

Influencia de la práctica pedagógica de los maestros en formación, sobre la práctica pedagógica de los maestros cooperadores de algunas instituciones educativas del Oriente Antioqueño.

Diana María Berrío Martínez

Leidy Johana Cardona Valencia



1 8 0 3

Universidad de Antioquia

Seccional Oriente

Facultad de Educación

Lic. Educación básica, con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental.

2014

Influencia de la práctica pedagógica de los maestros en formación, sobre la práctica pedagógica de los maestros cooperadores de algunas instituciones educativas del Oriente Antioqueño.

Diana María Berrío Martínez

Leidy Johana Cardona Valencia

Proyecto de grado para obtener el título de Licenciadas en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Asesores:

Dra. Fanny Angulo Delgado

Dr. Carlos Arturo Soto Lombana



1803

Universidad de Antioquia

Seccional Oriente

Facultad de Educación

Lic. Educación básica, con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental.

2014

Agradecimientos

La presente investigación monográfica ha sido sin duda el resultado de la intervención de varias personas, quienes de manera directa o indirecta han dado sus aportes de principio a fin; ya sea leyendo cada palabra, brindando sus valiosas ideas, corrigiendo cada detalle, y otras que me han colmado de vigor y osadía con su apoyo incondicional en los momentos de crisis y en aquellos de total satisfacción al llegar a la cúspide.

Es por eso que se me hace preciso indicarles a todos ellos mi plena gratitud, porque éste es el fruto de incontables sacrificios en cuanto al manejo del tiempo, desconciertos al tener que realizar múltiples correcciones, pero sobretodo es el resultado más completo y fortalecido con valiosas experiencias que hacen parte fundamental del trabajo y que finalmente se han conjugado con nuestro conocimiento.

Un millón de gracias a:

Nuestra Asesora: la Dra. Fanny Angulo Delgado, quien nos ha demostrado durante todo este tiempo que la diplomacia, el respeto y el trabajo constantes son esenciales para alcanzar los más grandes méritos; su paciencia y guía constantes fueron fundamentales para llegar a la cima.

A mi compañera de trabajo: Leidy Johana Cardona Valencia, con quien he logrado culminar éste encantador e importante trabajo investigativo, pues con todo su empeño y capacidad reflexiva he conseguido un mayor crecimiento personal y profesional.

A mis padres y hermanos, porque con cada palabra de aliento y su permanente compañía me han ayudado a luchar con entereza por cada meta y objetivo propuesto en mi vida, ellos han sido mi base fundamental para no desvanecer ante las dificultades.

A mi novio, Jaime Andrés Orozco, quien pacientemente me brindó todo su apoyo incondicional, ese polo a tierra que siempre me sostuvo en aquellos instantes que parecían imposibles de enfrentar, siempre supo diferenciar los espacios para que nunca abandonara un proyecto tan trascendental en mi carrera.

Diana María Berrío Martínez

Los triunfos que como seres humanos alcanzamos a lo largo de nuestra vida no son solo nuestros, se han venido construyendo a medida que con esfuerzo intentamos tejerlos junto con otras manos y otras mentes capaces de apoyarnos, pues los sueños solo son posibles cuando contamos con el entusiasmo de muchos otros que nos constituyen y nos determinan.

Tengo que dar un especial agradecimiento por el apoyo y por la paciencia a la doctora Fanny Angulo, pues aparte del apoyo intelectual fundamental para que esta investigación tuviera forma, también se convirtió en ciertos momentos poco particulares por los cuales pase en toda la investigación en la voz sabia de mi conciencia. A mi compañera Diana Berrio que con su prudencia y tranquilidad, permitió que este grupo que formamos funcionara y caminara pues resulta a veces difícil convertir la diferencia en una fortaleza y ella sabe hacerlo como nadie.

Un agradecimiento enorme a todos los maestros cooperadores de los centros de práctica de las Instituciones Educativas del Oriente Antioqueño por permitimos entrar a sus clases, y hablar de ellas y de ellos en la escuela, es gratificante saber que aún dentro de este sistema que parece no cuestionarse nada, existen maestros que están dispuestos a preguntarse todos los días por su labor y replantearla si es posible. Gracias por su sabiduría y por compartir su experiencia, tan valiosa para nosotros.

Y mi familia sin duda, que es mi motor, mi pilar, mi razón, mi fortaleza. Sin cada uno de los seis miembros que componen mi familia, difícilmente estaría dando este paso, pues todos sin excepción me han permitido soñar siendo participes del sueño. Las palabras de ánimo, de orgullo, de reconocimiento, de paciencia, de apoyo fueron fundamentales para ser lo que ahora soy, sin su formación implícita y explícita, mi vida hubiera sido otra.

Leidy Johana Cardona Valencia

Tabla de contenido

RESUMEN	p. 7
1. Introducción	p. 8
2. Justificación	p. 9
3. Planteamiento del problema	p. 11
4. Objetivos	p. 14
5. Marco teórico	p. 15
5.1 Niveles de socialización de los maestros en formación.....	p. 15
5.1.1. Nivel institucional, individual, social: Indisoluble relación.....	p. 16
5.1.2. Influencias dentro del aula	p. 18
5.1.3. Influencias personales fuera del aula	p. 19
5.1.4. Influencias estructurales fuera del aula	p. 20
5.2 Concepciones.....	p. 21
5.2.1. Construcción del conocimiento.....	p. 21
5.2.2. ¿Qué es una concepción?	p. 22
5.2.3. Tipos de enfoques para investigar en concepciones.....	p. 24
5.2.4. Concepciones como teorías implícitas y explícitas	p. 26
6. Marco metodológico	p. 28
6.1 Contexto de la investigación.....	p. 28
6.2 Tipo de investigación.....	p. 30

6.3 Fuentes e instrumentos.....	p. 31
6.4 Codificación de la información.....	p. 32
7. Análisis de los resultados	p. 33
7.1. Análisis preliminar de la información	p. 33
7.2. Análisis de la entrevista inicial (EI)	p. 34
7.2.1. Concepciones de los maestros cooperadores sobre la práctica pedagógica de los maestros en formación	p.34
7.3. Análisis de la entrevista final (EF)	p.38
7.3.1. El sistema de practica pedagógica y su aporte a los maestros cooperadores 	p.38
7.3.2. Nivel Individual	p. 39
7.3.3. Nivel Social	p.43
7.3.4. Nivel Institucional	p.45
8. Conclusiones	p. 48
9. Recomendaciones	p. 51
10. Referencias	p. 52
11. Anexos	p. 53

RESUMEN

La investigación que a continuación presentamos tiene como objetivo principal analizar la influencia que ejerce el proceso de práctica pedagógica de los maestros en formación sobre la práctica pedagógica de los maestros cooperadores de algunas instituciones educativas del Oriente Antioqueño a partir del análisis de sus discursos. Es una investigación cualitativa de corte interpretativo, que se desarrolló en dos momentos: Para identificar la concepción que tienen los maestros cooperadores sobre la práctica pedagógica de los maestros en formación, se realizó una entrevista inicial donde se indagó por la experiencia del maestro cooperador en ámbitos académicos y laborales y posteriormente también sobre la manera cómo ve la práctica de los maestros en formación. Para identificar los aportes a la práctica pedagógica de los maestros cooperadores, se realizó una entrevista final donde se indagó sobre la forma como estos maestros utilizan la práctica pedagógica institucional de los maestros en formación para cuestionarse y apoderarse de ciertas prácticas que les pueden ser útiles. De esta última entrevista también se extrajeron fragmentos para justificar concepciones de los maestros, aunque no sea este instrumento el pensado para ello. Posteriormente se realizó un análisis de la información recopilada y se confrontó con los postulados del marco teórico. Se concluyó que los maestros cooperadores poseen concepciones respecto a la práctica pedagógica de tipo inconsciente y establece de tipo reflexivo y hermenéutico desde el discurso, desconociendo la parte práctica, pues en esta investigación no se llegó a interactuar con esta realidad. En cuanto a los aportes se logró identificar que aunque los maestros cooperadores vienen muy influenciados en sus niveles social, institucional e individual, la práctica pedagógica de los maestros en formación, los dota de herramientas nuevas de tipo conceptual, didáctico, pedagógico y de innovación.

1. Introducción

La práctica pedagógica tiene varias características que se van vislumbrando a medida que se va desarrollando entre los diferentes actores implicados (en este caso de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental), el maestro en formación (practicante), el maestro cooperador y el asesor, entre los cuales debe existir una relación de continuo diálogo y así acatar y resolver las posibles incongruencias durante el proceso, para que esta práctica vaya en pro de la formación como futuro docente, a su vez cada uno de ellos tiene unas características y unas funciones propias, que se deben cumplir a cabalidad para que su desarrollo sea acorde con las necesidades y propósitos de todos los implicados, como se indica en el marco teórico del presente trabajo de investigación.

La intervención pedagógica en una institución educativa como practicante encierra un sinnúmero de características. Dentro de estas podría resaltarse: la disposición del maestro en formación, el papel del maestro cooperador, el del asesor, como también la disponibilidad del centro de práctica para llevar cabo dicha intervención, esto es en cuanto al apoyo y actitud para recibir posibles aportes brindados del maestro en formación, sin verlo como un favor que se le hace a la Universidad.

Para hablar de un proceso satisfactorio y que nutra a ambas partes, se debería partir del principio de que se conjuguen las características de cada uno de los participantes y así crear un ambiente enriquecedor de experiencias, las cuales cuenten con una verificación constante y un adecuado acompañamiento.

De acuerdo a lo anterior se propuso para esta investigación hallar y demostrar la influencia que ejerce el proceso de práctica pedagógica del maestro en formación sobre el maestro cooperador, brindándole en muchas ocasiones a este último, herramientas de corte conceptual y metodológico e instrumentos para que estas puedan desarrollarse dentro de la institución.

2. Justificación

Con el presente trabajo de investigación monográfica se pretende dar cuenta de cómo se lleva a cabo el proceso de prácticas pedagógicas que propone la Universidad de Antioquia específicamente para los programas de educación en este caso Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, dando cuenta de ciertos datos generales de cada uno de los participantes, lo cual ha sido sistematizado en una tabla de información (Ver tabla 1).

Todos ellos han sido sujetos principales de estudio para la recolección de la información, tratamiento y análisis de la misma, y así poder dar respuesta a los objetivos tanto general como los específicos propuestos en la presente investigación.

Todo ello surge a partir de una motivación personal en cuanto a la reflexión de la práctica pedagógica que han ido desarrollando los estudiantes del programa nombrado anteriormente en algunas instituciones del oriente antioqueño. Esto es, porque hemos descubierto la importancia y necesidad que tiene para nosotras como investigadoras poder corroborar acerca de algo que se ha venido hablando durante ciertas reflexiones de aula, sobre lo valioso que es para los maestros en formación tener un encuentro absoluto de desempeño profesional en tiempo real, como una oportunidad que se tiene al generarse un contacto directo con los procesos de enseñanza-aprendizaje y al someterse a ciertas dinámicas de un contexto que en un principio se desconoce. Sin embargo, se reconoce que esto es bien importante para el desarrollo profesional de cada maestro en formación, pero por otro lado están también otros actores que hacen parte de todo este proceso y que cada uno de ellos deben cumplir ciertos requisitos y funciones dentro del mismo como lo son en este caso específico: el maestro en formación y el maestro cooperador, por lo tanto se asume que éste no debe ser visto de forma unidireccional, es decir, no se trata simplemente de un favor que la institución educativa o el centro de práctica le brinda al maestro en formación, sino que también puede ser visto como una posibilidad de retroalimentarse, en donde todos pueden obtener ciertos aportes que le podrían ser significativos o no, en cuanto a su formación y nuevos aprendizajes conceptuales y metodológicos que le facilita por ejemplo el maestro en formación al maestro cooperador. Para que este proceso sea exitoso, debemos tener

en cuenta que cada uno de estos actores cumple un rol que va desde la disposición y disciplina del practicante, hasta el compromiso y responsabilidad en el acompañamiento del maestro cooperador.

Es así, como teniendo en cuenta todo el proceso de practica pedagógica, los participantes de esta y las funciones que deben desempeñar cada uno de ellos, se desarrolla un trabajo de investigación monográfica para encontrar aquellos posibles aportes que adquiere el maestro cooperador y a su vez indagar un poco acerca de esas concepciones maestros cooperadores sobre el objeto y fin de la práctica pedagógica que han desarrollado los maestros en formación en cada institución educativa, de este modo se ha llevado a cabo el posterior análisis de la influencia que ejerce el proceso de práctica pedagógica de los maestros en formación sobre la practica pedagógica de los maestros cooperadores de los centros de práctica del Oriente Antioqueño.

Para tal fin se han aplicado dos instrumentos de recolección de datos, como entrevistas realizadas seis maestros cooperadores, con ciertas preguntas estructuradas basadas en el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, todas las respuestas han sido analizadas a la luz del marco teórico para luego llegar a las debidas conclusiones de mismo.

3. Planteamiento del problema

Actualmente las facultades de educación le apuntan en gran medida a las transformaciones curriculares que van de la mano con la formación de licenciados con un alto compromiso en la pertinencia y calidad de sus prácticas pedagógicas.

Este compromiso se ve evidenciado en el proceso de formación que reciben semestre tras semestre cada uno de los programas de estas facultades, que van desde fuertes elementos teóricos que fundamentan todo el andamiaje conceptual, como elementos prácticos que transversalizan toda la puesta en escena de los conceptos y dan como resultado una propuesta pedagógica y didáctica con enfoques reflexivos e innovadores, generados por profesionales de la educación con la capacidad de desempeñar en las comunidades en las cuales intervienen, transformaciones que van de la mano con la calidad de la educación y el desarrollo de una constante evaluación de su quehacer y por ende, dispuesto a la investigación en pro de estos cambios.

En este proceso, la práctica pedagógica que realizan los maestros en formación en instituciones educativas de su localidad es fundamental para afianzar estos procesos, pues esta es la oportunidad que se tiene al generarse un contacto directo con los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que se somete todo maestro, además del contacto con una dinámica real de un contexto determinado.

En esta práctica pedagógica entran en juego varios actores con características y funciones puntuales que enriquecen el proceso dependiendo siempre de las necesidades planteadas por el centro de práctica y por el practicante. Todas las actividades realizadas en este marco deben ir orientadas a la formación íntegra del futuro docente.

Los actores que entran a jugar en este proceso y que son objeto de nuestra investigación, son en primer lugar el maestro cooperador, que es definido como el maestro titular de la institución educativa elegida como centro de práctica y que acompañan a su vez el proceso del practicante dentro de cada institución, en segundo lugar, el maestro asesor quien desde la Universidad, hace el seguimiento continuo a este período de formación de cada practicante y en tercer lugar el maestro en formación, que es el estudiante de licenciatura quien se encuentra cursando los

últimos semestres y que realiza la práctica pedagógica consistente en una producción de un saber pedagógico y un impacto académico social y cultural en la institución educativa.

Para que este proceso sea exitoso, debemos tener en cuenta que cada uno de estos actores cumple un rol que va desde la disposición y disciplina del practicante, hasta el compromiso y responsabilidad en el acompañamiento del maestro cooperador.

Esta relación ha sido estudiada siempre de una forma unidireccional, es decir, los análisis que se hacen de la práctica pedagógica, van siempre de la mano de los aportes que hace el centro de práctica y el maestro cooperador al proceso del maestro en formación, al generar espacios en la institución educativa para su intervención, brindándole en muchas ocasiones herramientas de corte conceptual y metodológico e instrumentos para que estas puedan desarrollarse dentro de la institución. Sin embargo, se desconoce que en el proceso, sin duda, el maestro en formación aporta enormemente a la dinámica de la institución, de forma puntual a la práctica del maestro cooperador, debido a que su intervención modifica prácticas que regularmente son cotidianas en el ambiente escolar y pone su sello personal en sus intervenciones. De aquí parte la gran importancia que se le dan a estas prácticas, considerando que se le debería proveer un mayor valor a las mismas, pues al aceptarse las prácticas pedagógicas en cada centro educativo ocurre algo en particular y es que es allí donde los maestros en formación se enfrentan a la realidad que transversaliza su quehacer docente, el cual ha sido invisibilizado en muchas ocasiones, donde se ha pensado que como maestros en formación requieren de un “favor”, esto es, como un espacio para desarrollar su práctica, sin tener en cuenta esas pequeñas transformaciones que desde su quehacer, pueden brindar no solo a las dinámicas de las clases de ciencias, sino también y más particularmente al que hacer del profesor cooperador.

Además, cumple un papel investigativo en la institución debido a los compromisos inherentes a la academia y a su formación como docente y en este sentido, su objeto de investigación es el centro donde realiza la práctica o los actores de ésta realidad. En este sentido, su práctica va más allá de cumplir responsabilidades dentro del aula, es una posición de reflexión que se pone en juego, cada vez que vuelve sobre su práctica, se cuestiona y transversalizan todos los momentos del proceso educativo y en ese proceso, involucra en la misma dinámica a su docente cooperador que por acción u omisión, termina también siendo objeto de su propio análisis.

Para esta investigación monográfica, cada uno de los maestros cooperadores se encuentran desempeñando su labor docente en el área de ciencias naturales, y su conocimiento profesional se encuentra en temas específicos como: química, biología, física, filosofía y ciencias religiosas, (ver tabla 1, información general sobre los participantes de la investigación), en este sentido el maestro cooperador tiene la posibilidad de enriquecer su propio conocimiento científico al aceptar al maestro en formación.

Como consecuencia de la problemática anteriormente descrita, ha surgido una pregunta de investigación, la cual pretendemos indagar durante esta investigación monográfica con la utilización de ciertos instrumentos que serán descritos y evidenciados durante el desarrollo de la misma:

¿Cómo influye la práctica pedagógica de los maestros en formación sobre la práctica pedagógica de los maestros cooperadores de algunas instituciones educativas del Oriente Antioqueño?

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Analizar la influencia que ejerce el proceso de práctica pedagógica de los maestros en formación sobre la práctica pedagógica de los maestros cooperadores de algunas instituciones educativas del Oriente Antioqueño.

4.2. Objetivos Específicos

1. Explorar las concepciones que tienen los maestros cooperadores sobre el objeto y fin de la práctica pedagógica que desarrollan los maestros en formación en la institución educativa.
2. A partir de una entrevista dirigida a los maestros cooperadores de algunas instituciones del Oriente Antioqueño, identificar los aportes que les puede ofrecer su participación en el sistema de prácticas.

5. Marco teórico

5.1. Niveles de socialización de los maestros cooperadores.

Los maestros constantemente asisten a procesos de socialización que son influenciados por la institución en la que trabaja, por la sociedad a la que pertenece la escuela y en cual la que él se mueve, sus experiencias dentro del aula y sus propias experiencias académicas y formativas.

Cuando todas estas experiencias empiezan a confluir en un mismo sentido, los maestros desarrollan teorías prácticas que se extienden en las interacciones cotidianas del aula, y estas a su vez guían su enseñanza. Sin embargo, la manera como el docente pone en interacción estos agentes y genera procesos de socialización resulta ser un enigma que es importante descubrir, pues eso determina todo su ser y su hacer.

Karl Jordell (1987), propuso discutir la construcción de esta socialización y estudiar las diferentes influencias que tiene el maestro, identificando cuales de ellas son básicas y cuales son de importancia secundaria en su comportamiento. Sobre este estudio hemos fundamentado el análisis de nuestra investigación.

Jordell propone dos grandes tipos de influencias. Uno de ellos son las influencias personales que están determinadas por la relación con otras personas, como sus estudiantes, sus colegas, los administradores, los padres de familia. Aquí también entran a confluir las ideas que los profesores traen consigo de su formación académica, sus antecedentes personales, sus valores y los debates que tiene en relación a sus principios.

El otro son las influencias estructurales que representan las estructuras donde trabaja el maestro. Estas estructuras son de tres niveles: el nivel de aula, el nivel institucional y el nivel de la sociedad.

Dentro de estas influencias se analizan varios puntos y Jordell se apoya en otras investigaciones que han hablado al respecto. Estas investigaciones son las de Clark y Peterson (1986) y Lundgren (1977) que hablan sobre las influencias que tienen los maestros principiantes. Sin embargo consideramos que se pueden adaptar a esta investigación sus hallazgos, pues paradójicamente, las influencias que tienen los maestros principiantes durante toda su vida y

durante su primer contacto profesional con el mundo determinan todo su proceso e influyen en como él va construyendo su realidad durante toda su vida laboral.

Estos autores se encargan de hacer un análisis exhaustivo de lo que pasa dentro del aula, considerando posteriormente que no solo este momento hace parte de las influencias que recibe el maestro. Ellos separan los aspectos observables de interacción en las clases: (comportamiento en el aula de los docentes, comportamiento en el aula de los estudiantes y logros del estudiante) de los que no son observables: (pensamientos y decisiones interactivas de los profesores, planificación de los maestros, las teorías de maestros y creencias) con el fin de analizar lo que pasa con los estudiantes, lo que hace el maestro y cuales son su teorías, sus creencias, su ser.

Todos estos factores afectan los procesos de socialización del maestro que es dependiente de todos ellos. Regularmente se le presta mucha atención a las teorías y a las creencias que el profesor construye respecto a esto y también al comportamiento que asume para enfrentarlas. Sin embargo, en pocas ocasiones se habla de cómo planifica y qué habilidades interactivas desarrolla para tomar decisiones.

A parte de estos factores, existen otros, fuera del aula que vale la pena mencionar pues generan grandes lazos con lo que pasa en el aula. Estos niveles son el nivel social, el nivel institucional, y el nivel personal o individual.

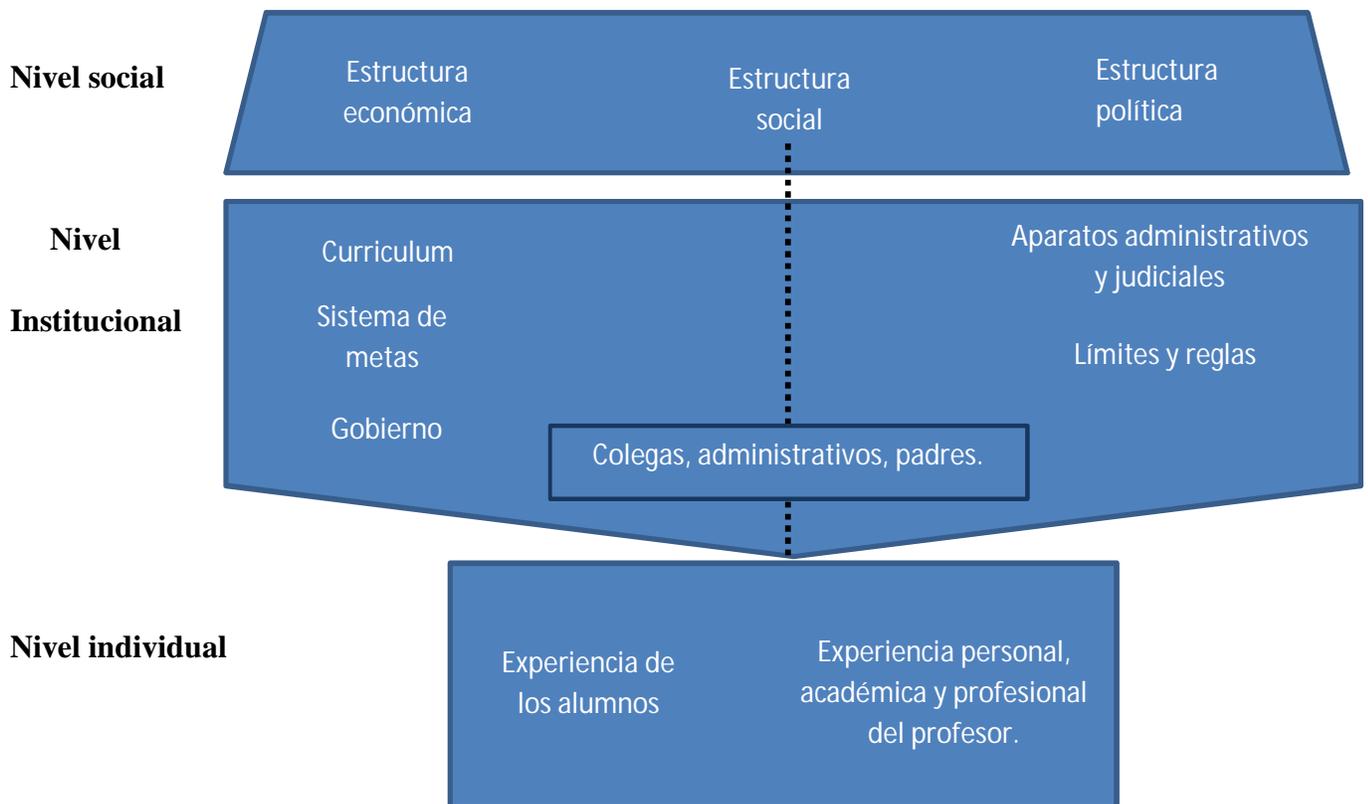
5.1.1. Nivel institucional, individual, social: Indisoluble relación

En el nivel institucional se habla particularmente del sistema de soporte, formal del gobierno, que rige, limita y regula el proceso de enseñanza. Si bien en maestro se debe a su aula de clase, estos hacen parte de una institución, donde también trabajan otros colegas, donde son regulados por administradores y donde deben rendir cuentas a padres de familia de sus alumnos. Estos agentes externos al aula, pero siempre influyentes, generan procesos de socialización que por ser tan subjetivos muchas veces no son bien entendidos. Aquí es donde el nivel social empieza a ser visible, pues este corresponde a las relaciones que el maestro genera con todos los agentes responsables del nivel de socialización.

En el modelo de Lundgren, el nivel individual es abordado desde el aparato psicológico y conceptual del alumno pues para él es importante indagar sobre la actitud de los estudiantes

dentro del aula y poner a dialogar estos con la manera como los maestros se ven influenciados por estas actitudes. Sin embargo, para el propósito investigativo de Jordell es importante abordar este nivel a partir de aspectos de la situación de los profesores, es decir, recuerdos personales de experiencias como alumno en la escuela primaria y secundaria y como estudiante en su formación docente.

Dentro de este nivel es importante el papel que cumplen las interacciones que se dan en el aula. Si bien el maestro puede considerarse la variable dependiente de lo que sucede en todos los niveles, él o ella participan activamente en la formación de una dinámica de clase. Por lo tanto, a nivel del aula, el proceso es interactivo, tal como se indica con el sistema de flechas en el modelo inicial de Lundgren donde se pone a interactuar los logros y el comportamiento de los estudiantes, con las teorías, creencias, pensamientos, planeaciones y comportamientos en el aula de clase por parte del profesor, que en últimas muestra no solo lo que ha adquirido el maestro en su vida académica, sino también la tradición que carga consigo referente a los pensamientos y a la forma como actúa en momentos específicos.



Grafica 1: Factores de socialización profesional, Jordell (1987).

Indiscutiblemente el maestro académicamente no es una tabula. El maestro también carga consigo la experiencia como estudiante. Jordell (1984) ha discutido la importancia relativa de estas experiencias, pues dice y argumenta que aunque estas primeras experiencias pueden ser de gran importancia para el maestro principiante, su importancia disminuye a medida que se enfrenta al quehacer docente real, en un aula. La práctica va generando teorías cada vez mejor estructuradas, junto con el fortalecimiento del conocimiento, los valores y los atributos como docente.

Como podemos ver, los tres niveles propuestos por Jordell están íntimamente relacionados, confluyen en espacios similares y al modificarse uno, inmediatamente afecta a los demás, es por eso que Jordell propone abordarlos teniendo en cuenta categorías que los atraviesan a todos y donde pueden analizarse fenómenos que los definen de forma particular.

5.1.2. Influencias dentro del aula

El desarrollo de nuevas doctrinas y la actitud y el comportamiento de los docentes, viene influenciado por la actitud y el comportamiento de los estudiantes dentro del aula y sin duda esta relación se convierte en uno de los factores más importante a la hora de hablar de procesos de socialización.

Varios autores (Waller, 1932; Doyle, 1979; Hanson y Herrington, 1976) señalan que los estudiantes juegan un papel importante en la legitimación de la pedagogía, y en la experiencia, en éxito y el fracaso del maestro, es decir, que como decía Borg et al. (1980) “la relación con los estudiantes es fundamental para la experiencia de la identidad de los maestros”. Existe por parte de estos autores y otros, un acuerdo que da a entender que los estudiantes juegan un papel importante dentro de la socialización de los maestros, sin embargo no son solo las influencias personales la que definen este punto. Sin duda hay que tener en cuenta aspectos no personales, llamados por Jordell “elementos estructurales” que cumplen también un papel de gran importancia ya que las relaciones personales se dan dentro de lo que llamaron Clark y Peterson (1986) “Restricciones y oportunidades” que son de corte más material. Esto influye en las condiciones del aula, el mobiliario, la homogeneidad de la clase, el plan de estudios y el tiempo que tiene para desarrollar el curriculum. Además de esto, los profesores se enfrentan a muchas demandas psi-cognitivas (entre otros la planificación y el análisis de situaciones sociales) y

muchas demandas psico-afectivas (implicación emocional, la lealtad en las relaciones con los colegas, estudiantes, y los padres). Teniendo en cuenta este panorama, hay que reconocer entonces que los maestros muchas veces son tradicionales como resultado de las contradicciones de su trabajo, que muchas veces no dinamiza sus materiales, los problemas que se presentan y los individuos en los procesos de enseñanza.

5.1.3. Influencias personales fuera del aula

Los maestros hacen parte de una institución educativa, en la cual continuamente interactúan con colegas, administradores y padres de familia, su función va más allá de dar clases de ciencias, sociales, matemáticas. Deben cumplir también funciones que los obliga a relacionarse con pares y superiores y con mucha otra gente, pues son miembros de una sociedad heterogénea y estas relaciones también intervienen en la socialización y en procesos de cualificación y de desarrollo de normas, sobre todo cuando se trata de colegas. Sin embargo hay investigadores como Tornvall (1982) que señalan que la cooperación entre colegas debe ser limitada a situaciones problemáticas, por ejemplo en el trato con los alumnos difíciles, ya que las diferencias en métodos de enseñanza y en formas de dimensionar la práctica pedagógica puede convertirse en conflictos personales.

Este postulado de los investigadores, nos muestra que no es casual que la mayoría de maestros rara vez observen a otro docente o permitan ser observados sin sentirse aludidos. La interacción entre colegas se limita a la sala de profesores y rara vez esta interacción va más allá de compartir un espacio físico. Es por eso que cabe preguntarse aquí, cuál es el papel que realmente cumplen los colegas en los procesos de socialización si en raras ocasiones son considerados explícitamente como fuente de influencia y si no comparten momentos donde se valide la experiencia en el aula. Hanson & Herrington, (1976) defienden que la construcción social solo se logra cuando se tiene la validación de otros que habitan el mundo, pues la realidad de este solo se da por sentada cuando se sostiene conversaciones significativas con otros.

Con el Decreto 3782 de 2007 regido por el Decreto Ley 1278 del 2002 se ratificó la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes y directivos. Lo anterior implica que en la evaluación anual de desempeño laboral, el evaluador sólo emitirá una única calificación al finalizar el año escolar, siempre que el evaluado haya ejercido el cargo

en el establecimiento educativo mínimo durante tres meses continuos o discontinuos. El evaluador muchas veces es el director de la institución, sin embargo la rigurosidad en que los profesores son evaluados cambia de gobierno escolar a gobierno escolar. Es por esta razón que muchos autores (Hammersley, 1984; Pollard, 1982) defienden que la identidad profesional de los docentes se forma sobretodo en la sala de profesores, ni siquiera en la interacción con los directivos. Los directores solo actuarán como amortiguadores de las relaciones con los niveles superiores de la burocracia escolar, y con los padres, además de ayudar por supuesto en el trato con alumnos difíciles.

5.1.4. Influencias estructurales fuera del aula

Sin duda la mayor influencia del maestro está dentro del aula de clases, sin embargo, este espacio esta permeado por dinámicas institucionales y sociales que determinan como funciona todo. La grafica 1 nos muestra como las restricciones (que desde otro punto pueden llamarse oportunidades) determinan la realidad en el aula. Dentro del nivel institucional se considera el sistema de reglas y normas y el sistema de objetivos unos de los agentes estructurales externos más importantes. El primero logra identificar qué problemas o conflictos se presenta en el ámbito escolar y vienen sin duda determinados por el nivel social. El segundo, busca señalar los objetivos que se deben cumplir dentro del aula en un año escolar. Algunos autores no escatiman en llamar a este sistema y sus funciones como contradictoria y vaga. Jordell (1987: 263) al respecto dice que “La educación es una institución que tiene que cuestionar el debate, el riesgo y el error, para desarrollar el pensamiento y la capacidad. Pero las situaciones de aprendizaje están estructuradas para dar lugar a una respuesta correcta, y los profesores y estudiantes se evalúan de manera que enfatizan sólo resultados cuantificables. Las escuelas tienen la responsabilidad de desarrollar al niño en su totalidad, sin embargo, la estructura de la institución constriñe los tipos de comportamiento aceptables en los docentes y estudiantes. La educación se encarga de la tarea social, de proporcionar la igualdad de oportunidades para la población en edad escolar de un pluralista, el multinivel de la sociedad, sin embargo, la estructura de escuelas enfatiza el valor comparativo y aumenta la competencia no sólo entre los alumnos, sino también entre padres, maestros y administradores. La educación pública se encarga de la defensa de la democracia mediante el desarrollo de un electorado capaz de crítica, pensamiento y el equilibrio inteligente de alternativas, pero los profesores deben perseguir este objetivo cada vez más”.

Y ahora, en pleno siglo XXI la escena no es diferente. El proceso de socialización de los maestros se ha construido sobre funciones contradictorias de la escuela en son de una sociedad cada vez más capitalista: Las metas oficiales de la enseñanza (la emancipación y óptimo desarrollo de los recursos de cada niño) se oponen a otras funciones de las escuelas - para calificar los estudiantes de acuerdo a las necesidades de "capital" y darles una ideología que sea adecuada a una sociedad capitalista. Y aunque muchos docentes logren entender esta ambigüedad, también necesitan estabilidad y la crítica podría cobrarle este beneficio.

La estructura de los sistemas y las reglas de la escuela, tienen sus raíces históricas, esto implica que el profesor consigue relativamente ser libre, si se sitúa en una posición solitaria en el aula. En este sentido, la escuela es diferente de muchas otras organizaciones, donde la cooperación y el control son más explícitos. De esto se deduce que la actividad en el aula, como tal, tiene una importancia fundamental en la socialización del proceso de los docentes. Pero en el aula el proceso está formado por los conflictos dentro de la meta del sistema y entre los objetivos del sistema y el marco/regla.

5.2. Concepciones

5.2.1. Construcción del conocimiento

Si queremos entender la manera como se tejen las concepciones en el ser humano, es necesario que nos ubiquemos dentro de una corriente pedagógica que postula la necesidad de entregar al ser humano herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. Este paradigma es llamado constructivista y lo orientaremos en este caso hacia el conocimiento, teniendo en cuenta que las personas a través de las relaciones sociales o individuales con su entorno, construyen postulados que les permite explicar el mundo.

Las concepciones se asumen a partir de dos posturas teóricas que dan cuenta de la forma como comprendemos y entendemos la realidad. Una de estas posturas teóricas es la construcción

individual y la otra está orientada a la construcción que surge a partir de las interacciones sociales.

Para hablar de la primera postura, que está orientada a la construcción individual, debemos hablar de Piaget (1947: 6) quien sustenta que el pensamiento humano pasa por dos procesos básicos cuando se habla de construir conocimiento. El primero lo llama asimilación y se refiere “al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio”. Dentro de este proceso de construcción del conocimiento y el desarrollo intelectual, se deben tener en cuenta los tiempos, que generalmente suelen ser lentos y progresivos, caracterizado por diferentes etapas y diferentes esquemas cualitativos.

En cuanto la segunda postura, que está orientada a la construcción social, encontramos a Vigotsky que sostiene que a través de las interacciones que los humanos tienen con el medio social al cual pertenecen se construyen postulados de conocimiento propios, es decir, este medio proporciona al sujeto palabras, ideas y conceptos que asignan sentido a la realidad. Vigotsky (1978) argumentaba que no solo se trataba de transmitir mecánicamente los aprendizajes de persona a persona a la hora de construir conocimiento, sino que esa construcción la determinarían operaciones mentales propias de los sujetos que constantemente interactúan con su mundo social y material. Es decir, una concepción aquí es entendida como la suma de experiencias individuales y sociales, que son interpretadas y que se convierten en una experiencia real del mundo.

5.2.2. ¿Qué son las concepciones?

Como lo dijimos anteriormente es fundamental a la hora de hablar de construcción de conocimiento ubicarnos en un contexto social pues de acuerdo con lo que plantea Maria José Rodrigo et, al. (1993: 92) “el conocimiento no es fruto de una actividad ajena a toda influencia social. Para producir conocimiento científico o cotidiano, es fundamental contar con un contexto donde existan relaciones interpersonales en el que se adquiere un conjunto de conocimientos, habilidades y herramientas, ya construidas anteriormente por otros iguales.”

Pero para poder considerar esa construcción de conocimiento, debemos tener en cuenta cual es la concepción que tiene cada persona acerca de su realidad. André Giordan (1995: 111) desde esta perspectiva entiende una concepción como “el proceso de una actividad de construcción mental de lo real” que se empieza a construir a partir de la información que es adquirida del mundo material y social al cual se pertenece, la cual se codifica, organiza y categoriza permitiendo la construcción de un todo coherente. Muchas veces, dentro de esta construcción, se ha comprobado que muchos sujetos poseen concepciones de su mundo que determinan de manera inconsciente, su actuación sobre el mundo.

Sobre las características de las concepciones, hay muchas nociones que ilustran mejor su naturaleza:

- Gil y Carracosa, (1990) dicen que se presentan asociadas a una metodología denominada de la superficialidad, caracterizada por respuestas rápidas, poco reflexivas y que transmiten mucha seguridad.
- Se encuentran presentes en contextos muy diferentes y responden a situaciones muy variadas.
- Se construyen a lo largo de la vida del individuo mediante la influencia de los diferentes contextos en los cuales él participa.
- Son de origen tanto individual como social.
- Éstas son permeables a la edad, la capacidad, el género y las fronteras culturales de los individuos.
- Guardan semejanza con explicaciones de fenómenos naturales ofrecidas por generaciones previas de científicos y filósofos.

Existen diferentes enfoques metodológicos para investigar en el campo de las concepciones.

5.2.3. Tipos de enfoques para investigar en concepciones

Pozo (2006) caracterizo los enfoques investigativos que hasta el momento estaban dispuestos para las concepciones, agrupándolos bajo tres postulados: La metacognición, la teoría de la mente y las teorías implícitas.

La metacognición: Este enfoque sostiene que los seres humanos no solo construyen teorías acerca del mundo físico y social al cual pertenecen y se les hace más cotidiano, sino que también está interesado en entender cuáles son los procesos cognitivos que tiene que realizar para comprender cómo aprende, cómo se construye el conocimiento y los fenómenos del mundo psicológico y mental.

Este enfoque también intenta analizar cuál es el conocimiento consciente del sujeto para poder planificar e intervenir los procesos cognitivos. Este proceso pasa por dos grandes etapas: En la primera solo se logra una naturaleza declarativa, que se refiere solamente a los saberes que son propios de cada naturaleza cognitiva, es decir, la que permite recordar, aprender, comprender y razonar. En la segunda se logra un conocimiento declarativo, que trata de un conocimiento explícito y verbalizarle, intervenida por procesos madurativos acordes a la edad.

Con respecto a la investigación en concepciones desde este enfoque sería necesario indagar sobre cómo creen las personas que conocen (naturaleza declarativa) y qué hacen para conocer (conocimiento declarativo), en últimas sería indagar sobre cómo los sujetos reflexionan acerca de cómo conocen y los procesos necesarios para hacerlo.

Teoría de la mente: Este enfoque estudia cuál es la naturaleza y el origen de las representaciones que hacen posible la construcción de una concepción; lo que interesa realmente es comprender qué es lo que conduce la conducta humana. Además de esto, se interesa por comprender cómo evolucionan las concepciones de los seres humanos, teniendo en cuenta los procesos desde edades tempranas de desarrollo psicológico e interpersonal, entendiendo que el conocimiento se construye a partir de las interacciones sociales.

Tomasello, Kruger y Ratner, (1993) citados por Pozo (2006) proponen una visión sobre el origen del conocimiento y la manera cómo se llega a conocer, que consiste en entender que la base de la conducta humana esta permeada por una concepción implícita de las personas que en últimas son los verdaderos agentes intencionales que determinan su comportamiento.

Teorías implícitas: Estas teorías se entienden como las construcciones que los seres humanos hacen a partir de la interacción social y cultural que los dota de experiencias.

Estas construcciones son muy notables en la conducta, pero paradójicamente el sujeto no es consciente de ellas ya que son producto de rutinas cotidianas no formales.

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) las teorías implícitas se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el individuo.

Como estas teorías están presentes de forma inconsciente en la vida de los sujetos, pueden ser difíciles de cambiar a menos que en algún momento se hagan explícitas. Reconocen y adoptan el conocimiento que es adquirido en la experiencia, a nivel social e individual, creando imágenes y esquemas mentales que guían y orientan la acción.

Los siguientes aspectos sintetizan la caracterización de las teorías implícitas (Marrero, 1993):

- Tienen sentido para el hombre, ya que le permiten predecir y explicar el mundo.
- Surgen de la experiencia, pero son validadas por el contexto.
- Son difíciles de verbalizar, ya que las personas no son conscientes de ellas.
- Son muy estructuradas y coherentes, por lo tanto son difíciles de transformar.
- Tienen carga afectiva y social, ya que son construidas por la persona y a su vez, éstas son las que le permiten interactuar eficazmente en la sociedad.

5.2.4. Concepciones como teorías implícitas y explícitas

Si empezamos a entender las concepciones desde los enfoques anteriormente nombrados, es necesario conocer cuáles son las definiciones que se han construido alrededor de las teorías implícitas desde diversas posturas conceptuales.

Para Pozo (2006) las teorías implícitas se han construido a partir de cuatro momentos:

- El primero indica que son un conjunto de creencias que un individuo posee respecto a la forma de ser de las personas, la naturaleza humana y/o los grupos sociales. Estos conocimientos se organizan de modo más o menos coherente y establecen relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad.
- La segunda, señala que son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información, que actúa como un sistema operativo que relaciona la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información.
- La tercera, se refiere a la creencia de un ser humano, sobre un fenómeno y la forma como él puede describirlo o entenderlo, sin embargo, estas teorías no son del todo consistentes, ya que las personas pueden no entender el impacto de dichos fenómenos.
- Y la cuarta, las muestra producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo, las cuales tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) plantean que las teorías implícitas pueden compararse con las representaciones sociales, teniendo en cuenta que estas últimas son un concepto más extenso.

Las teorías implícitas pueden definirse como conocimientos de las realidades sociales que orientan un grupo de personas, por tanto se dice que ambos conceptos son comparables, ya que poseen cargas motivacionales y afectivas que incitan a la acción.

Seguendo la perspectiva de Bacova (1998), se comprende que las teorías implícitas influyen la forma en que cada persona concibe la realidad y son particulares para cada dominio del mundo social. En suma, se puede decir que las teorías implícitas son representaciones mentales que se tienen sobre la realidad, estas son de carácter inconsciente y se ponen en juego ante diversas situaciones, además sirven para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y así tomar decisiones.

Las teorías explícitas nacen de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje o bien de la experiencia, con la diferencia de que son conscientes y se adaptan a la realidad para poder explicarla, para así ajustarse a los discursos pensados, es decir, hablar con la propiedad y elocuencia necesaria en un contexto determinado.

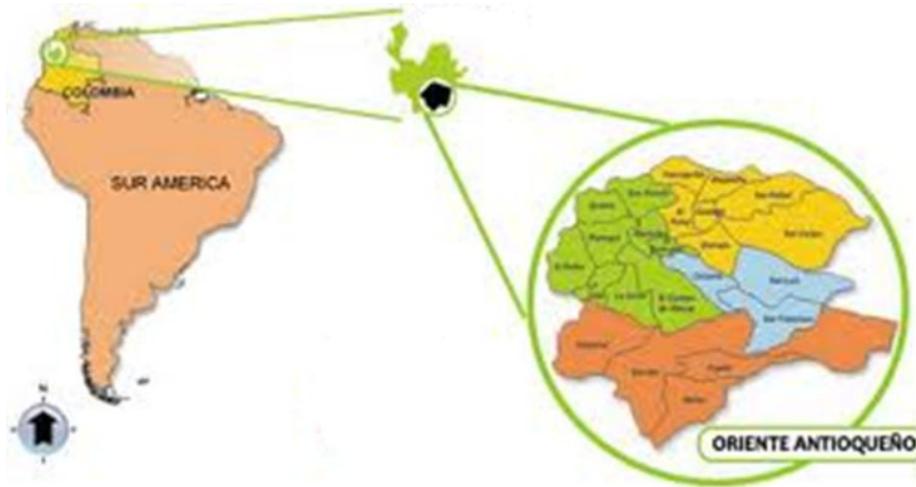
Hablando del campo docente, Pozo (2006) explica que las teorías explícitas dentro de la profesión docente orientan el currículo de formación y normalizan la acción didáctica de este, es decir, que las teorías explícitas orientan los objetivos, los contenidos y los métodos del sistema de formación. Sin embargo, para poder realizar una retroalimentación de la actividad docente es necesario que las teorías implícitas se hagan explícitas porque de otra manera, se pierde la oportunidad de reflexionar sobre ellas y transformarlas si se hace necesario. Para Pozo estas teorías se someten a transformación a partir de tres momentos:

- El primero es una situación que estimula a la teoría implícita.
- El segundo es el proceso mental que da pie a la reflexión de dicha situación.
- El tercero es la reflexión como tal, en donde la teoría implícita se reestructura y cambia a explícita.

6. Marco Metodológico

6.1. Contexto de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en cuatro Municipios del Oriente Antioqueño, éstos son: Rionegro, El Carmen de Viboral, San Vicente y La Ceja, en los cuales se encuentran ubicados algunos centros de práctica de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Ver Gráfica 1). El presente trabajo se ha realizado con los maestros cooperadores¹ quienes han hecho parte del sistema de prácticas propuesto por la Universidad de Antioquia. Sus características generales se encuentran descritas en la tabla 1.



Gráfica 2: Ubicación geográfica de las instituciones y los maestros cooperadores en el oriente antioqueño.

El enlace con estos maestros lo constituyen los estudiantes de Licenciatura del programa mencionado, quienes de manera simultánea con su práctica pedagógica desarrollan su trabajo investigativo en la línea de investigación: Educación en ambientes no convencionales del grupo de investigación GECEM.

¹ Los maestros cooperadores son los profesores titulares del área de ciencias naturales de cada institución educativa, quienes a su vez han realizado un acompañamiento por dos semestres continuos a los maestros en formación durante sus prácticas pedagógicas.

Características generales de los participantes:

Maestro Cooperador Participante	<i>Maestro 1</i>	<i>Maestro 2</i>	<i>Maestro 3</i>	<i>Maestro 4</i>	<i>Maestro 5</i>
Edad del maestro	31 a 35 años	36 a 40 años	31 a 35 años	36 a 40 años	31 a años
Genero	Femenino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Institución educativa o Centro de práctica	Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo	Rural La Magdalena	Normal Superior de María	Fray Julio Tobón Betancur	Maria Josefa Marulanda
Ubicación en Municipio del Oriente Antioqueño	La Ceja	San Vicente	Rionegro	El Carmen de Viboral	La Ceja
Perfil del Docente Cooperador	Licenciada y Normalista	Licenciado	Profesional	Licenciado	Licenciado
Título Universitario o de Pregrado	Licenciada en Química y Biología	Licenciado en Ciencia Naturales	Físico	Licenciado en Biología	Licenciado en Matemáticas y Física
Posgrado o Especialización	Tres Especializaciones	Dos Especializaciones	Dos Especializaciones	Magister	Magister
Asignatura que orienta	Química y Biología	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales y Edu. Ambiental	Física
Nivel que se enseña	Básica Secundaria	Básica Secundaria y Media	Media	Básica Secundaria	Básica Secundaria y Media
Años de Experiencia Docente	15 a 20 años	10 a 15 años	5 a 10 años	5 a 10 años	5 a 10 años

Tabla 1: Información general sobre los participantes de la investigación.

6.2. Tipo de investigación

Se propone una investigación desde un paradigma metodológico de tipo cualitativo. A la investigación cualitativa se encuentran asociados ciertos atributos que la definen como una técnica interpretativa, holística, naturalista, participativa, interaccionista simbólica, constructivista, etnográfica, fenomenológica y antropológica (Moreira, 2002).

La investigación cualitativa que se llevó a cabo está enmarcada bajo los siguientes paradigmas: fenomenológica, porque enfatiza los aspectos subjetivos del comportamiento humano, el mundo del sujeto, sus experiencias cotidianas, sus interacciones sociales y los significados que da a esas experiencias e interacciones; interaccionista simbólica, porque toma como presupuesto que la experiencia humana es mediada por la interpretación, la cual no se da de forma autónoma sino en la medida que el individuo interactúa con el otro y es por medio de interacciones sociales como van siendo construidas las interpretaciones, los significados, la visión de realidad del sujeto (Meda, 1998: 17-18).

El presente estudio es de naturaleza cualitativa, ya que se realizaron entrevistas con respuesta abierta, con el fin de obtener información que nos permita el análisis detallado y reflexivo acerca de las concepciones que tienen los maestros cooperadores sobre la acción y formación de maestros practicantes. Para Hernández, Fernández & Baptista (2003:18) este tipo de enfoque es “Una manera de darle profundidad a los datos y cierta riqueza interpretativa, la contextualización o entorno, los detalles y las experiencias únicas”; además cuenta con un componente empírico: “Estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio y valora los efectos producidos de la manera más sistemática posible” (Sandin, 2003: 49). En este sentido, en la presente investigación se han tomado datos de la realidad de cada uno de los maestros cooperadores que luego fueron analizados y organizados de manera coherente para su respectivo análisis.

6.3. Fuentes e instrumentos

Para nuestra investigación se acude a técnicas de recolección de datos de corte cualitativo, en nuestro caso hemos acudido dos fuentes (entrevistas) que han sido pensadas con el fin de indagar de qué forma interviene la práctica pedagógica de los maestros en formación, sobre la práctica pedagógica del maestro cooperador. Cada una de ellas conformada por preguntas abiertas y su descripción es la siguiente:

Una entrevista inicial (EI): que ha permitido un mayor acercamiento con cada maestro cooperador, en cuanto a su formación profesional, sus expectativas personales tanto presentes como futuras, y a su vez indagó acerca de las concepciones que ellos tienen sobre el objeto y fin de la práctica pedagógica.

Una entrevista final (EF): con la cual se pudieron identificar aquellos posibles aportes que han recibido los maestros cooperadores, debido a su participación en el sistema de prácticas pedagógicas propuesto por la Universidad de Antioquia.

Es así como el principal interés de esta investigación está en una interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones, en una realidad socialmente construida, a través de una observación participativa. Los datos obtenidos por medio de esa participación activa son de naturaleza cualitativa y fueron analizados a medida que la investigación avanzaba.

Todas las entrevistas se registraron utilizando una grabadora digital y posteriormente se llevó a cabo la transcripción de todas ellas. Una vez se realizó la transcripción de los textos, se procedió con la organización de las respuestas de cada entrevista de forma codificada, como se explicará a continuación.

6.4. Codificación de la información

Para identificar las respuestas de cada maestro se han nombrado así: M1EI1 donde M1, corresponde al maestro uno y EI1, a la entrevista inicial, pregunta número 1 y así sucesivamente con cada maestro y cada pregunta de la entrevista inicial; para la segunda entrevista se ha codificado así: M1EF1, donde M1, pertenece al maestro uno y EF1, a la entrevista final, pregunta número 1 y así con todos los maestros y cada una de las respuestas.

Finalizado el proceso de codificación, se inició con el proceso de lectura y relectura de las respuestas de cada entrevista, para realizar el análisis correspondiente de acuerdo con los objetivos de la investigación. Para esto, las entrevistas fueron consignadas en tablas de categorización, con el fin de encontrar las debidas regularidades entre ellas y a partir de allí explicitar categorías.

Codificación de la información				
Maestros Cooperadores:	Entrevista Inicial:	Respuestas Entrevista Inicial:	Entrevista Final:	Respuestas Entrevista Final:
M1	EI	M1 EI1, (M1 EI2)...	EF	M1 EF1, (M1 EF1)...
M2		M2 EI2...		M2 EF2...
M3		M3 EI3...		M3 EF3...
M4		M4 EI4...		M4 EF4...
M5		M5 EI5...		M5 EF5...
M6		M6 EI6...		M6 EF6...

Tabla 2: Codificación de toda la información utilizada en el transcurso de la investigación para su correspondiente análisis.

En el siguiente apartado se encontrarán los análisis correspondientes para dar respuesta a los objetivos propuestos en la presente investigación monográfica.

7. Análisis de resultados

7.1. Análisis preliminar de la información

Las entrevistas nos han permitido conocer a través de los discursos o conversaciones, aspectos importantes, relacionados con la identidad de cada maestro cooperador, como también la conceptualización que ellos poseen acerca de su quehacer docente, en este caso nos referimos a la apropiación de conceptos relacionados con la práctica pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura, lo cual se vio reflejado en el discurso oral de los maestros cooperadores y en sus concepciones sobre la misma, en este sentido, el ejercicio de ser maestro y la reflexión sobre su labor docente, se pudo notar en sus expresiones, de acuerdo a las respuestas que estos emitieron ante los interrogantes propuestos. De este modo, es importante hacer énfasis en que todos ellos, han hecho parte del mismo sistema de prácticas pedagógicas propuesto por la Universidad de Antioquia, es decir, todos ellos han experimentado el trabajo de ser maestros cooperadores, en el que han proporcionado un acompañamiento a cada maestro en formación.

Toda la información obtenida ha sido consignada en unas tablas de categorización (ver anexo número 5: Tablas de categorización) en las cuales se pueden encontrar cada una de las preguntas realizadas en ambas entrevistas con todas las respuestas de los maestros cooperadores.

La construcción de estas tablas se propuso con el fin de tener toda la información recopilada de manera organizada, y así poder visibilizar mejor los datos de modo conjunto, para facilitar la observación y el análisis de los mismos. Las tablas han sido elaboradas para:

Primero, identificar cada instrumento aplicado, pues allí puede verse cada pregunta realizada con las respuestas de todos y cada uno de los docentes en forma de listado; segundo, al tener todas las respuestas organizadas de forma conjunta, se pudieron percibir todas las regularidades que existían entre ellas y así dirigirnos a la respectiva categorización de toda la información; tercero, fue posible también consignar allí todas las preguntas y respuestas emergentes, las cuales son de gran utilidad al construir el análisis de la investigación.

7.2. Análisis de la entrevista inicial (EI)

7.2.1. Concepciones de los maestros cooperadores sobre la práctica pedagógica de los maestros en formación

Las concepciones que tienen los maestros cooperadores frente a la práctica pedagógica de los maestros en formación, se analizaron mediante la aplicación del instrumento “entrevista inicial” EI (Ver anexo 3) donde se les preguntó a los maestros algunos datos personales, además su formación académica, su experiencia y una pregunta abierta que explicitó las concepciones que nos compete analizar aquí.

Cuando a los maestros cooperadores se les preguntó, EI 3. ¿Cuál es la percepción que usted tiene acerca de los maestros en formación que en este momento realizan la práctica pedagógica en la institución educativa y de los cuales es usted profesor cooperador? Surgieron dos postulados: Uno, reconoce indudablemente la figura del maestro en formación como un agente transformador de los espacios educativos, en la medida que vienen con los conocimientos frescos de su formación académica además del compromiso que cada maestro en formación adquiere dentro del centro de práctica sobretodo en el aula de clase específica que interviene desbordando todos esos conceptos actualizados que lleva consigo (M4EI1) *“Yo había comentado que es muy bueno que el saber venga de momento desde la universidad, desde la academia. Entonces los estudiantes tienen la oportunidad de saber de primera mano, lo último que se está sabiendo, que es lo que les transmiten los profesores universitarios a los practicantes”*. En ese sentido, podemos decir que los maestros cooperadores, visionan un futuro esperanzador dentro del aula donde el pilar de todo momento educativo se ve atravesado por la rigurosidad del conocimiento.

Esta visión del maestro cooperador nos muestra una concepción academicista de la práctica docente. Durante toda su respuesta el maestro no consideró importante el contenido pedagógico con el que también vienen cargado el maestro en formación. Este enfoque es de carácter transmisioncita, sustenta la necesidad del docente de poseer grandes conocimientos disciplinares, desdeñando la formación pedagógica al considerar, que es irrelevante y que se puede adquirir a través de la práctica. Al respecto podemos citar a Liston y Zeichner, (1993), citados por (Davini M. C., 1995), los cuales plantean que “cualquier persona con buena formación y sentido común conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos vagos y repetitivos de la

formación pedagógica”. Es decir, el conocimiento y la estructura de los contenidos en este aquí, se derivan únicamente de cada una de las distintas disciplinas que se desean enseñar, en cuanto se establecen como la principal fuente de la formación inicial de los docentes.

Veamos el siguiente fragmento: (M1E11) *“La percepción que tengo es una percepción esperanzadora, porque percibo que hay futuro en esta profesión que de por sí es dura y las docentes que tengo bajo mi tutela creo que tienen un gran potencial y aman esta profesión. Hacen lo posible por buscar herramientas, estrategias, conocer a los muchachos, mirar sus necesidades y pienso que están bien encaminadas, obviamente están dando los primeros pasos y les falta bastante, pero van muy bien”*. Este maestro teniendo también una percepción esperanzadora de la práctica docente de sus maestros en formación, presenta una notable diferencia y es que su enfoque es más de tipo humanista y reflexivo ya que centra su atención en la formación en la personalidad del docente como garantía de la futura eficacia de su labor, además que piensa como propone Perrenoud (2004) en las soluciones a las problemáticas de su contexto, es capaz de valorar su práctica cotidiana, para proponer a la luz de marcos teóricos, nuevas formas de desenvolverse en su actuar, con miras a desarrollar nuevos saberes en su campo de estudio, en las diversas situaciones en las que se enfrente como profesional.

Sin embargo, dentro de esta misma pregunta, también surge una visión poco esperanzadora que si se analiza más a fondo, puede convertirse en un obstáculo para el desborde y el compromiso conceptual que trae consigo el maestro en formación de la universidad. Este postulado emergente hace una crítica fuerte sobre la postura cómoda de algunos maestros en formación solo con el manejo del concepto. Califican las prácticas de algunos maestros en formación, como prácticas muy tradicionales, que no superan el concepto, que no involucra herramientas didácticas para la clase y que va en contradicción con la formación que debería tener un maestro actual. Expresiones como: (M5EF3) *“varias cositas he visionado, pero eso ya obedece más como a reestructuraciones curriculares, en cuanto a los contenidos que se enseñan, como los enseñan. Ellos vienen muy ceñidos como al texto guía, de pronto también por ser la primera vez la práctica, como el susto que les da de pronto enseñar lo que no es. Pero así como ellos por ejemplo vienen con los conocimientos frescos de lo que tienen que enseñar en la materia, también traen fresquito cosas modernas, cosas actuales que la universidad brinda y que la academia siempre lo está a uno refrescando. Entonces yo creo que eso es otra cosa que también*

ellos deberían aprovechar más aquí” nos dan a entender que evidentemente el maestro cooperador no se siente superado en cuestiones de manejo de aula, herramientas de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque que emerge puede denominarse según Diker (1997) como una concepción tradicional del oficio donde el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos del docente en la interacción con su contexto escolar. Esto tal vez es generado también porque el primer contacto con el aula por parte del maestro en formación es tradicional, es decir, el aprendizaje del oficio se da de una manera secuencial dentro del aula, inicia con situaciones dirigidas por un experto, después se presenta una etapa de observación y luego se produce una etapa de interacción con el contexto educativo y de esta manera traducen su práctica en momentos posteriores.

Nos llama la atención que dentro de la pregunta referente a las modificaciones que harían sobre la práctica pedagógica de los maestros en formación, propuesta en la Entrevista Final, los maestros cooperadores vuelvan sobre el punto de las prácticas tradicionales que muchos maestros en formación llevan a cabo. Las respuestas coinciden en que existe una marcada necesidad de replantear la práctica, superar el concepto y utilizar estrategias pedagógicas que permitan orientar actividades propias de cada área y además tocan dos puntos que si bien repercuten en la práctica de nosotros los maestros en formación, es un llamado de atención para la Facultad de Educación que en últimas determina qué es lo que debe saber un maestro y por ende a que darle más profundidad en los procesos académicos. Algunos maestros cooperadores piensan que la formación académica de los maestros en formación se limita a requerimientos de tipo metodológico más que a la generación de espacios para la reflexión o la identificación de los motivos y situaciones del aula (M6EF3) *“es que hoy en día se está formando mucho maestro licenciado pero la parte pedagógica y didáctica está quedando como a un lado, traen mucho conocimiento, pero ya en eso la universidad tiene también que reevaluar la parte didáctica y la pedagógica”*. De nuevo el maestro cooperador, propone un enfoque reflexivo, donde el maestro entienda que el estudiante no solo asiste al aula para recibir conocimiento disciplinar, sino que también es un ser integral, y por ende el maestro debe tener en cuenta el saber disciplinar del área a enseñar, pero también la metodología para enseñar, con base en los principios didácticos, que le permiten planear y ejecutar su quehacer, abordando estratégicamente las situaciones presentes en su labor de enseñanza.

Y yendo más a fondo, esta visión que tienen los maestros cooperadores, frente a la práctica pedagógica de los maestros en formación, sigue respondiendo a la no superada forma tradicional de ver la didáctica donde era “asumida en los currículos como una asignatura que sistematizaba unos métodos y unas estrategias que los docentes en formación debían aprender, como un canon, o “recetas” para el buen desempeño en el aula de clases”. Indicando que los maestros en formación han aprendido en su proceso de formación una serie de estrategias o actividades para la enseñanza que reproducirán en los centros de estudios como fórmulas fundamentales a seguir, lo cual las convierte en maestros “tradicionales”. Se ha demostrado en las investigaciones sobre formación de profesores, que los maestros en formación tienden a imitar la práctica del profesor que más admiran y a asumir que los contenidos de ciencia que aprenden en la universidad son los mismos que deben enseñar a sus alumnos en el centro de práctica o en la institución educativa a la cual van a desempeñarse profesionalmente. En este sentido, las facultades de educación deben reflexionar sobre lo que están haciendo para que estos profesores en formación entiendan lo que significa la transposición didáctica.

Además plantean un punto importante y es la comunicación limitada que existe entre los centros de práctica y la facultad de educación. Miremos este apartado (M2EF3) *“la universidad debería de modificar, primero el proceso de inducción con la universidad y la institución, o sea el convenio, sentarnos hablar con los docentes de pedagogía y los docentes de la práctica pedagógica para poder hablar en el mismo lenguaje”* y esto repercute en el reconocimiento que tiene el maestro en formación dentro de la institución educativa.

La visión de los maestros cooperadores frente a la práctica de los maestros en formación nos indica que estos últimos aún están construyendo una dimensión estratégica la cual posteriormente les ayudará a resolver conflictos que se presentan en el aula y ejecutando rutinas de acción teniendo en cuentas las características del grupo.

Sin embargo, reconocen también que aunque exista inseguridad acerca de las formas como se puede proceder frente a situaciones disciplinares, es notable una búsqueda constante de soluciones, enfocadas siempre a la reflexión crítica de las situaciones de la clase.

7.3. Análisis de la entrevista final (EF)

Los aportes que reciben los maestros cooperadores frente a la práctica pedagógica de los maestros en formación, se explicitaron mediante la aplicación del instrumento “entrevista final” EF (Ver anexo 4).

La entrevista se analizó desde los tres niveles propuestos por Jordell en su artículo “Influencias estructurales y personales en la socialización de los profesores principiantes”.

Estos niveles son: **Nivel individual**, que corresponde a las experiencias de formación del maestro cooperador, que vienen con él desde todo su recorrido académico, pasando por la preparación que haya tenido y que lo llevo a ser maestro; **Nivel social**, que corresponde a las estructuras económicas, sociales y políticas del sistema educativo y docente; y por último el **Nivel institucional**, que corresponde a la escuela como institución pero también a las relaciones con los miembros que la componen: padres de familia, colegas, administrativos, comunidad educativa.

7.3.1. El sistema de práctica pedagógica y su aporte a la socialización de los maestros cooperadores

La entrevista final (EF) permite conocer, a través de los discursos de los maestros cooperadores aspectos importantes relacionados con sus niveles individuales, sociales e institucionales, construidos a través de todos sus procesos formativos.

Como se ha dicho con anterioridad en el análisis se utilizó la siguiente nomenclatura para identificar las respuestas de los maestros cooperadores a la entrevista, EF1M1, EF2M1..., donde EF1, corresponde a la primera pregunta de la entrevista final y M1 corresponde al maestro entrevistado.

A continuación se presentan los hallazgos encontrados en las entrevistas teniendo en cuenta cada uno de los niveles:

7.3.2. Nivel Individual:

Para indagar acerca de este nivel, en la entrevista final (EF) se formularon dos preguntas en las que se pretendió determinar cuál es la imagen que han elaborado los maestros cooperadores acerca de su profesión y del gremio docente en general.

Este nivel de análisis está relacionado con las experiencias de formación del maestro cooperador, que vienen con él desde todo su recorrido académico, pasando por la preparación que haya tenido y que lo llevó a ser maestro y que le permite entrar en procesos de socialización teniendo en cuenta las influencias personales y estructurales del aula, la institución, la sociedad y los propios recuerdos de las experiencias, como lo menciona Jordell (1984) al referirse a la construcción que el maestro ha hecho de sí mismo, de todo lo que lo rodea a partir de sus experiencia y que se evidencia en las intencionalidades explícitas o implícitas que orientan el desarrollo de sus acciones.

A través de las respuestas obtenidas a la pregunta EF 5 ¿De qué manera aportan a su práctica los mecanismos utilizados por los maestros en formación en la práctica pedagógica? se infiere que una de las ideas que predomina entre los maestros cooperadores respecto a los maestros en formación es la de prácticas planificadas, ejecutadas eficazmente y posteriormente reflexivas, gracias a los instrumentos que estos utilizan para llevar a cabo el proceso de práctica. Uno de los más mencionados es el diario pedagógico que llevan los maestros en formación, destacando la importancia que se le da desde la universidad en cuanto a procesos de escritura y lo útil que es a la hora de analizar los procesos de ambos lados: estudiante-maestro. A esta pregunta el maestro (M1EF5) responde *“en las universidades se está haciendo mucho énfasis en lo importante y necesario que es el escribir en los diarios de campo, bitácoras, etc. para uno mejorar los procesos y desarrollar mejor las estrategias que uno aplique en clase”* (M4EF5) *“esos apuntes son constancias del trabajo, de lo que se ha venido llevando a cabo, de la forma de evaluación de ellas (maestras en formación), todo eso es necesario, es indispensable para entender su el proceso y el de los estudiantes”*.

Recurrentemente se hace énfasis en lo importante que es escribir sobre lo que pasa en la clase y reflexionar sobre eso y empezar a proponer cambios y otros caminos. Además permiten evidenciar si la práctica docente realmente está en armonía con el modelo pedagógico, la misión y la visión de la institución educativa. El maestro (M1EF5) dice *“El diario pedagógico le permite a uno mirarse, autoevaluarse, y reflexionar”*, esta visión permite ver que se busca una transición desde el modelo de maestro técnico a un maestro profesional, reflexivo, capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de inventar estrategias, teniendo como valor agregado la visión que el diario pedagógico. Puede generar puentes de comunicación entre el maestro cooperador y el maestro en formación. Veamos, (M3EF5) *“Sin el seguimiento de los diarios de campo de los practicantes se rompen esquemas con los muchachos (estudiantes) (...) los diarios permiten comunicarnos, establecer entonces diálogos”*.

Sin embargo, entre los maestros cooperadores también circulan dos ideas que están rodeando a la anterior. Una de ellas tiene que ver con la poca formación que ellos recibieron en sus universidades sobre estas estrategias que permiten realizar una autoevaluación permanente de la práctica pedagógica (M1EF5) *“escribir siempre es necesario, y una de las grandes falencias de los docentes es que no escribimos (...) Sí, los utilizo, pero me fuerzo a ello, precisamente porque no era algo que yo recibiera en mi formación y que ha llegado a mí a través de otros canales”* (M2EF5) *“no he sido de las personas que más satisfecho haga un diario de campo, en este momento estamos en el proceso de calidad en la institución y tratamos de abordar un pequeño modelo, una plantillita para llevar ese diario de campo para ver si sí es operativo o no, pero a mí nunca me han formado en eso, por ende no sé cómo utilizarlo”*. Respecto a lo que dice Jordell de este nivel de socialización, cabe resaltar que evidentemente el maestro se construye dependiendo de sus experiencias formativas, traídas desde su recorrido escolar, como en la preparación que haya tenido para convertirse en profesor, pero también en la relación con sus pares y en la respuesta anterior podemos evidenciar que los aportes en el nivel individual se dan gracias a que los maestros en formación mostraron otra herramienta útil a la hora de evaluar y reflexionar la práctica pedagógica es decir, fueron influenciadas sus creencias personales construidas por su formación y posteriormente puede verse influenciada también su actitud (aceptación / rechazo) frente a las nuevas perspectivas de enseñanza, aunque eso no se pudo evidenciar en esta investigación.

Por otro lado, está la idea que los diarios pedagógicos se realizan porque es un requisito que tiene que cumplirse en la institución dentro la labor docente, como un valor agregado de la evaluación constante a la que se es sometido el docente, a esto se refiere el maestro (M6EF5) *“Sí, vea a nosotros nos lo exigen y esos diarios son muy buenos, puedes ver que te faltó y ver cómo se puede hacer de nuevo, pero eso no y eso pues sería lo menos, o sea lo más importante es como tu trabajos en el aula”*. También el maestro (M3EF5) *“En cuanto a los diarios pedagógicos y las evaluaciones es algo que como docente nuevo me lo exigen continuamente y hay que llevar los registros puntuales. Es una evaluación que nos hacen, creo que dos veces al año y hay que llevarlos”*. Vemos que aunque potencialmente el diario pedagógico es una herramienta de construcción netamente personal que es influenciada claro está por las dinámicas en el aula, pero que se realiza dependiendo de la interpretación que el maestro tenga del mundo y de cómo reflexiona sobre él, estar inmersos en un modelo institucional que considera el diario una herramienta de evaluación de desempeño, limita todo el potencial pedagógico que pueda tener. Podemos decir al respecto que indudablemente como lo plantea Jordell (1984) la variable dependiente es el maestro y su teoría, planes, decisiones interactivas y comportamiento, son atravesados por la inclusión de alumnos, por su formación como profesor y sobre todo por los modelos institucionales, y esto interfiere en el nivel personal de forma determinante.

Sobre la pregunta complementaria de la EF 5 *¿Los mecanismos utilizados por los maestros en formación le permiten reflexionar realmente sobre su práctica pedagógica como maestro cooperador?* algunos opinan que los mecanismos utilizados por los maestros en formación, sobre todo los diarios pedagógicos, sí permite ese contacto entre la práctica y la reflexión que posteriormente se puede hacer de lo que pasa dentro del aula para generar transformaciones y una mejor lectura de su hacer pedagógico. A esto responde el profesor (M1EF5) *“le permite a usted mirarse (...) porque en el momento de la práctica o cuando usted está desarrollando las estrategias tiene una percepción. Pero cuando ya revisa lo que usted hizo y el proceso que elaboró o que llevó a cabo, usted se da cuenta que hay cosas que no debe repetir y eso indudablemente tiene que mejorar la práctica docente”*. Sin embargo, se puede evidenciar que en el discurso, esta reflexión que mencionan algunos maestros no supera la mención de hechos que sucedieron en una clase o que van a suceder, a tipo de planeación, sin ser siquiera razonado, sistematizado, problematizado a la luz de otros autores y otras corrientes, (M6EF5) *“No, pues yo lo único que veo con los diarios es que les he dicho que sí me deben de presentar un plan un*

plan de trabajo que yo sepa que es lo que ellas van hacer cada día (...) yo utilizó el diario, yo preparo mis clases” además también los ven así a la hora de evidenciar la comunicación con los maestros en formación (M3EF5) *“Los diarios son estrictamente necesarios, porque a nivel de planeación, ellos (maestros en formación) no van a estar con los muchachos todo el año (...) y me sirve a mí para no romper esquemas después”*. Jordell 1984, citando a Otto, 1978 quien realizó un estudio en Alemania las relaciones que se daban entre maestro y colegas, señaló que la personalidad del profesor se centra en la facilidad de las discusiones sobre la enseñanza, esto implica que los desacuerdos entre los profesores se convierten fácilmente en conflictos personales. Según Otto, esto conduce al desarrollo de "principios de colegialidad" y "Principios de interacción" que tienden a aislar los maestros entre sí. En nuestro caso, no pretendemos pensar que existe una tensión entre los maestros cooperadores respecto a los maestros en formación o viceversa por las posibles diferencias a la hora de considerar los diarios como una herramienta didáctica o como una herramienta pedagógica, pero sí consideramos que esta diferencia, que puede ser implícita, lleva a que el discurso distancie ambas prácticas y convierta los aportes en hechos superficiales que no van más allá del método.

Con respecto a la pregunta EF6 *¿Qué características definen a un docente? y ¿Qué características lo diferencian en la práctica pedagógica de otros profesionales?* se infiere que una de las respuestas que predomina es la del docente comprometido con su saber disciplinar, pero atravesado también por cuestiones éticas que tocan toda su práctica y que revelan el compromiso y la importancia de la función social de la educación. A la primera pregunta responde el maestro (M1EF6) *“Debe ser disciplinado pero también debe mirar el contexto donde está, las necesidades y las características que tengan sus estudiantes y el entorno donde viven”* (M4EF6) *“la labor docente debe estar siempre dedicada a los procesos no solo de aprendizaje de un área, sino también a la formación integral de la persona”*. Lo anterior, nos remite a una visión de la práctica pedagógica de los maestros cooperadores como un compromiso social, objetivo y con intenciones marcadas en las que sin duda, también entran a jugar agentes que acompañan el proceso como sus compañeros, los estudiantes, las autoridades educativas, los padres de familia, etc,. Estas afirmaciones permiten entrever una concepción de docente más allá de lo que puede hacer para mantener las situaciones controladas, estos maestros verbalizan un compromiso con los procesos reflexivos y racionales de la labor aunque los mecanismos que utilicen para hacerlo vayan en contraposición de ese deseo y evidencien una postura cómoda de su labor.

Hay algo que no se logra evidenciar en las repuestas de los maestros y es realmente cual consideran ese sello personal a la hora de hablar de las características que definen a un docente, nos damos cuenta que las diferencias conceptuadas no radican ni en los procesos reflexivos y críticos, ni en la transformación del pensamiento con respecto a la educación, sino en las herramientas didácticas, herramientas a las que sin duda otro profesional podrá tener acceso desde distintos canales (M1EF6): *“Estoy ávida, me encanta aprender cosas nuevas, estrategias nuevas y me hace feliz poder hacer cosas nuevas”*. Incluso alguno de ellos mencionó que nada lo diferenciaba de los demás maestros, ni siquiera de los demás profesionales (M4EF6) *“No sé, no sé qué tenga yo que no tengan los demás”* y aludió a la influencia de un ser supremo que decide. (M4EF6) *“Lo que pasa es esto, puede sonar un poquito cursi, el que toma la decisión es Dios, entonces Dios sabe a quién pone ahí, entonces puede que se esfuercen en la universidad sacando médicos, abogados y asignarles lugares, pero eso viene determinado por otra cosa que no entendemos”*. Considerar desde Jordell que no se tiene una identidad profesional, puede ser fruto del poco reconocimiento que como maestros tenemos en relación a nuestros colegas y nuestros estudiantes, además de lo poco reflexivos que podemos ser respecto a nuestras experiencias dentro del aula y fuera de ella y con las cuales cargamos incluso antes de ser egresados de la universidad con el título de licenciados. Jordell afirma aquí, que no solo se debe tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores, sino la tradición de sus pensamientos, el origen.

7.3.3. Nivel social:

Para indagar acerca de este nivel, en la entrevista final (EF) se formuló una pregunta que representa el nivel de socialización profesional importante en todos los momentos de la vida docente.

Este nivel nos indica según Jordell, considerar la profesión docente como un proceso de formación constante, es necesario no solo ingresar a una institución educativa sino también socializar continuamente con referentes personales y profesionales que van a permitir paulatinamente una enseñanza de calidad.

En relación a la pregunta EF7. Para usted: ¿Qué debe saber y saber hacer el docente en formación?, es decir, ¿Qué habilidades o aptitudes son indispensables para una práctica pedagógica? y ¿Qué aspectos considera fundamentales para enseñar? puede evidenciarse que los maestros cooperadores están muy atravesados por fuertes postulados dentro su proceso de formación, pertenecientes a la didáctica y a la práctica. Los maestros en esta pregunta logran asignarle importancia a aspectos de su labor, reconociendo de paso los aspectos identificados en la experiencia de los maestros en formación, haciendo también cuestionamientos de algunos aspectos que no se logran ver en ellos y que deducen, deben irse desarrollando paulatinamente en su quehacer docente. Estos aspectos se agrupan en saberes disciplinares, procedimentales, estratégicos y éticos. El maestro (M1EF7) dice *“Dentro de las habilidades o aptitudes indispensables para un docente en formación y el desarrollo de su práctica docente, es importante la planeación, tener muy claro la selección del tema o de los temas que va a desarrollar, es obvio que debe saber cómo va a evaluar, o cual es la estrategia que va a utilizar para evaluar esos temas y creo que debe escuchar”*. Parece evidenciarse aquí, que los maestros cooperadores han venido construyendo durante su formación y su práctica una visión que legitima su hacer desde lo metódico, pero no se reconocen como agentes pedagógicos, que pueden reflexionar sobre eso y generar transformaciones que redignifiquen su tarea. Además de esto que tiene que ver específicamente con su práctica y la visión de sí mismos, que se convertiría en una mirada a nivel personal, es posible que tampoco se hayan preguntado por la práctica de sus compañeros cercanos con los cuales comparten el aula de maestros. Algunos autores mencionados por Jordell (Mardle y Walker, 1980; Dreeben, 1970; Hansel, 1975; Denscombe, 1980 y Borg et al., 1980) reconocen que los colegas son de gran importancia, pues son personas que hacen parte de la validación de las experiencias en el aula, sin embargo, la importancia de los colegas es fácilmente sobreestimada y esto conlleva a una falta de reconocimiento de la profesión y del hacer, propio y de otros. El punto principal hecho por estos autores es que sólo rara vez un maestro observa a otro docente, o permite ser observado por otros profesores.

7.3.4. Nivel Institucional:

Este nivel, busca evidenciar como el maestro cooperador a partir de su experiencia ha construido conceptos y hechos relacionados con la práctica pedagógica y como se ha posicionado este saber recibido, frente a otros saberes que ha ido adquiriendo durante todo su proceso de formación llevándolos a una dimensión disciplinar y procedimental que incluyen los conocimientos de los docentes, propios de la disciplina que enseñan y la manera de proceder desde los saberes didácticos y pedagógicos, es decir, no solo el contenido de las áreas, sino el cómo se enseñan esos contenidos. Dentro de este componente se realizaron dos preguntas.

La pregunta EF 2 ¿Cuál es el sentido de las prácticas pedagógicas en el plan de estudio de los maestros en formación? nos remite a una idea de práctica como un lugar donde se ensaya y se adquiere experiencia que posteriormente como situación de aprendizaje va a ser útil a la hora de entrar a la vida profesional donde somos partícipes de todo el conjunto educativo y no solo de uno o dos grupos por semana. A esto responde el maestro (M1EF2) *“es vital para docentes en formación porque les permite eso, manejar grupos, mirar cómo es la dinámica, porque cuando uno está en formación tiende a idealizar muchos aspectos de la docencia”* (M2EF2) *“el motivo de las prácticas pedagógicas es en primer lugar sentirme dentro de una clase, la experiencia para programar, la experiencia para solucionar problemas que uno cree que no le van a pasar, que uno cree que va muy preparado, pero a la hora de llegar al salón se le desordena el asunto, entonces es tener como siempre ese plan B debajo del brazo”*.

Entonces nos remiten a la idea de la práctica como lugar, pero también como un espacio de motivación y de empoderamiento de la labor docente.

Nos llama la atención que en preguntas como EF 4, los maestros cooperadores expresan su preocupación por las prácticas tradicionales de los maestros en formación y en la pregunta sobre el sentido de la práctica pedagógica vuelve a presentarse el concepto de ella fuera de la aplicación de lo teórico, como un potencial escenario en el que se construyen saberes que modifican o reconstruye la teoría, es decir, se reafirma la relación bidireccional entre ambas concepciones. Dice el maestro (M3EF2): *“Es encontrarte con lo que real, no con la clase magistral que tu tenías en la universidad, en donde crees que sabes todos los conceptos, una*

cosa es saber y otra cosa es transmitir". (M4EF2): *"Para los practicantes es muy bueno porque no están solo inmersos a la teoría pedagógica, sino que ellos se dan cuenta de cosas que no están plasmadas en los libros de pedagogía"*. (M5EF2): *"Una cosa es todo lo que a uno le dicen en la universidad, todo lo que le venden a uno los profesores, de cómo implementar todas las prácticas desde puntos de vista de modelos pedagógicos, desde nuevas didácticas, pero otra muy diferente es lo que uno se encuentra en el mundo real"*. Podemos evidenciar en esta respuesta que los maestros han replanteado con su experiencia la tradición positivista que ha puesto la teoría en un lugar privilegiado e inmutable. En este punto los maestros cooperadores reconocen la importancia de la teoría pero en interacción directa con la práctica que en última instancia es la que determina la realidad de los contextos y la forma de proceder, sin necesidad de generalizar experiencias.

Ante la pregunta EF 4. ¿Ha presentado dificultades acompañando la práctica pedagógica de los maestros en formación? y ¿De qué manera las ha enfrentado y que ha aprendido de ellas en caso de presentarlas? los maestros cooperadores coinciden en que no han tenido muchas dificultades pues los puentes de comunicación creados entre ellos y los maestros en formación ha permitido una dinámica agradable de trabajo. Sin embargo, algunos maestros cooperadores presentan como dificultades temas relacionados con el manejo de grupo y con la entrega oportuna de planeaciones. (M6EF4): *"De pronto en algunos momentos sobre todo al principio me ha parecido dificultoso el manejo del grupo, he querido que ellos (los estudiantes) sepan que ellas también son profesoras y eso se los he dado yo a entender, que ellas son estudiantes pero que hacen en este momento el papel mío, de maestra, yo simplemente soy una observadora y me toca, a veces meter la cucharada cuando veo que los muchachos no se están comportando bien"*.

Para los maestros cooperadores a algunos de sus maestros en formación no cuentan con el desarrollo óptimo de la dimensión procedimental que es la encargada dentro de la clase de seleccionar algunos mecanismos que sean apropiados y que puedan desarrollarse eficazmente en clase, para así organizar los procesos didácticos y también disciplinares y curriculares. (M5EF): *"Me llevo una impresión bastante particular porque yo esperaba que con la práctica ellos iban a llegar a hacer, a innovar en muchos sentidos a nivel didáctico y pedagógico, pero yo veo que ellos se centraron mucho en el TTL (Tiza, tablero y lengua)"*.

Es recurrente la dificultad que tiene que ver con el manejo de grupo. Los maestros cooperadores asumieron una postura pasiva dentro de la clase, pues entendieron que esos eran los requerimientos de la Universidad de Antioquia, dejar al maestro en formación, solo en la clase, para que este afianzara su quehacer y adquiriera herramientas que le podrían servir para en próximas ocasiones tener un manejo adecuado del grupo, sin embargo, la principal dificultad se presentó en las aulas por falta de autoridad por parte de los maestros en formación y sobre todo por un desconocimiento de cómo atender e intervenir en situaciones relacionados con la disciplina de los estudiantes, pues a veces pareciera que tener claridad adecuada de los contenidos no es suficiente.

8. Conclusiones

La presente investigación permitió analizar las concepciones de la práctica pedagógica de los maestros cooperadores de algunas instituciones educativas del Oriente Antioqueño. A continuación, se mostrarán las conclusiones a las que se pudo llegar luego del proceso investigativo:

- Los instrumentos utilizados (Entrevista Inicial y entrevista Final semiestructurada) fueron adecuados para identificar y caracterizar las concepciones de práctica pedagógica de los maestros cooperadores analizados, sin embargo, habría sido conveniente contrastar estos resultados con los de la observación no-participante de sus prácticas, donde diéramos cuenta de cómo se dinamizaba el discurso del maestro cooperador, con su práctica pedagógica. Acerca de la entrevista inicial se puede decir que este instrumento permitió conocer la forma en que los docentes conciben la práctica pedagógica y que la entrevista final, nos dio elementos de peso para entender qué aportes se gestaban en la interacción maestro cooperador – maestro en formación y como estaban siendo estos aportes asimilados y reestructurados para una práctica propia del maestro cooperador.
- En los maestros cooperadores la concepción de práctica pedagógica que más se destaca desde sus discursos es de interpretación reflexiva ya que argumentan que dentro de sus clases lo más importante es comprender el saber disciplinar del área a enseñar, teniendo en cuenta la metodología y principios didácticos que le permiten planear y ejecutar su quehacer docente, abordando estratégicamente las situaciones presentes en su labor de enseñanza y usando los mecanismos de reflexión propuestos por el sistema educativo o adoptados de la interacción con la práctica de los maestros en formación. Por otro lado también se puede evidenciar que dentro de la mirada de práctica pedagógica que poseen los maestros en formación, se encuentra la visión normalizadora indisoluble de la disciplina pues es recurrente que ellos hablen de la importancia de los comportamientos de los estudiantes, mencionando constantemente que una de las problemáticas que se presentaron con los maestros en

formación fue el manejo de grupo y la indisciplina como uno de los mayores obstáculos para desarrollar las clases.

- Los niveles que Jordell propone para analizar las influencias estructurales y personales en la socialización de los profesores principiantes, se convirtieron en un buen insumo para el análisis de los aportes de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación sobre las prácticas pedagógicas de los maestros cooperadores. También permitió evidenciar la forma como construyen los maestros cooperadores esos niveles a lo largo de su formación y cómo esa construcción influye en la forma como se relaciona con los demás componentes de la comunidad educativa. Los tres niveles que Jordell propone adaptados a nuestra investigación evidenciaron puntos importantes en la socialización de ambos actores. Por un lado, el nivel personal dejó ver cómo las herramientas pedagógicas que utiliza el maestro en formación, logran influenciar a los maestros cooperadores y abren caminos para la reflexión dentro del aula. La visión respecto a las características particulares que deben poseer los maestros evidencian cómo se han construido ellos dentro de su profesión y cómo a partir de ahí, logran obtener una imagen de las prácticas de sus pares; además demostrar qué tanto logra reconocerse el maestro como profesional y no solo como poseedor de un saber que desempeña, porque los maestros en sus respuestas hablan constantemente de la importancia que tiene incluir el componente pedagógico dentro de la práctica en el aula. Sin embargo, cuando se les hace preguntas puntuales de su hacer, inconscientemente no reconocen ese componente y se quedan en especificaciones metódicas de sus clases y de la reflexión que pueden hacer de estas. El nivel social que determina como se mueve el maestro dentro de esas características particulares que lo constituyen, para lograr unas habilidades que le permitan un relación eficaz con su saber, sus alumnos, sus pares y la comunidad educativa en general, determinó que los maestros cooperadores al igual que en el nivel anterior, se quedan en la reflexión superficial de su hacer y no logran profundizar en hechos más fundamentales. En este sentido, como no reconocen cual es la importancia de su labor más allá de la didáctica, desconocen también ese elemento en sus colegas y subestiman la importancia que tienen en la formación de una identidad profesional. Este punto limita las discusiones en torno a la formación de sus estudiantes y restringe las relaciones a lugares como el aula de profesores donde solamente se habla de problemas puntuales con estudiantes que tienen

dificultades en su parte disciplinar; y en el nivel institucional que define qué idea ha construido el maestro sobre la pertinencia de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación y como ha entrado en su dinámica desde el reglamento y su propia forma de ver la práctica pedagógica, se evidencia que hay problemas puntuales de comunicación respecto a la forma como entiende la institución la práctica pedagógica de los maestros en formación y los objetivos del reglamento de práctica de la universidad. Sin embargo, los maestros cooperadores comprenden la importancia de la práctica para los maestros en formación, argumentando que indudablemente es un punto álgido donde se pone en discusión la pertinencia de ciertas teorías en contextos puntuales y donde se utilizan todas las herramientas para enfrentar el día a día.

9. Recomendaciones

- Se propone para una segunda fase de este trabajo una profundización en el análisis de las influencias que ejerce el maestro en formación durante su práctica pedagógica sobre la práctica pedagógica del maestro cooperador, mediante la observación de una secuencia de enseñanza aplicada por el maestro cooperador, para así poder ver si hay o no modificaciones en su praxis. A este efecto se propone una lista de chequeo en la cual estén ubicadas ciertas categorías importantes para su observación y análisis.
- Se recomienda también para un posterior estudio en relación a este tema, vincular el PCK al marco teórico y así poder ir más allá del discurso y de la verbalización que el maestro cooperador pudo expresar en la presente investigación cuando se le pregunta por dicha influencia y los aportes que le ha brindado el maestro en formación, y a su vez al pertenecer al sistema de prácticas que propone la Universidad de Antioquia.

10. Referencias

Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Editorial Martínez Roca.

Jordell, K., (1987). *Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. Teaching & Teacher Education*. Noruega. Editorial Pergamon Journals Ltd.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., et al. (2006). *Las nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Editorial Grao.

Meda, A. (1998). *Etnografía de la práctica escolar*. Sao Paulo. Editorial Papirus.

Moreira, A. (2002). *Investigación en educación: métodos cualitativos*. Brasil. Editorial Caixa Postal.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill.

Sandin, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España. Editorial McGraw-Hill Interamericana de España.

11. Anexos

Todos los anexos se encuentran en una carpeta de anexos, en el siguiente orden:

Anexo 1. Carta de consentimiento informado.

Anexo 2. Cartas de solicitud de apoyo en el proyecto de investigación monográfica.

Anexo 3. Entrevistas Iniciales realizadas al maestro cooperador.

Anexo 4. Entrevistas Finales realizadas al maestro cooperador.

Anexo 5. Tablas de categorización e identificación de recurrencias.