante la práctica pedagógica que he realizado mis
	522	actividades están basadas en impartir clases de química y
	523	biología al grupo que me corresponde para esta práctica.
	524	
	525	2. ¿Considera que estas tareas y funciones fueron útiles y pertinentes?
	526	
Modelo de resonancia colaborativa	527	Considero muy importantes y útiles este tipo de tareas,
	528	aunque también considero que la labor docente no debe
	529	estar limitado al solo hecho de ir a un aula de clases a
	530	impartir una clase.
	531	
M.C desarrollo psicosocial	532	3. ¿Mediante cuáles estrategias considera que se
And	533	aprende a enseñar?
Modelo de disonancia critica	534	Creo que un buen punto de partida sería respetar y valorar
	535	la diversidad de pensamientos dentro del aula, incentivar
	536	el desarrollo de ideas propias y obviamente estar dentro
	537	del aula, es en la práctica u en el contexto donde en
	538	realidad se aprende.
	539	
	540	
	541	4. ¿Cuáles estrategias de enseñanza ha recibido
	542	por parte del maestro cooperador que sea
	543	exclusivo para el contexto en el que se
	544	encuentra?
Carencia en el M.C Carencia del Modelo de Consonancia en torno a un perfil de buen profesor	545	Por parte del maestro cooperador no he recibido ninguna



	546	estrategia de enseñanza, el contacto entre cooperador –
	547	estudiante ha sido casi nulo.
Carencia en el M.C	548	
	549	5. Recibe retroalimentación de su maestro
	550	cooperador ¿Cuál?
	551	En la dinámica del proceso de práctica que he
Carencia del Modelo de	552	experimentado no existe ningún proceso entre el maestro
Consonancia en torno a	553	cooperador y yo como practicante.
un perfil de buen profesor	554	
Carencia en el M.C	555	6. ¿Qué acciones del maestro cooperador le
	556	gustan?
	557	No he tenido la oportunidad de apreciar que tipo de
	558	estrategias y metodologías utiliza el cooperador dentro del
	559	aula.
	560	
	561	7. ¿Su práctica pedagógica constituye para
	562	usted en el tiempo y momento idóneo para
Practicar tempranas	563	afianzar su perfil de maestro? ¿Por qué?
	564	Considero que es una gran experiencia aunque es
	565	demasiado tardía, es pertinente replantear el tiempo en
	566	que se desarrolla. Es posible que sea mucho más
	567	productiva si se llevara a cabo al inicio de la carrera o en
Competencias	568	el intermedio.
(no integración teórica	569	
práctica), Carencia del	570	
Modelo de Consonancia	571	8. ¿Considera que durante las prácticas pudo
en torno a un perfil de	572	reafirmar sus habilidades como maestro?
buen profesor	573	¿Por qué?
Practicar tempranas	574	Sí, porque considero que la teoría estudiada en la



<p>Características de los centros de practica And Actuar de forma contextual</p>	<p>575 576 577 578 579 580</p>	<p><u>universidad es importante pero es descontextualizada de la realidad.</u> es en la práctica donde todas las habilidades de maestro se reafirman.</p>
<p>No integración teoría-practica Carencia del Modelo de Consonancia en torno a un perfil de buen profesor</p>	<p>581 582 583 584 585 586 587</p>	<p>9. ¿Qué característica tiene o tenía el centro de práctica donde desarrolló su práctica pedagógica? Es un centro muy interesante donde se trabaja con base en proyectos de investigación realizados por los estudiantes, las clases están orientadas al desarrollo de cada uno de estos proyectos.</p>
<p>Practicar tempranas Competencias Enseñanza descontextualizada</p>	<p>588 589 590 591 592 593 594 595</p>	<p>10. ¿Está usted de acuerdo con iniciar sus prácticas pedagógicas en un nivel avanzado de la carrera? ¿Por qué? No, porque dentro de la carrera te llenan de ideas y teorías descontextualizadas con nuestra realidad, la práctica te permite comprender y decidir sobre tu profesión, lo interesante sería tener practicas al inicio de la carrera en el intermedio y al final de la misma, en vez de recibir teorías que en realidad son puros cuentos de hadas.</p>
<p>Practicar tempranas</p>	<p>596 597 598 599 600 601 602 603</p>	<p>11. considera usted que la licenciatura debería comenzar sus prácticas pedagógicas tempranas ¿Por qué? Si, la practica hace al maestro, y se debe poner en práctica lo teórico, para saber si estamos afrontando bien los conocimientos</p>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	604
	605
	606
	607
	608
	609

Convenciones

Funciones y tareas

Competencias

Prácticas tempranas

Maestro cooperador

Características de los centros de práctica

Modelo de disonancia crítica

Modelo de yuxtaposición.

Identidad profesional



UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA 1803

Facultad de Educación

6.9. Anexo 9 Análisis Encuesta Maestro Cooperador

Table with 13 columns: Participante, Edad, Sexo, Características personales, Requisitos, Funciones, Por qué acompañar, Perfil del grupo, Habilidades, Habilidades que debe tener, El rol del docente, Funciones y tareas, Fases de la formación, Rol del docente, Características del C.F., Observaciones. Rows include MC1a, MC2a, and MC3a.

Table with 13 columns: Participante, Edad, Sexo, Características personales, Requisitos, Funciones, Por qué acompañar, Perfil del grupo, Habilidades, Habilidades que debe tener, El rol del docente, Funciones y tareas, Fases de la formación, Rol del docente, Características del C.F., Observaciones. Row includes MC4a.

Table with 13 columns: Participante, Edad, Sexo, Características personales, Requisitos, Funciones, Por qué acompañar, Perfil del grupo, Habilidades, Habilidades que debe tener, El rol del docente, Funciones y tareas, Fases de la formación, Rol del docente, Características del C.F., Observaciones. Row includes MC5a.

Convenciones

Table with 4 columns: Perfil y Función del M.F., Perfil del M.C. en los C.P., M. Yuxtaposición, M. de Consonancia, M. de Disonancia Crítica, M. de Resonancia Colaborativa.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

6.10. Anexo 10. Análisis de Encuesta Egresados

Facultad de Educación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	ENCUESTA
RELACIÓN UNIVERSIDAD- CENTRO DE PRÁCTICA	YUXTAPOSICIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender-Enseñar -Enseñar como el Maestro Cooperador -Centro de Práctica elegido sin ningún criterio 	<ul style="list-style-type: none"> -Dominio de grupo -Trato con los estudiantes -Proyectos de investigación -Organización de la información -Actividades diagnósticas -Preguntar por las concepciones -Noción de autoridad
	CONSONANCIA	<ul style="list-style-type: none"> -Dominio de destrezas y competencias docentes por parte del Maestro en formación -Maestro en formación debe capacitarse -Aprender bajo investigaciones de otros 	<ul style="list-style-type: none"> -Maestro exigente y menos permisivo -Calidad humana -Relación cordial con estudiantes -Vocación -Responsabilidad -Compromiso -Orientar las clases -Estrategias de enseñanza
	DISONANCIA	<ul style="list-style-type: none"> -El Centro de Práctica desarrolla una actitud crítica en la Práctica Pedagógica -El maestro en formación aprende con los diarios de campo y reflexiona sobre su práctica pedagógica -El maestro en formación aprende investigando 	<ul style="list-style-type: none"> -Proyectos de investigación -Ser más práctico -Fortalecimiento del carácter docente -Investigadora de procesos de enseñanza -Investigación
	RESONANCIA	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencias, conocimientos y situaciones en diferentes contextos -Aprender a lo largo de la vida -El maestro cooperador enseña al maestro en formación a continuar aprendiendo en contextos diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilización de diagramas y mapas -Seguridad -Interacción con los estudiantes -Habilidades comunicativas -Cada escenario como espacio de aprendizaje -Modelización didáctica -Exploración de ideas -Introducción de conocimientos
	CENTRO DE	-Características	-Exigente a nivel académico



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	<p>PRÁCTICA</p>	<p>y comportamental</p> <ul style="list-style-type: none">-Femenino, público, espacios adecuados-Infraestructura completa-Convocatorias para proyectos de Educación Ambiental-Retroalimentar los contenidos sobre el tema de la universidad-Escuela pública primaria, buenas instalaciones-Dotado de medios tecnológicos-Coordinadores y pares ayudan-Público, en sector vulnerable de la ciudad-Público, con orientación católica y exigencia académica-Oficial, tradicionalista-Normal Superior de Medellín Villahermosa, estratos 1,2 y 3-Pública, desorganizada, conductista, lineal, profesores a punto de jubilarse, diseños curriculares poco innovadores-Son relevantes las jornadas culturales y deportivas, se descuida la academia-Oficial, sector periférico de la ciudad, familias con bajos ingresos económicos-Apoyo de docentes y directivos
--	------------------------	--

1803



6.11. Anexo 11 Análisis de Encuesta Asesores de Práctica

Edad	Estudios realizados	¿Está laborando como docente?	¿En qué sector?
48	Maestría en Educación	Si	Público
32	Maestría en Educación	Si	Público
62	Químico	Si	Público
31	Maestría en Educación	Si	Público

¿Cuáles son sus criterios de selección de los centros de práctica?

① En general es la posibilidad de relacionamiento que se tiene con anterioridad o con docentes cooperadores o con terceros que posibilitan tener información de primera mano en cuanto a las posibilidades, condiciones y deseos de practica en la institución educativa.
Una buena relación del asesor con las directivas del centro de practica para que acepten y reciban de la mejor manera a los maestros en formación.

② Que al menos uno de los centros esté cerca a la Universidad.
Que la institución cuente con una buena infraestructura física.
Que los docentes cooperadores conozcan y no tengan problemas con la linea de investigación que siguen los maestros en formación.

Básicamente son tres:

③ 1. Que la institución cuente con una amplia oferta horaria.
2. Buena disposición administrativa a la experimentación educativa por parte de la institución.
3. Que no quede muy lejos de la vivienda del practicante y de la universidad (es decir, que gaste un solo pasaje por trayecto al hogar y/o universidad)

④ Los criterios para la selección de los centros de práctica es porque son instituciones educativas que se destacan por llevar a cabo procesos de investigación en el aula, los docentes cooperadores, han estado participando activamente en estos procesos en otras entidades como el programa ondas, parque explora, universidad de los niños, pequeños científicos, son líderes en las instituciones y reconocidos por su trabajo al interior y fuera de la institución. Igualmente, por la diferencia y características de cada contexto educativo, pese a que trabajan la investigación (con respecto a dos centros de práctica), es interesante como se da el proceso de enseñanza en ambos.

¿Para usted cómo debe ser un centro de práctica?

Podría decir muchas características, pero principalmente que sea un centro de práctica "real" me refiero que allí se presenten situaciones de vida que permitan al practicante, al cooperador y al asesor hacer reflexiones críticas que permitan el crecimiento de todos los actores que allí intervienen.

① Igualmente respondo en los términos que desean; un centro de practica debe integrar a sus practicantes a las dinámicas institucionales, hacerlos partícipes de la vida escolar, un cooperador dispuesto y posicionado en su rol, disposición y apertura de los documentos institucionales para que el practicante se acerque a entender cómo se constituye el centro de practica.

② Debe ser un espacio agradable para los maestros en formación y que les permita conocer el verdadero contexto educativo local.

Relación U-CP → * Intercambio
Perfil MF [* Identidad Profesional * Conciencia
* Competencias * Disciplina
* Fines y Tareas * Responsabilidad
Perfil MC [* Profesionalismo * Respeto



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La pregunta es muy amplia y como tal, se puede interpretar de muchas maneras. En mi caso, esta pregunta la oriento hacia las partes administrativa y académica. En el primer caso, tanto los coordinadores académicos (por conocimiento de su función) como los profesores deben ser concientes de que los/as practicantes, en su calidad de aprendices, deben conocer sobre su futuro desempeño y por lo tanto, los deben tener en cuenta para todo tipo de actividades que se realicen en la institución (reuniones, actos cívicos, salidas de campo, etc.)

En lo segundo, en lo académico, el profesor cooperador, como su nombre lo indica, siempre debe estar reuniéndose con su practicante para preparar las clases, asistir a las mismas y reunirse para evaluar lo realizado.

Es de notar que en mi caso, no interesa si hay laboratorios o no, pues para nuestra propuesta, cualquier espacio se convierte en sitio de experimentación.

Considero que debe ser un espacio que pueda contribuir a una formación complementaria de los estudiantes de la licenciatura, que le brinde oportunidades para responsabilizarse por todos los momentos de una clase, que atienda situaciones problema que pueden presentarse en la misma, que le permita al estudiante asumir el rol de docente y de par con el cooperador, además que le permita enterarse y realizar acercamientos a los documentos y proyectos institucionales.

¿Implementa acciones que integren la Universidad con el centro de práctica?

1. Motivar encuentros entre la dirección del centro de practica, el docente cooperador, el asesor, la coordinación de la práctica y el practicante, para hacer un acercamiento institucional y plantear los requerimientos desde el reglamento de practica y los beneficios que a todos les brinda.

2. Hacer periódicamente encuentros entre los cooperadores, los asesores y los responsables de la práctica pedagógica con el fin de hacer reflexiones en torno a lo que sucede en la relación U. centro de practica-practica.

3. Sinceramente no, de todas formas se comparte la información pertinente con las instituciones y se extienden las invitaciones que se hacen desde la Facultad.

4. Un poco, pues fuera de reenviar las invitaciones que cursa el comité de prácticas de la facultad, se invita a los profesores cooperadores a que asistan a las clases propias de la práctica y así ellos conocen cómo son las orientaciones dadas a sus practicantes. De hecho, algunos de ellos han solicitado charlas sobre metodología de investigación, las cuales se han dictado en dos de las instituciones a las que ellos pertenecen.

5. Las acciones están en curso, es un poco complicado por los tiempos de los cooperadores y los propios, pero se han realizado esfuerzos por buscar espacios dentro de las instituciones educativas para conocer el desempeño de práctica, evaluar el proceso de los estudiantes en la institución y el desempeño de los cooperadores y para establecer acuerdos para trabajar de forma conjunta-cooperadores, estudiantes y docente asesora-

¿Considera que la Facultad de Educación realiza actividades con el fin de integrar la Universidad y los Centros de práctica?

1. Si. Desde el año pasado se están haciendo acercamientos especialmente con los cooperadores.

2. Se ha venido trabajando en un taller entre la coordinación y los docentes cooperadores, de todas formas vale la pena que no solo sea el asesor quien tenga un contacto directo con el colegio, se podrían convocar a encuentros a los coordinadores y rectores con la universidad. → RECOMENDACIÓN

3. La respuesta es psitiva, tal y como se enunció en la pregunta anterior. Como aporte personal, considero que la facultad debería pensar en una reunión de inducción con los profesores que potencialmente van a ser cooperadores. → RECOMENDACIÓN

4. Si se ha realizado esfuerzos como los talleres que ha programado la facultad, pero los tiempos de los cooperadores o sus actividades les impide asistir constantemente, es decir, si asisten a un taller al siguiente no es seguro que asistan. Sin embargo, se requiere darle continuidad a los talleres que han realizado en la facultad con los docentes.

¿Qué repercusiones se han generado a partir de estas actividades?

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1. La baja asistencia ha generado la búsqueda de nuevas alternativas, que se piensan implementar próximamente.

2. La verdad, creo que pocas por la baja asistencia, sin embargo creo que sería muy importante que estos encuentros sean constantes y participativos *Relacionados*

3. En mi caso y como la mayoría de mis profesores cooperadores son egresados del programa, ellos sienten que la universidad no los ha olvidado y que cuentan con ellos para este tipo de actividades. Los demás (no egresados de la universidad) ven positivamente este aspecto.

4. Mayor comunicación entre las personas involucradas en el proceso de formación de los estudiantes de la licenciatura.

¿Cuáles son sus criterios para elegir un maestro cooperador?

1. Su disposición para ser un maestro que apoye, acompañe y reflexiones con el practicante el proceso que esta viviendo este último.

2. Que cumpla las condiciones que el reglamento de practica exige.

3. Que tenga tiempo y que no se "descargue" del grupo que orienta con la escusa de que allí esta el practicante.

4. En lo posible conocerlo.

2. Además de lo estipulado en el reglamento de practica, es clave la mejor disposición de los docentes cooperadores, sin embargo, entran a jugar muchas variables en la elección, como por ejemplo: los horarios, los grados en que se desempeñan (por cuestiones del proyecto de investigación)

Básicamente son:

1. Amplia experiencia en la docencia (mínimo cinco años) *

2. Preocupado por la investigación en el aula. *

3. Disponibilidad horaria para atender al practicante.

4. Buenas relaciones tanto administrativas como con los estudiantes.

3. Su vocación docente, años de experiencia, liderazgo dentro y fuera de la institución educativa, participación en propuesta de mejora continua y buenas relaciones interpersonales.

¿Cree usted que los maestros cooperadores cumplen con los requisitos exigidos por la Facultad de Educación?

Si:

1. Porque el asesor y los responsables de la practica deben cotejar esto.

2. Claro que si, pues estos son verificados con el coordinador académico de la institución.

3. En mi caso sí porque son profesores del área, tienen experiencia y son poseedores de conocimiento con respecto a lo que es una práctica.

2. Si cumplen con los requisitos exigidos de acuerdo a lo establecido en el reglamento de práctica.

¿Por qué acompaña como asesor las prácticas pedagógicas de los maestros en formación?

Primero que todo porque para mi es muy rico conocer, reconocer y reconstruir todo el proceso que sucede con todos y cada uno de los practicantes.

1. Segundo es vivir con cada cohorte y cada uno situaciones diferentes que hacer del ejercicio del asesor un asunto nuevo cada día.

Tercero porque así lo exige la norma.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por qué me interesa contribuir a la formación de maestros en especial desde mi línea de investigación, pues considero fundamental que en las prácticas pedagógicas se aborden aspectos relacionados con la construcción y apropiación de conocimiento científico, así como reflexiones sobre la naturaleza de la ciencia

Esta respuesta puede sonar como a una posición ilusa, pero en realidad considero que la enseñanza de las ciencias naturales debe ser tal que aproxime lo teórico a la situación real que viven los estudiantes, es decir acompaño a los maestros en formación porque creo firmemente que las ciencias naturales se aprenden es confrontando la realidad con la teoría, de allí es que surgen las prácticas no convencionales.

Se acompañan porque me interesa conocer sus necesidades para poderlas integrar en las discusiones de las clases y por la búsqueda de estrategias que puedan aportar al desarrollo profesional.

¿Cómo acompaña el proceso de los maestros en formación durante su práctica pedagógica?

Inicialmente se hace una corta planificación con el practicante, luego se asiste la práctica en silencio y tercero se hace una reflexión individual y luego colectiva de lo sucedido.

Además de cumplir con las visitas para hacer seguimiento y conversar con el personal de la institución, al inicio del seminario se dedica un rato a conversar sobre cómo les fue en la semana y se habla de la plantación y de ponerse de acuerdo en especial los maestros que tienen los mismos grados.

Este semestre también se tiene en cuenta el diario pedagógico.

Pregunta demasiado abierta. Resumiendo, a más de las clases en la universidad y la asistencia a las instituciones, las prácticas diseñadas las realizamos en tiempo extra clase para, a partir de allí, analizar grado de dificultad, tiempo de duración, tipo de preguntas a realizar, alcances de la misma,...

Lo acompaño desde los encuentros de práctica, la comunicación entre los centros de práctica, dentro del espacio de clase se trabaja de forma colaborativa para la construcción de conocimiento y reflexión sobre el ser maestro.

¿Cuál considera usted que debe ser el perfil y las funciones del maestro en formación que llega a la práctica pedagógica?

Creo que están especificadas claramente en el reglamento de práctica: solo agregaría que se debe hacer un acercamiento de contexto en el primer semestre y que las prácticas deben empezar en el quinto semestre.

En primer lugar debe estar convencido de querer ser maestro, se ven casos que no, estudiantes así no deberían llegar a esta fase del proceso de formación.

Tener la capacidad de diseñar actividades académicas pedagógicas y socioculturales
d. Responsabilidad y compromiso para asistir a las asesorías

Respetar aspectos relacionados con la Línea que ha elegido.

Responsabilidad para la entrega oportuna de avances y cumplimiento con las responsabilidades en el centro de práctica.

Respetar al docente cooperador y al asesor y entender que se debe seguir un conducto regular para la solución de conflictos.

Pregunta interesante, pues no todos los maestros en formación son concientes de su futuro desempeño profesional. Desde este punto de vista, considero que este maestro en formación debe estar altamente interesado en poner en práctica lo aprendido hasta el momento y no pensando en cumplir con un requisito más para el grado; mostrar un vivo interés por la investigación en el aula y tener disponibilidad horaria tanto para realizar las prácticas como para analizar y evaluar, extraclase, lo realizado y lo por hacer.

Con respecto a las funciones, creo que como su nombre lo indica, sus funciones deben ser las mismas de un maestro regular, eso sí acompañado

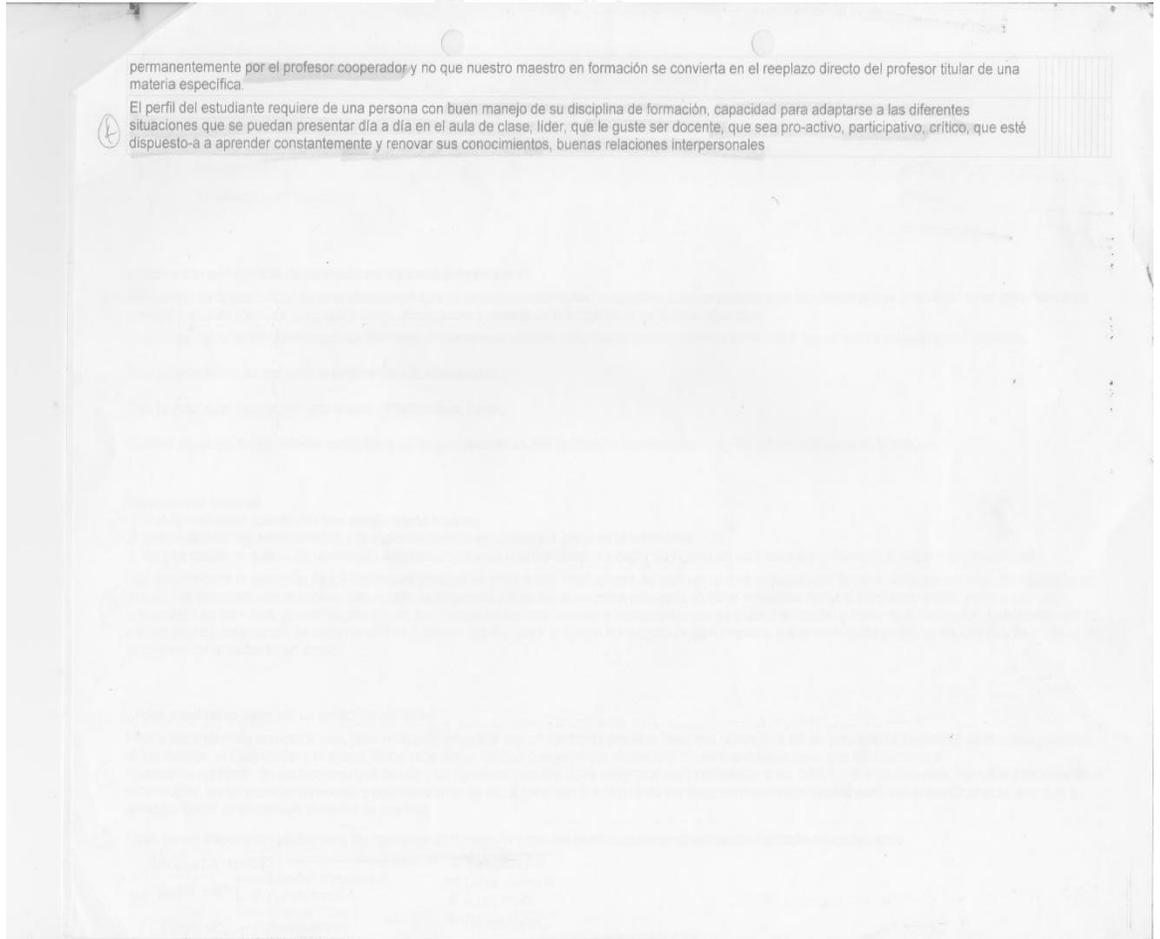
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



permanentemente por el profesor cooperador y no que nuestro maestro en formación se convierta en el reemplazo directo del profesor titular de una materia específica.

El perfil del estudiante requiere de una persona con buen manejo de su disciplina de formación, capacidad para adaptarse a las diferentes situaciones que se puedan presentar día a día en el aula de clase, líder, que le guste ser docente, que sea pro-activo, participativo, crítico, que esté dispuesto-a a aprender constantemente y renovar sus conocimientos, buenas relaciones interpersonales



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



6.12. Anexo 12 Análisis Entrevista Coordinadoras de Práctica

ENTREVISTA COORDINADORA DE PRÁCTICA 1		
Categorización		Texto
	1	Investigadora 1: Año de graduación
	2	(Normalista, Licenciatura o Posgrado en
	3	Educación)
	4	Coordinadora 1: Termine el doctorado en
	5	agosto del 2013, fue en la universidad de
	6	Antioquia se llama doctorado en educación y
	7	mi trabajo indagó por la configuración del
	8	conocimiento profesional de 4 profesores
	9	principiantes, recién egresados de la
	10	licenciatura en la cual están ustedes. Soy
	11	licenciada de biología de la universidad
	12	distrital del año 1994, soy especialista de
	13	ecología medio ambiente y desarrollo en
	14	Bogotá, después me vine a vivir acá a
	15	Medellín hice la especialización en docencia
	16	universitaria en la Santo Tomas hice la
	17	maestría en educación en la facultad en la
	18	línea de ciencias experimentales y después el
	19	doctorado.
	20	I1: ¿Está laborando como docente?
	21	C1: Sí.
	22	I1: ¿En el sector público o privado?
	23	C1: Soy profesora universitaria estoy
	24	vinculada con la UdeA desde el 2006, antes
	25	trabajé en otras instituciones y pasé de
	26	catedrática después con contratos
	27	ocasionales y ya en el 2006 me vinculé
	28	directamente a la universidad
	29	I1: ¿Para usted cómo debe ser un centro
	30	de práctica?
	31	C1: Bueno yo voy a tratar de hablar desde
	32	lo que nosotros esperamos desde el programa
	33	de licenciatura cuando que pensamos en el
	34	centro de prácticas, entonces la idea es que el
	35	centro de practica sea un espacio donde los
	36	maestros es formación tengan la posibilidad
	37	de ejercer las funciones de la docencia, pero
	38	también donde puedan ellos mirar, identificar
	39	problemáticas que les permitan articularla a
	40	sus proyectos de investigación entonces los
MF pueda ejercer la docencia Proyectos de investigación		



<p>Imaginarios negativos en CP sobre MF Participación del CP Trabajo colaborativo</p> <p>Accesibilidad</p> <p>apertura del CP Diálogo</p> <p>Articulación CP – líneas de investigación</p> <p>Interés del comité de práctica de acercar CP –U</p> <p>Talleres con MC</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44</p>	<p>centros de práctica tienen que ser instituciones donde las personas que están ahí: los administrativos, los profesores, los estudiantes permitan esa posibilidad, que no piensen algunos imaginarios que cuando llegan los maestros en formación o los practicantes son los que van a reemplazar al profesor si no que sea más desde un trabajo colaborativo que entiendan que los maestros en formación están como en un proceso entonces que también ellos participen, entonces las características del centro de práctica que nosotros esperamos que se escojan es que no solo que sean de fácil acceso porque también los maestros en formación tienen a veces dificultades económicas y los centros de práctica no puedan ser tan lejanos para que puedan venir a clase a la universidad y más que eso que los centro de prácticas tengan unas características que permitan la formación de estos maestros, entonces que sean abiertos que permitan el diálogo no necesariamente que tengan propuestas innovadoras sino que dependiendo del modelo pedagógico, la forma del trabajo, nos permitan articular algunas de las cosas cosas que los maestros hacen desde sus líneas de investigación.</p> <p>II: ¿Qué actividades realiza la Facultad de Educación con el fin de integrar la Universidad y los Centros de práctica?</p> <p>C1: Bueno, como les contaba yo asumí la práctica como en diciembre del 2012, entonces he estado en el 2013, 2014, desde el comité de practica central de la facultad el interés de acercar los centros de practica a la Universidad es uno de los elementos que están en el plan de acción, entonces nosotros ideamos y cuando hablo de nosotros es como todo el comité práctica de la facultad que está integrado por coordinadores de toda las licenciaturas y una coordinadora general, entonces ideamos unos talleres para convocar</p>
--	---	---



<p>Primer taller: papel del CP y los MC</p>	<p>1</p>	<p>a los docentes cooperadores, ideamos tres talleres, en el 2013 el primer semestre</p>
	2	alcanzamos hacer 2. El primero tiene que
	3	ver con tratar de mostrarle a los que van, a
	4	los docentes cooperadores que el centro de
	5	práctica no es un.... El título es algo así
	6	como de lugar cedido en préstamo a un
	7	escenario compartido, entonces como ellos
	8	pueden entender el papel que ellos cumplen
	9	como docentes cooperadores, pero también
	10	la institución educativa como centro de
	11	formación. Entonces ese era como el objetivo
	12	del primer taller el segundo lo articulamos
	13	más a investigación porque también
<p>Segundo taller: investigación y MC</p>	14	quisiéramos que los docentes cooperadores
	15	tuvieran más formación en investigación y el
	16	tercero lo íbamos hacer como en didácticas
<p>Tercer taller: didácticas específicas</p>	17	específicas pero ese tercero nunca lo
	18	alcanzamos a hacer siempre ha habido pues
	19	como dificultades logística de fechas de
	20	encuentro, pero bueno pudimos hacer esos
	21	dos. En el 2014 también alcanzamos a hacer
	22	lo sea siempre hemos podido repetir el
	23	primero. Que hemos encontrado que la
<p>Poca asistencia a talleres</p>	24	convocatoria siempre es baja, incluso de la
	25	licenciatura nuestra ha ido 1 o 2 docentes
	26	cooperadores de todos los centros de practica
	27	que tenemos, entonces esa es como la
	28	estrategia que estamos mirando a ver como la
	29	podemos aplicar este semestre y lo que
	30	propusimos en una reunión de asesores que
	31	tuvimos hace 15 días, es que vamos hacer los
	32	talleres pero solo con nuestros docentes
	33	cooperadores y vamos a ver cómo nos va,
	34	espero que de aquí a junio ya.
	35	
	36	I 1: ¿Qué resultados se han obtenido con
	37	estas actividades?
<p>MC valoran los talleres</p>	38	C1: Bueno como les contaba los docentes
	39	que han ido, los docentes cooperadores han
	40	valorado muy positivamente la actividad,
	41	ósea allá dicen aaa no sabíamos, el asesor no
	42	nos había contado esto, o a muy interesante
	43	que los estudiantes hagan estas actividades.



MC entienden y reflexionan sobre el MF	44 1 2 3	Ellos también en ese espacio se ponen en el papel de recordar cómo fue su inicio en la docencia, cierto, entonces como que reflexionan y creo que ese es un resultado positivo.
Acciones: Encuentro de facultades de educación	4 5 6 7 8 9	No tenemos pues así cifras para mostrar y sabemos que es un trabajo que hay que tratar de seguirlo haciendo, de no perder. También la otra actividad que hicimos el semestre pasado desde el comité de practica fue que reunimos a facultades de educación de la ciudad que estén pensando en las practicas,
Acciones: articulación en red	10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	entonces ese también fue un evento y creo que también estaría en esas estrategias que estamos tratando de hacer para pensar las practicas; entonces pudimos ver cómo están haciendo las normales, la UPB, la Luis Amigó, la de oriente ósea distintas facultades de educación que se están pensando la formación, entonces también creo que ese también es otro de los resultados y es que estamos tratando de articularnos como en redes para discutir incluso temas actuales como lo es la política, los nuevos lineamientos que está promoviendo el ministerio para las licenciaturas.
	25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	I2: En ese evento La UNIMINUTO principalmente fue la que más como que trató de crear la idea de la red, ¿esa red ya se empezó a formar o a trabajar en ella? C1: Nosotros aún no tenemos información y nosotros no queríamos como decir nosotros nos hacemos cargo de ella, porque justamente fue una iniciativa de otras instituciones, pero nosotros quedamos y ese fue un acuerdo que tenemos, que en la medida que podamos vamos a participar, como comité de práctica. I1: ¿Qué preparación profesional debe tener un maestro cooperador?
Nivel académico MC	39 40 41 42	C1: Bueno, también desde el reglamento se espera que los maestros cooperadores sean profesionales ojalá en educación pero ya sabemos que nuestro sistema educativo tiene



	43	el acceso para distintos profesionales de otras
Características del MC	44 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	áreas. No necesariamente que tenga un perfil de formación específica, nos encantaría que tuviera un perfil en ciencias naturales, biología, química, física y en educación ambiental, pero a veces más que la misma formación, lo que esperamos es que el docente cooperador sea una persona que quiera acompañar el proceso del maestro en formación, que tenga la posibilidad de entablar un dialogo, de acompañar el proceso, de ayudarles a diseñar la planeación y paulatinamente irle soltando las actividades que hace un docente en la institución educativa, entonces un maestro cooperador que se deje observar y que después le ayude al maestro en formación haga sus “pinitos” y que cada vez le pueda dar más autonomía, como irlo soltando delegándole responsabilidades, en la planeación la evaluación de los estudiantes, en el diseño de actividades como estilo jornadas pedagógicas, que pueda incluso involucrarlo en la sala de profesores, para que el maestro en formación entienda que es esa cultura docente que a veces se marca mucho hasta en la sala de profesores; cierto, esperamos que sea una persona abierta, flexible con capacidad de dialogo, que sea crítica y que acompañe, yo creo que eso es lo que nosotros esperamos del docente cooperador.
Características del MC	27 28 29 30 31	II: ¿Cuál cree usted que son los requisitos para ser un maestro cooperador?
Asesor como vínculo con CP	32 33 34 35 36	C1: Los requisitos es cuando el asesor escoge el centro de práctica y haga la conversación con el rector, con el coordinador, la delegación del docente cooperador, no sea bajo criterios de...
Criterios de selección del MC por parte del asesor	37 38 39 40 41	Porque ese docente es que dicen es más malo, más flojo y necesita ayuda de un maestro en formación, sino que la elección consensuada y ahí nosotros digámoslo así desde lo administrativo le delegamos esa



	42 43 44	responsabilidad al asesor, que el asesor mire bien qué características tiene ese maestro cooperador, que disponibilidad tiene, que tenga ganas de acompañar a un maestro en formación, entonces digámoslo así no es que
Requisitos para ser MC	1 2 3 4	hay un criterio totalmente definido, los pueden encontrar en el reglamento, cierto, pero cuando nosotros hablamos con los asesores es mas eso porque de que nos sirve
Reglamento de práctica	5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	que tenga el título de licenciado pero que no quiera tener al maestro en formación como practicante, y que lo deje solo, entonces nosotros esperamos que sea el asesor o la asesora quien concerté muy bien ese momento y esa acción del docente cooperador. I1: ¿Desde su coordinación, se realizan evaluaciones para mirar la pertinencia de los centros de práctica y de los maestros cooperadores al finalizar cada proceso de práctica?
Evaluación con formatos de: - Asesor - Seminarios - CP - MC	18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40	C1: si, de hecho desde el comité de práctica también hay unos formatos de evaluación que los estudiantes y los asesores diligencian y nosotros desde la coordinación sistematizamos esa información y por ejemplo se les saca como paquetes de información, entonces lo que corresponde a la evaluación del asesor, ósea cuando los estudiantes hacen la evaluación del asesor, esa evaluación se le devuelve al asesor, se le envía para que el haga un ejercicio primero autónomo y después ya como en una conversación más informal donde directamente yo hablo con ellos de que fue lo que paso, cual fueron los puntos que hay que revisar. También está el otro paquete que es lo que pasa por ejemplo en los seminarios, eso también se habla con el asesor, y el otro paquete es todo lo que tiene que ver con el centro de práctica, las características del centro de practica y las características de los maestros cooperadores, que esa también es



<p>Información de evaluaciones ayuda a tomar decisiones respecto al CP y los MC</p>	<p>41 42 43 44 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14</p>	<p>una información que vuelve y se conversa con los asesores, también aunque no hemos tenido los casos esa información lo que nos permite a nosotros es saber si ese centro de práctica podemos o no mandar maestros en formación, sobre todo cuando se ha terminado el proceso de los tres semestres es que nosotros decimos a bueno estos centros de practica si valen la pena en otra ocasión se puede volver a mandar o definitivamente no, estos pongámoslo en la lista de casos, porque nos sucedieron situaciones con los asesores, o el docente cooperador no nos ayudó lo suficiente, o los maestros en formación expresan específicamente que no hay una infraestructura ni unas condiciones administrativas y académicas para hacer la práctica.</p>
<p>No hay retroalimentación</p>	<p>15 16 17 18 19 20 21</p>	<p>I2: Entonces en ese caso ¿se hace una retroalimentación con el colegio, con el maestro cooperador o esa información solo se queda aquí a nivel de la facultad? C1: Por ahora se está quedando aquí. I2: ¿La idea no es que ellos mismos empiecen a evaluarse en base a...?</p>
<p>Coordinación no tiene comunicación con CP</p>	<p>22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39</p>	<p>C1: Lo que pasa es que no hemos logrado todavía ese nivel de que la información trascienda a los maestros cooperadores, esto es posiblemente por tiempo de nosotras mismas las coordinadoras y a veces los mismos asesores que nos permiten hacer ese diálogo con los centros de práctica, porque digámoslo así yo directamente no tengo dialogo con los centros de práctica es todo lo que me digan los estudiantes, los maestros en formación y los asesores; es a través de comunicación escrita pero hasta el momento no; esta dentro de las actividades que tenemos pendientes y que quisiéramos hacerles la devolución. Que es lo que de pronto estamos pensando desde el comité de práctica que nos ayudaría en esa tarea: desde el año pasado diseñamos un boletín virtual</p>



<p>Acciones: estrategia de comunicación</p>	<p>40 41 42 43 44</p>	<p>con miras a que sea sobre todo para los maestros cooperadores de las instituciones de práctica donde les demos a conocer que es lo que estamos haciendo con ellos mismos, por ejemplo en el primer boletín hicimos la nota contándoles que paso en el primer taller y con las fotografías, pues como una sinopsis de lo que hicimos; hicimos el evento en septiembre entonces también contamos lo que había pasado, entonces también es un medio de comunicación que estamos intentando; pero sé que desde la licenciatura esa es un aspecto que tenemos que mejorar.</p>
	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14</p>	<p>Lo que quisiéramos y lo que se sugiere es tener un registro constante de cuando se termine el semestre, ya en el tercer nivel de practica o trabajo de grado, sean los mismos grupos con los asesores que hagan la devolución de lo que paso en el centro de práctica en termino de los proyectos de investigación o de intervención que hicieron y también como de esa misma experiencia y eso también se le delega al asesor, al profesor y a los grupos.</p>
<p>Devolución se delega a asesores y MF</p>	<p>15 16 17 18 19</p>	<p>II: ¿Desde la coordinación se dan directrices para la elección de los centros de práctica?</p>
	<p>20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33</p>	<p>C1: Si, nosotros hacemos las reuniones con los asesores antes de empezar cada semestre y durante el semestre también se vuelven a retomar y uno de los puntos que siempre está en esas primeras reuniones son cuales son las condiciones que esperamos de los centros de práctica, de los docentes cooperadores y volverles a reiterarles las funciones de los asesores y los estudiantes; ósea el reglamento de practica el acuerdo que tenemos es como la directriz que siempre tenemos a la mano cuando tomamos esas decisiones, otro elemento que también se les presenta a los asesores para que tengan en cuenta es, cuales son los ítems que evaluamos al final de cada semestre sobre el centro de práctica, que se</p>
<p>Criterios de selección CP: - Reglamento - Evaluación final</p>	<p>34 35 36 37 38</p>	



<p>¿Los asesores hacen retroalimentación? ¿Sí no y por qué?</p> <p>Perfil del MF:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación pedagógica y específica - Saber a qué se va a enfrentar <p>Experiencias VS novatos</p> <p>Prácticas tempranas requisito del MEN</p>	<p>39 40 41 42 43 44 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37</p>	<p>convierten en indicadores para seleccionarlos.</p> <p>I1: ¿Existe algún tipo de retroalimentación entre la Universidad y los Centros de práctica derivados de las prácticas pedagógicas?</p> <p>C1: No como les decía por ahora no</p> <p>I1: Sí _____ No _____ ¿Cuáles</p> <p>C1: Se delega eso a los grupos, entonces también puede ser que lo que necesitamos es que cuando ustedes; no sé si está en la encuesta que le mandaron a los asesores o si no tratar de complementar esa información con ellos directamente, sobre todo a los que ya han tenido grupos de práctica en otros semestres; por ejemplo la profesora Lucila, Héctor Estrada, Yirsén, bueno Luz Stella estaría fuera de este grupo,... he si ellos hacen la retroalimentación a los centros de practica cuando han terminado y por qué si o por que no.</p> <p>I1: ¿Cuál considera usted que debe ser el perfil del maestro en formación que llega a la práctica pedagógica?</p> <p>C1: Pues uno diría si un maestro en formación llega a la practica en octavo semestre, trae todo un bagaje desde lo pedagógico, desde el saber específico, ya ha pasado por historia de la epistemología, el sociológico, ha pasado por didáctica, yo esperarí que el maestro en formación llegue con una mirada general a lo que se va a enfrentar, que es ya la practica en el centro educativo e informal ya dependiendo de la práctica, pero sabemos también que ya hay muchos que ya trabajan que ya son maestros, entonces como que uno dice bueno la experiencia ya la tienen y es mucho más fácil; pero sabemos que muchos de nuestros maestros en formación llegan por primera vez a enfrentarse con lo que va hacer su profesión, entonces por eso la licenciatura se está repensando, la estructura misma de la</p>
--	---	---



Pensando las práctica tempranas no se tiene claro el perfil	38 39 40 41 42 43 44	licenciatura y no solo porque el ministerio lo exige que las prácticas sean tempranas si no porque sentimos que es una urgencia que la licenciatura tenga esa condición; entonces no sé qué tanto el perfil que nosotros esperamos que lleguen... pues uno esperaría que en general nuestros maestros en formación tengan una mirada crítica, que sean
Perfil del MF	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	propositivos, que tangan todo el entusiasmo, sabemos también que llegan muy temerosos pero esperamos que tengan la suficiente fuerza para sobre llevar esos asuntos y utilizarlos para su propio beneficio de crecimiento, pero ese es el ideal que nosotros esperamos y otro muy seguramente es diferente a la realidad de los maestros, muy interesante es eso y de seguro se lo preguntaran a los maestros en formación como se sienten. I1: ¿Dentro de las evaluaciones que los maestros en formación hacían de la práctica ellos decían eso que la práctica profesional tardía era un limitante o nunca nadie menciona eso?
Contacto con CP más temprano es necesario	18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	C1: Generalmente lo mencionan y lo que yo recuerdo del estudio que se hizo en el 2011 con los egresados más que con los maestros que están en práctica; a los egresados es que uno los escucha mucho como diciendo no es que la práctica era muy tarde o en la práctica me di cuenta que esto no era lo mío, como ese tipo de expresiones que dan cuenta que no es suficiente y ahora que son solo dos semestres peor, porque ya el tercero es más trabajo de grado, entonces sí sabemos que la práctica, ese contacto con los entornos donde ustedes van a trabajar deberían ser más temprano Todavía no... Estamos en un proceso, entonces por ejemplo ya nos delegamos algunas lecturas, estamos buscando experiencia en otros lugares, para tomar la decisión, el ministerio dice que tempranas y



Características y dificultades de prácticas tempranas	37 38 39 40 41 42 43 44 }	ojala sea desde el tercer semestre, pero administrativamente eso tiene ciertas dificultades y también es pensarnos qué tipo de prácticas, como dosificarlas, quienes estarían a cargo, porque entonces si a veces nos vemos con dificultad para encontrar asesores para los últimos semestres, ahora para los primeros semestres, entonces eso también.... Yo creo que todo este año va a hacer de ese tema para nosotros, porque la meta es que este año tiene que haber una propuesta ya de la reestructuración de la licenciatura.
Práctica nunca va a ser suficiente	5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	II: ¿Sería entonces para comenzar más o menos en el 2016, 2017? C1: Más o menos, entonces este tipo de información que ustedes recogen, de estudios que se han hecho paralelos, de lo que hemos estado haciendo con los egresados, es lo que nos tiene que dar como insumo para tomar decisiones más consensuadas. Uno sabe que la práctica nunca va a reemplazar o va a ser completamente suficiente para que los maestros en formación sepan que es la profesión. Nuestra profesión tiene una particularidad y es que se aprende en el camino, se aprende haciendo, las experiencias son diversas, los contextos de trabajo influyen muchísimo en esa constitución del ser maestros, entonces la práctica a veces y algunos autores dicen siempre es ficticia, porque es de poquito tiempo o en ciertos momentos del año y el maestro en formación nunca tiene como la idea a que es lo que se va enfrentar, entonces ahí viene lo que se llama el choque con la realidad porque : hay yo no sabía que tenía que llenar formatos, que tenía que atender a los padres de familia, que tenía que resolverle los problemas psicológico a los estudiantes, son muchas cosas que claro en la práctica a veces uno no lo alcanza a ver.
“Práctica ficticia”	23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35	



	36	
	37	

ENTREVISTA COORDINADORA DE PRÁCTICA 2		
Categorización		Texto
Característica CP	1	Investigadora 1: Año de graduación
	2	(Normalista, Licenciatura o Posgrado en
	3	Educación)
	4	Coordinadora 2: Soy licenciada en ciencias
	5	naturales de la UdeA, me gradué en el 2001,
	6	2002, no recuerdo
	7	I1: ¿Está laborando como docente?
	8	C2: Sí.
	9	I1: ¿En el sector público o privado?
	10	C2: Público, con la universidad de
	11	Antioquia.
	12	I1: ¿Para usted cómo debe ser un centro
	13	de práctica?
	14	C2: Un centro de práctica debe ser un
	15	escenario que posibilite a los estudiantes en
	16	formación su acercamiento a la vida
	17	institucional, a las dinámicas académicas,
	18	que le posibilite también a él los
	19	aprendizajes y a su vez que lo forme en ese
	20	futuro profesional en asuntos éticos,
	21	profesionales académicos, entonces debe ser
	22	muy buena instalación
	23	I1: ¿Cuéntenos un poquito usted cuando
	24	fue coordinadora, cuánto tiempo estuvo?
	25	C2: Yo soy coordinadora del programa
	26	desde el año 2008, como coordinadora de
	27	practica ha sido bastante itinerario del
	28	proceso, porque realmente ha sido para
29	asumir este espacio mientras se nombra un	
1	docente vinculado a la facultad para que	
2	haga el proceso, entonces he estado un	
3	semestre, 1 añito o apoyando a los	
4	profesores que desempeñan como	
5	coordinadores de práctica.	
6	I1: ¿Qué actividades realiza la Facultad	
7	de Educación con el fin de integrar la	
	Universidad y los Centros de práctica?	



Asesores como primer vínculo con CP	8 9 10 11 12	C2: Bueno, cuando iniciamos con todo este proceso de la práctica pedagógica y darle pues otra dimensión empezamos a trabajar con los asesores de práctica, ellos eran nuestro puente y nuestro vínculo con las instituciones educativas entonces digamos que el primer escenario era el conversar con ellos, durante las reuniones que se sostenían en el núcleo de práctica de la licenciatura acerca de las situaciones que se estuvieran presentando y posibles actividades que se pudieran hacer con x o e instituciones, entonces era una forma como de estar vinculados a los centros de práctica. Ósea que el único contacto con los centros de práctica es a través de los asesores de práctica, con los cooperadores en ese momento no había más era más el asesor de práctica quien tenía la relación directa con él, entonces digamos que no hubo mucho acercamiento, pero a partir de ahí se empezó a detectar que la universidad necesitaba realizar mayores acercamientos, aproximaciones a estos centros de práctica y por las mismas evaluaciones que se empezaron a realizar se creó el formato en el comité de práctica de la facultad, el formato de evaluación de asesores los centros de práctica y ahí empezaron a emerger digamos algunas recomendaciones de estudiantes, profesores asesores dentro de determinados escenarios, entonces empezamos hacer solicitudes como bueno no hay mucho conocimiento acerca de lo que van a hacer nuestros estudiantes a los centros de practica o el rol y función que ellos tienen aunque se lo hacíamos llegar a través de documentos, acompañando siempre al convenio iba una carta de presentación y el apartado del reglamento estudiantil que indicara a la institución las funciones, características de la práctica. Pero digamos que esto no era suficiente y el
Desde la coordinación: comunicación poco efectiva con CP	13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	
Acciones: Primera forma de evaluación de la práctica	28 29 30 31 32 33 34 35 36 37	
Comunicación poco efectiva con CP Falta de claridad en rol y funciones del MF en práctica	38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	



Acciones de acercamiento con los CP	1	comité empezó a pensarse entonces en las
	2	alternativas generales de práctica de la
	3	facultad otro tipo de alternativa para generar
	4	vínculos con estos centros de ahí se
	5	empezaron a afianzar los primeros talleres
	6	con los centros de práctica previo a eso hubo
	7	una reunión con todos los coordinadores de
	8	práctica de la facultad, se analizaron unos
	9	documentos que hablaban de los centros de
	10	práctica sus características... bueno las
	11	diferentes investigaciones también como
	12	para nutrirse de estas experiencias y de ahí
	13	empezar a generar una posición una mirada
	14	frente a esos talleres que se iban haciendo,
	15	llevar algo contextualizado a estos espacios
	16	y de ahí inició la profe María Mercedes con
	17	el acompañamiento al programa y fue la que
	18	se encargó de uno de los primeros talleres
Falta de interés de los MC en los talleres y reuniones	19	con los docentes cooperadores, la
	20	experiencia ha sido pues positiva pues
	21	también hay cositas que deben mejorarse,
	22	todos los docentes cooperadores pues no
Acciones a futuro	23	todos los maestros cooperadores asisten a los
	24	talleres o a las reuniones. Hemos pensado
	25	desde el programa en hacer... replicar estas
	26	experiencias más directamente en los centros
	27	de práctica, entonces esa es una propuesta
	28	que hay como para este año, como para
	29	tratar bueno si ellos no vienen hasta acá hay
	30	que ir hasta ellos para mejorar esos vínculos,
	31	pero eso implica que todos debemos estar
	32	sincronizados con la disponibilidad y la
	33	actitud tanto los de allá como los de los
	34	centros de práctica y tener también la
	35	disposición porque sabemos que los
	36	profesores de allá tienen mil tareas entonces
	37	no quisiéramos como sumar una más, sino
	38	que se convierta en un espacio de...
	39	
	40	
	41	
	42	I1: ¿Usted pudo participar en algunas de esas actividades?
	43	
	44	C2: Si estuve como en la primera actividad
	45	que se realizó, puse asistir, en la segunda ya
	46	tuve dificultades, estaba con algo el horario,



Primeras evaluaciones	47 48 49 50	no recuerdo el asunto. Es algo en lo que vamos y venimos.
No preguntaban por MC O MF		I1: ¿Esas evaluaciones desde cuándo se están realizando, la de los centros de práctica los maestros cooperadores? C2: Cuando yo inicie recuerdo que era manual no era un asunto virtual, era a través de formatos a través del asesor de práctica se hacía llegar y más que como evaluación y no contemplaba los tres componentes sino que era solo del centros de práctica después cuando se organizó, eso vino simpo por ahí para el año 2010, 2009 y 2010 la precisión la tiene la profesora Rosa María, pues en el comité las actas del comité debe reposar en.... Esa información se empezó a ser en formato virtual común a los 7 programas de la licenciatura que maneja la facultad de educación, porque todo lo hacían por su lado tratando también de pensar si por ejemplo teníamos centros de practica en común y tratar de cruzar esa información de que es lo que estaba pasando y el impacto que estaba causando la practica en estos centros o identificar cual eran los centros de práctica que más selecciona la facultad de educación entonces estos son los posibles escenarios, se pensó también en algún momento en convertir estos centros de práctica como centros pilotos para desarrollar las practicas considerando esas experiencias en esos lugares y ahí va eso es un montón de discusiones.
Iniciativa del comité de práctica para evaluar a toda la facultad	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	Si porque era muy limitante también pensar en un solo lugar un solo espacio. I1: ¿Estas prácticas nunca se hicieron en colegio de la UdeA en el nocturno? C2: No, ahorita hay una propuesta, con la coyuntura que se presentó en estos días se pensó en la posibilidad un posible aporte que pudiera hacer la facultad de educación al nocturno de la universidad, que paso con este espacio en lo que nos relataban es que



	39	actualmente no cuenta con un rector, sino
	40	que el vicerrector de docencia de la
	41	universidad es el rector de este espacio, no
	42	tiene muchos grupos, porque funciona en
	43	una sede que también esta prestada a la
	44	universidad y los docentes que eran de
	45	planta que asumían algunos cursos allá ya se
	46	han ido jubilando y no se ha ido
	47	incorporando personal nuevo, eso ha hecho
	48	que se reduzca pues y la demanda misma
	49	como la solicitud por parte de los estudiantes
	50	para acceder al nocturno ha sido bajita,
		entonces no ha sido como mucho los grupos
		han sido más bien poquitos que están ahí,
		entonces están evaluando... porque
	1	entonces toda la facultad volcada hacia allá
	2	no no.. Diríamos un montón de gente sin
	3	mucho que hacer en ese espacio, pero si se
	4	requiere también es una propuesta por la
	5	facultad de educación como una posibilidad
	6	de apoyo a este espacio.
	7	I1: ¿Qué resultados se han obtenido con
	8	estas actividades?
	9	C2: Fue muy bonito, pues la primera
	10	experiencia a la que asistimos se hizo una
	11	presentación de los que estaban ahí, había
	12	muchos que por lo menos desconocían que
	13	había un coordinador general de prácticas en
	14	la facultad, como era el procedimiento
	15	exactamente, que papel jugaban ellos como
	16	docentes cooperadores. Ellos sabían sus
Primer taller con MC	17	funciones por la información que le hacían
	18	llegar los asesores, pero también fue un
	19	espacio para repensarse esa función del
Funciones del MC	20	docente cooperador, ese fue el primer taller,
Compartir experiencias de	21	entonces eso los pone en situaciones vea yo
diferentes CP	22	estoy haciendo esto pero yo no sabía que era
	23	practico ese acompañamiento, se guiaban de
	24	la experiencia de otros, porque otros
	25	cooperadores decían nosotros hacemos x o y
	26	cosas así y los otros decían ve a mí no se me
	27	había ocurrido hacer algo así, cierto entonces
	28	poder implementar también ellos en sus
	29	
“Escenario valiosos”	30	



	31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	escenarios, fue un momento más de compartir desde las experiencias que ha significado tener estudiantes de practica en las instituciones para ellos como cooperadores para la misma institución, entonces creo que fue un escenario valioso. La asistencia de los primeros talleres se logró sistematizar la información y hacer un evento de cierre donde se hacia la devolución de todo lo que había sido ese proceso, no sé si la profe María Mercedes le s conto algo. a entonces ese momento fue muy bonito pero muy difícil hacer los talleres porque justo en ese momento hubo disturbios en la universidad, estuvo cerrada la UdeA, entonces se tuvo que buscar espacios alternos como la casa Olano, la gente no conocía donde quedaba, he después cerraron fue todo, entonces muy muy difícil organizar, pero pues pese a eso se logró tener esa experiencia y creo que para este año también continúan en ese proyecto de seguirse acercando a los centros de practica
Características MC MC como imposición del colegio Celos con el MF MF como novedad para los estudiantes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	I1: ¿Qué preparación profesional debe tener un maestro cooperador? C2: Para mí lo más importante del maestro cooperador viene siendo la parte humana y que realmente haga un buen recibimiento de ese estudiante que llega a practica porque algunos, a veces uno siente que lo ven como una imposición de los directivos, directivas cierto o que van a ir a observarle a uno la clase o a veces se generan celos porque creen que es que los van a reemplazar o porque los estudiantes disfrutan de la novedad, el profesor nuevo, entonces empiezan a hacer comparaciones y haces las comparaciones son odiosas, entonces lo que yo creo que lo importante es que tengan una actitud positiva de bienvenida que acepten aunque no es fácil siempre va hacer una tarea entre docente asesor y docente
Recibimiento positivo del MC	15 16 17 18 19 20 21 22	



Características MC	23 24 25 26 27	cooperador a partir de las primeras conversaciones acercamientos y el conocimiento que uno tenga pues como docente, lo segundo tiene que ver con sus prácticas pedagógicas en el aula es decir las
Nivel académico del MC	28 29 30 31 32 33 34 35 36 37	formas cómo evalúa las metodologías que utilizan, uno quisiera que ese estudiante en práctica estuviera con alguien que tuviera unas visiones muy cercanas, lo que nosotros consideramos en este caso es el enseñar ciencias, buscar otras maneras de hacer que se alejaran más de ese sistema tradicional, entonces uno trata también de buscar cooperadores que tengan esta característica, que sus clases hagan la diferencia, marquen la diferencia en positivo, lo otro es la formación algo que se ha pedido en el
MC no licenciados	38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	reglamento, ahí aparece que el docente cooperador en lo posible tenga una formación en educación una formación para la docencia, porque sabemos que esta carrera hay muchos profesionales no licenciados ejerciendo y lo hacen también sin el conocimiento que implica ser un docente licenciado, entonces algunas de sus prácticas tienden a ser tradicionales aunque no es para todos los casos, se busca se trata en lo más posible las características en los centros en donde se desenvuelve, uno quisiera que si lo fuera, que si tuvieran esa formación, que fuera lo ideal, aunque a veces pasa y a veces
CP abierto al MF	1 2 3 4	no pasa o a veces pasa que hay un docente profesor docente no licenciado que nos sorprende con sus prácticas de aula.
Corresponsabilidad del MC	5 6 7 8 9 10 11 12	I1: ¿Cuál cree usted que son los requisitos para ser un maestro cooperador? C2: Que inicialmente haya una apertura de la institución, para la recepción de los estudiantes en práctica, que el docente cooperador se haga corresponsable del espacio de aula, ósea no es el hecho de que por que ya llego un estudiante practicante le vamos a dejar todo o simplemente usted va
Corresponsabilidad MC – MF	13 14	



<p>Nivel académico MC</p>	<p>15 hacer observador y yo le voy a explicar 16 cómo es que se hacen las cosas, esa 17 corresponsabilidad es planear juntos, diseñar 18 las actividades juntos, compartir ese espacio 19 de aula y buscar que haya una 20 complementariedad dentro esto que está 21 aprendiendo y que está haciendo una nueva 22 experiencia para el estudiante en práctica y 23 lo que viene siendo su experiencia como 24 docente pero tratando también de recibir que 25 de nuevo me trae este muchacho con lo que 26 ha aprendido en la universidad, entonces ese 27 viene siendo el asunto y el requisito es en lo 28 posible, tener docentes cooperadores con 29 muy buena formación académica en el área 30 del docente.</p>
<p>Evaluación de la práctica Inicialmente desde asesores y MF</p>	<p>31 32 I1: ¿Desde su coordinación, se realizan 33 evaluaciones para mirar la pertinencia de 34 los centros de práctica y de los maestros 35 cooperadores al finalizar cada proceso de 36 práctica? 37 C2: Se realizaban como les comentaba con 38 los docentes asesores, a partir de las 39 evaluaciones que ellos aplicaban a los 40 estudiantes de práctica, entonces se hacían 41 las devoluciones y a veces ellos mismos 42 reflexionaban sobre si volvían a seleccionar 43 ese lugar o ese centro de práctica, si i había 44 sido un buen lugar y lo recomendaban a 45 otros asesores o si definitivamente no se 46 volvían a renovar convenios de practica con 47 la institución o si había que hacer un</p>
<p>Poco acompañamiento al MF del MC que requiere de intervención del asesor</p>	<p>48 acompañamiento, nunca me toco de tener 49 que ir hasta la institución, pero algunos 50 docentes asesores tenían que hacer</p>
<p>Tamaño de la LCN permite conocer mejor los CP</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p>
<p>Características de los CP</p>	<p>6</p>



Situaciones especiales CP	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	ese acercamiento a los asesores y conocer muy bien los posibles escenarios de práctica, que ellos siempre recomiendan por las calidades que manejan las instituciones, calidad en cuanto al tema de seguridad también, no vamos a mandar a un muchacho a una institución (y eso si es una opinión muy personal) con situaciones o características muy marcadas de violencia, al ponerlos a ellos en riesgo, tratamos entonces que sean instituciones cercanas, que cumplan unos requisitos mínimos, que sean un buen espacio, sabemos que todas las instituciones tiene de todo un poco, pero que por lo menos sea un buen clima para el desarrollo de la práctica.
Evaluación de práctica y CP: - Visitas - Proceso permanente - Al final - Rendición de cuentas al comité de práctica - Mejoramiento de la I.E ~ intervención	18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	I1: ¿Esas evaluaciones que hacían los asesores ellos las compartían con los cooperadores o no o solamente las traían al comité de práctica? C2: Ellos las traían al comité de practica si era el caso que había que hacerse una intervención, como la evaluación se hacía al final, pero a lo largo del semestre tiene que hacerse las visitas a los centros de práctica, si en esas visitas se detectaba que era necesario tener una conversación, una reunión, un apoyo.... entonces se hacía un acercamiento a la institución y digamos que la evaluación no era solo al final sino un proceso permanente y no solo para venir a rendir cuentas en el núcleo de prácticas sobre lo que había pasado sino también para ir mejorando en la institución, se detectaba que hacía falta algo, que un cooperador estaba ahí con dificultades, un estudiante también presentaba dificultades con la institución, entonces se trababa de intervenir oportunamente en la situación para evitar que se desbordara.
Percepción de los asesores de los		I1: ¿Desde la coordinación se dan directrices para la elección de los centros de práctica?



	46 47 48 49 50	los estudiantes invitar a esos actores como rectores, profesores que fueron significativos en esas experiencias para que los escuchen en la jornada de socialización de los informes de avances, a ellos les toca mucho más cercano este tema y llegan a asistir jefes de núcleo, secretarios de educación, pues asisten como a los jornadas de socialización que realizan los estudiantes o si estuvieron con una corporación ambiental entonces esos
Acciones ~ retroalimentación, depende: - Asesores - Extensión Retroalimentación no es la regla sino la excepción	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 36 37 38 39 40 41 42	personajes claves que atienden a estas invitaciones y creo que desde ahí hay una devolución de las experiencias y de todos estos ejercicios, igual también para finalizar los semestres el docente asesor, el estudiante y la institución se generan eso depende mucho del asesor de lo que él se piense y quiera en el escenario. Cuando están en el marco del proyecto siempre hay que entregar informes, entonces cuando hemos tenido proyectos relacionados con la práctica, se van por el lado de extensión, los estudiantes bueno todos los involucrados en la práctica hacen informes o se levantan informes de ese proceso, luego van a secretarías de educación a la entidad con la cual se haya tenido el convenio o el proyecto, entonces desde ahí hay una devolución. He se le solicita a los estudiantes y a los asesores que inviten a la universidad y se hacen las carticas; a veces hemos hecho ciertas jornadas o ciertos espacios de socialización dentro de las instituciones como centro de práctica cierto, entonces a veces depende mucho del tipo de práctica que se desarrolle y de las dinámicas mismas que se dan entre los estudiantes y el centro de práctica siempre debería existir una devolución, pero no todas las veces se cumple con eso. I1: ¿Pero todo eso se da más que todo en regiones porque aquí en Medellín o Envigado no se ve eso? C2: No con algunas instituciones no,



<p>Retroalimentación U-CP:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artículos - Participación eventos académicos 	<p>43 44 45 46 47 48 49 50 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13</p>	<p>siempre está abierta la invitación, cuando hacemos o preparamos las jornadas de socialización de la práctica, siempre está abierta para que estudiantes, profesores, rectores, coordinadores asistan a estas jornadas y les pedimos que nos informen si van a estar para pedir los permisos de acceso o ingreso, no todas las veces las instituciones acceden algunas veces se han presentado o hemos tenido incluso estudiantes y eso ha sido muy bonito porque quienes han participado han venido, recuerdo mucho donde vivieron los mismos niños con la profesora, la docente de práctica y también contaron un poco de cómo vivieron esa experiencia, a otros se les ha olvidado esas devoluciones o depende del tipo de investigación , si es una investigación de tipo documental pues le queda al estudiante, se les pide también que participen en eventos, donde también salgan de las paredes de la universidad los trabajos, entonces esas es otra manera de hacer devolución, en la escritura de artículos también, no todos se han animado a la tarea, se animan más a la participación en eventos académicos que es también otra manera de compartir</p>
<p>Características del MF Representante de la U</p>	<p>14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28</p>	<p>Sí _____ No _____ ¿Cuáles</p> <p>I1: ¿Cuál considera usted que debe ser el perfil del maestro en formación que llega a la práctica pedagógica?</p> <p>C2: Jajajaja, una persona muy responsable en la medida en que ya tenga una relación con una comunidad, porque está en representación de la universidad en esos centros de práctica y no va ingresar como Andrea, Felipe Juan, sino que va con el sello de la universidad de Antioquia y es la persona que nos permite dejar abiertas las puertas o cerrarlas absolutamente, hasta ahora hemos tenido muy buena fortuna, de hecho nos piden muchos practicantes en</p>
<p>Características del MF</p>	<p>29</p>	<p></p>



<p>“Sintonía con normativas institucionales”</p>	30	diferentes centros educativos de la ciudad ,
	36	les gusta que estén allá, se los disfrutan.
	37	Nunca hemos tenido como experiencias
	38	negativas, entonces creo que hemos venido
	39	cumpliendo con ese primer requisito que es
	40	el tema de responsabilidad,
	41	responsabilidades que implican de parar las
	42	actividades, llegar puntualitos a las
	43	instituciones, estar en sintonía con las
	44	normativas institucionales, en la institución
<p>Características del MF ~ Formación</p>	45	dicen cero piercing y se el profè se va sin el
	46	piercing, no cabello largo, se lo recogen,
	47	bueno buscan la manera de y se atienden
	48	esas normas de convivencia que hay allá
	49	dentro de la misma institución.
	50	El otro perfil es que sepa de lo que va hablar,
		la formación , pues muchos vienen por acá y
		dicen profe quiero que me adelante la
		práctica, es que yo ya me siento preparado y
		uno va a ver y debe todo el núcleo de
		química, matemáticas y entonces uno dice
		cómo es posible que usted se sienta
		preparado entonces que es lo que usted le va
		decir a esos muchachos, les va inventar
		cuando le pregunten, entonces tiene que
		tener un buen dominio de los temas y lo otro
		es que quieran que tengan la voluntad que
		no sea porque ya tengo que cumplir este
		requisito para graduarme, es de tener la
		motivación y la voluntad para querer
		hacerlo, por eso se les da la posibilidad de
		seleccionar en los centros de práctica los
		niveles o grados con los que quisieran estar
		o hacer presencia, en donde se sienten más
		cómodos y a veces les asusta la experiencia
		al comienzo hay niños yo no me imagino
		con los niños, grandes yo no me veo con los
		grandes, pero eso hace parte de esa vivencia
		y de esa preparación. Ojala uno los pudiera
		rotar por todo tipo de poblaciones, pudieran
		hacer prácticas que les permitieran y eso va
		a depender del tipo de práctica, como esto es
		una práctica final ya terminal continuación



	22 23 24 25 26 27 28 29 30 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	tiene esas características si fueran más iniciales hubieran otros propósitos y los requisitos no serían ya ese dominio porque vamos ya a conocer ese contexto, hacer una práctica específica para un grupo poblacional, entonces es pensarse desde ahí, si lo vamos hacer con un adulto mayor, hacer profesores para adultos mayores, a realizar la practica en un centro no convencional, hacer la practica en estos escenarios o lo vamos a pensar para la población infantil, ahí en esa medida uno iría determinado esas características, yo digo que por ahora eso es lo que tenemos en la licenciatura, me va tocar revisar. I1: ¿Eso es algo que la licenciatura piensa o pretende modificar? ¿Solo es dejar unas prácticas profesionales o unas prácticas tempranas? C2: Ese cambio digamos que se ha venido pensando, el asunto es como introducirlo porque el componente que tenemos que formación disciplinar es bastante fuerte y amplio, entonces introducir estas prácticas habíamos dicho de pronto generar algunas fuentes de conversación con el departamento de pedagogía para que ciertos espacios que están puestos allí, pudieran tener esas aproximaciones a esos escenarios, por decir algo un espacio como infancias y culturas juveniles, pensarse desde allí, un posible intervención corta en los centros que ese espacio facilitara eso y no sumarle un espacio más para hablar de infancias en el plan de estudio cuando ya haya una posible discusión. Cuál es la problemática acá con esta propuesta, es que esto es un componente común de pedagogía y quienes ven esto son de diversos programas y seria para todos, lo cual no resultaría pertinente porque hay programas que no tienen prácticas tempranas y lo verían como hay yo voy a perder mi tiempo yo ya vi esto, mientras otros dicen
ráctica como componente común	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	
Requisitos del MEN de práctica temprana	12 13	



¿Cuáles son las características y qué quiere la facultad de educación UdeA de las prácticas tempranas?

14 pero para mí es importante, entonces ese es
15 el primer obstáculo, el segundo es bueno si
16 se introduce es un proyecto que se tiene que
17 hacer con una solicitud de requerimiento que
18 ya nos viene del ministerio de educación
19 nacional, para la próxima versión del plan de
20 estudio, esperamos que este lista en un año,
21 en esa próxima versión se tendría que incluir
22 esas prácticas tempranas, entonces también
23 hay que pensarse que queremos nosotros con
24 las mismas, que se busca, cuáles son sus
25 objetivos, sus propósitos si hay un asunto
26 también para la investigación o si no
27 tendrían esas características, si van air ligada
28 a los cursos disciplinares o no, para eso hay
29 muchas decisiones y mucho trabajo, más
30 asesores, más centros de práctica, más aulas
36 de clase.
37

38 **I1: ¿Y si lo están pensando desde el**
39 **requiriendo del ministerio más o menos**
40 **desde que semestre empezarían estas**
41 **prácticas?**
42

43 **C2:** Esta solicitud o el programa de la
44 reforma deben estar tramitándose para el año
45 2016, ósea tenemos un añito y para el 2016
46 ya debe estar la propuesta, pero toda
47 propuesta tiene un tiempo de transición así
48 como a ustedes les tocó vivir la versión 2,
que se hacen las jornadas de socialización
de la versión, se pregunta entre los
estudiantes quienes quieren hacer el cambio
al nuevo espacio, como el reconocimiento se
tienen que tener también reuniones con los
profesores para contarle lo que está pasando,
esto es lo que tenemos y queremos de aquí
en adelante con el programa, bueno la
implementación, por ejemplo cuanto
llevamos 4 años 5 con este serian de la
nueva propuesta, todavía no hay una cohorte
de egresados que nos permita evaluar que
está pasando con ese cambio, con esa
modificación, yo diría que para que
realmente funcione uno tiene que esperar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	una cohorte, egresados o graduados que den cuenta de esa experiencia, igual en el camino uno va detectando cositas por mejorar, pero ese es más o menos el tiempo en que se determina si eso es favorable, si es lo que conviene y se hacen los ajustes
--	---

Convenciones utilizadas Coordinadoras de Práctica

Relación Universidad – Centro de Práctica

Maestro Cooperador

Maestro en Formación

Características Centro de Práctica

Práctica Tardía o Temprana

Evaluación de la Práctica desde la Coordinación

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3