UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

17

ISSN 1657-5547

Revisada

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 17

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO EJES ARTICULADORES DE SABERES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
2001

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

ISSN: 1657-5547

Comité editorial:
Orlando Monsalve Posada
Eugenia Ramírez Isaza

Coordinación y diagramación:
Sección de Producción de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y Publicaciones, Departamento de Extensión y Educación a Distancia.

Diseño y Diagramación
Sandra Milena Zapata
Marisol Rios Restrepo

Corrección de Estilo
Bilian Jimenez

Impresión:
Editorial Zuluaga.

Primera Edición de 1000 ejemplares.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Ciudad Universitaria, Bloque 9 oficina 114
Teléfonos: 2105714, 2105715
Fax: 2105713
Correo electrónico: femedios@ayura.udea.edu.co

Medellín
2001

No. 17
Oct. 2001
Ej. 2

CONTENIDO

Pag.

A modo de prólogo

...Y DE LA CASA COMENZÓ A SALIR EL FUEGO...

Henos aquí en medio de la casa. Nos hemos atrevido a entrar sin contemplar aún las ventanas, las otras puertas y los corredores que esperan salir a nuestro encuentro. Estamos de nuevo desandando los paisajes donde tantos hombres y mujeres dejaron retratadas sus esperanzas, sus dudas, sus tristezas y sobre todo su *sonrisa*. Como ellos, nacimos del arte de la enseñanza, aprendimos de la duda, dialogamos con el pasado, el presente y el futuro. Somos hijos de la imprenta y de la palabra, pero del mismo modo, hemos visto el otro nacimiento de la palabra por medio de la imagen. Esperamos fundar en este nuevo siglo, llamado el *de la educación*, una casa. Cuando la abramos, la luz que habrá de colarse por entre los corredores obligará a los discípulos y a los maestros a preguntarse: y ¿esa casa?, ¿ha venido del fuego?, ¿se ha fugado de los libros o acaso de la imagen?, ¿o es un verdadero espejismo?

La *casa* como metáfora es objeto de estudio no sólo de los artistas de la palabra y de la imagen, sino también de algunos filósofos como Jacques Derrida (1997), quien la ha convertido en material de trabajo, para referirse a ella a partir de lo que significa la *de*contrucción y la *con*strucción de la experiencia humana. *La deconstrucción* adquiere sentido por medio de la lectura y de la escritura, las cuales le permiten al investigador formarse una idea acerca del concepto de "verdad" que identifica los contextos donde es posible encontrar la

acción y la reflexión del homo ludens. *La construcción* es un proceso más complejo donde el sentido del texto, la escritura y *el discurso de la acción*, como diría Ricoeur, dialogan con la idea de liberarse de su contexto inicial, actualizar la distancia cultural que separa al investigador de lo buscado, y donde el punto de encuentro está determinado por la búsqueda de sentido.

Por ello, la dialéctica entre la *de*construcción y la *con*strucción le ha permitido a esta propuesta de sistematización ir *des*montando la historia de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, como si se tratara de una casa, donde *pueda observarse la precariedad de su estructura formal* y al mismo tiempo reconocer *que junto a la operación del desmontaje va implícita la afirmación de una propuesta constructiva* (Derrida, 1997). Ese desmonte al que se refiere Derrida, nos ha permitido auxiliarnos de la literatura para defenderla contra el olvido en que ha caído la palabra del Otro.

Hemos aprendido a identificar el desconocimiento que tenemos de algunos saberes convertidos en experiencias pedagógicas; ellos durante muchos años se han quedado en el anonimato, quizá como dice William Ospina (2001), el encierro en nuestro país se está convirtiendo en *un largo hábito de dogmatismo* que nos ha impedido *dialogar fluidamente con lo que es distinto (...)*. Por ello coincidimos con él cuando compara *el olvido de nuestra historia* con *la casa* que grandes escritores como García Márquez, Jorge Isaacs, Álvaro Cepeda Samudio, Álvaro Mutis y Aurelio Arturo[1], nos muestran por medio de sus narraciones. En estos relatos se hace explícita *la precisión de la incertidumbre* que embarga a nuestro país y al planeta, se reconstruye la historia de los hombres y de las mujeres que no han abandonado la posibilidad de imaginar el mundo, y de sus voces emerge, sin ningún tipo de prejuicio, la condición humana.

Este grupo de pregoneros de la historia nos enseñan, por medio del arte de la palabra, la manera como han imaginado la casa, bien sea, desde una *Soledad* llena de gritos, pero también de puertas abiertas a la esperanza, o a partir de un *Paraíso* donde las rosas y las azuce-

[1] *El ensayista William Ospina retoma los escritores citados en este texto para fundamentar su propia metáfora de la casa.*

nas que rodean la hacienda, le permiten a María cultivar el amor que habría de llevarla hasta su tumba. Pero además de la prosa y de la casa convertida en imagen, es importante recordar el poema hecho canción en: "Pintada no vacía: pintada está mi casa (...), de Miguel Hernández. Nos podríamos valer de todos los sentidos para traer a la memoria la casa, donde muchas generaciones de hombres y de mujeres la han construido y la han derrumbado como si se tratara de un juego de naipes, quizá esa fragilidad ahora esté necesitando de una dosis de sensatez y tal vez por ello los ensayos de Ospina tengan ese maravilloso don de encantarnos con *la verdad aunque siempre hallamos creído en la mentira* (Ospina, 2001).

La pretensión de "verdad" que hace algún tiempo caracterizó a las ciencias ha dado paso a la idea de incertidumbre, de posibilidad y de complejidad; sin embargo, de la mano de esta ruptura epistemológica, las fisuras de la casa no han sido lo suficientemente fuertes como para derrumbarla y para recordarnos que en medio de la deconstrucción o el desplome de la morada, se encuentran una serie de *habitantes* que no pueden quedar sepultados por las ideas de algunos arquitectos, ya que otros, han construido las Escuelas, los Colegios, las Escuelas Normales y las Universidades, con la intención de idear un *espacio pedagógico,* donde la luz, la distancia, el aire, y toda la estructura material se ponen al servicio de la formación.

Sin embargo, de este tipo de arquitectos y de instituciones quedan muy pocas en la ciudad, es más, algunas apenas sobreviven o sus habitantes han emigrado, como en el relato de la *Casa Tomada* escrito por Cortázar, donde Irene y su hermano, lentamente se van quedado sin un espacio donde ponerse a tejer los sueños; *se estaban acostumbrando a no pensar*. No lucharon a favor del tiempo, y el hilo de razón que les quedaba, después de la llegada de los primeros invasores, lo dejaron ir, se quedaron sin el corazón de su casa, que era al mismo tiempo el espacio donde habían pensado vivir dignamente.

En algunos casos los arquitectos de la palabra han modificado el mobiliario de la casa, contándonos que *los nuevos vientos de luz*

pueden mejorarla, pero infortunadamente hemos convertido lo foráneo en un comodín, que puede estar perfectamente distribuido por todos sus rincones, aún sabiendo que el peso de los objetos a veces es insuficiente para la riqueza de nuestra tierra. Ese desconocimiento de lo que somos, del lugar que compartimos, de las habilidades que tenemos para resolver los problemas, es una consecuencia del olvido en el cual algunos nos han querido mantener.

Por consiguiente, y para ser coherentes en el pensar, el decir, el hacer y el ser esperamos caminar a lo largo y ancho de la casa para encontrarnos con todos sus habitantes. A nuestro paso conversaremos con los asesores de práctica, los maestros en formación, los especialistas, los discentes de los futuros egresados, los rectores de las instituciones de cooperación y los egresados. Es interesante saber por qué algunos consideran que *una cosa es la teoría y otra muy diferente la práctica.* Este *divorcio* entre la teoría y la práctica ha sido tema de discusión en el interior de esta casa.

Para el profesor Jorge Antonio Mejía (2000) del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, más que un divorcio se podría tratar de una *alteridad* entre la teoría y la práctica, donde los términos *inevitable, hominización, beneficiosa y convergencia,* podrían contribuir a explicar el fenómeno desde diversos horizontes. A modo de síntesis, en el primer calificativo, se podría tratar de un *estilo de pensamiento que se orienta por medio de polaridades: lenguaje/realidad, alma/cuerpo, deseo/acción y pensamiento, palabras/sentimientos.* En el segundo, *porque la aparición de la teoría es justamente lo que permitió separarnos en el tiempo de la acción (...) del ámbito de los animales.* En el tercero, porque *la disparidad entre teoría-práctica* es *tan positiva (...) que algunos plantean que la simulación es la base de las ciencias de la complejidad.* Y en el último caso, *porque el lenguaje hace la práctica-teórica.*

Por ello cuando elaboramos el proyecto de investigación y nos preguntamos, cómo *contribuye la práctica pedagógica, fundamentada en la investigación formativa, a superar la desarticulación entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, en los procesos de formación de maes-*

tros en los programas de Licenciatura (...), expresamos la preocupación por la articulación entre la teoría y la práctica. De allí que, en un primer momento, el análisis de *los planes de estudio*, al permitirnos profundizar en las nominaciones de la práctica pedagógica, los espacios, las relaciones, los requisitos, la temporalidad y por supuesto las reflexiones que en cada época sustentan el cambio de versión o de programa, nos haya conducido a tocar las puertas de *la alteridad entre la teoría y la práctica.*

Esperamos que *los relatos acerca de la manera como el saber se convierte en práctica reflexiva y esta a su vez en objeto de estudio y de acercamiento entre maestros y especialistas* encuentren diversos horizontes de interpretación en el lector. Del mismo modo, confiamos en que en el proceso de la *de*construcción de esta casa, sus puertas y sus ventanas se abran para que salgan los pequeños fantasmas que hemos alimentado en este tiempo de olvido, y en su lugar regresen a ella las voces de quienes han fundado la esperanza y la vida por medio de la palabra: *los maestros y las maestras.*

..._Entonces los vecinos comenzaron a salir agitando pañuelos blancos en señal de bienvenida.

_Y ellos se multiplicaron, o de lo contrario, el fuego habría desaparecido.

PRESENTACIÓN

En el proyecto de investigación "*La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros*", una primera aproximación al objeto de estudio lo constituye la caracterización de la práctica pedagógica, con base en los análisis de los planes de estudio de algunos programas de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Como se expresa en el proyecto, los programas sobre los cuales se hace esta caracterización son las Licenciaturas en Ciencias Naturales, Español y Literatura, Educación Preescolar y Educación Especial de la modalidad presencial, y Educación Básica Primaria de la modalidad semipresencial.

Durante el proceso, se ve la necesidad de vincular, además de los programas nombrados, aquellos que les son afines y los que obtuvieron del Ministerio de Educación Nacional MEN, la acreditación previa, por recomendación del Comité Nacional de Acreditación CNA entre 1999 y 2000. Ellos son los programas de Licenciatura en Educación Biología y Química presencial y semipresencial; Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental presencial; Español y Literatura en la modalidad semipresencial, Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana presencial y Licenciatura en Pedagogía Infantil presencial.

Como puede observarse los programas sometidos al análisis no son la totalidad de los existentes en la Facultad de Educación; esto obedece a que sólo se tuvieron en cuenta aquellos cuyos coordinadores de la práctica o del programa, acogieron la convocatoria inicial para la construcción del proyecto de investigación.

Para abordar la caracterización de la práctica pedagógica en un proceso de sistematización, se consideró importante iniciar con el análisis de los planes de estudio, como herramientas representativas e instrumentos que aportan gran cantidad de información en relación con las perspectivas del proyecto formativo, con el perfil del maestro que se quiere formar y el papel que tiene la práctica en dicho proceso de formación.

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta que desde su creación, un mismo programa de licenciatura evoluciona dando origen a diferentes versiones y planes de estudio, para su selección se acogieron los siguiente criterios:

- Vigencia del plan de estudios durante la década del 90, incluyendo el año 2000.
- Estudiantes matriculados actualmente en el plan de estudios.
- Egresados en la versión del plan de estudios en la década del 90.

Si el plan de estudios cumple con uno de los requisitos anteriores se hace objeto de análisis. Con base en dicho criterio, se someten al análisis 11 programas de licenciatura de la modalidad presencial y 17 planes de estudio correspondientes a las diferentes versiones con que cuenta cada programa. Para los 3 programas de Licenciatura en la modalidad semipresencial - antes nominados como programas de educación a distancia- se analizan 5 planes de estudio -Ver cuadro No. 1-.

En consecuencia y partiendo de estas precisiones, se presentan a continuación los desarrollos correspondientes a la primera etapa del trabajo de investigación. El texto del informe se ha organizado en cuatro capítulos: El primero incluye una revisión de las normas

legales y estatutarias a nivel nacional e institucional que establecen los lineamientos generales para la creación y la orientación de los programas, así como para la concepción de las prácticas, en tanto ejes fundamentales de la formación de maestros.

El segundo capítulo se configura a partir de la identificación de los programas, las versiones y los planes de estudio, en relación con las actuaciones que les dieron origen y que, de forma general, arrojan datos significativos sobre el contexto histórico y legal en los cuales fueron concebidos.

En el tercero, se configuran las categorías de espacio, ubicación, créditos asignados y temporalidad, como elementos que constituyen la estructura de las prácticas pedagógicas en el plan de estudios. Esta lectura devela, por similitud o contraposición con otros programas a nivel nacional e internacional, la representatividad que tiene la práctica en los programas objeto de estudio.

El cuarto capítulo hace referencia a las relaciones de la práctica pedagógica con otros saberes: pedagógico, disciplinar específico e investigativo. Estas relaciones en los planes de estudio se concretan en términos de los sistemas de prerrequisitos y correquisitos, sean ellos de orden académico o administrativo.

Como ya se explicó, la información que ofrece este texto representa un primer acercamiento al problema de investigación y a los objetivos formulados en el proyecto[2]. El informe final dará cuenta de la ampliación y profundización en sus componentes teórico, metodológico y de resultados.

Por último, y para dar cumplimiento a una de las estrategias de comunicación propuestas en el proyecto, se convoca a todas las personas que al leer este material estén en condiciones de enriquecer con sus aportes y reflexiones la cualificación de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Esta convocatoria se concreta en la realización de un foro, que será anunciado oportunamente por el Centro de Investigaciones de la Facultad.

[2] *Para mayor información, ver el proyecto de investigación:* «La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros» *aprobado por el Comité de Desarrollo de la Investigación CODI en 1999, que se encuentra en los archivos del Departamento de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Facultad de Educación.*

RESEÑA DE LOS INVESTIGADORES

Luz Stella Isaza Mesa. Investigadora Principal. Magíster en Educación: Psicopedagogía. Docente de planta de tiempo completo. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Berta Lucila Henao Sierra. Coinvestigadora. Especialista en Enseñanza de las Ciencias Experimentales. Docente ocasional de tiempo completo. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

María Edilma Gómez Gómez. Coinvestigadora. Magíster en Educación: Psicopedagogía. Docente de cátedra. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Diana María Posada Giraldo. Coinvestigadora. Magíster en educación: Sociología de la Educación. Docente de planta de tiempo completo. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Mónica Moreno Torres. Coinvestigadora. Licenciada en español y Literatura. Docente ocasional de tiempo completo. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Gustavo Alzate Giraldo. Coinvestigador. Magíster en Historia de la Pedagogía. Docente de tiempo completo. Normal Superior de Medellín.

Astrid Facnory García. Coinvestigadora. Estudiante de 8° semestre de Licenciatura en Educación Especial. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Auxiliar de Investigación

Marianella Barrantes Pulgarín. Auxiliar de Investigación. Estudiante de 8° semestre de Licenciatura en Educación Especial. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

RESEÑA DE LOS INVESTIGADORES

Luz Stella Isaza Mesa. Investigadora Principal. Magíster en Educación. Psicopedagoga. Docente de planta de tiempo completo, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Berta Lucía Herrán Sierra. Coinvestigadora. Especialista en Formación de las Ciencias Experimentales. Docente ocasional de tiempo completo. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

María Eliana Gómez Gómez. Coinvestigadora. Magíster en Educación: Pedagogías. Docente de cátedra. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Diana Milena Posada Giraldo. Coinvestigadora. Magíster en Educación: Gerencia de la Educación. Docente de planta de tiempo completo. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Mónica Moreno Torres. Coinvestigadora. Licenciada en Español y Literatura. Docente ocasional de tiempo completo. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Gustavo Adolfo Giraldo. Coinvestigador. Magíster en Filosofía de la Pedagogía. Docente de tiempo completo. Normal Superior de Medellín.

Astrid Fernández García. Coinvestigadora. Estudiante de Ciencias de la Educación en Español. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Auxiliar de Investigación

Marina Ballesteros Fulgencio. Auxiliar de Investigación. Estudiante de Licenciatura en Educación Especial. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

CAPÍTULO I

ORIENTACIÓN NORMATIVA DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS: UNA VISIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las normas que orientan la formación profesional y la formación de maestros, en relación con las prácticas en nuestro país, se encuentran plasmadas en el Decreto 80 de 1980, en la Ley 30 de 1992, en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 272 de 1998. Éstas proponen regular los sistemas de organización, los mecanismos de formación profesional y la administración de las instituciones de Educación Superior en armonía con los principios de: libertad de cátedra, de enseñanza y de aprendizaje; y con el de la educación como un derecho de la persona y un servicio público con una función social, que busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura[1], como está estipulado en la Constitución Política de 1991.

En la década del 90, aparecen otras de carácter reglamentario en el plano nacional e institucional[2] que han precisado las orientaciones académicas en materia de prácticas pedagógicas para los programas de formación de maestros. Ellas son: el Plan Decenal de Educación de 1996, el Decreto 3012 de 1997, en el orden nacional; y los Acuerdos Superiores 1 de 1994, Estatuto General; 124 de 1997, Estatuto Básico de Extensión; 125 de 1997, Políticas de Extensión; y, el Acuerdo Académico 0038 de 1995, sobre prácticas profesionales, en el orden institucional.

[1] *Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, 1991.*

[2] *Se inscriben en lo Institucional todas las normas reglamentarias que regulan los aspectos académicos y de formación profesional en relación con las prácticas profesionales en la Universidad de Antioquia.*

Este conjunto de normas se constituye en el soporte de los programas académicos que buscan responder a los propósitos de formación profesional. En este ámbito, se pretende dejar explícita la intencionalidad de la norma en la creación de los programas académicos de formación de maestros, con el fin de reconfigurar el sentido de las prácticas en los procesos de profesionalización de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y en particular de los programas[3] objeto del análisis que se adelanta en el trabajo de investigación ***"la práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros"***.

En este contexto, un aporte significativo y clarificador lo hace el Decreto 80 de 1980, cuya finalidad es fundamentar, reorientar y facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. Así mismo, busca promover el desarrollo de las Ciencias, las Artes y las Técnicas para dar solución a los problemas y establece, como uno de los principios de la formación profesional, la investigación.

En este Decreto es relevante el estatus que se le da a la investigación, al considerarla como el eje fundamental de la formación científica y práctica en el campo profesional. Esta intencionalidad aparece posteriormente en el Decreto 272 de 1998, al hacer explícita la vinculación entre la investigación y la docencia en los programas de formación de maestros, como se verá más adelante.

Desde esta orientación, se supone que los programas creados en la década del 80 y con vigencia en los 90, debieron responder a los lineamientos trazados en el Decreto 80 de 1980; no obstante, al analizar los planes de estudio, asunto que es objeto de este primer informe de investigación, se pone en evidencia la poca representatividad del componente investigativo en estos programas.

En las licenciaturas de Educación Infantil, Educación Especial y Básica Primaria, de la Universidad de Antioquia, creadas en esa

[3] *Licenciatura en Educación Ciencias Naturales, Biología y Química, Español y Literatura, Básica Primaria, Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana, Educación Especial y Pedagogía Infantil.*

época, se observa un intento por materializar el componente investigativo a través de la creación de espacios o asignaturas, como Métodos de Investigación y Seminario de Campo, con presencia explícita en los planes de estudio; sin embargo, este imperativo de la Ley no logra transformar significativamente la concepción de investigación en los programas de pregrado. Con relación a los demás programas de licenciatura en las modalidades presencial y semipresencial, la investigación no aparece referenciada en los planes de estudio.

En la Ley 30 de 1992, en contraposición con el Decreto 80 de 1980, es notorio el poco énfasis que se hace en torno a la investigación en los programas de pregrado, y a otros componentes fundamentales de la formación en educación superior; sin embargo, deja enunciada la necesidad de fortalecer la investigación en las instituciones de carácter superior y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo, específicamente, en los programas de postgrado.

Con la Ley 115 de 1994 y, posterior a ella, el Plan Decenal de Educación y el Decreto 272 de 1998 hacen evidentes los lineamientos para la formación de maestros. La investigación cobra nuevamente un estatus y a su vez establece la relación directa con la práctica pedagógica. El maestro se transforma en un sujeto reflexivo, crítico y creativo de su saber fundante: la pedagogía. Esto reafirma la concepción del maestro como un profesional de la más alta calidad científica y ética, sin dejar de lado, la reflexión sobre la teoría y la práctica pedagógica, por una parte, y el fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, inherentes a los programas de formación de maestros, por la otra.

Dentro de este marco normativo, se considera de relevada importancia el Decreto 272 de 1998, cuando se refiere a la creación y funcionamiento de los nuevos programas de pregrado y postgrado en Educación; dando nuevas perspectivas a la formación de maestros. El Decreto 272 reglamenta la Ley 115 de 1994, y en uno de sus «Considerando» destaca los artículos 1 y 110 de esta Ley, que presentan la educación como un proceso permanente, personal,

cultural y social (...) y el cual requiere de un educador de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional.

En este orden de ideas, el Decreto plantea que los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, ya que ésta constituye un ámbito propio de reflexión a partir del cual se genera conocimiento que se articula de manera interdisciplinaria[4]. Los profesionales que se formen en esta área deben construir una visión y una actitud pedagógica; convertir el conocimiento en potencial formativo; promover para sí y para otros la formación de talentos; contribuir a crear visiones del mundo; autoconocerse e impulsar la comprensión y la transformación de la realidad; mantener una actitud de indagación que permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico; y poseer mentalidad abierta frente a otras culturas[5].

Uno de los aspectos más sobresalientes del Decreto 272 son las disposiciones para organizar los programas académicos en los núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, éstos son: educabilidad, enseñabilidad, historia y epistemología de la pedagogía, y el de realidades y tendencias. Se advierte además, que lo teórico-práctico es una condición sine qua non de este profesional y es en esta relación donde la competencia investigativa se constituye en el soporte de la formación pedagógica y disciplinar del maestro. Así mismo, se agrega que los momentos formativos para la práctica específica se definen de acuerdo con la propuesta académica de cada programa y se presentan los requisitos para precisar los vínculos entre la docencia y la investigación.

El Decreto en mención, hace explícito el propósito de formar maestros con capacidad para reflexionar en y sobre su práctica pedagógica, para intervenir en ella y transformarla en forma coherente y pertinente a partir de los fundamentos de la investigación formativa, fuente de conocimiento pedagógico y del saber fundante del maestro que le confiere identidad como investigador y como profesional de la educación.

[4] *Artículo 2 del Decreto 272 de 1998.*

[5] *Artículo 3 del Decreto 272 de 1998.*

En este sentido, se pretende generar una cultura de la investigación y fortalecer la capacidad para desarrollar y mantener una actitud de reflexión crítica que, enriquecida con teorías y modelos de investigación, posibilite el conocimiento de la realidad educativa. El maestro, durante su formación, deberá estar en contacto "no sólo con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que le permitan analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad, crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente"(MEN, CNA, 1998: 30).

Con la acreditación previa, la investigación se vislumbra como un eje transversal en la formación profesional de los maestros. Este componente de formación en relación con la práctica sugiere encausar las acciones hacia el desarrollo de proyectos de práctica, de experimentación y de aplicación de propuestas de intervención pedagógica[6].

Estos fundamentos normativos son, además, el referente y el soporte jurídico de algunos acuerdos superiores y académicos de la Universidad de Antioquia, mencionados anteriormente, los cuales señalan principios, directrices y mecanismos de funcionamiento relacionados con las prácticas profesionales, en consonancia con su misión y su visión, representadas en las actividades de docencia, investigación y extensión.

Los acuerdos y más concretamente el 124 y 125 de 1997, presentan una concepción de las prácticas, basada en los principios de comunicación, solidaridad, formación, producción de conocimiento y significación social, cultural y económica del conocimiento[7]; cuyos objetivos están orientados a la cualificación de profesores y estudiantes y al logro de una adecuada interrelación de los aspectos teóricos y prácticos de los distintos saberes. Así mismo, se busca el desarrollo de programas y proyectos que contribuyan al mejoramiento de las condiciones del medio social, lo cual será posible en la medi-

[6] *Plan Decenal de Educación de 1996.*

[7] *Para ampliar la información Ver Acuerdo Superior 124 de 1997. Universidad de Antioquia.*

da en que estos propósitos se articulen a los planes de estudio. De ellos dependerá el nivel de aplicación, desarrollo y extensión de conocimientos, aptitudes y habilidades de los profesionales en formación.

En consonancia con los Acuerdos Superiores y Académicos, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia recoge en su misión el quehacer del maestro centrado en la investigación, la producción y la aplicación de conocimiento pedagógico para el desarrollo de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación en la sociedad contemporánea. Esto requiere de propuestas de formación inicial de maestros que respondan a las necesidades sociales, educativas, pedagógicas y políticas de la sociedad actual en armonía con las disposiciones legales.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia emprende en 1999 el proceso de acreditación previa, obteniendo el 14 de julio de 2000 la acreditación de 13 programas de Licenciatura en la modalidad presencial, 25 programas de Licenciatura en la modalidad semipresencial y 6 Especializaciones en Educación. Los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana, Educación Especial y Pedagogía Infantil, objeto de estudio de esta investigación sobre prácticas pedagógicas, se inscriben tanto en las directrices emanadas del Decreto 272 de 1998, como en las orientaciones de las normas jurídicas y en los resultados de los debates dados en la Facultad de Educación y en cada uno de los programas, para responder a las nuevas políticas educativas y a las demandas de la sociedad.

Con base en lo anterior, las orientaciones de orden normativo, legal y académico del Decreto se convierten en demandas importantes para profundizar en el análisis de los planes de estudio de los programas. Así mismo, es necesario resaltar que el proceso de acreditación previa y el de autoevaluación permanente sugerido por el C.N.A, respaldado por el ICFES, han exigido de las Facultades de Educación y de las Normales Superiores en este país una mirada

permanente sobre las propuestas en el campo de la formación de maestros.

Paralelamente con las Facultades de Educación, las Escuelas Normales Superiores, a través del Sistema Nacional de Formación de maestros y el Decreto 3012 de 1997, se vinculan a la nueva orientación que se propone dar a la formación de maestros desde la perspectiva de la investigación pedagógica y la innovación en las prácticas y métodos pedagógicos, entre otras, ya que les corresponde la profundización en la educación media y la formación de docentes en el nivel de educación preescolar y el ciclo de la educación primaria con énfasis en diversas áreas de conocimiento.

Estas normas se convierten en aspectos esenciales de los proceso de profesionalización, ya que por su naturaleza pedagógica reunen los criterios y los principios, a partir de los cuales se estructuran los programas de las Escuelas Normales Superiores y a su vez se reformulan los planes de estudio con base en los núcleos de saber: la educabilidad del ser humano; la enseñabilidad de las disciplinas y saberes; el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación y el dominio de una segunda lengua; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía; las realidades y tendencias sociales y educativas y la dimensión ética, cultural, política de la profesión educativa[8].

Esta estructura normativa, similar a la propuesta por el Decreto 272 de 1998, ha posibilitado la puesta en marcha de estrategias y acciones que contribuyen a desarrollar la pedagogía como disciplina fundante del maestro, a fomentar la vocacionalidad y a conocer el sentido del enseñar que traen consigo una nueva visión y un cambio significativo para el campo de la educación y de sus profesionales.

Esta década de construcción del nuevo régimen legal y estatutario exige un nuevo ordenamiento y, por supuesto, retos diferentes. De él se derivan los fundamentos y las orientaciones que enriquecen la discusión sobre el tema de las prácticas pedagógicas y la investigación en los programas de formación de maestros. Sin embargo, so-

[8] *Ampliar la información en el artículo 4º del Decreto 3012 de 1997, sobre disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.*

breviene una preocupación: ¿cómo hacer para que este ejercicio no se quede en un simple señalamiento de las ideas que sobre esta materia se expresan? Este no es un acto de buena voluntad de los legisladores; requiere del apoyo decidido de las personas convocadas para reconocer en ellas sus bondades y sus riesgos; de la actitud responsable y firme de las instituciones de educación superior, de las instituciones formadoras de maestros y de los maestros, para que se comprometan con la interpretación y la aplicación de la norma, desde procesos concertados, dialogados y cooperados.

Desde esta visión, las normas sobre educación superior y las prácticas profesionales ofrecen aportes conceptuales, en tanto, reflejan ideas contemporáneas sobre el sistema educativo, la pedagogía, la investigación, la interdisciplinariedad, el desarrollo integral, los currículos, la evaluación, la escuela, la formación de maestros y por ende las prácticas pedagógicas. Aportes que desde la acción contribuyen a lograr una educación de calidad, que a su vez, le apuesta a la formación de una nueva sociedad, de hombres y mujeres visionarios e innovadores, con nuevos valores, actitudes, conocimientos y estructuras de pensamiento, necesarias para el cambio, la participación democrática y el desarrollo del país.

Este proceso de análisis en torno a la norma relacionada con la formación profesional en la cual se ofrece una visión de las prácticas sirve, entonces, como punto de partida al grupo de investigación para iniciar la revisión de los procesos de formación de maestros y las formas particulares que han caracterizado las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Esta etapa inicial tiene como intención develar las acciones, las reflexiones y las concepciones que, implícita o explícitamente, las orientan; además de identificar las estrategias y metodologías que se proponen para posicionar al maestro como un profesional de la educación, con una formación integral y consolidarlo como un intelectual autónomo, responsable de su saber y de su saber hacer, equivalente a lograr un hombre culto, íntegro, pluralista, flexible, sensible, crítico, responsable, transformador del medio, tolerante y con pasión por el saber y la enseñanza como se expresa en el objeto de la Facultad de Educación.

CAPÍTULO II

IDENTIFICACIÓN Y ASPECTOS LEGALES SOBRE LA CREACIÓN Y FORMALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA

1. PROGRAMAS PRESENCIALES

1.1. LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y PROGRAMAS AFINES

Como se explicita en el trabajo de investigación, el programa objeto de estudio para esta área de formación es el de la Licenciatura en Ciencias Naturales; sin embargo, como el proyecto de investigación en sus objetivos propone el análisis de la práctica pedagógica de los programas en la década de los noventa y hasta el año 2000, fue necesario incluir los programas de Licenciatura en Educación Biología y Química y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación ambiental. Los tres programas enunciados tienen estudiantes matriculados, pero sólo el programa de Licenciatura en Educación Biología y Química tiene egresados en el campo laboral.

El Programa de Licenciatura en Educación Biología y Química fue creado paralelamente con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el año de 1953, por decreto 342 de la Gobernación de Antioquia. Esta licenciatura ha formado, desde entonces, profesores para la enseñanza de la Química en los grados 10° y

11° y la Biología en los grados 6° a 9°. Del antiguo nivel de Educación Secundaria - hoy Media y Básica Secundaria respectivamente-.

La ley 115 de 1994, al proponer los criterios para la formación de maestros, en el área de Ciencias Naturales, desde una visión integracionista, lleva a la Facultad de Educación a diseñar un programa de Licenciatura en Educación en Ciencias Naturales para dar cumplimiento a lo estipulado en la ley. El programa de Licenciatura en Educación Biología y Química fue entonces reemplazado por el programa de Licenciatura en Educación en Ciencias Naturales, creado en 1995 y cuyos primeros matriculados iniciaron estudios en el semestre 01 de 1996. Éstos programas son cooperados entre la Facultad de Educación y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

En consonancia con la ley 115, y posteriormente con las orientaciones dadas en los Lineamientos curriculares para las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental emanados del MEN, el sistema educativo colombiano requiere hoy un profesor competente para la enseñanza de:

- Las disciplinas que constituyen el campo científico de las Ciencias Naturales - Química, Física y Biología -.
- Las diferentes ramas de estas disciplinas.
- Los aspectos interdisciplinarios.
- La Educación Ambiental.

A estos aspectos se suman los requerimientos del decreto 272, y en respuesta a ello se configura un nuevo programa: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental; programa al cual le fue otorgada por el MEN, la acreditación previa, con vigencia desde el semestre 01 de 2000.

Los programas de Licenciatura en Educación en Ciencias Naturales y la Licenciatura en Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental tienen diferencias muy marcadas entre sí y con el programa de Licenciatura en Biología Química; tanto, en

relación con el perfil profesional, como con el perfil ocupacional de los egresados, referido principalmente, al nivel del sistema educativo donde desarrollará su ejercicio docente y a los saberes disciplinares que serán objeto de enseñanza.

1.2. PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia fue la primera unidad académica que impulsó a partir de marzo de 1954 la formación de licenciados en el Departamento de Antioquia[1]. Sus primeros beneficiarios eran maestros en ejercicio, motivo por el cual sus programas se ofrecían en la modalidad nocturna. Para esa época la oferta incluía las siguientes Licenciaturas: en Educación Ciencias Sociales, en Filosofía, en Psicología, en Física y Matemáticas y en Idiomas y Literatura, éste último tenía una duración de 3 años, a diferencia de los demás programas que tenían una intensidad de 2 años.

En el año de 1957, se gradúan los primeros egresados del programa y para 1960, la licenciatura ya era de 4 años. En 1962, con la creación del Instituto de Estudios Generales, se da origen en la Facultad de Educación a varios departamentos, entre ellos, el de Idiomas y Literatura. En la nueva organización administrativa, los cursos específicos de cada programa los servía el respectivo departamento y la Facultad se encargaba de los cursos profesionales. En 1964, la Facultad de Educación se rige por áreas, que para el caso del programa de licenciatura en Español y Literatura son: Área mayor: Francés y, Menor: Literatura; Área mayor: Español y, Menor: Literatura; Área mayor: Inglés y, Menor: Español.

En 1967 el Consejo Directivo de la Universidad de Antioquia, autoriza a la Facultad de Educación para otorgar el título de Licenciado en Educación en las diferentes licenciaturas. En 1968, mediante el Acuerdo 23 de junio de 1968, se aprueba el programa de la Licenciatura en Español-Literatura.

[1] *La reseña histórica que se presenta en este aspecto de contextualización tiene como base el documento enviado al C.N.A. del Programa de Humanidades Lengua Castellana tanto en su modalidad presencial como semipresencial. Para una mayor ampliación sobre este aspecto se recomienda leer la primera parte de este Documento.*

En 1985, se aprueba el programa de Educación Idiomas: Español-Literatura, que regula y discrimina las áreas de especialización y complementarias. En 1987, la Facultad comienza la reforma curricular de varios de sus programas, aprobando un nuevo plan de estudios de Español-Literatura, versión 01, que se modifica en 1996 y da origen a la versión 03. Esta versión amplía el componente literario. Finalmente, en el 2000 de acuerdo con el Decreto 272 se crea el nuevo programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

1.3. LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN INFANTIL ESPECIAL, EDUCACIÓN ESPECIAL, EDUCACIÓN INFANTIL PREESCOLAR Y PEDAGOGÍA INFANTIL

En la década del setenta, la Facultad de Educación lideró la creación de nuevos programas para la formación de maestros que se dedicarían a la educación y la rehabilitación de la población infantil, aspecto bastante descuidado, por esa época, en los programas de formación de maestros que ofrecían las universidades locales. A partir de esto, se dio lugar a la creación de tres licenciaturas en: Educación Infantil Preescolar, Educación Infantil Primaria y Educación Infantil Especial, mediante el Decreto 2725 de 1980 y del Acuerdo No. 13 del 9 de mayo de 1981 emitido por el Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, iniciando actividades en la década de los ochenta.

El énfasis del programa de Educación Preescolar se centró en el desarrollo integral del niño y el de Educación Especial en las dificultades del aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Ambas licenciaturas iniciaron con la primera cohorte de estudiantes en 1983 y estuvieron vigentes hasta el año 1992.

En el año 1988 se implementó para estos programas, la primera reforma centrando el énfasis en el desarrollo de las potencialidades cognitivas del niño, ajustadas a las características particulares de la población objeto de estudio en cada programa, con el objeto de formar "maestros para la transición entre los dos milenios"[2].

[2] *Documento de la Facultad de Educación: Maestros para la transición entre los dos milenios. Reforma de las licenciaturas en educación infantil. Medellín, octubre de 1989.*

Entre los aspectos más significativos de esta reforma, se señalan dos aspectos novedosos. El primero, la implementación de las microprácticas en las asignaturas relacionadas con el saber por enseñar, como un elemento que recoge las didácticas específicas, con el objeto de acercar al estudiante a la realidad educativa desde los inicios de su carrera. El segundo, la asignatura de proyecto pedagógico, como un espacio pensado para la articulación entre la investigación y la práctica.

En 1998 con la expedición del Decreto 272 por parte del MEN, se dio inicio a la reforma de todos los programas de licenciatura del país y por consiguiente, de los programas de licenciatura en educación infantil. Esta reforma, que propone cambios sustanciales tanto en la estructura como en la orientación, culmina con dos nuevos programas de licenciatura en Pedagogía Infantil y Educación Especial, que entran en vigencia con el primer grupo de estudiantes, en mayo de 2000.

En conclusión, para la década del noventa, las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Especial tuvieron vigentes, cada una, tres planes de estudio. El primero, se inició en el año de 1983 y sus últimos egresados terminaron en el año de 1992 y contaron con una sola versión. El segundo, comenzó en 1988 y actualmente se encuentra en vigencia como programa de licenciatura a cuatro años, con estudiantes desde el tercer semestre en adelante, tiene tres versiones. El último, se creó a partir de los procesos de acreditación previa en el 2000 y actualmente se encuentra en su tercer semestre, sólo tiene una versión. (Ver Anexo No.1).

2. PROGRAMAS SEMIPRESENCIALES

LICENCIATURA EN BIOLOGÍA –QUÍMICA, LICENCIATURA EN ESPAÑOL-LITERATURA Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

En 1980 en la Universidad de Antioquia, se da inicio a la experiencia de educación a distancia como un servicio académico del nivel

de Educación Superior. En 1982 se definen los programas que atendería la Facultad de Educación en esta modalidad, previo análisis de las necesidades y las posibilidades de empleo y de ocupación de los futuros egresados. Para la inscripción en los programas académicos de profesionalización se exigió el grado de bachiller o normalista y la certificación de las pruebas de estado del ICFES.

El programa de Educación a Distancia se creó por resolución rectoral No 216 de 1980 con un propósito social y académico; lo que se reafirma en el plan de desarrollo de la Facultad de Educación de 1980-1992. Bajo este acuerdo, se aprueba el funcionamiento de nueve programas de licenciatura: Biología-Química, Español- Literatura, Matemáticas-Física, Geografía-Historia, Educación Básica Primaria, incluyendo las licenciaturas en Agropecuaria, Electrotecnia, Mecánica Industrial y Docencia Comercial, para tecnólogos.

En sus inicios, los programas de Educación a distancia de la Universidad de Antioquia atendieron un vasto sector de la población que por motivos personales, económicos y laborales no podían asistir a la Universidad de manera presencial. Una de las innovaciones es la metodología centrada en la tecnología educativa con énfasis en los medios instruccionales, multimedios que estimulan los sistemas de aprendizaje autónomo y la autodisciplina en el estudio.

Los materiales de instrucción, debidamente programados, son la herramienta fundamental de los estudiantes. Ellos dan cuenta del diseño curricular que se estructura en términos de objetivos de aprendizaje, actividades independientes, lecturas dirigidas, recursos bibliográficos e interistitucionales como bibliotecas, laboratorios, talleres, auditorios, medios audiovisuales y otras actividades complementarias, de apoyo y con significación pedagógica.

El registro, la asesoría, la evaluación y las demás actividades académicas se realizan, en la década del noventa, en los centros zonales de Puerto Berrío, Caucasia, Cisneros, Puerto Triunfo, El Bagre, Segovia, Támesis, Sonsón, Andes, Frontino, Sincelejo y Arboletes.

En esta misma década se presenta una amplia demanda por parte de los estudiantes para iniciar los procesos de práctica, de los programas de Biología-Química, Español-Literatura y Educación Básica Primaria.

A continuación se presentan, en el cuadro No. 1, las normas de creación y legalización de los programas enunciados hasta el momento.

CUADRO No 1 : *Creación y legalización de los programas de licenciatura*

PROGRAMA DE LICENCIATURA	CÓDIGO	NORMA DE CREACIÓN (CONSEJO ACADÉMICO)	ICFES	VER-SIÓN	NORMA DE APROBACIÓN	FECHA DE INICIACIÓN
BIOLOGÍA Y QUÍMICA	613	Acuerdo 7 de 1965	Res. 10469 de 1973	03	Ac. 35A de Septiembre 9 de 1997	1998 – 01
BIOLOGÍA Y QUÍMICA (A DISTANCIA)	654	Resolución Rectoral 216 de 1980	Licencia de Funcionamiento Ac. 027 de 1985	01	No se dispone de datos	1981 – 01
CIENCIAS NATURALES	615	Ac. 0029 de Mayo 16 de 1995	Res. 3541de 1988	01	Ac. Acad. 0030 de mayo 16 de 1995	1996 – 02
				02	Acuerdo 36 de Junio 19 de 1998	1998 – 02
BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	1601	Ac. 0165 de 8 de marzo de 2000	Cod. 120143705 00500111100	01	Ac. CF. 41de marzo 13 de 2000	2000 – 01
EDUCACIÓN ESPECIAL	632	Ac. 34 de octubre 3 de 1985	Licencia de Func. Ac. 077 de 1982	---	Acuerdo No. 13 de mayo de 1981	1983
EDUCACIÓN INFANTIL ESPECIAL	632	Ac. 96 de octubre 20 de 1988	Res. 3506 de 1988	01	No se dispone de datos	1989 – 01
				02	No se dispone de datos	1992
				03	No se dispone de datos	1995 – 02
EDUCACIÓN ESPECIAL	1604	Ac. 165 de marzo 8 de 2000	Cod. 1201437109 00500111100	01	Ac. CF. 72 de marzo 13 de 2000	2000 – 01
EDUCACIÓN PREESCOLAR	638	Ac. 44 de 1985	Licencia de Func. Ac. 077 de 1982	---	Acuerdo No. 13 de mayo de 1981	1983 - 01
EDUCACIÓN PREESCOLAR	638	Ac. 97 de octubre 20 de 1988	Res. 3506 de 1988	01	No se dispone de datos	1989 – 01
				02	No se dispone de datos	1992
				03	No se dispone de datos	1995 – 02
PEDAGOGÍA INFANTIL	1608	Ac. 0165 de marzo 8 de 2000	Cod. 12014372 000500111101	01	Ac. CF 71 de marzo 13de 2000	2000 – 01
EDUCACIÓN PRIMARIA (A DISTANCIA)	663	Resolución Rectoral 216 de 1980	Res. 3506 de 1988	01	Ac. 35 de 1985	1988
				02	Ac. CF 95 de octubre 20 de 1988	1996 – 02
ESPAÑOL Y LITERATURA	628	Ac. 7 de 1965	Cod. 1201440037 00500112300	01	Res. 3535 de 1988	1989 – 01
				03	Ac. 26 de 1996	1996 – 01
ESPAÑOL Y LIERATURA (A DISTANCIA)	660	Resolución Rectoral 216 de 1980	Licencia de Funcionamiento Ac. 027 de 1985	01	Res. 3535 de3 1988	1988 – 01
				02	Res. CF 34 de julio 15 de 1997	1997 – 02
BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA	1603	Ac. 0165 de marzo 8 de 2000	Cod. 120143224 000500111100	01	Ac. CF 53 de marzo 13 de 2000	2000-01

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA EN RELACIÓN CON LA ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

1. NOMINACIONES

En los diferentes programas analizados, las prácticas pedagógicas han recibido 11 nombres diferentes incluyendo en éstos, los espacios que materializan la investigación formativa como una actividad inherente a la práctica pedagógica.

Los nombres que ha recibido la práctica son: ***Práctica cualificada no docente, Práctica docente, Práctica, Práctica profesional, Proyecto pedagógico, Proyecto pedagógico y práctica, Proyecto pedagógico y práctica profesional, Investigación monográfica, Investigación formativa y práctica pedagógica, Proyecto y práctica pedagógica, Seminario taller integrativo.*** El por qué de estas nominaciones tiene muy diversas explicaciones y sólo algunas de ellas están soportadas por documentos fuente, como los archivos de práctica en cada uno de los programas y aquellos que dan cuenta de los lineamientos pedagógicos para las diferentes unidades académicas, como las actas del Consejo de Facultad, del Comité de Carrera y del Comité de Prácticas. En relación con las nominaciones, también se encuentra apoyo explicativo en algunos referentes teóricos, a los cuales se hará alusión.

Con respecto a la ***Práctica Docente,*** E. Rocwel y R. Mercado (1986), afirman, que toda práctica docente, no sólo la tradicional, es construida en momentos históricos particulares; siempre refleja un proceso complejo de apropiación y construcción, que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas. Para estas investigadoras los aspectos relacionados con la práctica, provienen tanto, de los ámbitos profesionales como los personales, de las disposiciones del sistema y los programas de formación docente, así como, del contexto escolar y del medio social.

Para las mismas autoras, la práctica docente implica la apropiación, no sólo, de contenidos y de la teoría pedagógica, sino también, de otros saberes que se integran a la habilidad docente: organizar las actividades escolares, trabajar con grupos de alumnos y, ensayar y construir estrategias para la solución de problemas en el contexto escolar, entre otros.

Por su parte, para Betancur, Gómez y García (1989) [1], la práctica consiste en el ejercicio o co-ejercicio del papel del docente, de investigador, de administrador o de agente de extensión institucional, según la opción elegida, la cual deberá acompañarse de la debida planeación, dirección y evaluación (p.10). De acuerdo con esta afirmación , la concepción que fundamenta el nombre de ***práctica de cualificación,*** que asume a su vez el calificativo de ***no docente*** o ***docente,*** considera la posibilidad de elección entre los cuatro dominios anteriormente enunciados, e incluso puede considerar la posibilidad de que el maestro en formación construya un proyecto de práctica integral.

En la resolución No. 24 del Consejo de Facultad de Educación de septiembre de 1996, ante las modificaciones realizadas a los planes de estudio de algunos de los programas académicos, se decide homologar la ***Práctica de cualificación no docente*** y ***la Práctica Docente por la Práctica Profesional.*** En ese mismo año, se orienta al maestro en formación para que emprenda la sistematización de la práctica profesional, teniendo en cuenta que la experiencia peda-

[1] *Betancur, Gómez y García (1989). Sub-comisión del núcleo didáctico. Esquema Operativo. Facultad de Educación.*

gógica tiene significado en tanto se convierta en saber reflexionado y valorado, de tal modo que la relación entre la planeación - teoría de la acción -, y la práctica -acción pedagógica en el aula-; llevados al proceso de la sistematización, conviertan al maestro en un investigador (..) [2].

Es de resaltar que los cuatro dominios ya enunciados, hacían parte explícita de la nominación de ***Práctica Profesional*** en los programas de Educación Infantil Especial y Preescolar, desde 1983. En este caso los dominios no eran de libre elección del estudiante, ya que se constituyen en un componente formativo en el semestre de práctica -planes de estudios de 1983- o correspondían a un elemento de la práctica integral -planes de estudios de 1988-, como puede observarse en el Anexo No.1.

En forma complementaria, en estos programas ***la Práctica Profesional*** de los primeros planes de estudio –1983-, también obedece a una postura en una doble dimensión: social y psicológica. Esto se evidencia en la descripción del objeto de cada uno de los niveles de práctica: observación y ayudantía, trabajo psicopedagógico, administrativo y de extensión a la comunidad. El carácter psicologista que impregnó los programas de educación infantil: preescolar y especial, también marcó el quehacer del maestro, centrado más en la verificación, estimulación y desarrollo de los procesos del niño, que en la enseñanza de un saber (Ver anexo No. 1).

En el documento de la reforma de 1988[3], en los programas de educación infantil, aunque los objetivos de la práctica profesional responden a los dominios docente, administrativo y comunitario desde una visión integral, el dominio investigativo se separa y da lugar al espacio nominado ***Proyecto Pedagógico.*** Este componente intenta la articulación entre una práctica integral y los saberes disciplinares específicos, objeto de los proyectos. El saber por enseñar, parecía entonces recuperar un lugar protagónico en la misma dimensión que los demás componentes y se acentúa el carácter investigativo de la práctica.

[2] *Introducción del documento Práctica Profesional II. Sistematización de experiencias pedagógicas. Una alternativa didáctica desde la perspectiva crítico-constructivista de la pedagogía, publicado por el «Departamento de Enseñanza de Ciencias y Artes» de la Facultad de Educación, 1996.*

[3] *Documento de la Facultad de Educación: Maestros para la transición entre los dos milenios. Reforma de las licenciaturas en educación infantil. Medellín, abril de 1988.*

En el programa de Educación Básica Primaria en la modalidad semipresencial, la práctica también se denomina ***Proyecto Pedagógico y Práctica Profesional.*** El proyecto pedagógico, igualmente, se convierte en el soporte de esta práctica como una alternativa para responder a la realidad escolar, desde la estrategia de la investigación pedagógica hacia nuevas formas de acción para enfrentar los problemas propios del saber por enseñar [4]. En este sentido, el proyecto es una estrategia de articulación entre la teoría y la práctica, entre el saber disciplinar y el saber pedagógico.

El concepto de proyecto pedagógico, reaparece igualmente, como un elemento fundamental a ser considerado en las propuestas de ***Práctica Profesional,*** en los programas adscritos al Departamento de Enseñanza de la Ciencias y las Artes, desde 1997 cuando el Comité de Práctica Docente de este departamento publica las recomendaciones para los maestros en formación que inician la práctica en el semestre 97-II.

Sobre la nominación de ***Práctica Profesional*** también puede leerse una relación con el nombre que le ha sido asignado a la práctica en todos los programas académicos de la Universidad dándole al maestro, un estatus como profesional de la educación. Es importante señalar que el calificativo de ***profesional,*** podría estar referido a cualquier profesional o académico[5], lo que significa la pérdida de una alusión explícita a los objetos de conocimiento de cada unidad académica; como en el caso de la Facultad de Educación, que pretende formar maestros con un conocimiento, amplio e interrelacionado de lo pedagógico, lo didáctico y el saber por enseñar.

Como puede observarse, el concepto de ***Práctica Profesional*** no es solamente polémico, sino que ha sido asumido por todas las licenciaturas en diferentes momentos históricos del programa, como lo muestra el cuadro No.2. Este hecho encubre la existencia de diferentes concepciones. Al respecto, una última propone al maestro en formación emprender un proceso de sistematización de la práctica pedagógica, representado en algunos casos en el proyecto, llámese pedagógico o de investigación, y en el cual se ponen a prueba

[4] Los programas de Educación Infantil: Preescolar, Especial y Primaria tienen configurado el campo de formación específica en saberes por enseñar - Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes, Lengua Castellana y Matemáticas-; además en los saberes específicos de la población objeto de estudio - niños en edad preescolar, personas con discapacidad y niños en edad escolar-.

[5] Para mayor información Ver Acuerdo Superior N° 124/97 Estatuto Básico de Extensión. Universidad de Antioquia.

el saber y la capacidad para gestionarlo en un espacio educativo concreto.

En los programas semipresenciales[6], esta nominación se concibe como la profesionalización en el saber pedagógico y en la enseñanza del saber específico. Asimismo, la práctica se considera como un proceso durante el cual el estudiante valida y aplica los saberes que ha apropiado en su formación académica y en su práctica pedagógica cotidiana.

En este sentido, la práctica se concibe como un momento de reconstrucción y de elaboración de saberes, se fundamenta en la investigación cualitativa que, desde posiciones críticas, hace posible y necesario problematizar la pedagogía, la didáctica de un saber específico y plantea transformaciones de la práctica pedagógica de los estudiantes-maestros, ya que en su mayoría son docentes en ejercicio. Este enfoque se basa en los modelos de investigación-acción, de investigación etnográfica, de hermenéutica y de teoría crítico-social.

Con relación a los nombres de: ***Investigación Formativa y Práctica Pedagógica, Proyecto y Práctica Pedagógica, Investigación Monográfica*** y ***Taller Integrativo,*** a diferencia de los anteriores, se puede afirmar que ellos se fundamentan esencialmente en los lineamientos trazados por el decreto 272 y el Consejo Nacional de Acreditación, donde se señala la importancia de configurar no sólo una nueva concepción de la práctica pedagógica como eje transversal del currículo, sino la necesidad de articularla efectivamente con la investigación. Este modelo se inscribe en el paradigma crítico social (Giroux, 1990)[7], en donde confluyen los saberes disciplinares específicos, pedagógicos e investigativos. En esta perspectiva el maestro hace un ejercicio permanente de reflexión sobre su práctica en, para y desde su acción.

En conclusión, como puede apreciarse después del decreto 272, las nominaciones, que aparecen en la parte final del cuadro No. 2, agregan el componente investigativo y relacionan la práctica ex-

[6] *Guías de práctica. Compilación: María Ubiter Quiñones Q. Centro de Educación a Distancia y Extensión, enero de 1991.*

[7] *Teoría crítico social en Giroux,, que concibe a los profesores como intelectuales transformativos. Se convierte en un referente crítico para que los educadores cuestionen los intereses inscritos en las instituciones y las prácticas cotidianas y, cómo las formas culturales se ciernen sobre las escuelas.*

presamente con, lo pedagógico, lo investigativo y lo formativo. Ellas podrían estar sugiriendo la influencia de las ideas fundantes del movimiento pedagógico, donde se proclama el pedagógico como el saber que le da identidad intelectual al maestro y la didáctica como un saber que está en relación con otros saberes[8].

En los programas acreditados en el 2000, las nominaciones guardan una relación más estrecha con la investigación, entendida como un proceso que articula el plan de estudios, por medio de los campos y los núcleos orientados por el decreto 272. Asimismo, porque las licenciaturas se vieron obligadas a revisar los manuales y los reglamentos de práctica, los cuales incluyen de manera explícita la indagación y la búsqueda de solución a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, como una tarea propia del ser maestro para el milenio de la educación y del conocimiento.

Cada una de las nominaciones de la práctica pedagógica en los diversos programas de las licenciaturas, podría sugerir un interés por establecer la relación entre la teoría y la práctica, lo que puede explicarse a partir de los calificativos de: **cualificada, profesional, proyecto pedagógico, investigación** llámese **monográfica, formativa, pedagógica o cualitativa,** donde se pretende mantener un equilibrio entre el Saber-hacer y el Saber-reflexionar.

Lo anterior convoca a la formación en lo teórico y en lo práctico, en tanto el maestro hará una doble lectura de la experiencia, entendida como quien la aborda desde el horizonte de la generalidad, de la formación en el interés teórico (Gadamer,1984) y de la misma forma, la teoría, también deberá entenderse como lo más práctico de todas las cosas y, la experiencia, como guía de la ciencia y de la moral (Dewey,1939).

A manera de hipótesis, se pude decir que las nominaciones indican en forma general, un cambio en la concepción de lo que debe ser "el trabajo" o la "función del maestro": Un *docente*, quien dirige y habla para que otro escuche; *un profesional* de la educación o, un *intelectual e investigador* de su práctica pedagógica.

[8] *Para una mayor información Ver Martínez Boom (1984). Educación y Cultura. No.1, Bogotá.*

Cuadro No 2: *Nominaciones que recibe la práctica pedagógica en los diferentes planes de estudio.*

NOMINACIÓN QUE RECIBE	PROGRAMA	CÓDIGO	VERSIÓN	AÑO	SEMESTRES
PRÁCTICA CUALIFICADA NO DOCENTE	Biología y Química	613	03	1997	7
	Español y Literatura	628	01	1989	7
PRÁCTICA DOCENTE	Biología y Química	613	03	1997	8
	Español y Literatura	628	01	1989	8
PRÁCTICA	Español y Literatura	628	03	1996	7-8
PRÁCTICA PROFESIONAL	Ciencias Naturales	615	01 02	1996 1998	7-8
	Biología –Química (Semipresencial)	654	01	1988	7-8
	Español-Literatura (Semipresencial)	660	01 02	1988 1997	8-9
	Educación Infantil Preescolar	638		1983	5-6-7-8
	Educación Infantil Preescolar	638	01 02 03	1988 1992 1995	6-7-8
	Educación Infantil Especial	632		1983	5-6-7-8
	Educación Infantil Especial	632	01 02 03	1988 1992 1995	6-7-8
	Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	1603	01	2000	8-9
PROYECTO PEDAGÓGICO	Educación Infantil Preescolar	638	01 02 03	1988 1992 1995	6-7-8
	Educación Infantil Especial	632	01 02 03	1988 1992 1995	6-7-8
	Pedagogía infantil	1605	01	2000	8-9-10
	Básica con Énfasis en Ciencias	1601	01	2000	8-9-10
PROYECTO PEDAGÓGICO Y PRÁCTICA	Básica Primaria (Semipresencial)	663	01	1988	8-9-10
PROYECTO PEDAGÓGICO Y PRÁCTICA PROFESIONAL	Básica Primaria (Semipresencial)	663	02	1996	8-9-10
INVESTIGACIÓN MONOGRÁFICA	Básica con Énfasis en Ciencias	1601	01	2000	8-9-10
INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Educación Especial	1604	01	2000	2-3-4-5-6-7
PROYECTO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Educación Especial	1604	01	2000	8-9-10
SEMINARIO TALLER INTEGRATIVO	Pedagogía Infantil	1605	01	2000	1-2-3-4-5-6-7

2. ESPACIOS Y UBICACIÓN

La categoría de espacio hace referencia a lo que comúnmente se ha llamado *asignatura* y se estructura en los planes de estudio bajo una denominación específica, una ubicación determinada y una duración en el tiempo, estipuladas para cada semestre académico.

Con respecto a los programas analizados de la modalidad presencial, el número de espacios dedicados a la práctica son mínimo 2 y máximo 10. En los programas de Licenciatura en Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Especial y Pedagogía Infantil, este número se incrementa significativamente, en relación con los programas que les anteceden en la misma área de formación. El primero de ellos pasa de 2 a 6 espacios, para el segundo, de cuatro 4 a nueve 9 y para el tercero, de cuatro 4 a 10. En el caso de Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana el número de espacios se mantiene con relación al que le antecede.

En los programas de la modalidad semipresencial, las Licenciaturas en Biología y Química y Español y Literatura cuentan con 2 espacios cada una y la de Educación Básica Primaria cuenta con 3 espacios. Se aprecia similitud en el número de espacios entre los programas homólogos de ambas modalidades, por ejemplo, los de Biología y Química y los de Español y Literatura. Para el caso de Educación Básica Primaria, la comparación se efectúa con los programas de Educación Infantil –Preescolar y Especial- versiones 01 a 03.

En relación con el número de asiganturas totales en cada programa, el valor porcentual, entre éste y el número de espacios de práctica, varía entre el 3.6% y el 4.7% para aquellos que sólo cuentan con 2 espacios de práctica. Para los programas de Licenciatura con acreditación previa, este índice fluctúa entre el 5.4% y el 18.5%. Lo anterior deja leer un incremento significativo en términos de la representatividad de la práctica como espacio de formación en los programas, a excepción del caso de Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Es importante señalar que en los programas de Educación Infantil - Preescolar, Especial, presenciales y Básica Primaria, semipresencial - anteriores a la acreditación previa, y el de Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, con acreditación previa, la práctica pedagógica está constituida por seis espacios, ubicados en los tres últimos semestres a razón de dos por semestre. Estos espacios están *integrados* en relación con el sistema de prerrequistos y correquistos y son orientados como un continuo, bajo un mismo enfoque, una línea de investigación y un profesor asesor[9]. En este sentido, la calificación de la práctica como un todo, tiene sobre el rendimiento académico, un mayor "peso" que las demás asignaturas, y los 6 créditos que suman los dos espacios en cada semestre, tienen un valor superior al de cualquiera de las asignaturas en estos planes de estudios.

Para el caso de las Licenciaturas en Educación Infantil el número de espacios asignados a las prácticas ha sido siempre superior al de los demás programas de formación ofrecidos por la Facultad. Antes de la acreditación previa los programas -Educación Preescolar y Educación Especial-, de 1982 destinaban a la práctica 4 espacios y en 1988 se pasa de 4 a 6 espacios. Vale la pena precisar, que en el programa de Educación Básica Primaria semipresencial, aunque la práctica está representada por sólo 3 espacios, en cuanto a creditaje y forma de operar, se aprecia similitud y se conserva la representatividad propia de la práctica que caracteriza los programas de Educación Infantil.

En los programas de Educación Especial y Pedagogía infantil, sometidos al proceso de acreditación previa, se deja ver claramente la intencionalidad de configurar la práctica como un núcleo de formación, que inicia tempranamente a los estudiantes en el contacto con experiencias pedagógicas e investigativas. Esto se aprecia en los 9 y 10 espacios respectivamente, desde los primeros semestres. Por lo tanto, puede decirse que la práctica en estos programas se consolida no sólo en representatividad, sino también en la intencionalidad que adquieren estos procesos de formación.

En general se puede afirmar, que antes del decreto 272, en los pro-

[9] Según figura en los documentos: «Manual de práctica de los programas de Educación Infantil» de 1996 y el documento enviado al CNA, en 1999, para la acreditación previa, del programa de Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

gramas de formación de maestros, a la práctica pedagógica no se le había otorgado la importancia ni el estatus que merece, a juzgar por el número de espacios asignados a ella. Por el contrario, es importante resaltar, que a partir de este decreto y la legislación educativa que le precede en la década del noventa, la práctica pedagógica comienza a configurarse como un saber fundamental y articulador de otros núcleos y campos de saber, lo que de alguna manera se concreta, en los planes de estudio de los programas acreditados.

En este orden de ideas, y en relación con la ubicación, en los planes de estudio anteriores a la acreditación previa, la práctica pedagógica se sitúa en los dos o tres últimos semestres académicos. Esta ubicación señala una tendencia curricular según la cual, sólo después de un recorrido por el saber pedagógico y disciplinar, el maestro en formación estaría en condiciones de realizar la práctica pedagógica. O dicho de otro modo, al estar el plan de estudios centrado en los contenidos disciplinares, son los teóricos de cada ciencia y disciplina quienes pueden orientar al maestro en formación sobre lo que debe enseñar e incluso sobre lo que sus futuros discentes deben aprender.

En los lineamientos políticos y académicos ya enunciados, el proceso de acreditación previa y las reflexiones que éstos implicaron, exigen a los programas de licenciatura una revisión de los planes de estudio. Como resultado de esta revisión, la práctica pedagógica cobra un nuevo sentido al constituirse como un saber básico en la formación de maestros y, al ser replanteada, se modifica la ubicación en los planes de estudio y las relaciones con otros saberes, lo que muestra un cambio de concepción.

3. TEMPORALIDAD

La temporalidad se entiende como la cantidad relativa de tiempo que se asigna a los espacios de práctica pedagógica, en cada uno de los planes estudio. Esta temporalidad se explicita en términos de intensidad horaria semanal, número total de horas de práctica pedagógica en el programa y la relación porcentual de dichas horas con la totalidad de tiempo en horas, que requiere el desarrollo del

programa. La cantidad de espacios adscritos a la práctica pedagógica, el número de créditos asignados a estos espacios y el número de semanas por semestre destinados a la práctica son también aspectos estrechamente relacionados con la temporalidad.

En el cuadro No. 3, se consignan los datos, a los cuales se hace alusión, y para su lectura e interpretación es necesario tener en cuenta las siguientes observaciones:

• La intensidad horaria semanal, de los espacios de práctica en un mismo programa puede diferir, por lo tanto, en el cuadro sólo se consigna un valor promedio.
• El número de semanas por semestre para la realización de la práctica, ha tenido tres valores: el primero, hasta el año de 1995, con 16 semanas en promedio, acogiendo la duración de los semestres académicos en la Universidad de Antioquia; el segundo, desde el año 1995 al año 1997, correspondiente a 18 semanas por semestre, acogiendo la duración de los calendarios escolares de los centros o instituciones de práctica; y el tercero, a partir del año de 1997 hasta hoy, de 20 semanas por semestre, igualmente, en respuesta a los nuevos calendarios académicos de las instituciones escolares.
• El número de semestres en los programas de licenciatura, también varía a partir de los requerimientos del decreto 272, pasando de 8 a 10 semestres académicos en los programas presenciales y de 10 a 12 semestres en los semipresenciales.

Es importante anotar que el cuadro No. 3 incluye, en forma discriminada, la intensidad en horas "teóricas" y horas "prácticas", para resaltar el carácter de dichos espacios. También se debe recordar que para todos los programas de la universidad, cada crédito tiene la equivalencia de 1 hora teórica o 3 horas teórico-prácticas; por lo tanto, hay una relación directa entre el número de créditos y la intensidad horaria semanal.

Con base en las consideraciones anteriores, la lectura analítica del cuadro permite afirmar que a los espacios de práctica - en la década entre 1990 y 2000-, la intensidad horaria semanal fluctúa entre un mínimo de 3.5 horas/semana y un máximo de 16 horas/semana.

Una mirada en orden cronológico a los diferentes programas y versiones permite ver una tendencia ascendente en relación con este parámetro. Es notable también el aumento en la intensidad horaria semanal para los espacios de práctica en los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias naturales y Educación Ambiental, y para la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana, en relación con los programas que les preceden en la misma área de formación.

Nuevamente, en los Programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Especial acreditados, no se amplía la intensidad horaria semanal por espacio, pero el considerable número de éstos, implica un aumento significativo y muy superior al de los demás programas en cuanto al número de horas asignadas a la práctica y, por lo tanto, en el porcentaje del tiempo total del programa que se debe dedicar a ésta: 44.5% y 39.4%, respectivamente.

Los dos programas mencionados y los que le anteceden en la misma área de formación, superan siempre en forma significativa a los demás, en relación con el porcentaje de tiempo que se debe dedicar a los espacios de práctica, tal como puede verse en el cuadro No. 3. Es importante resaltar que para los programas que recibieron acreditación previa, la temporalidad en términos de porcentaje dobla el valor que ésta tenía en los programas que le anteceden, excepto en el caso de la Licenciatura en Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, en el cual dicho aumento es sólo de 2 puntos porcentuales.

En relación con los programas de la modalidad semipresencial, se destacan porcentajes relativamente altos, 18.2% y 19%, para las Licenciaturas en Educación Primaria, versión 02, y la Licenciatura en Español y Literatura, versión 01, respectivamente. Estos valores son muy superiores a los de los programas presenciales que les son homólogos. Sin embargo, este porcentaje disminuye en forma notable, a 5.7%, en la versión 02 de la Licenciatura en Español y literatura.

Cuadro No. 3: ***Espacios, Ubicación y Temporalidad de la Práctica Pedagógica***

PROGRAMA DE LICENCIATURA	VER-SIÓN	N° ESPA-CIOS	CRÉDI-TOS TOTA-LES	HT/S*	HT/S**	HORAS TOTA-LES	N° SEMES-TRES	% DE PRÁCTICA EN EL PROGRAMA		
								ESPA-CIOS	CRÉDI-TOS	HORAS
BIOLOGÍA Y QUÍMICA	03	2	6	1	6	280	8	3.6%	3.4%	8.3%
BIOLOGÍA Y QUÍMICA (A DISTANCIA)	01	2	6	2	6	256	9	3.4%	3.4%	7.5%
CIENCIAS NATURALES	01	2	8	2	6	320	8	4.7%	4.7%	9.6%
	02	2	8	2	6	320	8	4.5%	4.5%	9.2%
BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	01	6	18	2	12	840	10	10.5%	7.8%	17%
EDUCACIÓN ESPECIAL		4	12	0	9	576	8	7.4%	6.3%	16.8%
EDUCACIÓN ESPECIAL	01	4	16	1	9	640	8	7.8%	9.2%	20.3%
	02	6	17	4	12	846	8	11.8%	9.8%	25.3%
	03	6	17	4	12	960	8	11.8%	9.8%	27.7%
EDUCACIÓN ESPECIAL	01	9	44	1.5	10.6	1856	10	15.8%	19.8%	39.4%
EDUCACIÓN PREESCOLAR		4	12	0	9	576	8	7.8%	6.6%	17.1%
EDUCACIÓN PREESCOLAR	01	4	16	1	9	640	8	8.2%	8.8%	22.2%
	02	6	17	4	12	846	8	12%	9.8%	25.7%
	03	6	17	4	12	882	8	12.5%	9.8%	27.6%
PEDAGOGÍA INFANTIL	01	10	52	2.9	6.9	1888	10	18.5%	23.2%	44.5%
EDUCACIÓN PRIMARIA (A DISTANCIA)	01	3	18	4	0	192	9	5.5%	9.7%	6.4%
	02	3	16	4	8.6	608	9	6.6%	9.1%	18.2%
ESPAÑOL Y LITERATURA	01	2	6	3.5	0	112	8	4.3%	3.5%	3.5%
	03	2	8	3	3	192	8	4.3%	4.6%	5.8%
ESPAÑOL Y LIERATURA (A DISTANCIA)	01	2	6	2	6	256	9	4.5%	3.4%	8.6%
	02	2	8	0	4	128	9	5%	4.4%	5.7%
BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA	01	2	8	2	6	256	10	3.6%	3.6%	5.4%

*Horas teóricas por semana

**Horas prácticas por semana

4. LA REPRESENTATIVIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN RELACIÓN CON EL NUMERO DE ESPACIOS, LA UBICACIÓN Y LA TEMPORALIDAD

Del cuadro No.3, en forma general -con excepción de los programas de Educación Especial y Pedagogía Infantil-, se infiere que hay pocos espacios de práctica y ellos se sitúan en los últimos semestres. Si se tiene en cuenta el bajo número de espacios adscritos a la práctica y el poco el tiempo que se asigna a éstos; se puede afirmar que la práctica no se hace relevante por el número de créditos, horas o espacios asignados y, por ende, tampoco es representativo su "peso" en el rendimiento académico de los estudiantes.

En relación con la ubicación de los espacios de práctica, en los semestres avanzados, ésta permite suponer la exigencia de una sólida formación en los diferentes saberes, antes de que el maestro en formación asuma la práctica. Se marca así un estatus de la práctica en relación con los otros saberes; de tal forma que, primero se haga un recorrido por aquellos espacios del «saber» y el «saber hacer», para luego entrar a los espacios del «hacer» y de las «reflexiones sobre éste», es decir, a los de la práctica pedagógica. Queda pendiente la pregunta por el nivel de articulación que efectivamente se establece entre los saberes disciplinar específico, pedagógico e investigativo con los espacios de práctica, asunto que será tratado en uno de los capítulos posteriores de este informe.

En relación con la temporalidad, es importante anotar que en algunos de los programas anteriores al proceso de acreditación previa, este parámetro en términos de porcentaje en muchos casos es menor, al que se dedica a la práctica en otros programas de formación de maestros en América Latina[10]. En éstos últimos los valores fluctúa entre el 4% y el 10%, donde el menor valor promedio corresponde a los programas del Brasil y el mayor a los de Argentina. Esta situación cambia significativamente en los programas que recibieron acreditación previa, para los cuales la representatividad en horas destinadas a la práctica, en términos de porcentaje, es mucho mayor, hasta de un 44%, en comparación con los estudios a los que hace alusión el informe de la UNESCO.

[10] *Ver datos consignados, en el boletín N° 44 de Proyecto Principal de Educación de la UNESCO. Pesa, M y Colombo de Cudmani, L. (1997).*

A nivel nacional y teniendo como parámetro de comparación los diferentes programas de formación de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional[11] se puede afirmar que en relación con el número de espacios y horas totales, dedicadas a la práctica en cada programa, las Licenciaturas en Educación Especial y Preescolar de dicha Universidad presentan valores significativamente mayores por encima de todos los demás programas de esta institución, 10 espacios y 1728 horas para el primero y 6 espacios con 1008 horas, para el segundo. Como puede observarse, esta situación es bastante similar a la que actualmente tienen los programas de Educación Infantil -Primaria, Preescolar y Especial- y Pedagogía Infantil y Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Ver cuadro No. 3).

Con relación a los demás programas, en términos generales, se encuentra mucha semejanza en el número de espacios y de horas destinadas a la práctica pedagógica en las Licenciaturas, de la misma área de formación en las dos Universidades, tal como puede leerse en el cuadro No.3 y en la tabla respectiva del documento citado, publicado por la UPN.

[11] *Universidad Pedagógica Nacional. Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN. Documentos Pedagógicos, N° 7, 2001*

CAPÍTULO IV

SISTEMA DE RELACIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON LOS SABERES PEDAGÓGICO, DISCIPLINAR E INVESTIGATIVO

El propósito de este capítulo es identificar las relaciones que se establecen entre la Práctica Pedagógica y los Saberes Pedagógico, Disciplinar -por Enseñar y Específico- e Investigativo, por medio de la construcción y el análisis de una serie de diagramas de relaciones que muestran el sistema de prerrequisitos y correquisitos para cada uno de los planes de estudio, referenciados en este informe de investigación.

En concordancia con este propósito, es pertinente presentar algunas aproximaciones conceptuales sobre la *práctica pedagógica*, los *saberes* que están relacionados con ella y otras categorías, en las que se apoya el sistema de relaciones al cual se hace alusión. Estas aproximaciones se basan fundamentalmente en los aportes teóricos de algunos intelectuales de la pedagogía en Colombia[1], sin desconocer otras perspectivas en este campo. Al respecto, es importante advertir que estas conceptualizaciones serán tratadas con mayor amplitud y profundidad en otro momento del proceso.

[1] *Entre estos intelectuales se destacan Autores como Zuluaga, Echeverri, Martínez Boom, Vasco, Díaz, Quiceno, entre otros, que han impulsado desde el Movimiento Pedagógico el desarrollo y los avances de la Pedagogía en Colombia.*

Desde su desarrollo conceptual, ***la práctica pedagógica*** también ha recibido el nombre de *práctica de la enseñanza* (Zuluaga, 1987). Es a su vez, objeto de estudio de la pedagogía y su ejercicio se constituye

en componente de la educación, entendida como una actividad y función propia del enseñar (Echeverri, Flórez, Quiceno y Zuluaga, 1999). Sin embargo, no se pueden confundir, la enseñanza con el acto de enseñar y, tampoco, la pedagogía es sinónimo de la enseñanza.

En este sentido, lo que el proyecto de investigación ha denominado, en sus objetivos, *otras propuestas o nuevas propuestas* tiene que ver con desdibujar la enseñanza como transmisión de contenidos, para ponerla en relación con las lógicas propias de producción del conocimiento y con la pedagogía como disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas (Zuluaga y Echeverry, 1990).

El dominio específico y coherente de conocimientos en permanente evolución está referido ***al saber disciplinar***, que se configura por la presencia activa de una comunidad científica con identidad propia, en relación con las realidades que se abordan, las preguntas y problemas formulados, las metodologías utilizadas y las reglas para validar y comunicar el conocimiento. En esencia, son elementos de un saber disciplinar: las comunidades científicas que impulsan su progreso, las líneas de investigación en las cuales estas comunidades trabajan y los órganos de comunicación que les permiten divulgar el cuerpo coherente de conocimientos que ellas producen.

Conocer una disciplina significa saber, tanto, acerca de su contenido, como de su funcionamiento, sus reglas de producción, sus procesos de validación y comunicación; en síntesis, conocer los procesos epistemológicos que las soportan, y que tienen que ver con su fundación, rectificación y progreso; es decir, acercarse a las dinámicas inmersas en la forma como cada disciplina afronta los problemas que les son propios. En consonancia con lo anterior, el maestro debe tener el dominio del saber disciplinar específico y del saber pedagógico que lo identifican como enseñante de las ciencias y como intelectual de la pedagogía.

En esta perspectiva, el concepto de ***saber pedagógico*** permite explorar, de un lado, las situaciones prácticas referidas a la enseñanza, así como, aquellas que integran las regiones teóricas donde confluyen: *los conceptos articuladores*, como la enseñanza, la formación, la instrucción, el aprendizaje; *las formas de construir conceptos* por medio de la hermenéutica, la reconstrucción, la arqueología, la etnografía, la experimentación didáctica y otros métodos cualitativos; *un sujeto de saber*, maestro; *una práctica*, a donde dirige conceptos, métodos, experimentaciones, y experiencias; y *un conjunto de contenidos* que se expresan en un programa escolar, un currículo o un plan de estudios (Echeverri, Flórez, Quiceno y Zuluaga, 1999).

Las reflexiones sobre las situaciones prácticas conducen al maestro a interrogarse por su quehacer, por los saberes particulares y por el cómo enseñarlos; lo que remite al dominio de las regiones teóricas sobre el conocimiento y el acceso a la cultura propia del saber pedagógico, siempre y cuando implique una constante actitud investigativa por parte de este intelectual, en el saber que le da identidad.

En este contexto el ***saber investigativo,*** expresado en términos de investigación formativa -Decreto 272 de 1998-, tiene como intencionalidad, fortalecer la capacidad de [2]desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico[2] (MEN, CNA, 1998: 30). Con base en lo anterior, los planes de estudio de los programas que recibieron acreditación previa, deben reconocer el carácter teórico-práctico connatural a la formación de educadores, y con ello la importancia del desarrollo de actitudes y competencias tanto en la investigación formativa como en los demás saberes a los que se ha hecho referencia anteriormente (MEN, CNA, 1998).

Es importante resaltar que los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional están fundamentados en los aportes de los teóricos que han contribuido a fortalecer la estructuración del campo de la educación y la pedagogía en relación con la formación de

maestros. En este sentido, Restrepo (1983), señala que la *práctica pedagógica,* debe ser asumida desde un enfoque investigativo, de modo que el maestro revitalice su quehacer, lo resignifique y lo aleje de la rutina. Estos planteamientos se retoman específicamente en los lineamientos del CNA, al hacer referencia a la *investigación formativa,* como reflexión sistemática sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia, y desde la cual, quien enseña se compromete en el proceso de construcción en el saber que corresponde a su práctica (MEN, CNA, 1998).

Desde este ámbito, la práctica pedagógica se pone en relación obligada con cada uno de los saberes Pedagógico, Disciplinar e Investigativo, descritos anteriormente. En el análisis que nos convoca en este apartado los planes de estudio se han constituido en fuente de información importante para explicar la manera cómo opera un programa desde la secuencialidad, el ordenamiento, y la relación estructural entre los diferentes espacios o asignaturas[2] . En este análisis se consideran tanto los aspectos logísticos y administrativos, como aquellos relacionados con lo académico, lo teórico y lo conceptual, que de algún modo, han sustentado y orientado las tendencias y los enfoques de los programas profesionales para la formación de maestros, en los cuales las prácticas pedagógicas se expresan como espacios que están en relación con dichos saberes.

Las relaciones existentes entre los saberes y la práctica pedagógica se representan por medio de diagramas, cuya base de configuración es el sistema de prerrequisitos y correquisitos propuesto para cada plan de estudios. En estos diagramas se asume como relación directa la conexión inmediata que establecen las asignaturas o espacios con la práctica pedagógica, y como relación indirecta la que está determinada por los prerrequisitos de éstas.

A continuación se describen las relaciones entre los saberes y la práctica pedagógica, en los planes de estudio de cada uno de los programas representados en los diagramas, como ya se mencionó.

[2] *Es importante aclarar que la presencia de los anteriores saberes, está representada por asignaturas, en los planes de estudio hasta el año de 1999 y, a partir del año 2000 con la acreditación previa, se acuña el término de Espacios de Conceptualización como un aporte de las reflexiones y los debates del colectivo académico de profesores del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.*

1. PROGRAMAS PRESENCIALES

1.1. LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y PROGRAMAS AFINES

Los planes de estudio analizados en este apartado, conservan la configuración por asignaturas, y en cada uno de ellos éstas se han agrupado en áreas, núcleos o campos, de acuerdo con las diferentes directrices o disposiciones a las cuales han debido acogerse los programas y sus respectivas versiones.

En los programas que dan cuenta de la formación de profesores en el área de las ciencias naturales, el saber por enseñar, está constituido por las asignaturas o espacios de conceptualización que se corresponden generalmente con una especialización o profundización de las disciplinas científicas -Química, Física, Biología y Matemáticas-.

En cada uno de los planes analizados hay asignaturas correspondientes a todas las disciplinas enunciadas, pero, varía en ellos, el nombre que se da a los espacios y, en algunos casos, la especificidad disciplinar que se aborda. Los planes también presentan diferencias en cuanto al número de espacios dedicados a la profundización de las disciplinas y a la forma como éstos se relacionan entre sí y con los espacios asignados a la práctica pedagógica.

En lo que se refiere a las relaciones entre los espacios de práctica y los saberes disciplinares específicos, el Diagrama N°1 deja ver que en el programa de Licenciatura en Educación Biología y Química, versión 03, sólo el espacio denominado Métodos y Materiales de la Química tiene relación directa como requisito de la práctica. Esta asignatura, como su nombre lo indica, tiene un componente didáctico y exige como prerrequisitos, en secuencia, algunas asignaturas correspondientes a la Química, como disciplina. En dicho plan de estudios, las asignaturas adscritas a la Física, la Biología y las Matemáticas no están articuladas a los espacios de práctica en términos de requerimiento explícito.

En el programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, versión 01, representado en el Diagramas N° 2, si bien, ninguno de los espacios de los saberes disciplinares presentan relación directa con la práctica, sí existe una relación indirecta de ésta con espacios de Química y Física, la cual está mediada por el Seminario de Historia de las Ciencias, el Taller Integrado I y la Didáctica Especial I. En la versión 02, del mismo programa - Diagrama N°3, no hay relación de la Práctica I con los espacios de las disciplinas científicas; la práctica II, presenta relación sólo con asignaturas de Química y Biología y, dicha relación es mediada por el Trabajo de Grado, los Talleres Integrados y los Seminarios de Historia y Epistemología de las Ciencias.

En el programa que ostenta la acreditación previa, es notable la exigencia explícita del abordaje de los espacios de las diferentes disciplinas científicas para cursar las didácticas y, por lo tanto, para asumir los espacios de práctica pedagógica; por cuanto la propuesta curricular contempla un ciclo de fundamentación[3], que cubre los primeros seis semestres del programa, y se caracteriza por un mayor énfasis en la formación científica como condición previa para la reflexión pedagógica y didáctica de las ciencias.

Los diagramas N° 1, 2, 3, 4 muestran que, en general, las Didácticas Específicas permiten articular el saber disciplinar específico con los espacios de práctica. - excepto el Diagrama N° 3, correspondiente a la versión 02 del Programa 615. Espacios interdisciplinares tales como los correspondientes a los seminarios sobre la naturaleza del conocimiento científico- Historia, Epistemología y Lógica de las Ciencias- y los Talleres Integrados se constituyen en eslabones que permiten articular la práctica con los saberes por enseñar, en los programas analizados en este apartado y, por esta razón, estos espacios se han incluido en tales diagramas.

En cuanto a las relaciones de la práctica con los espacios o asignaturas referidas a lo pedagógico se evidencia, con base en los Diagramas N° 1, 2, 3, 4, que en los programas de Licenciatura en Educación Biología y Química, versión 03 y Licenciatura en Educación Ciencias Naturales versiónes 01 y 02, hay relación de re-

[3] *Ver documento enviado al CNA para la acreditación previa del programa de Lic. En Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.*

querimiento con algunas asignaturas que tienen que ver con las preguntas por la enseñanza; relaciones que están mediadas por la Didáctica. En el programa Licenciatura en Educación Biología y Química hay relación indirecta de la práctica con los espacios que responden a las preguntas por la cognición y el aprendizaje; en los demás planes de estudio, esta relación no se explicita.

Es importante anotar que en el programa acreditado por el CNA no se evidencian relaciones de prerrequisito o correquisito de la práctica con los espacios que hacen referencia a las preguntas por la enseñanza y por el aprendizaje. Sin embargo, se debe resaltar la conexión, siempre presente, de las Didácticas con la práctica, en forma directa, o sea, como prerrequisito o correquisito.

En relación con la investigación, se encuentra que en algunos documentos[4], anteriores al año 96, se hace alusión a la necesidad de las prácticas de sistematización o investigación en los programas de licenciatura, pero sólo desde la creación del programa de Licenciatura en Educación Ciencias Naturales, versión 01, este espacio tiene una posición explícita en los planes de estudio, Diagrama N° 2. En esta versión, la investigación hace presencia en el plan de estudios como Trabajo de Grado, espacio que no está relacionado con la práctica, en términos de requisito; pero, en la versión 02, Diagrama N° 3, este espacio figura como correquisito de la Práctica Profesional II.

En el programa con acreditación previa, la Investigación Monográfica hace presencia articulándose con el Proyecto Pedagógico[5], como correquisito uno del otro, en tres semestres consecutivos: 8º, 9º y 10°. La investigación se debe construir, en coherencia con el desarrollo del proyecto pedagógico y en conjunto constituyen la práctica, por lo tanto, en este programa la investigación se ha posicionado en forma explícita ocupando espacios en los tres últimos semestres del plan de estudios, como ya se anotó en otro capítulo de este escrito. En este programa, la práctica pedagógica aparece ligada a un ejercicio de investigación formativa al tiempo que se vincula al estudiante con reflexiones situadas en la frontera del conocimiento tanto de la Didáctica como de las Ciencias Naturales.

[4] *Documentos elaborados por profesores del programa y artículos de la revista* Enseñanza de las Ciencias. *Tales documentos fueron analizados y reseñados en un primer momento de esta investigación y pueden ser consultados en la carpeta de práctica pedagógica del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y programas afines.*

[5] *Consultar documento enviado al CNA para acreditación previa del programa de Licenciatura en Educación Básica, énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.*

En relación con el programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación ambiental, es importante resaltar que de acuerdo con el documento enviado al CNA, dicho programa incluye como un eje vertebrador aquel que se configura relacionando los seminarios sobre la naturaleza del conocimiento científico - Historia, epistemología, Sociología y Lógica de las ciencias-, las Didácticas y, el Proyecto pedagógico y La Monografía como elementos constituyentes de la Práctica pedagógica. Este eje hace alusión a una relación de la Práctica Pedagógica con la construcción de enseñabilidad desde las Didácticas, con base en el conocimiento de las dinámicas propias de la construcción del conocimiento en las ciencias naturales.

Por el carácter especial de los saberes específicos: Ciencias Naturales, hoy ciencias experimentales, siempre es necesario incluir en ellos la relación teoría-práctica. En el programa de Licenciatura en Biología y Química, se encuentran explícitamente separados en espacio, tiempo, nombre, código, etc., la teoría y el laboratorio en las diferentes asignaturas. En los programas de Licenciatura en Educación Ciencias Naturales, en la versión 01, hay un intento de "integrar" asignando un único código a la asignatura que toma por ejemplo el nombre de *Biología y Laboratorio*; la versión 02 ya presenta un nombre que deja implícita la inclusión de la parte práctica o laboratorio, por ejemplo Ecología General. Lo mismo ocurre en el programa acreditado; pero en este punto es importante anotar que en relación con lo administrativo y operativo para estas asignaturas, el lugar de trabajo, el tiempo y el profesor marcan esta separación de "teoría» y «laboratorio".

1.2. PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

En la versión 01, se puede observar en el Diagrama No.15, que la Práctica Docente se relaciona directamente con Didáctica de la Literatura, y ésta con la Didáctica de la Lengua, que a su vez, de-

pende del Taller Didáctico Experimental, para el cual es prerrequisito el Seminario de Estrategias Ciencias del Lenguaje. De lo anterior se puede inferir que la relación de los dos espacios de Práctica Pedagógica, Práctica Docente y Práctica de Cualificación No docente, entre sí, es indirecta, ya que se encuentra mediada por asignaturas del Saber Pedagógico.

Las relaciones de la Práctica Pedagógica con el Saber Disciplinar se presentan a través de las asignaturas de la Lingüística I, II y III, que establecen una relación de dependencia con la práctica por medio de las Didácticas, el Seminario y el Taller, anteriormente descritas. También las relaciones de la Práctica Docente con el saber disciplinar son indirectas, ya que es por medio de la Didáctica de la Lengua, que se establecen vínculos con este espacio de práctica.

El tipo de asignaturas que se ubican en el Saber Pedagógico, tiene como característica común a la didáctica y a la experimentación. Para el caso de las Didácticas, se podría inferir que su denominación pretende aportar a la formación del maestro tanto en el domino de la ciencia como del arte. Y para el caso de la experimentación, es importante tener en cuenta los lineamientos de la Facultad de Educación al respecto, según un documento fuente donde se expresa que El *Taller Didáctico Experimental* es un "método de indagación que bien puede adoptar la forma de observación sistemática de procesos o de fenómenos, con miras a su realización (...).

La experimentación se concibe como una forma no tanto de "hacer" experiencias sino de obtenerlas (...). Ésta puede aplicarse a innovaciones metodológicas, evaluación crítica de los textos y manuales (incluso preparación de éstos), diseño y construcción con fines didácticos de modelos, (...), dispositivos útiles para la divulgación o para la enseñanza de las ciencias (...)" (Betancur, Gómez y García, 1989:5-6).

De lo anterior se podría inferir el interés por dotar al maestro en formación de un Saber-hacer, determinado por la experimentación, entendida como un proceso de observación sistemática de lo que

otros hacen o producen como son los módulos, los manuales, y todos aquellos *dispositivos* donde se expresan las formas de enseñar de cada saber disciplinar.

En el Diagrama No.16, se observa como la Práctica I y II se articulan de manera directa. Así mismo, el Saber Pedagógico se amplía, relacionando asignaturas que van desde el segundo hasta el sexto semestre, a diferencia de la versión 01 donde se ubicaban del cuarto al sexto. El saber disciplinar se amplía a ocho asignaturas, a diferencia de la 01 donde sólo había tres. De manera más particular se puede inferir, que la Práctica II, al tener como prerrequisitos a la Práctica I y a la Didáctica de la Literatura, convierte a estas dos asignaturas en núcleos del sistema de relaciones entre la práctica y los demás saberes.

En relación con el Saber Pedagógico, las asignaturas: Fundamentos de Pedagogía, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Currículo y Gestión Escolar, Didáctica General y Didáctica de la Lengua, se relacionan directamente con la Didáctica de la Literatura, y éstas dos últimas asignaturas son el enlace con la Práctica I y II, respectivamente. Lo anterior puede ser un indicativo de la importancia que comienza a tener el saber pedagógico en la formación del maestro.

De otro lado, en lo que respecta al Saber Disciplinar, a diferencia de la versión 01, que incluye sólo una asignatura, ubicada en el primer nivel, aparecen tres nuevas asignaturas: Teoría Literaria I, Lingüística I y Taller de Lectura y Escritura. Éstas se relacionan directamente con Teoría Literaria II, Lingüística II y Composición. La Lingüística II se relaciona con la Semiología y ésta con la Didáctica de la Literatura. Es así como en esta última Didáctica confluyen cinco asignaturas. Mientras en la versión 01, la Didáctica de la Lengua es la asignatura que mayores relaciones presenta, en esta nueva versión, la Didáctica de la Literatura asume la función de integrar el saber pedagógico con el saber disciplinar.

De lo anterior se puede inferir, que a diferencia de la versión ante-

rior, en ésta se pretende fundamentar teóricamente el saber pedagógico del maestro, por medio de asignaturas como Fundamentos de Pedagogía, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y Currículo y Gestión. De igual manera, la visión acerca de las didácticas se diversifica, introduciendo al futuro maestro en conocimiento sobre la Didáctica General, para más adelante situarlo en aquellas relacionadas con su saber disciplinar. Y con relación al saber disciplinar, se amplía, tratando de equilibrar la relación entre algunas ciencias y disciplinas de la lingüística con el arte de la literatura. Es una mirada más integral entre los saberes, pero donde al igual que en la versión 01, no aparece de manera explícita la relación de los saberes pedagógico y disciplinar con el saber investigativo.

Como se puede observar en el Diagrama No.17, la relación entre la Práctica Profesional I y II es directa. Del mismo modo, estos dos espacios de práctica se relacionan con la Didáctica de la Lengua y la Literatura I, II y III y con la Didáctica de la Adquisición de los Procesos Orales de Lectura y de Escritura I, II y III. El saber por enseñar se concibe desde el concepto de enseñabilidad, y éste último se integra a la práctica pedagógica por medio de la relación entre los núcleos, los campos y los espacios de conceptualización.

En lo relacionado con la investigación, aparece de manera explícita en el plan de estudios la asignatura Proyecto Didáctico de Investigación y el Seminario Trabajo de Grado, como dos espacios donde el maestro en formación perfecciona la reflexión teórico-práctica realizada en las Didácticas y las Prácticas Profesionales I y II. Estas dos asignaturas no se relacionan directamente con el saber pedagógico, ni con el saber disciplinar y tampoco con los espacios de práctica; la integración con dichos saberes se concibe por medio de los núcleos, campos y espacios de conceptualización[6]. En todos los semestres hay por lo menos una asignatura que coadyuva a la conformación de la práctica pedagógica como un espacio de saber. El componente literario no aparece integrado explícitamente en el plan de estudios, sin embargo, su relación se concibe del mismo modo que en el caso de las dos asignaturas que aparecen en el saber investigativo, y a las cuales nos referimos anteriormente.

[6] *Informe Ejecutivo de la Licenciatura de Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana. Presentado al C.N.A. en diciembre de 1999.*

La presencia de dos espacios de práctica pedagógica, no está implicando, como en las versiones anteriores, una concepción tradicional de ésta ya que, a partir del plan de estudios, su relación directa con el núcleo de la enseñabilidad, integrado por las didácticas, explicita el interés por iniciar al maestro en formación en la preparación y reflexión sistemática de los diversos saberes que determinan su objeto de estudio.

El núcleo de enseñabilidad se centra en la Didáctica como disciplina mediadora e integradora de saberes. El campo del saber específico sintetiza las tendencias y enfoques tanto en lingüística como en literatura, por medio de la denominación de Escuelas. Desaparece la fonética y la fonología y se integran la morfología y la sintaxis. Ingresa la Pragmática y se amplía el estudio de la semiología. La Literatura rompe con el esquema de enseñarse por países, asumiéndose por medio del estudio de géneros. En éstos se incluyen las teorías acerca de su construcción y la diacronía y sincronía que los identifica.

Las Didácticas representan un campo integrador; el proyecto didáctico o de aula le permite al maestro cualificar la práctica pedagógica de manera sistemática, coherente y consciente; además se concibe y experimenta como un proceso de investigación formativa que comienza con la Didáctica General y culmina con el trabajo de grado; el lenguaje es un medio para comunicar los pensamientos, los sentimientos y los conocimientos; los procesos lógicos y estéticos del lenguaje y la literatura deben generar e interpretar procesos comunicativos acordes con las nuevas sociedades del conocimiento y de la imagen. En consecuencia con lo anterior, el maestro de Lengua Castellana está capacitado para seleccionar e interpretar el modelo más adecuado para resolver el problema según el contexto y además para realizarlo con sentido creativo[7].

En relación con el campo interdisciplinario, el programa establece un diálogo entre el carácter estético y cultural de la literatura con otras expresiones artísticas y pretende llamar la atención del maestro en formación sobre el diálogo de saberes que es posible estable-

[7] *Ibid. Informe Ejecutivo, diciembre de 1999.*

cer entre varias disciplinas, ciencias y artes, los cuales abordan problemas que pueden ser mirados desde una óptica más holística como son: la psicolinguística, la educación ambiental y la educación sexual. Asimismo, pretende impulsar una mayor conciencia del ser humano sobre el uso del espacio y el tiempo, reconocer la influencia del lenguaje en las matemáticas y analizar los últimos desarrollos en la filosofía del lenguaje, para con ello determinar la influencia de un saber o de una ciencia sobre otra.

1.3. LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN INFANTIL ESPECIAL, EDUCACIÓN ESPECIAL, EDUCACIÓN INFANTIL PREESCOLAR Y PEDAGOGÍA INFANTIL

Los programas de Educación Infantil Especial, Preescolar y Primaria fueron creados simultáneamente, y comparten concepción pedagógica, estructura académica y administrativa; razones por las cuales se presenta el análisis correspondiente al sistema de relaciones, de manera conjunta, para los programas de Educación Especial y Educación Preescolar.

Vale la pena aclarar que los Saberes Pedagógico, Disciplinares Específicos e Investigativo están representados en los planes de estudio, por asignaturas hasta 1999 y que a partir del año 2000, con la Acreditación Previa, se acuña el término *Espacios de Conceptualización* para referirlos.

Como se anotó en el capítulo segundo, para las dos licenciaturas de Educación Infantil, aquí referenciadas, este análisis se circunscribe a 10 planes de estudio -cinco por programa- correspondientes a los años 1983, 1988 y 2000.

En los programas de 1983, es importante precisar que los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Infantil, se estructuran en torno a tres áreas: Área de Cultura Básica, de Profesionalización y de Especialidad. Estructuración que según la compilación realizada por Lopera, E. (1985), denota una concepción donde la profesionalización y la especialidad se encuentran escindidas; ade-

más se afirma que éstas, "en el modelo propuesto para Educación Infantil, deberán integrarse ya que éste no permite tal divorcio, al eliminar de un solo golpe la barrera que pretende separar lo profesional".

Los diagramas de relaciones No. 5 y No. 10, de este plan de estudios, muestran cómo la práctica pretendía, en primer lugar, acercar a los futuros licenciados a las instituciones de Educación Infantil, a través de la observación (Practica Profesional I), luego, ofrecer experiencias en el campo docente (Práctica Profesional II y III), y por último, desarrollar actividades administrativas y de extensión a la comunidad (Práctica Profesional IV), para ambos programas.

En los diagramas se señala, además, cómo la práctica depende en forma directa, en su sistema de prerrequisitos, del Saber Pedagógico a través de la asignatura Administración y Organización de Instituciones de Educación Infantil. Para Educación Especial las Prácticas Profesionales I, II, III y IV guardan relación de prerrequisitos entre sí. Para Educación Preescolar esta relación se mantiene entre los niveles I y II, se rompe para el III y se restablece para el IV.

En el orden de los correquisitos puede leerse, para los dos programas, que la relación con el Saber Pedagógico y la Práctica Profesional IV se reanuda a través de la asignatura de Diseño y Desarrollo Curricular, la cual a su vez se conecta con el Saber Disciplinar Específico, a través de la asignatura Psicología de Infancia y Niñez para ambos programas.

De manera particular para el programa de Educación Especial, concretamente en la Práctica Profesional II, la relación con el Saber Pedagógico se mantiene, mediante la asignatura de Didáctica del Lenguaje con Niños Excepcionales, la cual se relaciona directamente con el Saber Disciplinar propio del área de la lingüística. No se evidencia relación entre la Práctica y el Saber Investigativo, aunque está representado por dos signaturas cuyo objetivo es el desarrollo de un ejercicio de investigación relacionado con la población objeto de estudio.

En el mismo orden de correquisitos, para el programa de Educación Preescolar se observa cómo la Práctica Profesional II se relaciona con el Saber Investigativo, a través de la asignatura Énfasis Metodológico, donde confluyen en el orden de los prerrequisitos tres asignaturas más, que representan este Saber. El objetivo de estas asignaturas, es similar al del programa de Educación Especial.

Sobre el Saber Disciplinar (saberes por enseñar) en relación con la práctica, aunque no existen prerrequisitos directos, se infiere una relación no explícita por las asignaturas que están programadas antes del quinto nivel, donde aparece el primer nivel de práctica,"la relación teoría-práctica es criterio fundamental en la elaboración y ejecución del programa, (....) y aunque aparecen cuatro niveles de práctica, ella se instaura en todos aquellas asignaturas teórico-prácticas (Talleres de actividades gráfico plásticas, Talleres Remediales, Seminario de Rehabilitación, Literatura de Infancia y Niñez, etc.,)" (Lopera, E. comp., 1985:5). Por lo tanto, los Aprestamientos Multisensoriales I, II y III y sus respectivos Talleres -Matemática, Física y Biología y Lectoescritura- representan las didácticas y están enmarcados en el Saber Pedagógico o como era denominado para ese entonces, área de profesionalización, en ambos programas.

Antes de pasar al los diagramas de relaciones de los planes de estudio correspondientes al año de 1988, que cuenta con tres versiones en cada programa, vale la pena aclarar que la estructura de los mismos, se organiza en torno a tres campos de formación, y éstos a su vez en núcleos curriculares:

• El campo Pedagógico- Didáctico, encargado de ofrecer "el contexto y el contorno a un discurso sobre el lugar de la enseñanza en el desarrollo de la cultura y la ciencia. Incluye los núcleos: Pedagógico epistemológico, Didáctico y Psicopedagógico.
• El campo socioeducativo, el cual trata de dar una mirada a las exterioridades de la enseñanza o al menos a ciertas exteroridades institucionales, sociales e históricas. Incluye los núcleos de: Educación, Estado, Sociedad, Cultura y Gestión Educativa.
• El campo específico o saber por enseñar- campo de formación en

el objeto por enseñar-. Este campo es distinto para cada programa, y se constituye en torno a aquella o a aquellas disciplinas en las que el estudiante se especializa, (...) a un qué enseñar, trátese de saberes, artes o técnicas" (Lopera, E. comp., 1989: 9-10). Incluye los núcleos de: Pensamiento matemático, Lectura y escritura, Artes plásticas, Ciencias naturales y Ciencias Sociales como saberes por enseñar, y preventivo y ocupacional como saber específico de Educación Especial y Desarrollo Infantil en Preescolar.

La versión 01 de los programas de Educación Especial y Educación Preescolar está representada por los diagramas de relaciones No. 6 y No. 11, respectivamente. Para las licenciaturas analizadas en este apartado, el sistema de prerrequisitos y correquisitos es igual. La práctica pedagógica está conformada por cuatro espacios: los tres primeros son Proyecto Pedagógico I, II y III, el cuarto es la Práctica Profesional. El Proyecto Pedagógico I, en el orden de los prerrequisitos dependía exclusivamente del Saber Pedagógico con la asignatura Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y a través de ésta con Historia de la Pedagogía, Epistemología y Pedagogía, Historia del Niño y Relaciones Neuroambientales. Los Proyectos Pedagógicos I, II y III guardan relación de prerrequisitos entre sí.

En el orden de los correquisitos, para el Programa de Educación Especial es clara la dependencia entre el Proyecto Pedagógico III y la Práctica Profesional I. Ésta es la única diferencia perceptible entre este programa y el de Educación Preescolar.

En los programas no existe relación entre la práctica y los Saberes Investigativo y Disciplinar, sin embargo, la concepción del Proyecto Pedagógico explicita una intención articuladora, afirmándose que el Proyecto Pedagógico no es un proyecto de investigación, sino un proyecto fortalecido por la investigación, relacionado con un saber especifico; además se aclara que si bien el desempeño del estudiante estará en el Saber Específico, también debe cumplir las funciones propias del docente en ejercicio, trabajando todas las áreas y momentos de la institución escolar, aspectos administrativos, trabajo con padres y con la comunidad, bajo el modelo de una práctica integral[8].

[8] *Archivo de Práctica del programa de Educación Especial, Carpeta Historia del Programa, Documento: "Aproximaciones para la Construcción de una Propuesta para Proyectos Pedagógicos" No. 7, 1990.*

Esta relación entre el Saber Disciplinar y la práctica, se fundamenta además, desde los Acuerdos 96 y 97 de 1988, mediante los cuales fueron aprobados los planes de estudio, cuando en su artículo segundo plantean que para cursar la práctica el estudiante debe haber aprobado por lo menos la totalidad de las asignaturas hasta el quinto (5°) semestre inclusive[9], lo que implica la cobertura de las asignaturas propias de los saberes por enseñar y disciplinar específico.

En los diagramas No.7 y No.12, versión 02 de los programas de Educación Especial y Educación Preescolar, respectivamente, recuérdese que la práctica pasa de 4 a 6 espacios bajo la denominación de Proyecto Pedagógico I, II y III y Práctica Profesional I, II y III.

Igual que en la versión anterior, el Saber Pedagógico está en relación directa con la práctica. El Proyecto Pedagógico I depende de Corrientes Contemporáneas de Pedagogía y Didáctica, y de Epistemología y Pedagogía, Historia de la Pedagogía y Teorías Sociológicas, prerrequisitos directos de la primera. De igual manera, se exige haber aprobado todas las asignaturas hasta el quinto semestre, lo que cubre casi en su totalidad el Saber Disciplinar. El formato utilizado para preinscribir la práctica[10] recoge información sobre el cumplimiento de este requisito. Los Proyectos Pedagógicos I, II y III guardan relación de prerrequisitos entre sí, y el Proyecto Pedagógico II lo es para la Práctica Profesional III. La relación de correquisitos se conserva para los tres niveles de Proyecto Pedagógico y Práctica Profesional.

El carácter articulador del Saber Investigativo y Disciplinar propio de la concepción de Proyecto Pedagógico planteado desde la versión 01 se mantiene vigente. En esta perspectiva, es evidente la preocupación de los programas por garantizar la presencia y articulación de los Saberes Disciplinar, Pedagógico e Investigativo, y con relación a éste último, el Departamento de Educación Infantil señala la ausencia de asignaturas particulares que lo representen. Esta situación plantea la necesidad de revisar si se deben crear las asig-

[9] *Acuerdos Académicos 96 y 97 de 1988 por los cuales se aprueban los planes de estudio de los programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Especial, p.3.*

[10] *Los programas del Departamento de Educación Infantil: Básica Primaria, Preescolar y Especial, desde el año de 1995, solicitan a los estudiantes diligenciar un formato de preinscrición a la práctica, donde se indaga por las asignaturas cursadas hasta el quinto semestre.*

naturas de Métodos de Investigación I y II o garantizar que los componentes investigativos sean formalmente considerados al interior de los Proyectos Pedagógicos I, II y III[11], como fue aprobado para esta versión. Este hecho determinó algunas modificaciones en los planes de estudio de ambos programas en su versión 03.

En los diagramas No. 8 y No.13 se presentan las relaciones que hacen referencia a la versión 03. Para los dos programas de licenciatura desaparece la relación directa que hasta el momento se había mantenido con el Saber Pedagógico. Con respecto al Saber Disciplinar, la relación se infiere a partir de la especificidad del proyecto elegido de acuerdo con las ofertas presentes para cada programa. Pese a lo anterior, en esta versión se aprecia diferenciación entre los dos programas que hasta el momento habían sido estructurados de manera similar.

En el caso de Educación Especial, Diagrama No. 8, el Proyecto Pedagógico I pasa a depender, en el orden de los prerrequisitos del Saber Disciplinar Específico, representado en la asignatura Rehabilitación Integral, la cual a su vez depende de Modelos Teóricos en Educación Especial. Además, para cursarlo, el estudiante debe haber aprobado 112 créditos en el programa. Esto corresponde aproximadamente a 4,5 semestres y por ende a las asignaturas propias del Saber Disciplinar, en el que el estudiante aspira desarrollar el proyecto[12].

Para Educación Preescolar, en el Diagrama No. 13, el Proyecto Pedagógico I está ligado al Saber Investigativo, representado por la asignatura de Seminario de Investigación Formativa, la cual tiene como prerrequisito 90 créditos válidos para el programa, lo que corresponde más o menos a las asignaturas completas hasta el 4° semestre. Vale la pena aclarar que para los tres programas de Educación Infantil se creó esta asignatura, pero no es prerrequisito del proyecto.

En el orden de los correquisitos, se mantiene la similitud entre los dos programas, con respecto al Proyecto Pedagógico y a la Práctica

[11] Documento No. 10 "Propuesta para los proyectos pedagógicos. Reflexión", Carpeta Historia del Programa, archivo Educación Especial.

[12] En los programas de Educación Infantil, debido a este nuevo requisito (112 créditos), se modificó el formato de preinscripción con el fin de constatar que efectivamente las asignaturas del saber disciplinar (saber por enseñar) en el que se eligió el Proyecto y la Práctica, estuviera cubierto en su totalidad.

Pedagógica de los tres niveles. Se destaca para Educación Especial la particularidad de la asignatura Seminario de Actualización como correquisito adicional en el nivel II de práctica. A la fecha, la versión 03 de ambos programas sigue vigente con estudiantes desde el 4° semestre, y se prevé su culminación para el año 2004.

En el documento de la reforma de 1988 se devela el interés permanente de los programas de Educación Infantil por equilibrar la relación teoría-práctica, aunque esto no aparece explícitamente en los planes de estudio. Al respecto, Lopera, E. comp., (1989) señala: "toda actividad de observación, experimentación y solución planteada y organizada por un profesor y ejecutada por un estudiante en el desarrollo de una asignación" (s.p.), recibe el nombre de micropráctica. Lo anterior adjudica a la práctica un papel protagónico en la formación de los Licenciados en Educación Infantil, al considerarla como base del conocimiento, como criterio para su corroboración y como objetivo del mismo (Correa, 1987, citado por Lopera E, comp. 1989).

En el año 2000, ambos programas son modificados y reestructurados, y construyeron sus planes de estudio a partir de los lineamientos emanados del Decreto 272 de 1998 y con base en los cuatro núcleos del Saber Pedagógico: Estructura Histórica y Epistemológica de la Pedagogía, Educabilidad, Enseñabilidad, Realidades y tendencias Sociales y Educativas; articulados además, a la propuesta que al respecto formuló el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación[13].

Los citados programas cambiaron su sistema de prerrequisitos y correquisitos. Los diagramas No. 9 y No. 14 muestran las relaciones de los dos planes de estudio, coincidiendo en la forma como articulan la Práctica Pedagógica y el Saber Investigativo bajo el núcleo denominado "Investigación Formativa y Práctica Pedagógica", que se adiciona a los núcleos anteriormente enunciados, como una propuesta nueva.

Para el Programa de Educación Especial, la práctica se denomina

[13] *Núcleos: El Maestro como Sujeto de Saber Pedagógico, como Enseñante de las Artes, las Ciencias y la Tecnología, como Hombre Público y como Sujeto de Deseo.*

Seminario de Investigación Formativa y Práctica Pedagógica, desde el 2° al 6° semestre, y del 8° al 10° recibe el nombre de Proyecto y Práctica Pedagógica. En el orden de los prerrequisitos está articulada: al Saber Pedagógico en los dos primeros niveles con la asignatura Epistemología e Historia de la Pedagogía[14]; al Saber Disciplinar a través de los subnúcleos Lógico matemático y Lectoescritura para el nivel III; y, al Saber Disciplinar Específico[15], con Retraso Mental, para el nivel de práctica IV; Deficiencias Motoras para el nivel V; Comunicación II y III, que dependen a su vez de Deficiencias Visuales y Deficiencias Auditivas, para el nivel VI de práctica.

Los niveles de Proyecto y Práctica Pedagógica I, II y III no dependen de ningún saber en particular, pero sí son prerrequisitos entre sí, y éstos a su vez guardan relación directa con los anteriores niveles, como puede apreciarse en el diagrama No. 9.

El programa de Educación Preescolar, con la acreditación previa, cambia su nombre por el de Pedagogía Infantil. En lo que respecta al plan de estudios, la práctica pedagógica está presente a lo largo de los 10 semestres que tiene el programa. En los siete primeros niveles está representada en el Seminario Taller Integrativo para el Fortalecimiento de la Identidad Docente, la Investigación Formativa y la Práctica Pedagógica; en los tres últimos, por el Proyecto Pedagógico I, II y III. No hay presencia de correquisitos, pese a que en el documento oficial enviado al CNA, se precisa que el Seminario Taller del I al VII debe estar unido a dos espacios de conceptualización, aunque no se especifica a cuáles. Los 10 niveles de práctica tienen secuencialidad en el orden de los prerrequisitos.

En estos dos últimos planes de estudio se aprecia la relación existente entre la Práctica Pedagógica y el Saber Investigativo. Con respecto a los Saberes Disciplinar -Por Enseñar y Específico- y Pedagógico, dicha relación se infiere, por un lado, a partir del carácter integrativo que de manera puntual se le atribuye a la práctica como núcleo, y por su nominación; por otro lado, a partir de las orientaciones determinadas por los Comités de Carrera para ambos programas, explicitadas en los diseños de estos espacios.

[14] El Saber Pedagógico del programa de Educación Especial es requisito directo para iniciar el primer nivel de práctica y aunque no lo es para los otros niveles de práctica, sí constituye un componente fundamental para ésta en relación con espacios como Corrientes Pedagógicas en Educación Especial I y II, Psicopedagogía, Pedagogía e Integración Escolar, Pedagogía e Integración Social, entre otros.

[15] El saber disciplinar específico del programa, determinado por las discapacidades objeto de estudio, constituyen los prerrequisitos directos para cuatro niveles de práctica porque la docencia y el trabajo de aula se hace con una de estas poblaciones en particular.

En conclusión, la descripción realizada sobre los programas de Licenciatura en Educación Preescolar, Pedagogía Infantil y Educación Especial señalan la presencia intencionada de los Saberes Pedagógico, Disciplinar -Por Enseñar y Específico- e Investigativo, en relación con la Práctica Pedagógica. Sin embargo, se observa cómo en los diferentes momentos de ambos programas, la relación de dependencia pasa de un saber a otro.

La concepción pedagógica de la enseñanza y del aprendizaje, en estos programas, inicialmente, estaba influenciada por una marcada visión psicologista del desarrollo que progresivamente y desde la reforma de 1988, fue orientándose hacia el Saber Pedagógico, el cual se nombra como uno de los principios rectores del trabajo en la Facultad de Educación para ese entonces.

Nótese que el Saber Investigativo, siempre presente en estos programas, ha ido configurándose como un eje articulador de gran representatividad. En los primeros planes de estudio su presencia fue la de un contenido aislado; luego, aparece como un elemento articulador entre el Saber Disciplinar y la Práctica Pedagógica; y por último, se instaura como un saber consolidado y formalmente constituido vinculado de manera indisoluble con la Práctica Pedagógica, alcanzando como ya se dijo, la dimensión de eje articulador.

2. PROGRAMAS SEMIPRESENCIALES

LICENCIATURA EN BIOLOGÍA -QUÍMICA, LICENCIATURA EN ESPAÑOL-LITERATURA Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Las licenciaturas que a continuación se describen aparecen como programas homólogos de los presenciales, seleccionados para la sistematización y el análisis de sus planes de estudio, punto de partida para identificar las relaciones de las prácticas pedagógicas con los saberes disciplinar, pedagógico e investigativo.

En estos programas la asignación y la aprobación para cursar la prác-

tica se hace teniendo en cuenta: el número de espacios correspondientes a la práctica en cada plan de estudios, el cumplimiento de los prerrequisitos y correquisitos y la aprobación de un número determinado de créditos en el respectivo programa. Estos criterios, de carácter administrativo, son los que permiten establecer afinidad en las relaciones y yuxtaposiciones de la práctica pedagógica de los programas semipresenciales (Educación a Distancia) con sus homólogos en la modalidad presencial.

Académicamente, desde la estructura de los planes de estudio, se visualiza otro tipo de relaciones que pueden dar cuenta de la articulación o desarticulación de la práctica con los diferentes saberes, y que aparecen representados en cada uno de los Diagramas de los programas de las Licenciaturas Biología y Química, Español y Literatura y Básica Primaria.

En la Licenciatura Educación Biología y Química, que corresponde al Diagrama de relaciones No 18, se evidencia en el sistema de prerrequisitos, cómo la práctica depende en forma directa del Saber pedagógico en su relación con la Didáctica I y ésta, a su vez, con Tecnología Educativa. En el Saber Investigativo, la práctica, en este programa, es prerrequisito de Investigación Educativa que se convierte, nuevamente, en el punto de conexión con el Saber Pedagógico a través de Epistemología de la Pedagogía y de Psicología del Aprendizaje. Por último, con Matemática General se establece la conexión directa con el Saber Disciplinar.

Los correquisitos, en este programa están ligados directamente con las didácticas específicas propias del Saber Disciplinar, tales como: Didáctica de la Biología y Didáctica de la Química.

Este sistema de relaciones, que se manifiesta en el diagrama, muestra de manera explícita al Saber Pedagógico como un componente fundamental, que nutre significativamente la práctica en el plan de estudios. En cuanto a los Saberes Disciplinar e Investigativo, aunque no son muy representativos en el número de espacios o asignaturas -sólo un espacio para cada uno-, sí se relacionan directamente con la práctica.

No obstante, se infiere, a partir de estas relaciones, que la práctica pedagógica en este programa integra los conocimientos teóricos y prácticos donde logran articularse explícitamente los saberes pedagógico, disciplinar e investigativo. Esta situación sugiere que en la Práctica Profesional convergen los diferentes aspectos del proceso de formación del maestro.

La Licenciatura Educación Español y Literatura está representada en los diagramas Nos. 21 y 22, los que permiten hacer una lectura de las versiones 01 y 02, respectivamente. En el primer diagrama se pone de manifiesto la relación de la práctica con el Saber Investigativo a través de la asignatura Investigación Educativa I y el enlace con el Saber Disciplinar a través de Fundamentos de Matemática; Psicolingüística y Educación; y Español I, así como la relación con el Saber Pedagógico en forma indirecta a través de Psicología Evolutiva. Para el segundo diagrama, las relaciones se amplían hacia el Saber Pedagógico con Didáctica General y Fundamentos de Pedagogía; en el Saber Disciplinar se sostiene la relación con las didácticas específicas: Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Literatura; pero en el Saber Investigativo hay una ausencia de relaciones porque la asignatura de investigación desaparece de esta versión del plan de estudios.

Con respecto a los correquisitos de la Práctica Profesional II, sólo en el diagrama No. 19 aparece la relación con la Didáctica del Español.

En la versión 01 de este programa puede observarse cómo la formación pedagógica no es condición indispensable para iniciar los procesos de práctica pedagógica, porque la mayoría de los conocimientos en relación con este campo, aunque son previos a la práctica, guardan con ella sólo una relación indirecta.

Llama la atención, en esta misma versión, la presencia de la investigación, que se deja ver como un propósito de formación en este saber, al proponerla en la estructura del plan de estudios y vincularla directamente con la práctica a manera de prerrequisito. Su mate-

rialización y el aprovechamiento de sus herramientas conceptuales y metodológicas fortalecen, en su momento, los procesos de práctica pedagógica[16].

Para la versión 02 se hacen ajustes al plan de estudios, disminuyendo el número de espacios del saber pedagógico y disciplinar en relación con la práctica, pero, a diferencia del anterior, los conecta como prerrequisitos de ésta. Contradictoriamente desaparece el espacio de investigación que tenía la versión 01, quedando sin representatividad el saber investigativo en este plan.

Con relación a la Licenciatura en Educación Básica Primaria, representada en los diagramas Nos. 19 y 20, se observa una carencia de relaciones con los Saberes Disciplinar, Pedagógico e Investigativo. Para ambas versiones, 01 y 02, el único requisito de la práctica está determinado por la aprobación de 133 créditos de los 185 que tiene el programa, para la primera, y 140 créditos aprobados de los 176 que tiene el programa, para la segunda. En el segundo diagrama, se establece además una relación de correquisito entre el Proyecto y la Práctica Profesional II, con el Seminario de Actualización, que hace parte del saber disciplinar.

Aunque los Saberes Disciplinar y Pedagógico no se constituyen en el fundamento de la práctica pedagógica; es importante aclarar que en el momento de iniciarla, los estudiantes han cursado de forma obligatoria y secuencial los contenidos propios de los saberes disciplinar y pedagógico, con el objeto de ofrecerles una formación complementaria en el campo de la pedagogía y las bases en el conocimiento de las disciplinas, atendiendo los lineamientos establecidos por la ley 115 en cuanto a las áreas obligatorias y fundamentales, concretamente para la versión 02, ya que éste programa fue creado con posterioridad a la ley. Por otro lado, el Saber Investigativo, aunque no está representado en espacios, sí está articulado directamente con la práctica, ya que el énfasis de ésta, lo determina el proyecto pedagógico, como lo especifica su nominación, en los tres semestres asignados para la práctica pedagógica, cuya propuesta metodológica está inscrita en la investigación cualitativa.

[16] *Para mayor información, Ver Guías de Práctica del Programa de Español y Literatura, 1992 – 1999.*

En los tres programas semipresenciales que han sido revisados y analizados, hay una característica común que se establece a partir de la misma práctica, reconfigurándole un nuevo sentido a través de la investigación cualitativa, presente o no como espacio en el plan de estudios. Esta estrategia de investigación inicia con la propuesta de Investigación Acción Participación y luego, con la de Etnografía y Hermenéutica, que representaron las herramientas de formación desde la práctica y se constituyeron en un proceso riguroso y sistemático de la práctica docente del maestro en ejercicio que se estaba profesionalizando[17].

El estudio de la práctica docente representa, para este maestro, una vía de acceso a la realidad educativa a partir de la reflexión crítica sobre su experiencia pedagógica; en este contexto la práctica pedagógica se percibe como la manifestación de una trama compleja de significaciones sociales (CEDE, 1988: 35) que a través del método investigativo, procura unir la acción, la reflexión y la acción alternativa o transformadora de la práctica docente.

En cuanto al saber pedagógico, a pesar de ser parte de la estructura del plan de estudios de los tres programas analizados, éste no se *relaciona directamente* con la práctica pedagógica en Español y Literatura y Básica Primaria; sin embargo, la concepción de la práctica en estos programas semipresenciales lleva implícita esta relación, ya que por su naturaleza es pedagógica, y se guía por los principios que tienen que ver con la enseñanza, el aprendizaje y las didácticas específicas[18].

No ocurre lo mismo en el programa Educación Biología y Química en el que sí se explicita la estrecha relación del saber pedagógico con la práctica, focalizada a través de las didácticas específicas de Biología y de Química, imbricación que permite suponer cómo este componente del saber pedagógico recorre el plan de estudios a través de los estrechos nexos con la práctica, con el saber disciplinar y con el saber investigativo, haciendo evidente la relación teoría-práctica.

[17] *Para mayor información, Ver Enfoque de Investigación de la Práctica Pedagógica, En: Guías de Práctica de los Programas Semipresenciales, 1992 – 1999.*

[18] *Para mayor información, Ver Enfoque Pedagógico de la Práctica Pedagógica, En: Guías de Práctica de los Programas Semipresenciales, 1992 – 1999.*

Queda claro que la propuesta de formación profesional está anclada en la práctica pedagógica, fundamentada en la investigación: punto de articulación entre el saber pedagógico y el saber disciplinar en estrecha relación con la docencia, en el cual el maestro en formación involucra la reflexión crítica e identifica los problemas relacionados con la enseñanza, con los currículos y con la incidencia de éstos en el aprendizaje de los alumnos. Estos procesos se transforman en propuestas didácticas que deben ser experimentadas con los alumnos en la institución escolar.

A MODO DE CONCLUSIONES

La interpretación sobre el sistema de relaciones objeto de este capítulo, representado por medio de los diagramas, permite plantear algunas generalizaciones e inferencias acerca de cómo los saberes pedagógico, disciplinar e investigativo se relacionan con la práctica pedagógica.

Un primer aspecto relevante es cómo la *Práctica Pedagógica*, en la mayoría de los planes de estudio, se convierte en el único espacio donde confluyen los saberes enunciados. Esto se observa a partir del régimen de prerrequisitos y correquisitos, aunque no se hace explícito ni en los planes de estudio, ni en los documentos fuente que la sustentan. Sin embargo, en los programas con acreditación previa, la práctica adquiere el estatus de *eje articulador* de los saberes pedagógico, disciplinar - específico y por enseñar - e investigativo, como se evidencia en los diagramas No. 3, 9, 18 y 21.

Esto es una consecuencia, por un lado, de las orientaciones de la legislación educativa -Ley General de Educación 115 de 1994 y Decreto 272 de 1998, entre otras disposiciones-, y por otro lado, de las reflexiones teóricas que sirvieron de fundamento a estas reglamentaciones y desde las cuales la práctica pedagógica adquiere un papel protagónico en los procesos de formación de maestros.

De las relaciones anteriores, la que se hace más evidente, consolidada e intencionada es la que se establece entre la práctica y las

didácticas, que hacen parte en unos programas del Saber pedagógico y en otros del Saber disciplinar porque constituyen un componente fundamental desde la perspectiva del saber por enseñar.

Para los programas en los cuales la Práctica Pedagógica hace presencia en cuatro o más niveles del plan de estudios, la unión de estos espacios de práctica se constituye en un eje donde la confluencia de saberes permite pensar en la existencia de un *eje de formación*. Lo mismo puede percibirse en los programas que tienen sólo dos o tres espacios de práctica, ya que éstos están, generalmente, antecedidos por las didácticas, las cuales, como ya se indicó, también presentan la característica de ser puntos de confluencia de saberes. Sin embargo, su carácter articulador con la práctica, deberá ser examinado en la dinámica interna de este espacio y en la forma cómo él cobra significado en el desarrollo de otros saberes.

El criterio de algunos programas, en el sentido de exigir como requisito de la Práctica Pedagógica un determinado número de créditos aprobados, así como la ubicación de este espacio en los últimos niveles, son situaciones que permiten inferir, para esos casos, la existencia de una visión de carácter *sumativo* en relación con aquello que es necesario "saber" y "saber hacer" para asumir la Práctica. Con estos criterios no se hace alusión explícita a los saberes requeridos, simplemente se considera que es necesario "avanzar" en los planes de estudio en una determinada "cantidad" de espacios, tiempos y saberes antes de abordar los espacios de Práctica Pedagógica.

El carácter *sumativo* es de algún modo superado en los programas de licenciatura que recibieron la acreditación previa, ya que en algunos de ellos, la práctica se inicia en los primeros niveles, y en otros, sólo aparece en los niveles avanzados, aspecto que se valida en términos de la necesidad de que exista, en el plan de estudios, un período de fundamentación y profundización en unos determinados saberes, como requisito para la práctica.

El sistema de requisitos, puede ser visto también, como un indicativo de la *flexibilidad* o de la *rigidez* de los planes de estudios. En el

caso del análisis del cual se ocupa esta investigación, los requisitos académicos permiten determinar un primer nivel de articulación entre saberes y, por lo tanto, su presencia no significa falta de *flexibilidad*. Esta última característica se hace evidente, no por la ausencia de requisitos, sino por la posibilidad de optar por una secuencia, un orden y, en algunos casos, por la de elegir entre diversos espacios, proyectos o líneas en los planes de formación de las licenciaturas.

La investigación en los planes de estudio, más que un requisito de la práctica, se fue estructurando como un componente orientador de ésta. Las denominaciones presentes en los planes de estudio, tales como: técnicas o metodología de la investigación, proyecto pedagógico, de aula, de grado, investigación monográfica, o investigación formativa, van configurando un nuevo horizonte de sentido, que trae consigo concepciones, que implícita o explícitamente, promueven un diálogo entres saberes.

Desde esta perspectiva, los actuales planes de estudio perfilan al maestro como un intelectual de la pedagogía, entendiendo por ello un profesional con capacidad de producir saber pedagógico, de mantener una actitud reflexiva sobre su práctica pedagógica para dominar el saber por enseñar y de aportar al desarrollo de las didácticas específicas.

Queda como tarea avanzar en el estudio y el conocimiento de la Práctica Pedagógica en cada uno de los programas, desde el sustento epistemológico que le dé respuesta al qué, al para qué, al por qué, al cómo, al quién, al dónde; factores que, en un segundo momento de esta investigación, tendrán lugar protagónico en la identificación de los modelos de práctica y sus formas de funcionamiento; con el fin de construir una propuesta donde la Práctica Pedagógica, enmarcada en las tendencias actuales, se constituya en el eje articulador de la formación del maestro.

ANEXO No. 1

ESTRUCTURA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA POR PROGRAMA EN SUS DIFERENTES PLANES DE ESTUDIO Y VERSIONES

PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN BIOLOGÍA Y QUÍMICA (613), CIENCIAS NATURALES (615) Y BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL (1601), PRESENCIALES

CÓDIGO PROGRAMA	VERSIÓN	NOMINACIÓN QUE RECIBE	ESPA-CIOS	SEMES-TRE	CRÉDI-TOS	HT/S*	HP/S**	HORAS SEMANA	HORAS SEMES-TRE	HORAS PROGRAMA	% DE LA PRÁCTICA EN EL PROGRAMA		
											CRED.	ASIG.	HORAS
613	03	Práctica cualificada no docente	1	7°	3	1	6	7	140				
		Práctica docente	1	8°	3	1	6	7	140				
		TOTAL PRÁCTICA	2	2	6				280				
		TOTAL PROGRAMA	55	8	175				3345		3.42%	3.6%	8.37%
615	01	Práctica Profesional I	1	7°	4	2	6	8	160				
		Práctica Profesional II	1	8°	4	2	6	8	160				
		TOTAL PRÁCTICA	2	2					320				
		TOTAL PROGRAMA	42	8	172				3316		4.65%	4.7%	9.65%
	02	Práctica profesional I	1	7°	4	2	6	8	160				
		Práctica profesional II	1	8°	4	2	6	8	160				
		TOTAL PRÁCTICA	2	2	8				320				
		TOTAL PROGRAMA	44	8	178				3474		4.49%	4.5%	9.21%
1601	01	Proyecto Pedagógico I e Invest. Monográfica I	2	8°	6	2	12	14	280				
		Proyecto Pedagógico I e Invest. Monográfica I	2	9°	6	2	12	14	280				
		Proyecto Pedagógico I e Invest. Monográfica I	2	10°	6	2	12	14	280				
		TOTAL PRÁCTICA	6	3	18				840				
		TOTAL PROGRAMA	57	10	228				4960		7.8%	10.5%	17%

* Horas Teóricas por semana

** Horas Prácticas por semana

PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL ESPECIAL (632) Y EDUCACIÓN ESPECIAL (1604), PRESENCIALES

CÓDIGO PROGR	VERSIÓN	NOMINACIÓN QUE RECIBE	ESPACIOS	SEMESTRE	CRÉDITOS	HT/S*	HP/S**	HORAS SEMANA	HORAS SEMESTRE	HORAS PROGRAMA	% DE LA PRÁCTICA EN EL PROGRAMA		
											CRED.	ASIG.	HORAS
632		Práctica Profesional I Infantil: observación y ayudantía	1	5°	3	0	9	9	144				
		Práctica Profesional II Infantil: trabajo psicopedagógico	1	6°	3	0	9	9	144				
		Práctica Profesional III Infantil: trabajo psicopedagógico	1	7°	3	0	9	9	144				
		Práctica Profesional IV Infantil: administrativa y comunitaria	1	8°	3	0	9	9	144				
		TOTAL PRÁCTICA	4	4	12				576				
		TOTAL PROGRAMA	54	8	190	2848	576			3424	6.3%	7.4%	16.8%
632	01	Proyecto Pedagógico I	1	6°	3	0	9	9	144				
		Proyecto Pedagógico II	1	7°	3	0	9	9	144				
		Proyecto Pedagógico III	1	8°	4	4	4	4	64				
		Práctica Profesional	1	8°	6	0	18	18	288				
		TOTAL PRÁCTICA	4	4	16				640				
		TOTAL PROGRAMA	51	8	173	2512	640			3152	9.2%	7.8%	20.3%
	02	Proyecto Pedagógico I	1	6°	4	4	6	10	180				
		Práctica profesional I	1	6°	2	0	6	6	108				
		Proyecto Pedagógico II	1	7°	3	3	6	9	162				
		Práctica profesional II	1	7°	2	0	6	6	108				
		Proyecto Pedagógico III	1	8°	4	4	6	10	180				
		Práctica profesional III	1	8°	2	0	6	6	108				
		TOTAL PRÁCTICA	6	3	17				846				
		TOTAL PROGRAMA	51	8	173	2496	846			3342	9.8%	11.8%	25.3%
	03	Proyecto Pedagógico I	1	6°	4	4	4	4	80				
		Práctica profesional I	1	6°	2	0	12	12	240				
		Proyecto Pedagógico II	1	7°	3	4	4	4	80				
		Práctica profesional II	1	7°	2	0	12	12	240				
		Proyecto Pedagógico III	1	8°	4	4	4	4	80				
		Práctica profesional III	1	8°	2	0	12	12	240				
		TOTAL PRÁCTICA	6	3	17				960				
		TOTAL PROGRAMA	51	8	173	2496	960			3456	9.8%	11.8%	27.7%
1604	01	Seminario de Investigac. Format. y Prác. Pedag. I	1	2°	2		6	6	64				
		Seminario de Investigac. Format. y Prác. Pedag. II	1	3°	2		6	6	64				
		Seminario de Investigac. Format. y Prác. Pedag. III	1	4°	4		12	12	192				
		Seminario de Investigac. Format. y Prác. Pedag. IV	1	5°	4		12	12	192				
		Seminario de Investigac. Format. y Prác. Pedag. V	1	6°	4		12	12	192				
		Seminario de Investigac. Format. y Prác. Pedag. VI	1	7°	4		12	12	192				
		Proyecto y Práctica Pedagógica I	1	8°	8	4	12	16	320				
		Proyecto y Práctica Pedagógica II	1	9°	8	4	12	16	320				
		Proyecto y Práctica Pedagógica III	1	10°	8	4	12	16	320				
		TOTAL PRÁCTICA	9	9	44				1856				
		TOTAL PROGRAMA	57	10	222	2848	1856			4704	19.8%	15.8%	39.4%

* Horas Teóricas por semana

** Horas Prácticas por semana

PROGRAMA DE LICENCIATURAS EN ESPAÑOL Y LITERATURA (628) Y BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA (1603), PRESENCIALES

CÓDIGO PROGR	VER-SIÓN	NOMINACIÓN QUE RECIBE	ESPA-CIOS	SEMES-TRE	CRÉDI-TOS	HT/S*	HP/S**	HORAS SEMANA	HORAS SEMES-TRE	HORAS PROGRAMA	% DE LA PRÁCTICA EN EL PROGRAMA		
											CRED.	ASIG.	HORAS
628	01	Práctica de Cualificación no Docente	1	7	3	3	0	3	48		1.73	2.17	
		Práctica Docente	1	8	3	4	0	4	64		1.73	2.17	
		TOTAL PRÁCTICA	2	2	6				112				
		TOTAL PROGRAMA	46	8	173	2736	384			3120	3.5%	4..3%	3..5%
	03	Práctica I	1	7	4	3	3	6	96		2.28	2.13	
		Práctica II	1	8	4	3	3	6	96		2.28	2.13	
		TOTAL PRÁCTICA	2	2	8				192				
		TOTAL PROGRAMA	47	8	175	2736	576			3312	4..6%	4.3%	5.8%
1603	01	Práctica Profesional I	1	8	4	2	6	8	128		1.79	1.81	
		Práctica Profesional II	1	9	4	2	6	8	128		1.79	1.81	
		TOTAL PRÁCTICA	2	17	8				256				
		TOTAL PROGRAMA	55	10	223	3056	1680			4736	3.6%	3.6%	5.4%

* Horas Teóricas por semana

** Horas Prácticas por semana

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL PREESCOLAR (638) Y PEDAGOGÍA INFANTIL (1608), PRESENCIALES

CÓDIGO PROGRAMA	VERSIÓN	NOMINACIÓN QUE RECIBE	ESPACIOS	SEMESTRE	CRÉDITOS	HT/S*	HP/S**	HORAS SEMANA	HORAS SEMESTRE	HORAS PROGRAMA	% DE LA PRÁCTICA EN EL PROGRAMA		
											CRED.	ASIG.	HORAS
638		Práctica Profesional I Infantil: observación y ayudantía	1	5°	3	0	9	9	144				
		Práctica Profesional II Infantil: trabajo psicopedagógico	1	6°	3	0	9	9	144				
		Práctica Profesional III Infantil: trabajo psicopedagógico	1	7°	3	0	9	9	144				
		Práctica Profesional IV Infantil: administrativa y comunitaria	1	8°	3	0	9	9	144				
		TOTAL PRÁCTICA	4	4	12				576				
		TOTAL PROGRAMA	51	8	183	2784	576			3360	6.6%	7.8%	17.1%
638	01	Proyecto Pedagógico I	1	6°	3	0	9	9	144				
		Proyecto Pedagógico II	1	7°	3	0	9	9	144				
		Proyecto Pedagógico III	1	8°	4	4	0	4	64				
		Práctica Profesional	1	8°	6	0	18	18	288				
		TOTAL PRÁCTICA	4	4	16				640				
		TOTAL PROGRAMA	49	8	180					2880	8.8%	8.2%	22.2%
	02	Proyecto Pedagógico I	1	6°	4	4	6	10	180				
		Práctica profesional I	1	6°	2	0	6	6	108				
		Proyecto Pedagógico II	1	7°	3	3	6	9	162				
		Práctica profesional II	1	7°	2	0	6	6	108				
		Proyecto Pedagógico III	1	8°	4	4	6	10	180				
		Práctica profesional III	1	8°	2	0	6	6	108				
		TOTAL PRÁCTICA	6	3	17				846				
		TOTAL PROGRAMA	50	8	173	2704	576			3280	9.8%	12%	25.7%
	03	Proyecto Pedagógico I	1	6°	4	4	6	10	180				
		Práctica profesional I	1	6°	2	0	6	6	108				
		Proyecto Pedagógico II	1	7°	3	3	6	9	162				
		Práctica profesional II	1	[illegible]	2	2	6	8	144				
		Proyecto Pedagógico III	1	8°	4	4	6	10	180				
		Práctica profesional III	1	8°	2	0	6	6	108				
		TOTAL PRÁCTICA	6	3	17				882				
		TOTAL PROGRAMA	48	8	173	2624	576			3200	9.8%	12.5%	27.6%
1608	01	Seminario Taller Integrativo I	1	1°	4	3	3	6	96				
		Seminario Taller Integrativo II	1	2°	4	3	3	6	96				
		Seminario Taller Integrativo III	1	3°	4	3	3	6	96				
		Seminario Taller Integrativo IV	1	4°	4	2	6	8	160				
		Seminario Taller Integrativo V	1	5°	4	2	6	8	160				
		Seminario Taller Integrativo VI	1	6°	4	2	6	8	160				
		Seminario Taller Integrativo VII	1	7°	4	2	6	8	160				
		Proyecto Pedagógico I	1	8°	8	4	12	16	320				
		Proyecto Pedagógico II	1	9°	8	4	12	16	320				
		Proyecto Pedagógico III	1	10°	8	4	12	16	320				
		TOTAL PRÁCTICA	10	10	52				1888				
		TOTAL PROGRAMA	54	10	224	2896	1344			4240	23.2%	18.5%	44.5%

* Horas Teóricas por semana

** Horas Prácticas por semana

PROGRAMAS SEMIPRESENCIALES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA (660)

Código	Versión	NOMINACIÓN QUE RECIBE	ESPA-CIOS	SEMES-TRE	CRÉDI-TOS	HT/S*	HP/S**	HORAS SEMANA	HORAS SEMES-TRE	HORAS PROGR AMA	% DE LA PRÁCTICA EN EL PROGRAMA		
											CRED.	ASIG.	HORAS
660	01	Práctica Profesional I	1	8°	3	2	6	8	128				
		Práctica Profesional II	1	9°	3	2	6	8	128				
		TOTAL PRÁCTICA	2	2	6				256				
		TOTAL PROGRAMA	19	10	74	1152	192			1344	8.1%	10.5%	19.04%
660	02	Práctica Profesional I	1	8°	4	0	4	4	64				
		Práctica Profesional II	1	9°	4	0	4	4	64				
		TOTAL PRÁCTICA	2	2	8				128				
		TOTAL PROGRAMA	40	10	180	2048	192			2240	4.4%	5%	5.7%

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN BIOLOGÍA Y QUÍMICA (654)

Código	Versión	NOMINACIÓN QUE RECIBE	ESPA-CIOS	SEMES-TRE	CRÉDI-TOS	HT/S*	HP/S**	HORAS SEMANA	HORAS SEMES-TRE	HORAS PROGR AMA	% DE LA PRÁCTICA EN EL PROGRAMA		
											CRED.	ASIG.	HORAS
654	01	Práctica Profesional I	1	7°	3	2	6	8	128				
		Práctica Profesional II	1	8°	3	2	6	8	128				
		TOTAL PRÁCTICA	2	2	6				256				
		TOTAL PROGRAMA	58		174	2432	969			3392	3.4%	3.4%	7.5%

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA (663)

Código	Versión	NOMINACIÓN QUE RECIBE	ESPA-CIOS	SEMES-TRE	CRÉDI-TOS	HT/S*	HP/S**	HORAS SEMANA	HORAS SEMES-TRE	HORAS PROGR AMA	% DE LA PRÁCTICA EN EL PROGRAMA		
											CRED.	ASIG.	HORAS
663	01	Proyecto Pedagógico y Práctica I	1	8°	6	4	0	4	64				
		Proyecto Pedagógico y Práctica II	1	9°	6	4	0	4	64				
		Proyecto Pedagógico y Práctica III	1	10°	6	4	0	4	64				
		TOTAL PRÁCTICA	3	3	18				192				
		TOTAL PROGRAMA	54	10°	185	2928	32			2960	9.7%	5.5%	6.4%
663	02	Proyecto Pedag. y Practica Prof. I	1	8°	6	4	2	6	96				
		Proyecto Pedagógico y Practica II	1	9°	5	4	12	16	256				
		Proyecto Pedagógico y Practica III	1	10°	5	4	12	16	256				
		TOTAL PRÁCTICA	3	3	16				608				
		TOTAL PROGRAMA	45	10°	176	2880	448			3328	9.1%	6.6%	18.2%

* Horas Teóricas por semana

** Horas Prácticas por semana

ANEXO No. 2
DIAGRAMAS DE RELACIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON LOS SABERES PEDAGÓGICO, DISCIPLINAR E INVESTIGATIVO, EN LOS DIFERENTES PLANES DE ESTUDIO

Diagrama No.1. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BIOLOGÍA Y QUÍMICA PROGRAMA 613 VERSIÓN 03

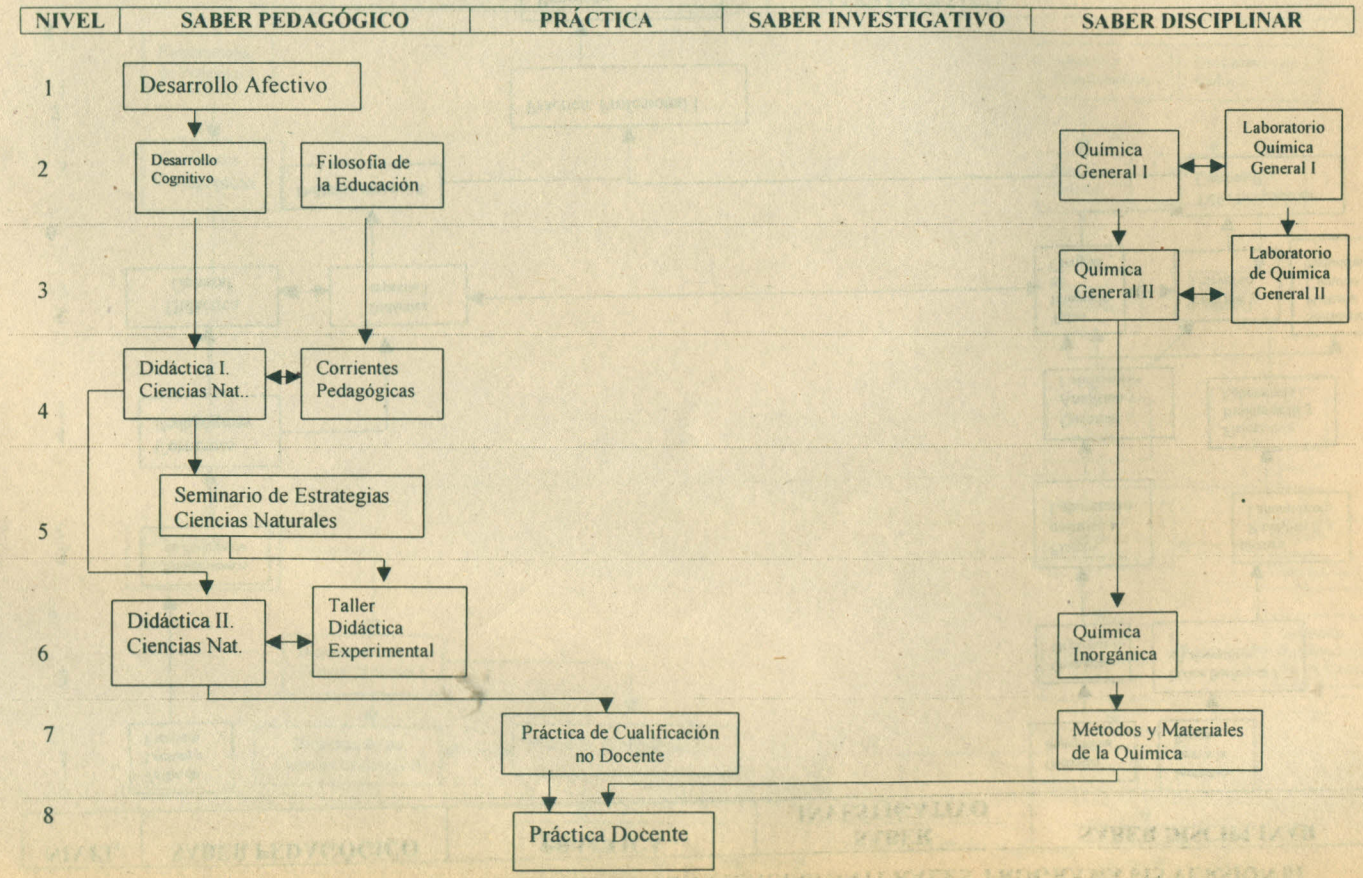


Diagrama No. 2 LICENCIATURA EN EDUACIÓN CIENCIAS NATURALES PROGRAMA 615 VERSIÓN 01

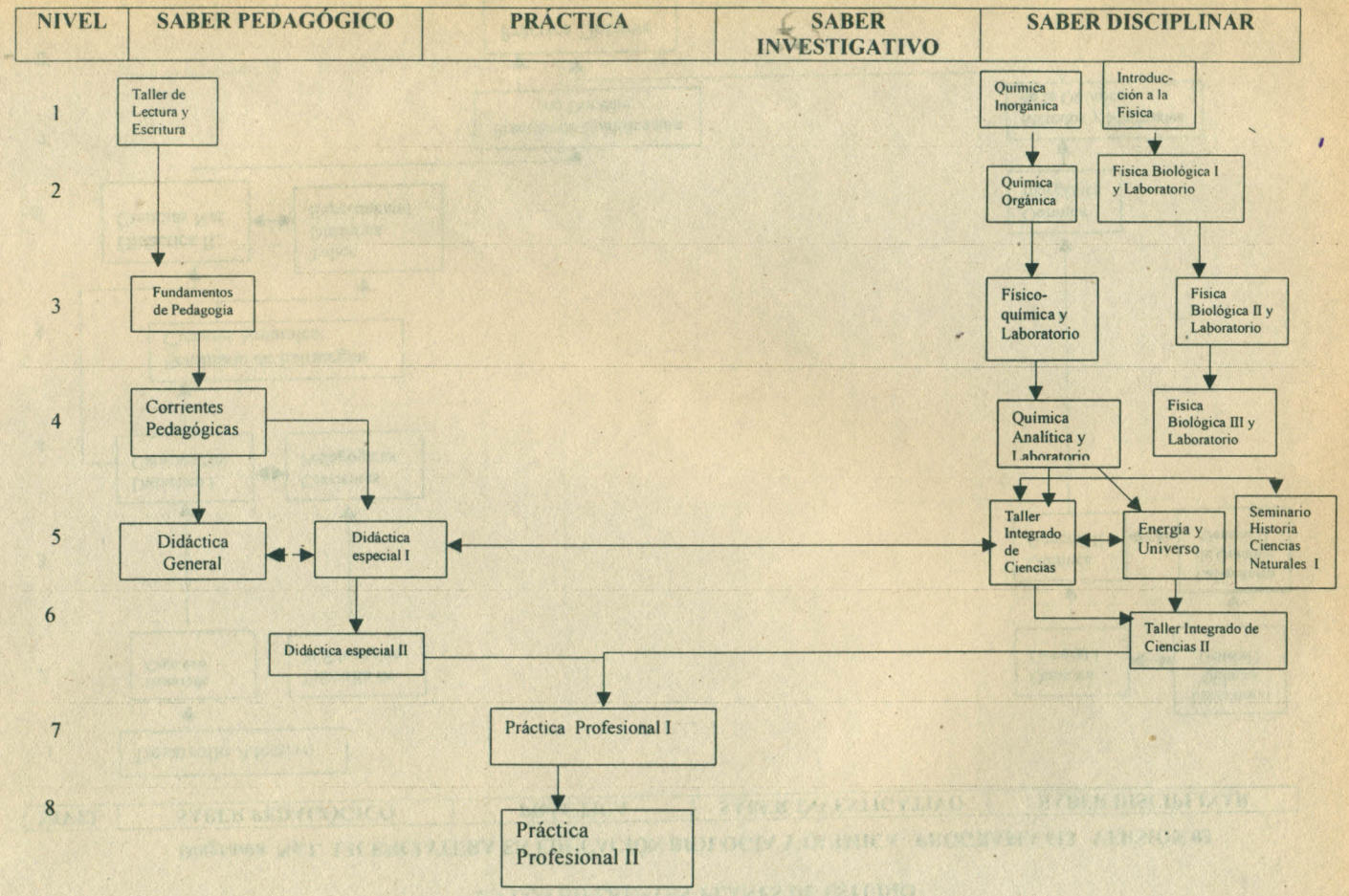


Diagrama No. 3 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CIENCIAS NATURALES PROGRAMA 615 VERSIÓN 02

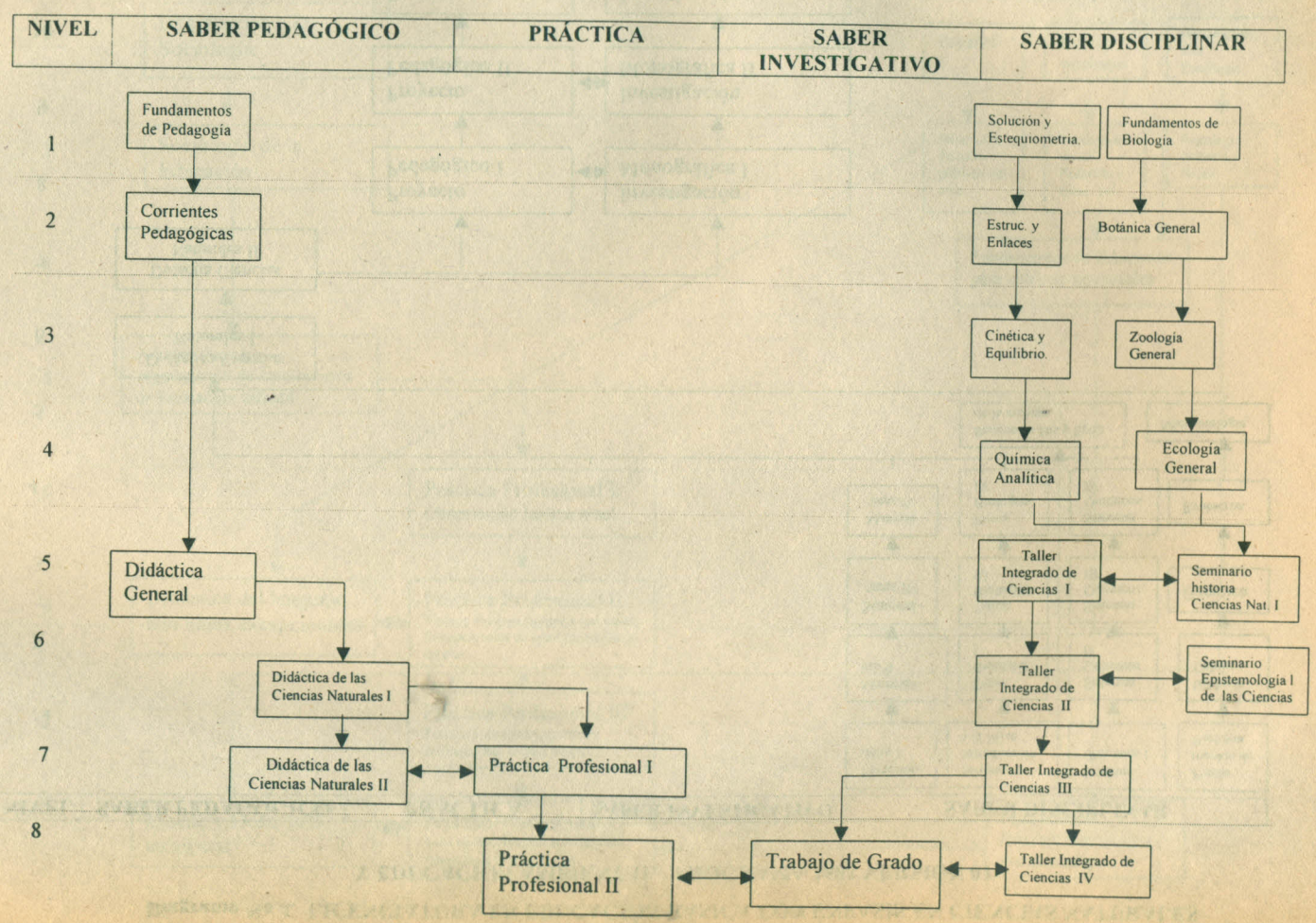


Diagrama No.4. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL. PROGRAMA 1601 VERSIÓN 01

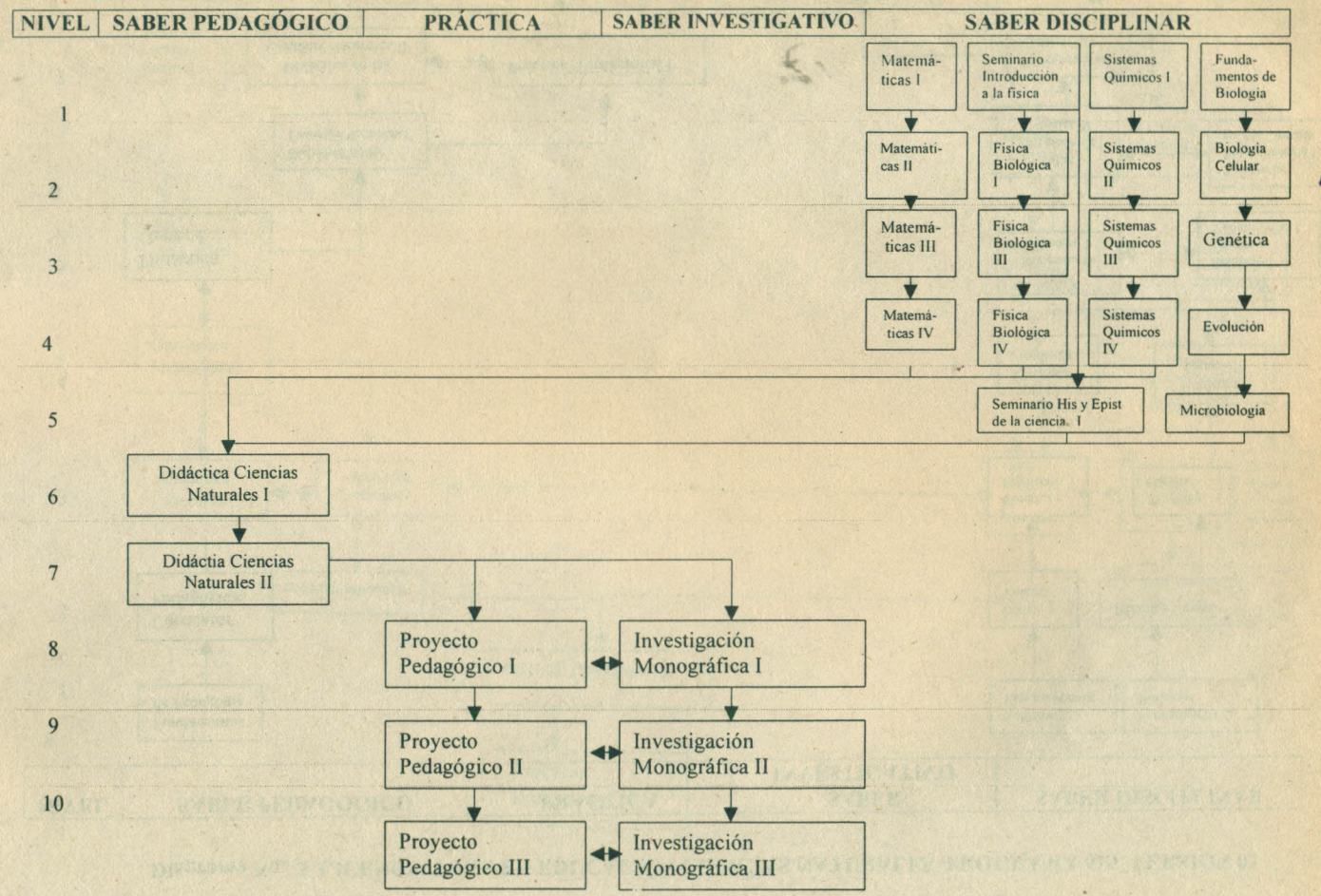


Diagrama No. 5 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL PROGRAMA 632 AÑO 1983

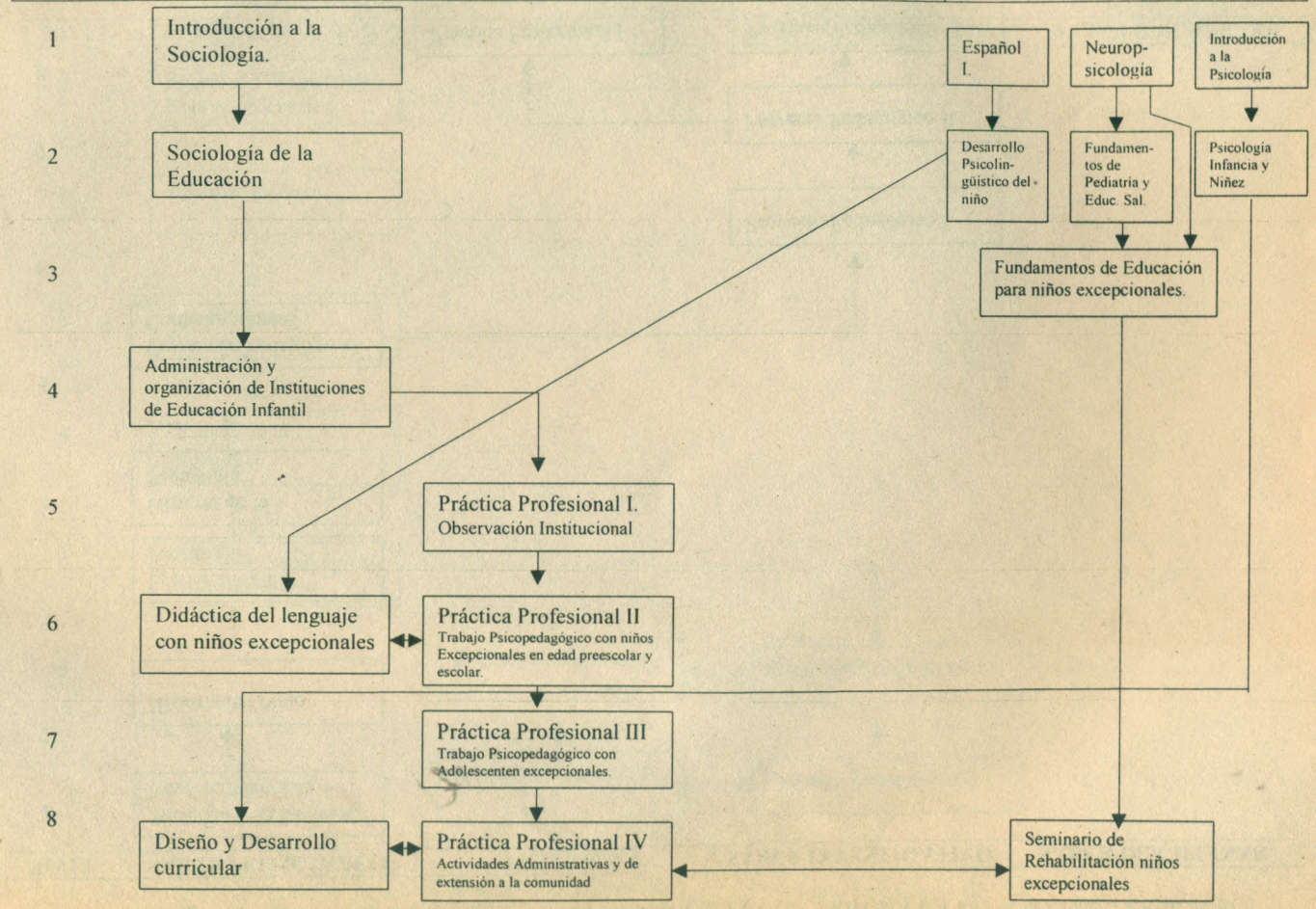


Diagrama No. 6 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL PROGRAMA 632 AÑO 1988 VERSIÓN 01

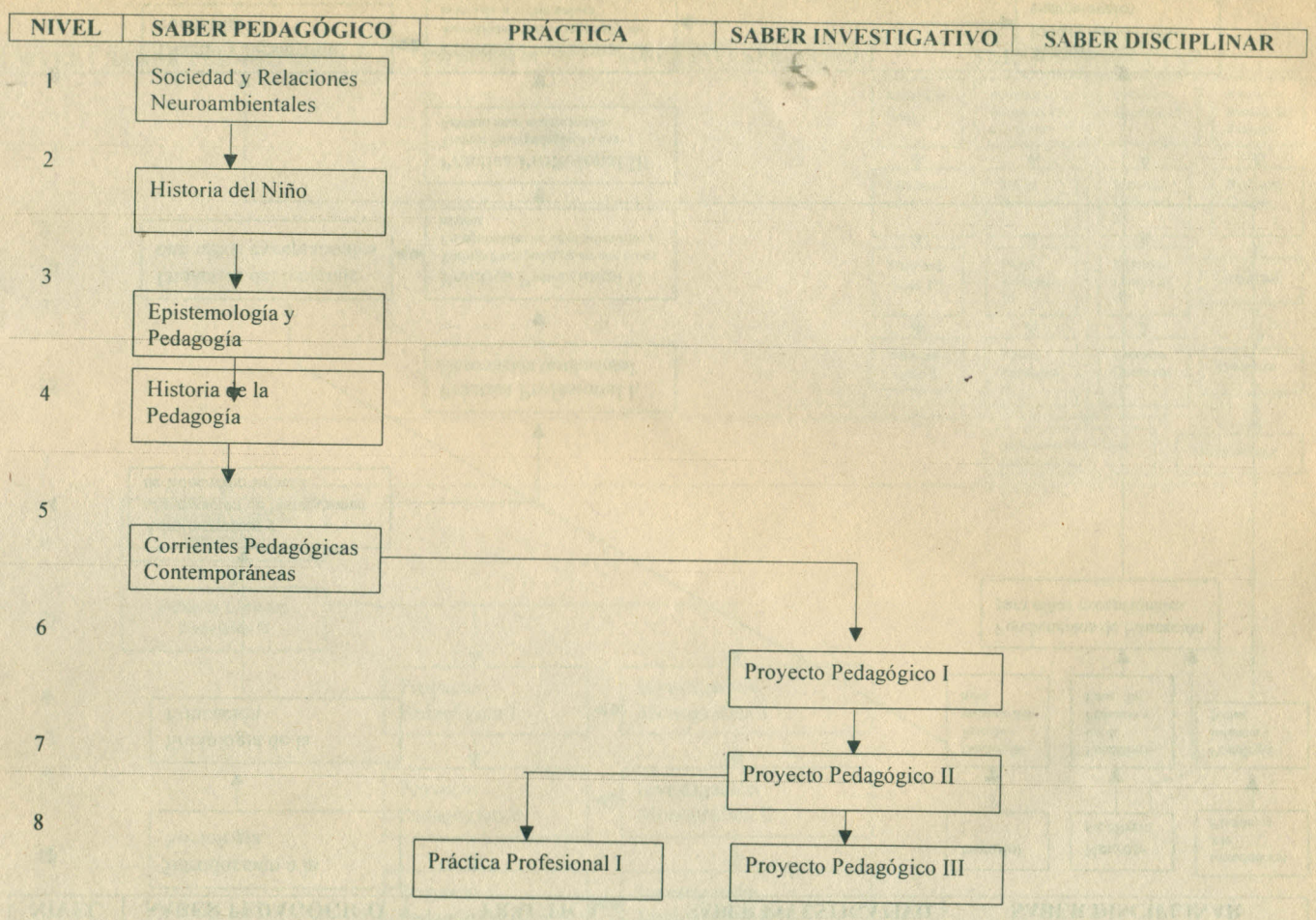


Diagrama No. 7 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL PROGRAMA 632 VERSIÓN 02

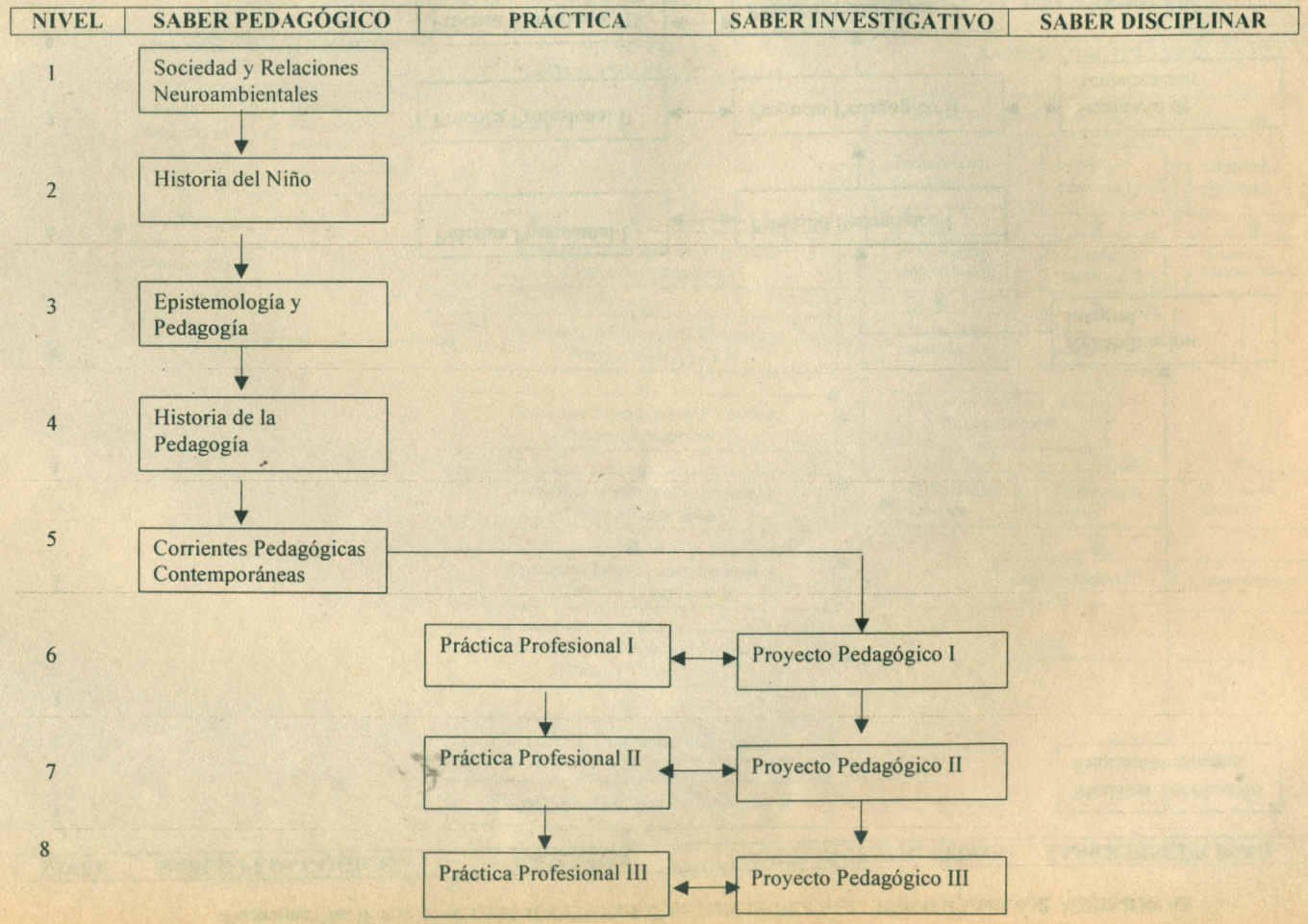


Diagrama No. 8 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL PROGRAMA 632 VERSIÓN 03

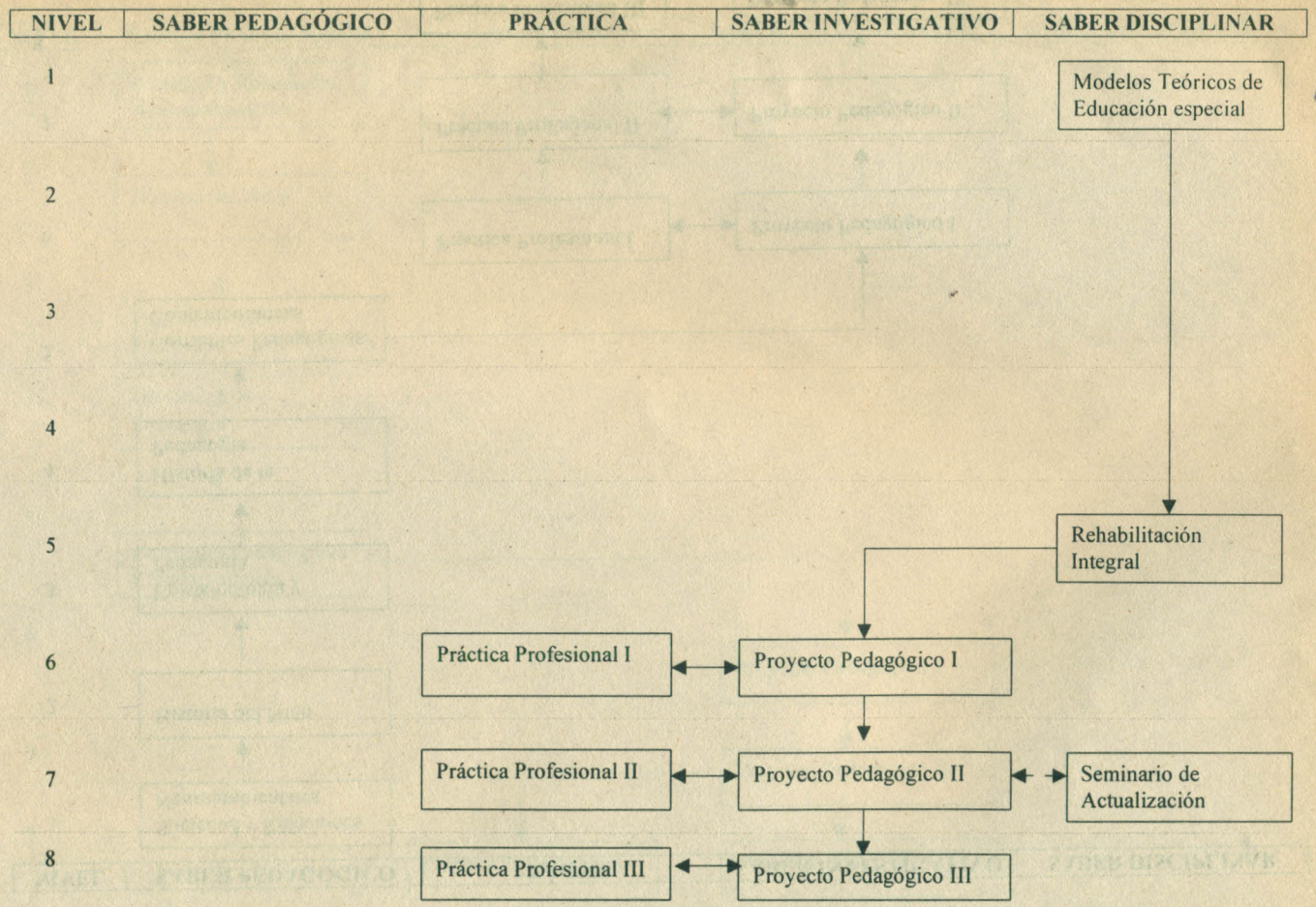


Diagrama No. 9.LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL PROGRAMA 1604 VERSIÓN 01

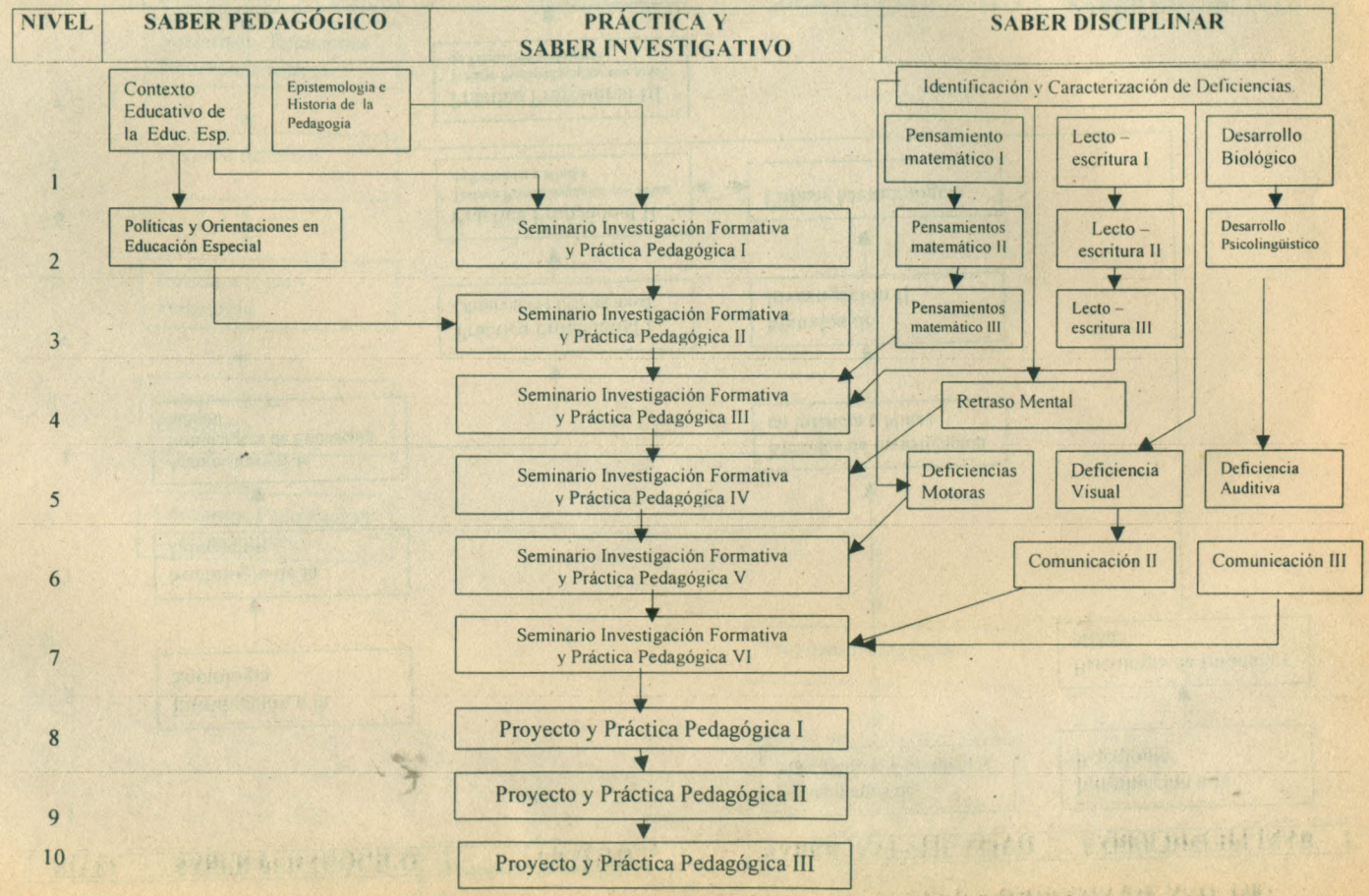


Diagrama No. 10. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PROGRAMA 638 AÑO 1983

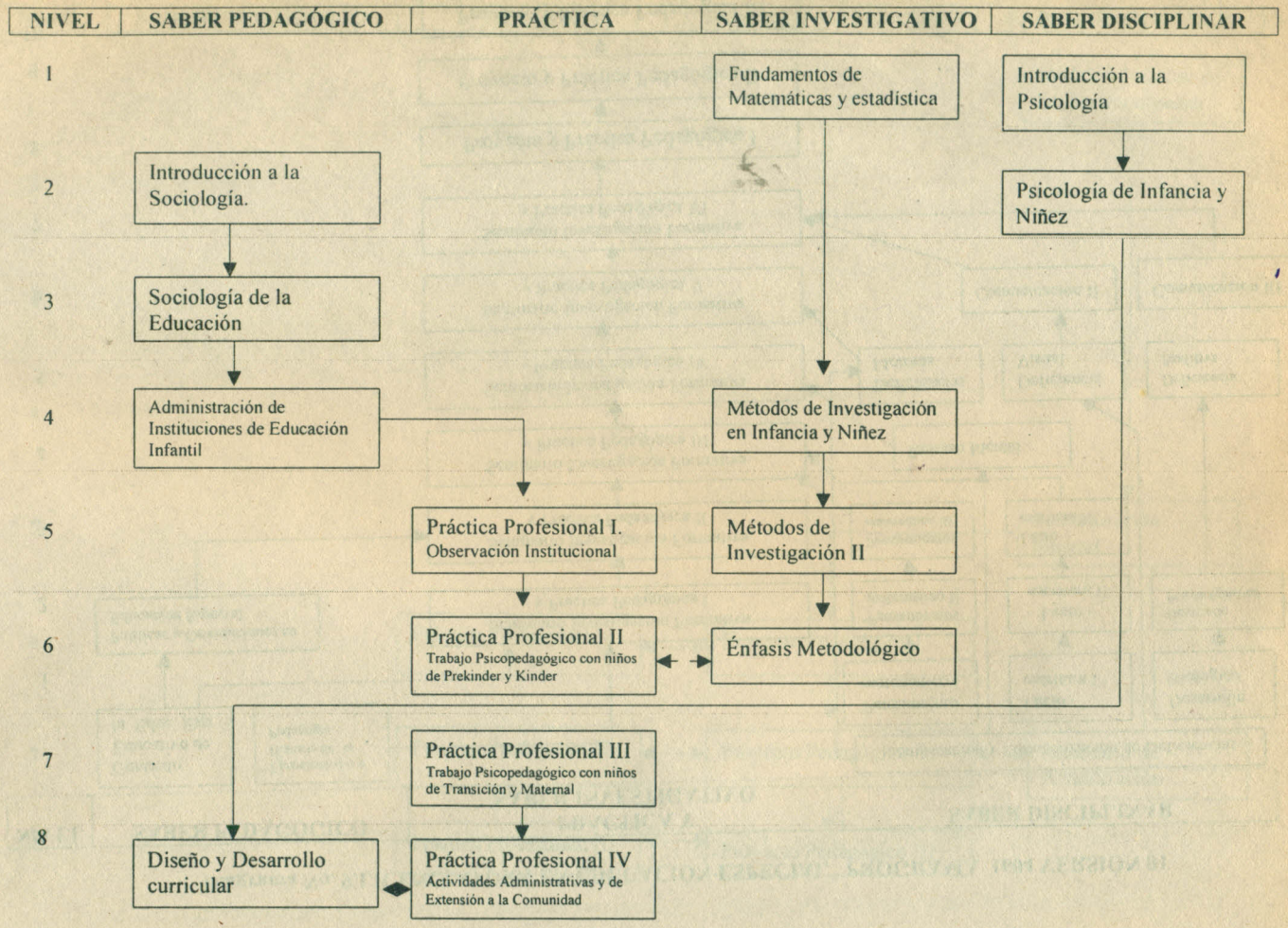


Diagrama No. 11 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PROGRAMA 638 AÑO 1988 VERSIÓN 01

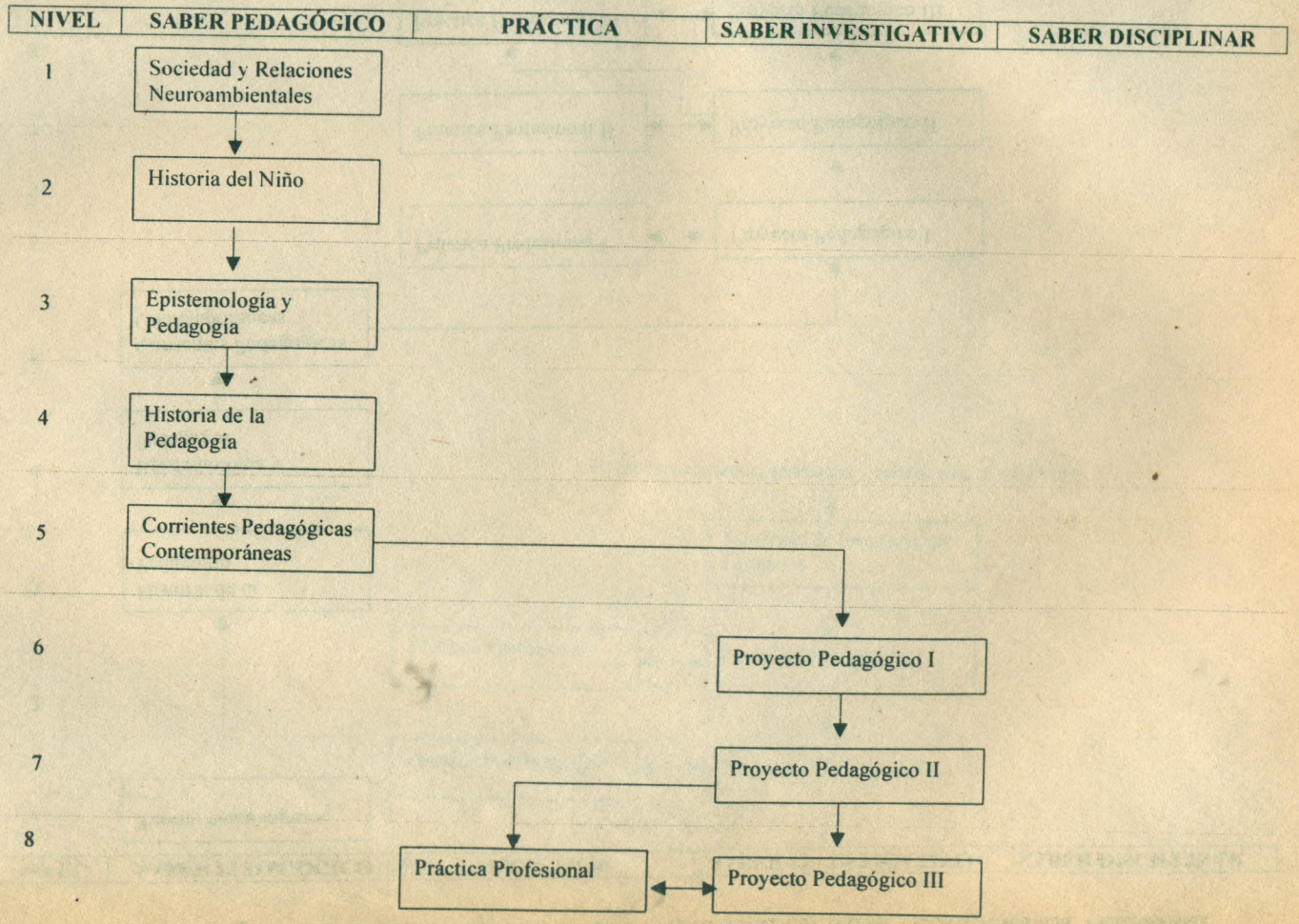


Diagrama No. 12 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PROGRAMA 638 VERSIÓN 02

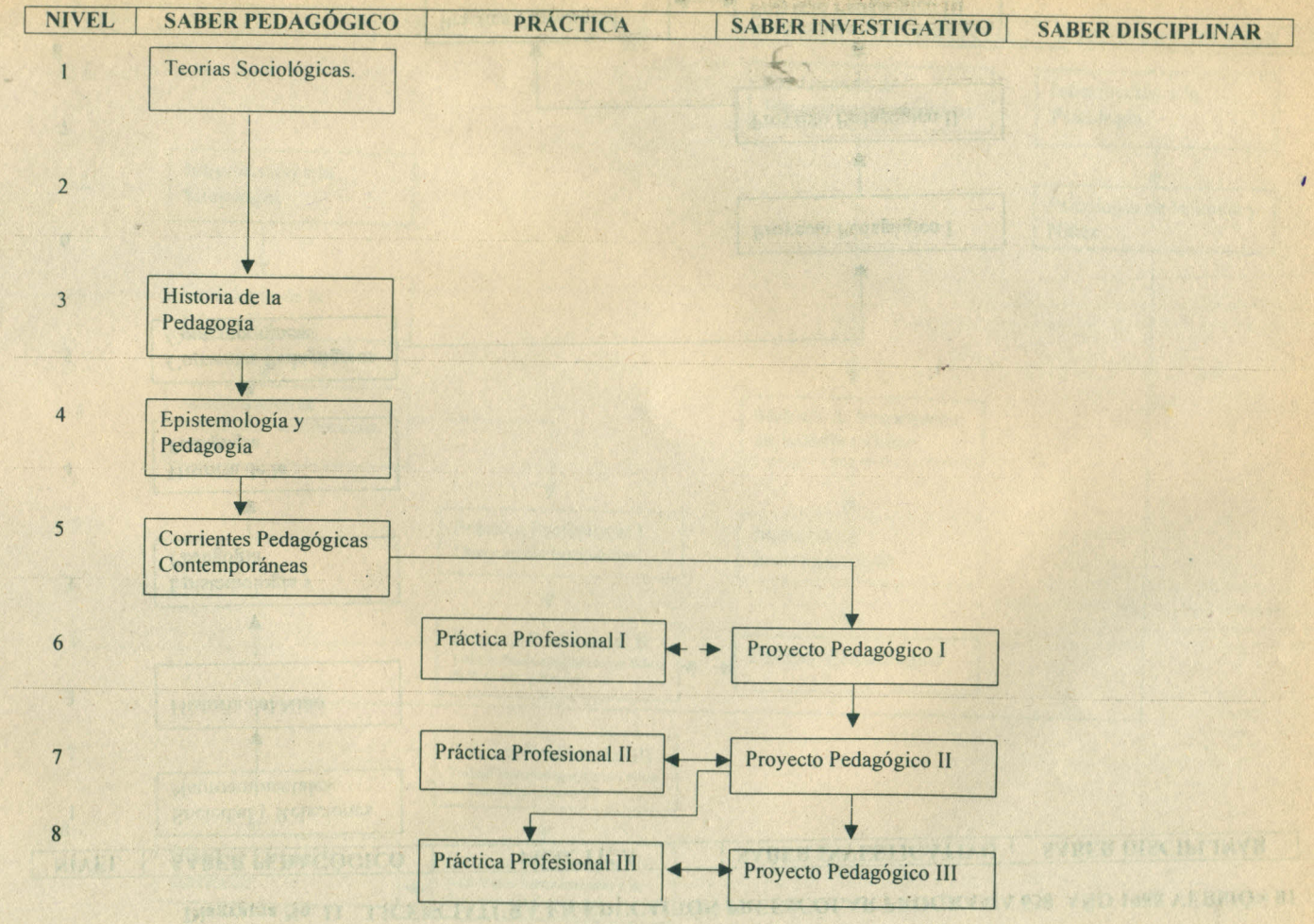


Diagrama No. 13 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PROGRAMA 638 VERSIÓN 03

NIVEL	SABER PEDAGÓGICO	PRÁCTICA	SABER INVESTIGATIVO	SABER DISCIPLINAR
1				
2				
3				
4			90 créditos cursados, aprobados y válidos para el programa.	
5			Seminario de Investigación Formativa	
6		Práctica Profesional I	Proyecto Pedagógico I	
7		Práctica Profesional II	Proyecto Pedagógico II	
8		Práctica Profesional III	Proyecto Pedagógico III	

Diagrama No. 14 LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL PROGRAMA 1608 VERSIÓN 01

NIVEL	SABER PEDAGÓGICO	PRÁCTICA Y SABER INVESTIGATIVO	SABER DISCIPLINAR
1		Seminario Taller Integrativo I	
2		Seminario Taller Integrativo I I	
3		Seminario Taller Integrativo I II	
4		Seminario Taller Integrativo I V	
5		Seminario Taller Integrativo V	
6		Seminario Taller Integrativo VI	
7		Seminario Taller Integrativo VII	
8		Proyecto Pedagógico I	
9		Proyecto Pedagógico II	
10		Proyecto Pedagógico III	

Diagrama No. 15 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL Y LITERATURA. PROGRAMA 628 VERSIÓN 01

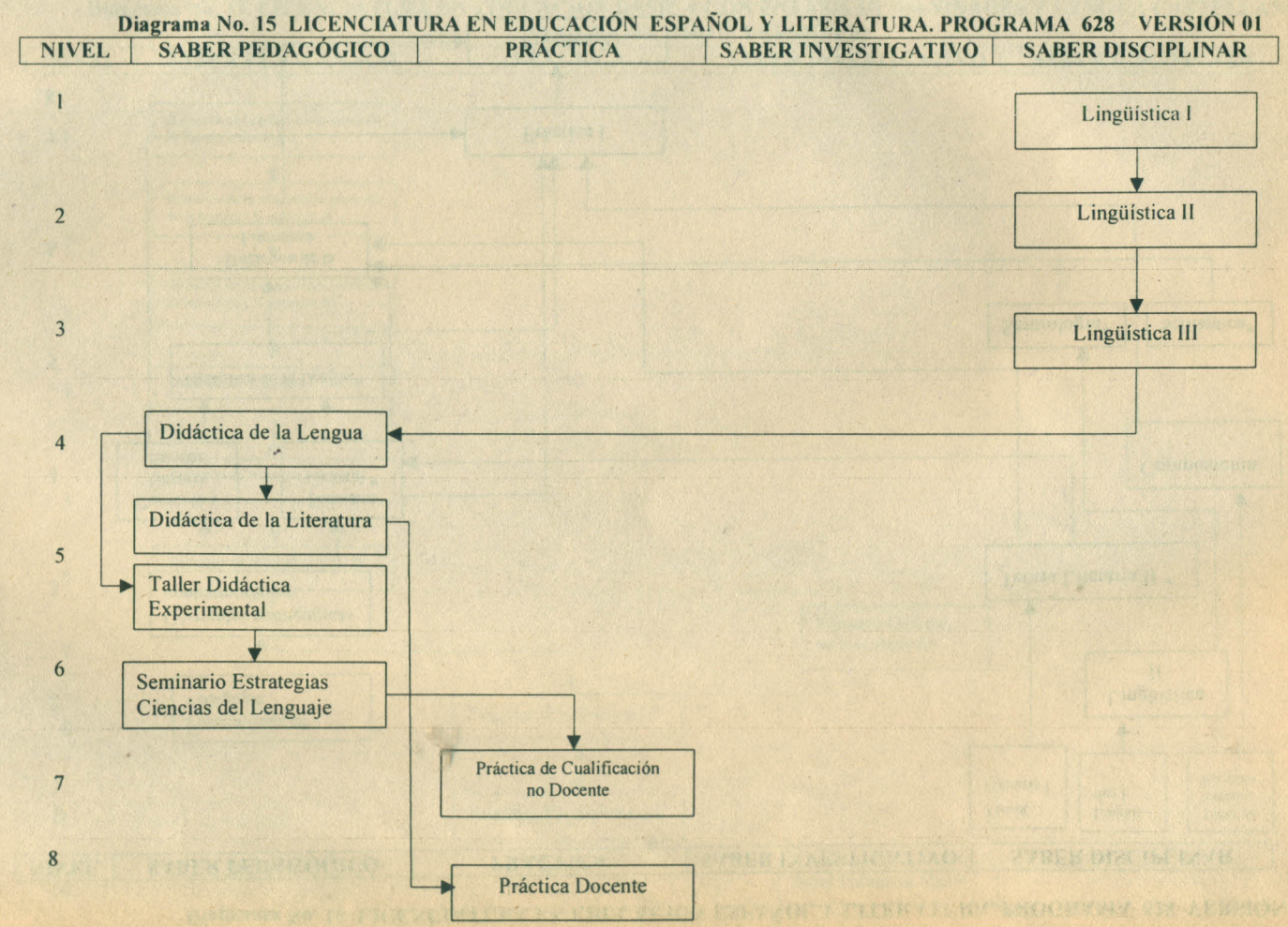


Diagrama No. 16 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL Y LITERATURA. PROGRAMA 628 VERSIÓN 03

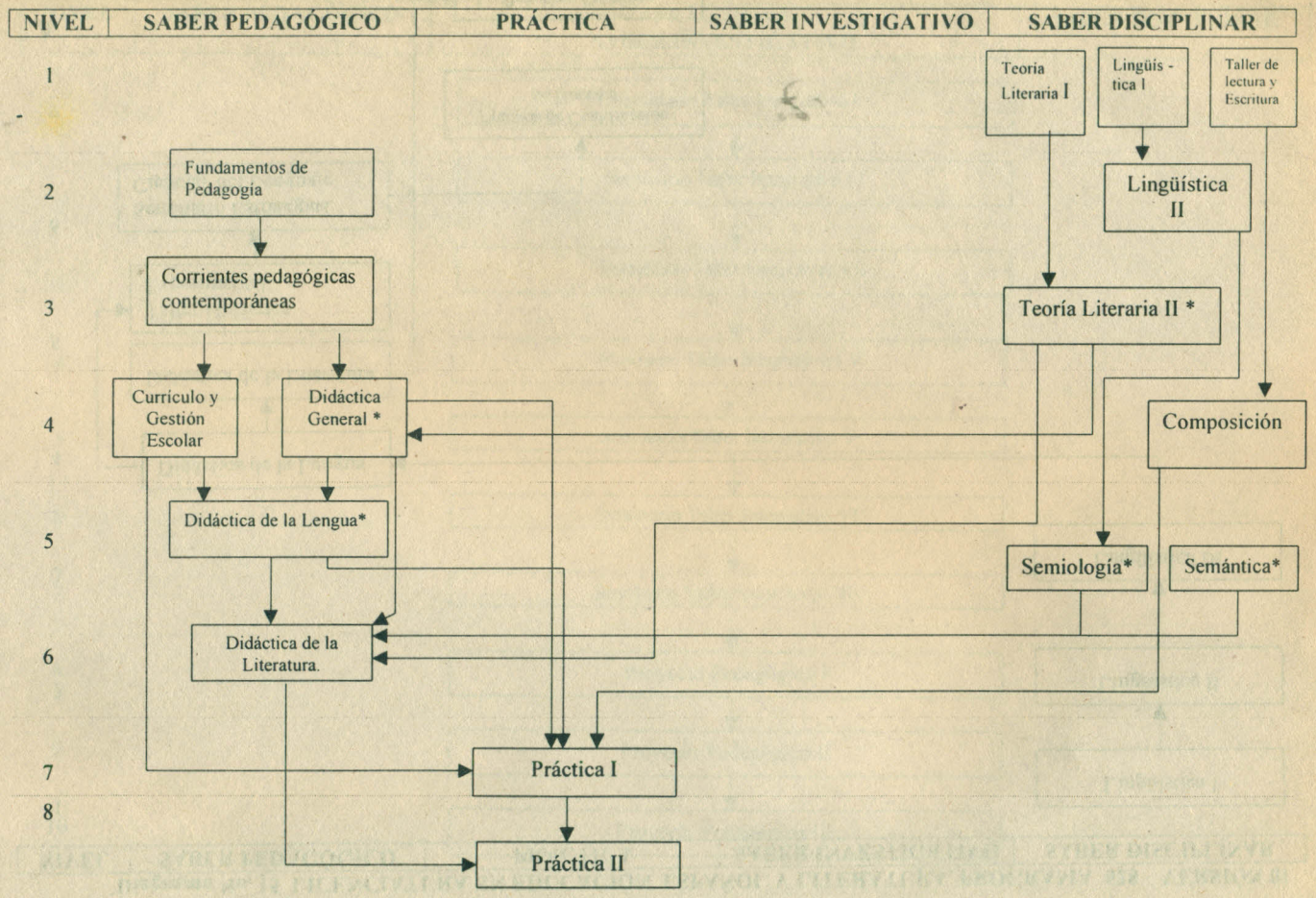


Diagrama No. 17. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFÁSIS HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA.
PROGRAMA 1603 VERSIÓN 01

NIVEL	SABER PEDAGÓGICO	PRÁCTICA	SABER INVESTIGATIVO	SABER DISCIPLINAR
1	Didáctica de la adquisición procesos de lectura y escritura I			
2	Didáctica de la adquisición procesos de la lectura y la escritura II			
3	Didáctica de la adquisición procesos de la lectura y la escritura III			
4	Didáctica de la Lengua y la Lit. I			
5	Didáctica de la lengua y la Lit II			
6	Didáctica de la lengua y la Lit III			
7			Proyecto Didáctico de Investigación	
8		Práctica Profesional I		
9		Práctica Profesional II		
10			SMN Trabajo de Grado	

Diagrama No. 18. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BIOLOGÍA Y QUÍMICA. 654. VERSIÓN 01. EDUCACIÓN A DISTANCIA.

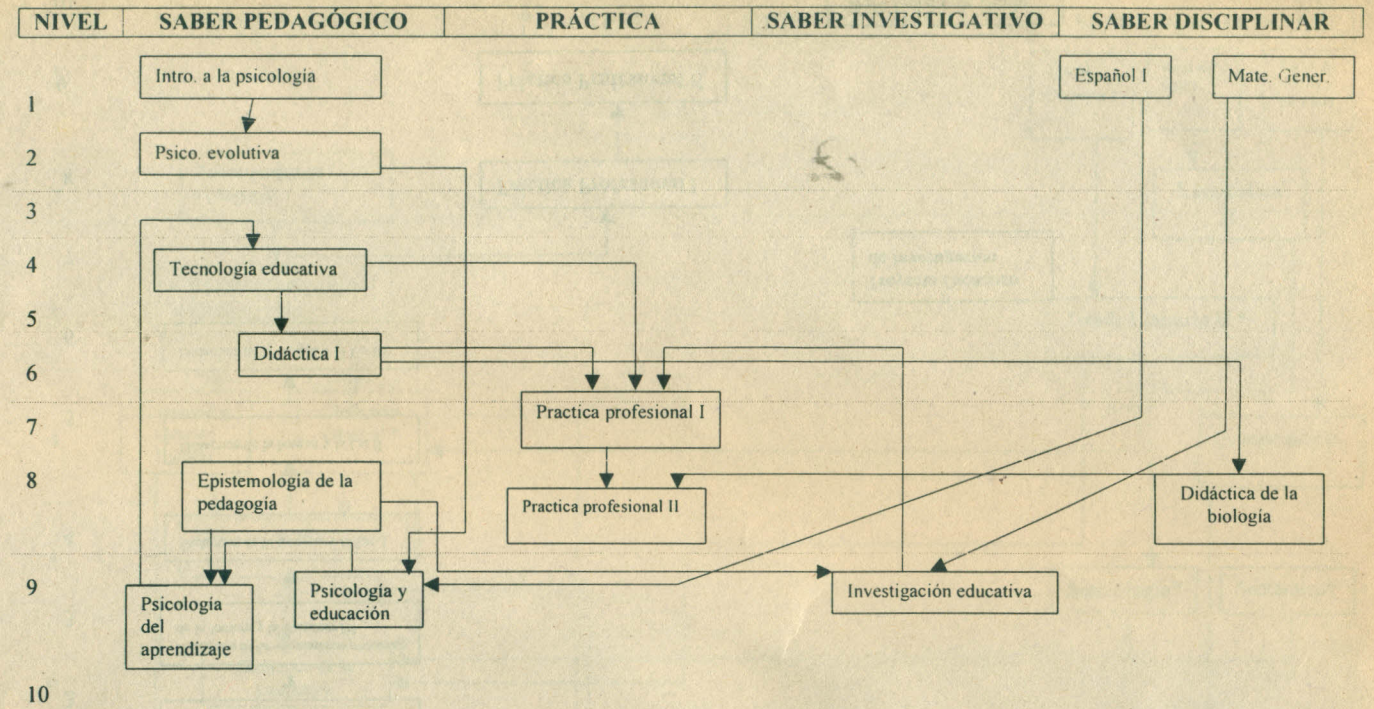


Diagrama No. 19. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA 663. VERSIÓN 01. EDUCACIÓN A DISTANCIA.

NIVEL	SABER PEDAGÓGICO	PRÁCTICA	SABER INVESTIGATIVO	SABER DISCIPLINAR
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7		**140 créditos cursados y aprobados**		
8		Proyecto pedagógico y practica profesional (E. Pr)		
9		Proyecto pedagógico y practica profesional II		
10		Proyecto pedagógico y practica profesional III		

Diagrama No. 20. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA. 663 VERSIÓN 02. EDUCACIÓN A DISTANCIA

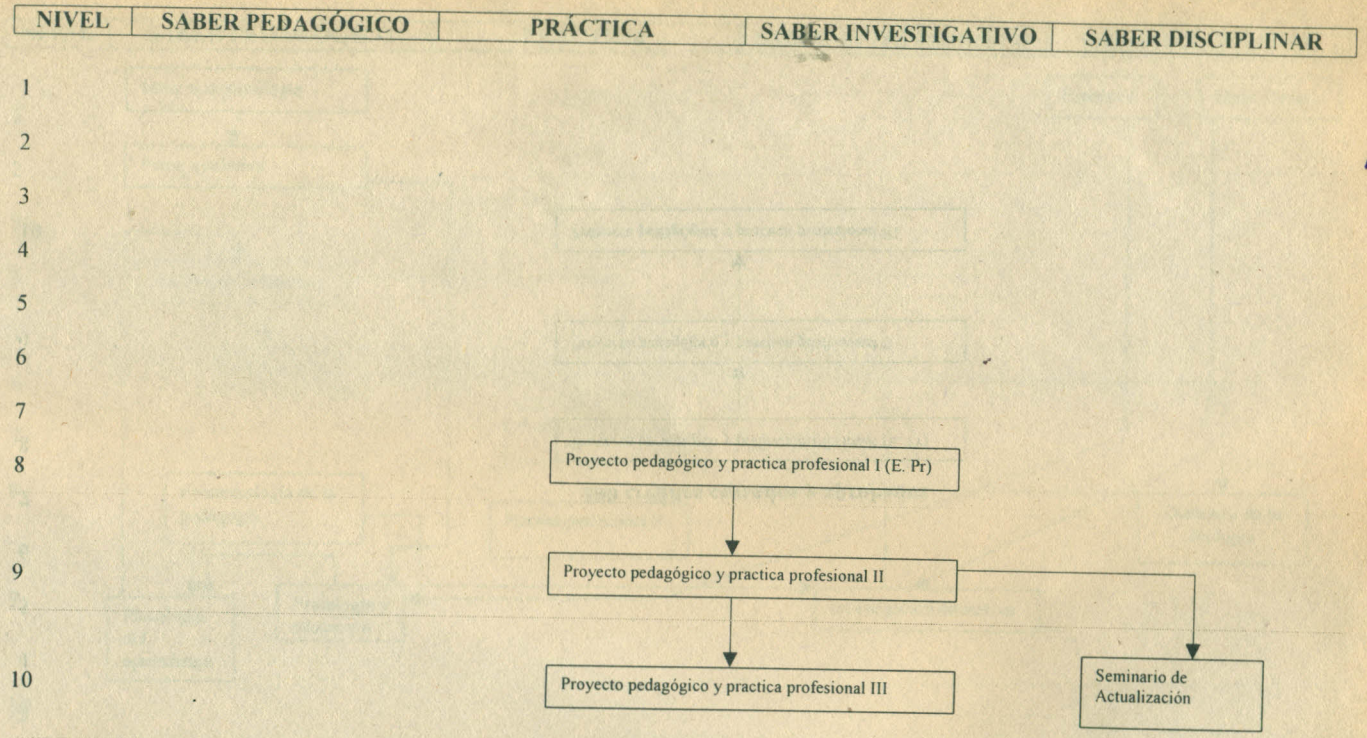


Diagrama No. 21. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL Y LITERATURA.
PROGRAMA 660. VERSIÓN 01. EDUCACIÓN A DISTANCIA.

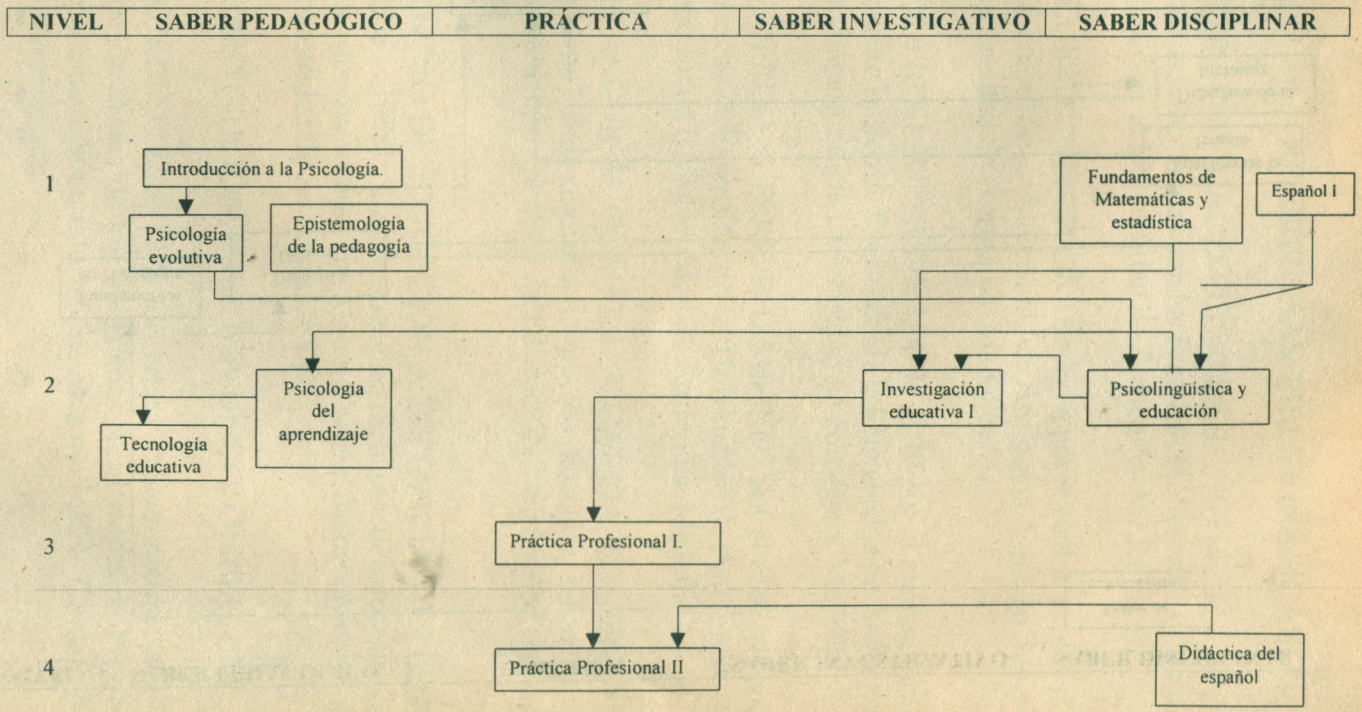
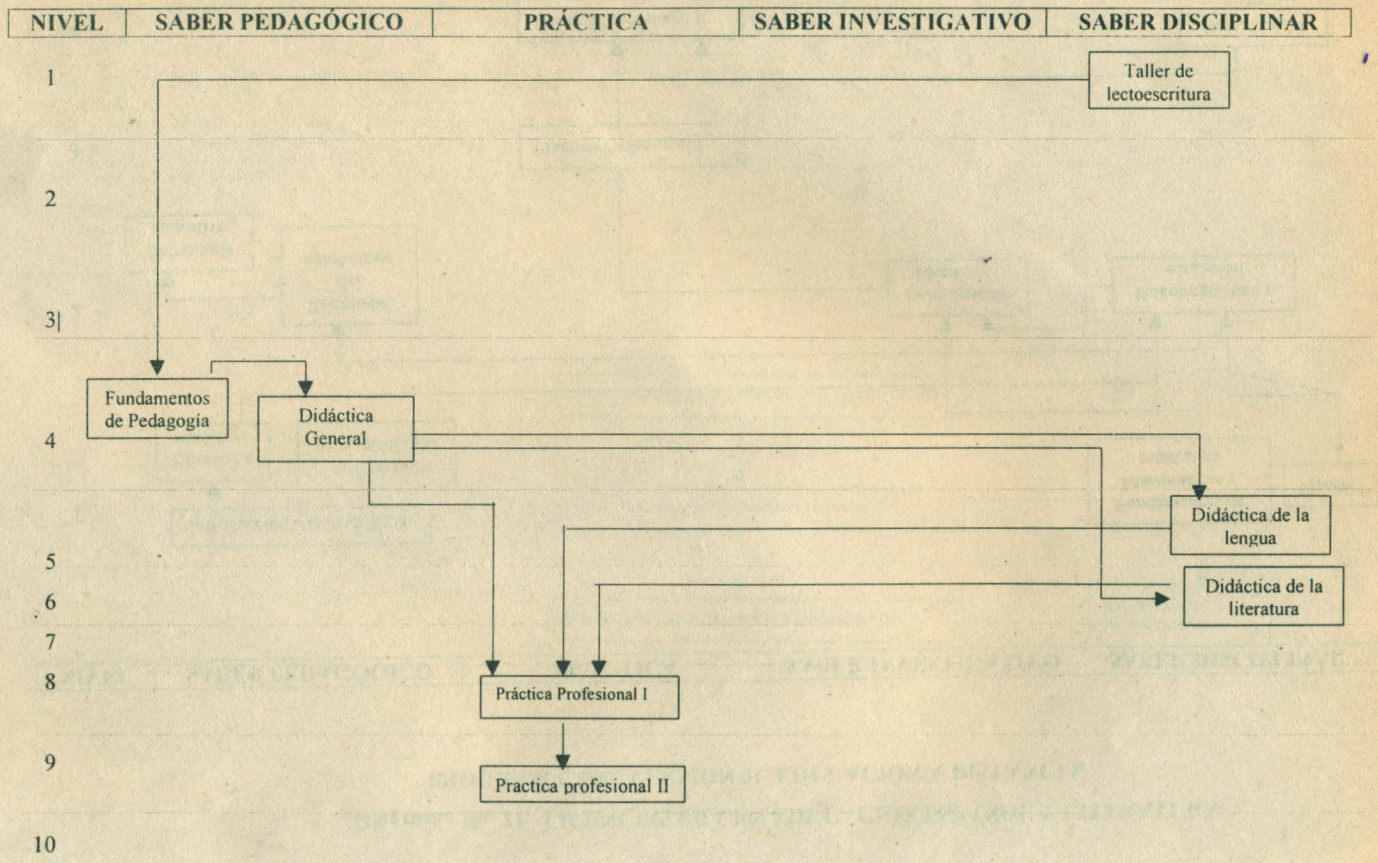


Diagrama No. 22. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL Y LITERATURA.
PROGRAMA 660. VERSIÓN 02. EDUCACIÓN A DISTANCIA



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUERDO ACADÉMICO 0038 de 1995 por el cual se dictan normas relacionadas con las Prácticas Profesionales. Consejo Académico de la Universidad de Antioquia. Medellín.

ACUERDO SUPERIOR 1 de 1994 por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia. Consejo Superior de la Universidad de Antioquia. Medellín.

ACUERDO SUPERIOR 124 de 1997 por el cual se establece el Estatuto Básico de Extensión de la Universidad de Antioquia. Consejo Superior de la Universidad de Antioquia. Medellín.

ACUERDO SUPERIOR 125 de 1997 por el cual se adoptan las Políticas de Extensión de La Universidad de Antioquia. Consejo Superior de la Universidad de Antioquia. Medellín.

BETANCUR, H, GÓMEZ, L Y GARCÍA, N. (1989). "Práctica Docente". Sub-comisión del núcleo didáctico. Esquema Operativo. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. 12p.

CENTRO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EXTENSIÓN – CEDE- (1988). "La investigación de la práctica docente en los talleres de educadores". En: Material para el diálogo. Medellín, CEDE, Universidad de Antioquia. 85 p.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, 1991.

DECRETO 272 de 1998. Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización en Educación. Bogotá: MEN. Consejo Nacional de Acreditación.

DECRETO 3012 de 1997 sobre Disposiciones para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores. Bogotá: MEN.

DECRETO 80 de 1980 sobre la Organización del Sistema de Educación Post secundaria. Bogotá: MEN.

DERRIDA, J. (1997). El Tiempo de una Tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales. España. Proyecto A. Ediciones. 108p.

DEWEY, J. (1939). Experiencia y Educación. Losada.

DEWEY, J. (1964). La Ciencia de la Educación. Losada. Buenos Aires.

ECHEVERRI, A., FLÓREZ, R., QUICENO, H. Y ZULUAGA, O. (1999). "Dimensión Histórica Epistemológica de la Pedagogía". En: MEN y CNA, Pedagogía y Educación. Santafé de Bogotá. 281p.

LOPERA, E. (COMP.). (1989). Reestructuración de las Licenciaturas en Educación Infantil Preescolar, Especial y Primaria: Maestros para la transición entre los dos milenios. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

GADAMER, H.. (1984). Verdad y método. Salamanca: sígueme.

GIROUX. (1990). Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Critica del Aprendizaje. Barcelona: Paidos Iberica, S.A. 290 p.

LEY 30 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: MEN.

LEY 115 de 1994: Ley General de Educación. Bogotá: MEN.

MEJÍA, J. A. (2000). «Efectos del Divorcio entre la Teoría y la Práctica en la Formación del Estudiante», Ponencia presentada en un evento organizado por la Vicerrectoria de Docencia de la Universidad de Antioquia, Medellín.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL –MEN- Y CON

SEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓNA -CNA. (1998). Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización en Educación. Santafé de Bogotá: Corcars. 72 p.

OSPINA, W. (2001). Colombia en el planeta. Medellín: Gobernación de Antioquia. Secretaria de Educación y Cultura. Dirección de Cultura. 24p.

PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 1996 – 2005.

RESTREPO, B. (1983). "Práctica como Reflexión y Práctica como Investigación: Una propuesta de práctica profesional para la formación de docentes a distancia". En: ICFES. Memorias de Eventos Científicos. Bogotá: Presencia. pp.79-85.

ROCWELL, R Y MERCADO, R. (1989). "La Práctica Docente y la Formación de Maestros". En: Planteamientos en Educación. II (1) 93, pp.23 – 42.

UNESCO. (1997). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín No. 44. Santiago de Chile. 90 p.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2001). Caracterización de la Práctica Pedagógica en los Programas Académicos de Pregrado Vigentes en la UPN. En: Documentos Pedagógicos 7. Bogotá. 69 p.

ZULUAGA, O. Y ECHEVERRI, A. (1990). "El Florecimiento de las Investigaciones Pedagógicas". En: Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá: CORPRODIC. 201 p.

ZULUAGA, OLGA LUCÍA. (1987) Pedagogía e Historia. La Historiedad de la Pedagogía: la Enseñanza un Objeto de Saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. 257p.