

VIABILIDAD Y EFECTIVIDAD DEL MODELO DE
PRACTICA DOCENTE "REFLEXIÓN-INVESTIGACIÓN-ACCIÓN "

MARTHA NUBIA GIL BOLIVAR
ANA CLARA GOMEZ JARAMILLO
LUZ STELLA GONZALEZ ARTEAGA
MARTHA LUZ RESTREPO DE SOSA
MARIA GLORIA VALENCIA OBANDO

Trabajo de Grado presentado
como requisito parcial para
optar el título de Magister en
Sicorientación y Magister en
Investigación Educativa

Director:

Doctor
BERNARDO RESTREPO GOMEZ

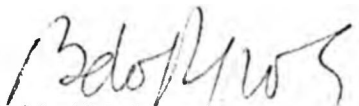
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
EDUCACION AVANZADA


Medellín, 1985

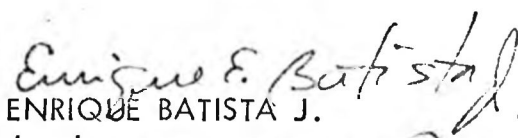
ACTA DE APROBACION DE TESIS

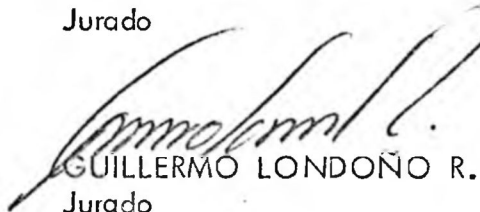
Los suscritos Jurados e Investigador principal de la tesis "Viabilidad y Efectividad del Modelo de Practica Docente - Reflexión - Investigación Acción", presentada por las estudiantes: María Gloria Valencia Obando, Luz Estella González Arteaga, Marta Nubia Gil Bolivar y Ana Clara Gómez Jaramillo, como requisito para optar al titulo de Magisier en Educación: Orientación y Consejería y Marta Luz Restrepo S., como requisito para optar al título de Magister en Educación: Sociología de la Educación, nos permitimos conceptuar: Que después de estudiada y presentada la sustentación, consideramos que cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por tanto decidimos aprobarla.

Agosto 23 de 1985


BERNARDO RESTREPO GOMEZ
Investigador Principal


LUIS OSCAR LONDOÑO Z.
Jurado


ENRIQUE BATISTA J.
Jurado


GUILLERMO LONDOÑO R.
Jurado

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan su agradecimiento:

Al Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación y al Departamento de Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia, por habernos brindado la oportunidad de hacer la presente investigación.

A los estudiantes de Práctica Docente, quienes con su afán y dedicación experimentaron durante los dos semestres de 1984 el Modelo de Práctica "Reflexión - Investigación - Acción".

Al Doctor Bernardo Restrepo Gómez, nuestro reconocimiento y agradecimientos sinceros; con su orientación hizo posible la realización de nuestra tesis de grado.

DEDICATORIA

Dedicamos esta Investigación a
quienes de una u otra forma la
hicieron posible y de manera
muy especial a:

Nuestros Padres y a su memoria,
Hermanos, Esposos e Hija.

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
LISTA DE CUADROS	viii
INTRODUCCION	xiii
1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACION	1
2. REVISION DE LITERATURA DE LA PRACTICA DOCENTE	11
2.1 La Práctica Docente en la Universidad de Antioquia hasta 1973	11
2.2 La Práctica Docente en la Universidad de Antioquia desde 1973 hasta 1975	12
2.3 Planteamientos de la Práctica Docente por el Licenciado Norbey García Ospina	14
2.4 La Práctica Docente en la Universidad de Antioquia desde 1976 hasta 1979	17
2.5 La Práctica Docente en la Universidad de Antioquia desde 1979 hasta 1982	19
2.6 Reglamentación de la Práctica Docente vigente desde 1982 en la Universidad de Antioquia	21
2.7 Concepción de la formación práctica en la Universidad Nacional Abierta -U.N.A.- de Venezuela	24
2.7.1 Actividades prácticas complementarias "	25
2.7.2 Observación	25
2.7.3 Ejecución	25
2.7.4 Pasantías	26
3. EL MODELO DE PRACTICA DOCENTE "REFLEXIÓN-INVESTIGACIÓN-ACCIÓN"	29

3.1	Reseña Histórica	29
3.2	Modelo de Práctica "Reflexión-Investigación-Acción" (Anexo 1)	31
3.3	Evaluación del Modelo	38
4.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	43
4.1	Objetivo General	43
4.2	Objetivos Específicos	43
5.	DISEÑO METODOLOGICO	45
5.1	Nivel de Investigación	45
5.2	VARIABLES	46
5.2.1	Variable Independiente	46
5.2.2	VARIABLES dependientes	46
5.2.3	VARIABLES de control	46
5.3	Población	53
5.4	Hipótesis Conceptuales	55
5.5	Hipótesis Estadísticas	56
5.6	Técnicas de Recolección e Información	57
5.6.1	Instrumentos	58
5.6.2	Refinamiento de instrumentos	63
6.	ANALISIS DE RESULTADOS: VIABILIDAD, EFECTIVIDAD. SATISFACCION E INTEGRACION TEORIA-PRACTICA	64
6.1	Viabilidad del Modelo "R-I-A"	66
6.1.1	Ejecución y análisis de la viabilidad del modelo en su primer momento o sea en el de Reflexión.	66
6.1.2	Análisis de la viabilidad del modelo "R-I-A" en el segundo momento de la investigación (Investigación -Acción)	75
6.1.3	Discusión sobre viabilidad	136
6.2	Efectividad del Modelo "R-I-A"	141
6.2.1	La efectividad según los usuarios	141
6.2.2	Actitud de los cooperadores hacia la efectividad	171
6.2.3	Discusión sobre efectividad	172

»

6.3	Integración Teoría-Práctica	174
6.3. 1	Integración en los docentes-practicantes	174
6.3.2	Integración en los cooperadores	177
6.3.3	Discusión sobre la integración teoría-práctica	177
6.4	Satisfacción ante el Modelo "R-I-A"	178
6.4. 1	Satisfacción frente al modelo como un todo	178
6.4.2	Discusión sobre satisfacción	193
6. 5	Discusión General de Resultados y Prueba de Hipótesis	196
7.	CONCLUSIONES	208
7. 1	Viabilidad	208
7.2	Efectividad	210
8.	LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	212
8.1	Limitaciones	2 12
8.2	Recomendaciones	2 15
	CITAS BIBLIOGRAFICAS	217
	BIBLIOGRAFIA	2 18
	ANEXOS	

LISTA DE CUADROS

		Pág.
CUADRO	1. Práctica docente: Universidad Nacional a Distancia (Venezuela). Universidad de Antioquia.	28
CUADRO	2. Primer momento de La práctica docente. Práctica reflexionada.	33
CUADRO	3. Segundo momento de la práctica docente. Práctica como investigación-acción.	34
CUADRO	4. Distribución de los informes de la muestra por área académica y por niveles socio-geográficos.	67
CUADRO	5. Distribución de la muestra de informes tabulados por áreas de especialización y por niveles socio-geográficos.	77
CUADRO	6. Encuesta sobre el programa microcomputarizado, grado de aprendizaje obtenido a través del computador, por edad.	86
CUADRO	7. Encuesta sobre el programa microcomputarizado, calificación de la experiencia en el microcomputador, por edad.	87
CUADRO	8. Encuesta sobre el programa microcomputarizado, funcionalidad del modelo frente a otras asignaturas, por edad.	88
CUADRO	9. Encuesta sobre el programa microcomputarizado, grado de aprendizaje obtenido a través del microcomputador, por nivel socio-geográfico.	91

CUADRO	10.	Encuesta sobre el programa microcomputarizado, calificación de la experiencia en el microcomputador, por nivel socio-geográfico .	92
CUADRO	11.	Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Funcionalidad del modelo frente a otras asignaturas, por nivel socio-geográfico.	93
CUADRO	12.	Encuesta sobre el programa microcomputarizado, grado de aprendizaje obtenido a través del computador, por área de especialización.	94
CUADRO	13.	Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Calificación de la experiencia en el microcomputador, por área de especialización.	95
CUADRO	14.	Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Funcionalidad del modelo frente a otras asignaturas, por área de especialización .	96
CUADRO	15.	Subescalas del diferencial semántico con las medias y desviaciones del grupo total.	99
CUADRO	16.	Medias, Desviaciones y correlaciones de cada Item con la subescala total de funcionalidad.	101
CUADRO	17.	Items de la subescala asesoría puntuados de 1 a 7, incluye las medias, desviaciones y correlaciones.	104
CUADRO	18.	Percepción promedio sobre funcionalidad del modelo, por experiencia docente.	106
CUADRO	19.	Percepción promedio sobre la funcionalidad del modelo por nivel socio-geografico.	
CUADRO	20.	Percepción promedio sobre funcionalidad, del modelo por área académica.	

CUADRO	21.	Percepción promedio sobre la asesoría del modelo, por experiencia docente.	113
CUADRO	22.	Percepción promedio sobre la asesoría del modelo por nivel socio-geografico.	115
CUADRO	23.	Percepción promedio sobre la asesoría del modelo, por áreas académicas.	117
CUADRO	24.	Conocimiento del cooperador de la forma como realiza la práctica docente, por nivel socio-geográfico.	122
CUADRO	25.	Conocimiento del cooperador de las pautas para realizar los informes, por nivel socio-geográfico.	123
CUADRO	26.	Participación del cooperador en la realización de los informes por nivel socio-geográfico.	124
CUADRO	27.	Frecuencia de la asesoría brindada por el cooperador, por nivel socio-geografico.	125
CUADRO	28.	Apoyo brindado por la institución al docente practicante.	126
CUADRO	29.	Apoyo de la comunidad educativa brindado al practicante por nivel socio-geográfico.	127
CUADRO	30.	Opinión del cooperador frente al modelo.	133
CUADRO	31.	Medias y desviaciones de las calificaciones definitivas del primer semestre.	149
CUADRO	32.	Medias y calificaciones definitivas del segundo semestre por área de especialización.	150
CUADRO	33.	Medias y desviaciones de las calificaciones definitivas del segundo semestre por nivel socio-geografico.	154

CUADRO 34.	Medias y desviaciones de las calificaciones definitivas del segundo semestre, por área de especialización.	156
CUADRO 35.	Comparación del rendimiento de los estudiantes por nivel socio-geográfico en el Primero y Segundo semestres académicos.	158
CUADRO 36.	Promedio de las calificaciones por área en el primero y segundo semestres académicos .	160
CUADRO 37.	Promedio de las calificaciones de práctica docente en los semestres Primero y Segundo de 1984.	161
CUADRO 38.	Medias, desviaciones y correlaciones de cada Item con la subescala de efectividad.	163
CUADRO 39.	Percepción promedio sobre la efectividad del modelo por experiencia docente.	166
CUADRO 40.	Percepción promedio sobre la efectividad del modelo por nivel socio-geografico.	168
CUADRO 41.	Percepción promedio sobre la efectividad del modelo por área académica.	170
CUADRO 42.	Encuentro sobre el programa microcomputarizado. Reacción frente al computador.	182
CUADRO 43.	Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Pregunta 7.	183
CUADRO 44.	Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Pregunta 7: Reacción frente al computador.	180
CUADRO 45.	Medias, desviaciones y correlaciones de cada items con la subescala de satisfacción.	185
CUADRO 46.	Satisfacción promedio de los estudiantes frente al modelo de acuerdo a la experiencia docente.] 88

CUADRO 47.	Satisfacción promedio de los estudiantes frente al modelo, por nivel socioeconómico.	189
CUADRO 48.	Percepción promedio de la satisfacción frente al modelo por área académica.	191

INTRODUCCIÓN

El modelo convencional de Práctica Docente Profesional de la Universidad de Antioquia no responde a las condiciones del Programa de Educación a Distancia, si se tienen en cuenta las características geográficas y de trabajo de los docentes-practicantes.

El doctor Bernardo Restrepo Gómez, elaboró el modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción" (Ver Anexo 1), que se experimentó durante el primero y segundo semestres académicos de práctica docente de 1984, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con 171 estudiantes matriculados en las asignaturas de Práctica Docente I y Práctica Docente II, correspondientes a cinco centros zonales: Yarumal, Santa Fe, Cisneros, Medellín y Caucaasia en las siguientes áreas: Ciencias Humanas e Idiomas, Ciencias Básicas (Biología - Matemáticas) y Vocacionales.

Con miras a validar el modelo propuesto se llevó a cabo esta investigación, cuyo objetivo general fue determinar la viabilidad y efectividad del modelo de Práctica Docente "Reflexión - Investigación - Acción".

El carácter de la evaluación es cuasi-experimental, debido a que el objeto de estudio (modelo de Práctica Docente "Reflexión-Investigación-Acción" o tratamiento experimental) está sometido a variables que sólo pueden ser controladas parcialmente; además, porque la validación de la propuesta se emprendió a través de un análisis de las situaciones del "antes" y del "después" de la práctica docente cotidiana, buscando determinar la transformación a partir de la operación del modelo.

El "antes" se obtuvo mediante el análisis de los dos primeros informes, presentados por los docentes-practicantes como producto de su reflexión crítica sobre la práctica educativa (docente, gremial, investigativa, administrativa, de extensión) tanto a nivel personal como a partir de la observación de los colegas. Asimismo, se acudió a la observación cuasi-participante realizada en la asesoría presencial y en un seminario final.

El "después" se logró a través del análisis de:

- Dos informes presentados en el segundo semestre académico, producto de la investigación de un problema de su práctica educativa, mediante el diseño y ejecución de un plan de acción mejoradora.

- Entrevista colectiva formulada en el seminario final del primer semestre.

- Encuesta «obre la asesoría realizada mediante el micro-computador.

- Encuesta a los cooperadores.

- Diferencial semántico aplicado a los mismos estudiantes.

1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

La Educación Superior Abierta y a Distancia es una estrategia metodológica que permite el acceso de los estudiantes que por sus condiciones laborales, económicas y geográficas no pueden asistir a la educación presencial.

La Educación a Distancia utiliza la tecnología educativa y los medios de comunicación para ampliar la cobertura de los programas que ofrece la Universidad. Obedece a una política educativa que permite democratizar la educación al combinar los métodos convencionales y los métodos a distancia.

Desde tiempo atrás, la Educación a Distancia ha sido en el mundo la respuesta a una necesidad sentida de capacitar, profesionalizar y promover a estudiantes que por su condición laboral y geográfica no pueden beneficiarse de la Educación Presencial. En lo que respecta al caso colombiano, los últimos gobiernos en sus planes de desarrollo (Las Cuatro Estrategias,

Para Cerrar la Brecha y el PIN), han insistido en la utilización de diversos medios, ayudas y metodologías propias de la Educación a Distancia.

Desde 1949 Radio Sutatenza ha llevado educación a los adultos en el área rural, iniciándose así la Educación a Distancia para adultos.

En la administración del General Rojas Pinilla aparece la televisión como medio de apoyo a la educación primaria.

En 1969, bajo la administración del doctor Carlos Lleras Restrepo, Inravisión inaugura los Telecentros para la capacitación de adultos en el área urbana, especialmente en el Distrito Especial de Bogotá.

A comienzos de la década del 70, Capacitación Popular inicia el bachillerato por radio.

En 1975 se consolidan las bases del Programa Nacional de Educación a Distancia, con el fin de propiciar la formación profesional en diversas áreas (las primeras en educación), con un desarrollo por ciclos a saber:

- Capacitación y Profesionalización del Magisterio (1976 - 1980).
- Profesionalización en la Educación (1977-1980).
- Formación en áreas para Profesionales (1978-1980).
- Formación en áreas Profesionales (1979-1981).

Por esta misma época Incadelma trabajaba en la misma línea.

En 1976 el gobierno nacional mediante el Decreto 089 autorizó al ICFES para poner en marcha un programa de Educación a Distancia en el país.

En 1980, después de evaluar el experimento realizado entre 1972 y 1974, la Universidad de Antioquia inició el programa de Educación a Distancia con 490 alumnos aproximadamente en las áreas de: Español, Literatura, Geografía, Historia, Biología, Química, Matemáticas, Física y en las siguientes tecnologías: Docencia Comercial, Mecánica Industrial, Electrotecnia y Agropecuaria (el programa a distancia ofrece complementación pedagógica a tecnólogos graduados).

Después de nueve semestres de iniciado, se matricularon en el programa de Educación a Distancia aproximadamente 1.500

alumnos, de los cuales 171 realizaron por vez primera en esta modalidad la práctica docente y están próximos a graduarse.

El modelo convencional de práctica docente presencial resultaba difícil de aplicar al programa a distancia por diversas razones, a saber:

Por los altos costos que demandaría el desplazamiento de los asesores a diversas regiones geográficas por períodos prolongados (por la complejidad de la labor educativa); ésto no se justifica ñor la sub-utilización y alto costo de recursos humanos.

Bajo otro aspecto, el docente-practicante no dispone ni de tiempo, ni de recursos económicos para hacer la práctica en los Centros Cooperadores establecidos por la Universidad. Los gastos serían prohibitivos para los sujetos que participan en el proceso.

Para 1984 los estudiantes del Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia, que cumplieron con los requisitos para realizar la práctica docente, han experimentado el modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción",

alternativa propuesta frente a las dificultades anotadas y como un primer aporte en la búsqueda de modelos que se ajusten a las condiciones y necesidades sociales e históricas de la realidad educativa de los usuarios y que atiendan al desarrollo integral del educador, promoviendo su propia transformación y siendo agentes de desarrollo del medio en el cual trabajan.

El modelo experimentado intenta integrar los saberes teóricos con la práctica en usuarios que son docentes en servicio. Falta integración entre el saber pedagógico y el conocimiento de disciplinas específicas por enseñar en las facultades de educación y "hay inquietud sobre la poca adecuación de los aspectos teóricos, prácticos y tecnológicos a los casos reales colombianos en la formación de docentes".

La mayor parte de las asignaturas que dan formación pedagógica al alumno, tienen los mismos enfoques para todas las áreas sin atender a los objetivos de las áreas específicas en las cuales se desempeñan los estudiantes docentes.

En el orden curricular se ha detectado una carencia de interdisciplinariedad entre los diferentes campos de asignaturas del Programó de Educación y el desenfoque que existe en relación

a la práctica, pues en la mayoría de los casos el estudiante no logra integrar los conocimientos recibidos en los campos científico y pedagógico a los casos concretos que debe afrontar en su práctica y se siente limitado para proponer e implementar soluciones.

"La función de la práctica docente no es clara. No se sabe si sirve para evaluar al estudiante que va a egresar o si con ella se pretende ensayarlo como docente."

José A. Muñoz y Julia Inés Landazábal, afirman que las facultades de educación tienen el compromiso inmediato de fomentar el espíritu investigativo en los futuros maestros, posibilitándoles el conocimiento de la realidad y la transformación de ésta mediante la práctica docente.

La proyección de las facultades de educación a la comunidad se logra a través de la realización de tareas como:

- Recuperación del patrimonio cultural perdido.
- Comunicación constante entre la facultad y los diferentes estamentos de la sociedad, para apropiarse de los problemas de la comunidad, aprovechar al máximo los

recursos existentes y plantear conjuntamente alternativas de solución.

La práctica educativa debe ser integral, es decir, el reflejo de la observación, reflexión y ejecución en los diversos campos del desempeño profesional.

En el modelo propuesto, la práctica docente está fundamentada en los diversos aspectos de la labor educativa: docente, investigativo, administrativo, extensión, gremial. El modelo proporciona al practicante-docente elementos para desarrollar habilidades necesarias que lo lleven a resolver, a partir de su práctica actual, situaciones en su diaria experiencia docente, obligándolo a reflexionar tanto sobre ésta como sobre la de sus colegas, para programar y ejecutar nuevas tareas que "transformen" y actúen directamente en beneficio de los alumnos y la comunidad. De cada análisis empírico de vivencia educativa se toma la base para una nueva elaboración teórico-práctica de la pedagogía, la docencia y la educación.

En la propuesta "Reflexión - Investigación - Acción", el alumno autoevalúa su trabajo educativo y el de sus colegas para establecer relaciones entre la teoría recibida en la universidad y

su práctica, confrontando así la utilidad de los conceptos tanto en el campo social como en el pedagógico.

El docente-practicante como ser responsable y crítico, debe aprender reflexionando sobre su propia actividad y actitud educativa y sobre las condiciones socio-económicas, políticas, culturales y educativas que lo lleven a obrar, a revisar y actualizar permanentemente sus objetivos, sistemas, técnicas y estructura. El docente-practicante realiza una acción unida a la investigación que lleve no a un conocimiento estático de la realidad educativa, sino a su conocimiento dinámico traducido en renovación y transformación del quehacer educativo, prestando atención prioritaria a aquellos problemas que requieran solución urgente.

El docente-practicante se capacitará a través de esta práctica para descubrir las peculiaridades de la propia vocación profesional y orientarlas para mejorar el rendimiento, dedicación, profesionalismo y capacidad de servicio; además, de determinar los campos de investigación acción a los que podría dedicar una atención preferente.

La actitud creativa que el modelo desarrolla en el docente-

practicante le permite plantear alternativas para la solución de los problemas educativos en la praxis. El docente así formado será el agente de cambio, cuya misión es la "transformación de la realidad en la Provincia" donde actúa el Programa de Educación a Distancia.

La práctica así concebida y realizada en el mismo sitio de trabajo, proyecta la universidad a la comunidad, lo cual permite a los docentes practicantes un crecimiento profesional que redundará en beneficio social inmediato.

Otro beneficio calculado de esta modalidad de práctica es reducir los costos para la Facultad porque la asesoría no es presencial; el docente-practicante -en el mismo sitio y horario de trabajo- hace su práctica docente a partir de su misma práctica laboral. La asesoría presencial se reduce a una sola visita por semestre a los Centros Zonales para adelantar intercambio de experiencias y establecer correctivos.

La práctica docente a distancia utilizando este modelo, permite modificar aspectos programáticos y metodológicos, siendo más flexible porque se ajusta al medio y a las condiciones de los estudiantes y parte de un enfoque innovador, ya que plantea

cambios sistemáticos que garantizan una buena coordinación y rendimiento a partir de la reflexión sobre el propio desempeño y de la transformación del quehacer educativo.

2. REVISIÓN DE LITERATURA DE LA PRACTICA DOCENTE

2.1 LA PRACTICA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA HASTA 1973

La práctica docente hasta 1973 estaba regida por un Comité de Práctica, el cual reglamentaba y establecía los requisitos que estrictamente deberían seguir los practicantes, ciñéndose a los requerimientos de la guía de observación y a las orientaciones del cooperador (Ver documento Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Prerrequisitos para la práctica profesional docente, 1973).

La guía de observación trazaba las pautas precisas para el éxito de una clase, aunque se hacía referencia a los contenidos, se les daba menos importancia porque se atendía principalmente al cumplimiento de unas pautas externas: presentación personal, puntualidad, responsabilidad, organización del aula, mídales; el profesor ejercía su autoridad con el criterio de ser el portador

del saber y la verdad, su comportamiento era determinante en el aprendizaje del alumno. Se estereotipaban alumno, maestro y clase.

La evaluación del practicante estaba basada en el cumplimiento de los anteriores requisitos que inhibían la espontaneidad, creatividad y desarrollo personal.

2.2 LA PRACTICA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA DESDE 1973 HASTA 1975

En 1973 el Departamento de Admisión, Supervisión y Currículo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, bajo la dirección del profesor William Ossa O., elaboró un Manual de Práctica Docente, en el cual se hace la fundamentación teórica de la correlación existente entre la teoría y la práctica "siendo ésta el punto de partida del proceso cognoscitivo el principal criterio de verdad de las teorías y disciplinas educativas".

Se concibe la práctica profesional docente como la actividad encaminada a proporcionar elementos que den oportunidad al alumno de comprender y transformar la realidad valiéndose de

teorías, métodos y técnicas que garanticen el logro de los objetivos educativos.

En este enfoque se insiste en la importancia de la práctica como obra activa del profesor en donde la continua vivencia con las situaciones reales del medio circundante, lo lleven a seleccionar los conocimientos teóricos para aplicarlos a la realidad.

Por primera vez se reglamenta la práctica docente de manera diferente para los estudiantes practicantes que en el momento de realizar la práctica se encuentren en las siguientes situaciones:

Sin experiencia docente.

Vinculados laboralmente al nivel:

Elemental en concentraciones de cuarto o quinto.

. De enseñanza media.

. Superior universitaria.

(Ver documento Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Práctica profesional docente: orientaciones. Departamento de Administración, Supervisión y Currículo. Medellín, 1973).

Esta reglamentación de práctica docente presenta criterios más amplios en cuanto a la reglamentación, método y evaluación.

La evaluación es participativa, ya que le da al estudiante-practicante la oportunidad de auto-calificarse con un porcentaje del 40%.

2.3 PLANTEAMIENTOS DE LA PRACTICA DOCENTE POR EL LICENCIADO NORBEY GARCIA OSPINA

El Licenciado Norbey García Ospina en su documento "La Práctica como núcleo curricular y como elemento integrador de una Facultad de Educación (ver Bibliografía), hace una crítica al sistema imperante en la práctica docente hasta 1975; plantea nuevas ideas y conceptos que pueden servir de base o punto de partida a un programa de Práctica Docente con características de flexibilidad, científicidad y ambiente democrático que interprete las necesidades e intereses de estudiantes y profesores a través de diferentes mecanismos, entre los cuales se destaca el Foro Pedagógico*.

* Encuentro de estudiantes practicantes y profesores de educación para debatir los problemas e inquietudes suscitados durante la realización de práctica docente.

Enmarca la historia de la práctica docente en la filosofía y en la política de la Facultad de Educación, por lo tanto sólo una renovación de la Facultad de Educación posibilitará la reestructuración del sistema de práctica docente.

En 1975 los estudiantes eran conscientes de la situación caótica que vivía la práctica docente; en diferentes escritos hacen análisis y presentan alternativas a lo que debería ser la práctica docente, sin llevar a la consolidación de sus propuestas.

Norbey García Ospina propone que la práctica educativa debe ser integral, comprendiendo tres regiones:

Práctica docente,

Práctica investigativa,

Práctica de extensión.

Rompe con las concepciones existentes que concentrándose en la práctica docente, olvidan aspectos fundamentales de la educación; la investigación y la extensión.

Para introducir esta reforma, la Facultad de Educación debe revisar el pénsum académico, incluyendo materias que posibiliten en el estudiante la relación entre la teoría y la

práctica socio-investigativa.

Es indispensable que la práctica investigativa se desarrolle en concordancia con la práctica docente tanto en sus etapas de observación, acercamiento y realización como en lo tocante a objetivos, planeación y supervisión.

Los programas educativos deben estar inscritos en la realidad social. A través de la investigación socio-educativa el estudiante de educación observa el fenómeno, se acerca a la realidad de la práctica y cuestiona los objetivos, la planeación y la supervisión de dicha práctica docente.

Se hace necesaria la integración del Centro de Investigaciones a la Facultad de Educación, como fuente de información y recurso bibliográfico más importante.

La práctica educativa en el área de extensión promueve la capacitación profesional, la proyección de la Universidad a la comunidad, la vinculación del estudiante de educación a su gremio para que conozca y trabaje la problemática específica de su profesión.

2.4 LA PRACTICA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA DESDE 1976 HASTA 1979

El Manual de Orientaciones y Normas de la Práctica Profesional Docente, presentado por la Sección de Asesoría y Práctica Docente en 1976, analiza y depura los criterios vigentes hasta 1975 (Ver Bibliografía). Se enmarca la práctica dentro del proceso socio-económico vigente. El sistema imperante en una sociedad de clases impulsa al desarrollo científico y a la realización de la practica según sus conveniencias e intereses.

En cuanto a la práctica docente se siguen los delineamientos trazados por el plan anterior, haciendo presión sobre las características que debe reunir el trabajo escrito presentado por el estudiante-practicante al finalizar el semestre y en el cual se sintetiza, critica o analiza la propia experiencia en la práctica docente.

Se resta importancia a la frecuencia de las visitas del asesor a los estudiantes-practicantes, pero se sugiere un acercamiento con la institución educativa a través de los cooperadores; así mismo se enfatiza en las reuniones de práctica semanal, las cuales se denominan seminarios, los que se realizarían en dos

niveles: por áreas de especialización y generales.

La evaluación como un proceso participativo se expresará en términos cualitativos: aprobado y no aprobado.

Se cambia la filosofía de la supervisión, entendiéndose ésta como una actividad cooperativa entre el asesor y el estudiante-practicante, basada en una relación de igualdad y ayuda mutua.

Es la primera y única vez que la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia reconoce y estimula la labor realizada por los profesores cooperadores, ofreciéndoles las siguientes posibilidades;

- **Matrícula gratuita a diferentes cursos de la Facultad.**
- **Participación en actividades académicas, culturales y deportivas de la Universidad.**
- **Presentación como candidatos en la adjudicación de becas.**

2.5 LA PRACTICA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA DESDE 1976 HASTA 1979

El profesor Israel Berrío Molina en el año 1979, en "Puntos claves para una reorganización de la práctica profesional educativa" (ver Bibliografía), plantea la necesidad de reestructurar la práctica docente de tal manera que responda en forma objetiva a las necesidades e intereses de la sociedad.

Siendo la práctica educativa un proceso analítico y crítico sobre hechos reales, el estudiante de la Facultad de Educación tiene que enfrentar la problemática socio-educativa de su medio y debe establecer relaciones concretas entre la teoría y la práctica.

Propone la creación de un Centro Experimental de Práctica Educativa que integre distintas dependencias de la Universidad, con el objetivo de centralizar e integrar los recursos en bien de la comunidad. Este Centro se instalaría en una zona popular de Medellín y serviría como lugar de práctica y como laboratorio de investigaciones a los estudiantes de Licenciatura, Orientación y Consejería, Administración Educativa, Investigación Pedagógica y Social, Enfermería, Servicio Social, etc.

La práctica docente tendría una duración de dos períodos: el primero cuando el estudiante acumule el 40% y el 50% de los créditos de su carrera; el segundo, cuando el número de créditos sumen entre el 60% y el 80%. Esta división se explica porque se considera que la práctica en un semestre no es suficiente para conocer la problemática social y cumplir los objetivos que se propone.

Con el fin de determinar el tipo de actividades a desarrollar en el Centro Experimental de Práctica se clasifican los practicantes en estudiantes no vinculados a instituciones educativas, los cuales deberán realizar actividades docentes en el Centro Experimental de Práctica y seleccionar de común acuerdo con el asesor, por lo menos tres actividades adicionales en cada período (ver Bibliografía) y en estudiantes con experiencia docente vinculados a una institución educativa, quienes serán asesorados en el lugar de trabajo en actividades que sean estrictamente docentes. Además, deben realizar cuatro actividades por semestre, en el Centro Experimental de Prácticas.

En este proyecto se concibe la evaluación como un proceso continuo de cada una de las actividades.

El papel del asesor y el cooperador se constituye en un factor de ayuda tendiente al mejoramiento profesional del estudiante-practicante.

2.6 REGLAMENTACION DE LA PRACTICA DOCENTE VIGENTE DESDE 1982 EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Reglamentación de la práctica docente vigente desde 1982 (ver Bibliografía). "La práctica profesional en la extensión de la palabra implica las siguientes regiones del quehacer educativo: docente, administrativo, investigativo y extensión desarrolladas integralmente".

El reglamento de práctica docente actual de la Universidad de Antioquia integra los factores que componen la labor educativa.

La práctica docente así concebida enfatiza la correlación existente entre la teoría y la práctica; induce al estudiante a participar del proceso educativo, porque lo lleva a investigar, a observar las necesidades existentes en la educación, mejorando cualitativamente al profesional de la educación.

Este programa de práctica-docente está enfocado hacia un plan progresivo de experiencias profesionales para el estudiante-profesor y tiende a satisfacer las necesidades actuales, las exigencias docentes, las inquietudes estudiantiles y las experiencias de las directivas de la Facultad y Centros Cooperadores.

Se presentan tres modalidades de prácticas:

Práctica ordinaria.

Práctica intensiva.

Práctica experimental; ejemplo: la práctica para Educación a Distancia, Educación Especial, SENA.

En el Seminario de Práctica se reflexiona críticamente sobre la práctica o conjunto de actividades que realiza el estudiante.

Permite una evaluación permanente del currículo, es un punto de congruencia para conocer los tipos de institución y sus características.

Un alto porcentaje de alumnos pertenecientes a la Facultad de Educación poseen experiencia docente. Acuden a la universidad en búsqueda de enriquecimiento profesional, lo que conlleva ascenso en el escalafón con el correspondiente aumento salarial.

Para la realización de la práctica pedagógica en la modalidad presencial, la Facultad no favorece a los practicantes maestros en ejercicio, porque éstos deben cumplir los mismos requisitos establecidos para los otros estudiantes en la práctica docente; sin embargo para optar por la modalidad de práctica intensiva, uno de los requisitos exigidos es acreditar experiencia docente mínima de un año.

En el actual modelo de práctica docente aparece como objetivo principal de la supervisión el promover el perfeccionamiento de la labor de los alumnos-practicantes, combatiendo los procedimientos rutinarios y verbalistas de la "enseñanza" que más bien desorientan al estudiante y encasillan al profesor.

Otro elemento que ejerce valiosa influencia en el futuro del profesor docente es el profesor cooperador. A él le corresponde la orientación, observación y análisis de las diferentes actividades administrativas, de extensión y de docencia que realiza el estudiante profesor, lo que implica una labor de consulta y evaluación continua.

Desafortunadamente el desempeño del cooperador no siempre es el esperado, se presentan continuos casos en donde el cooperador

todo lo delega o todo lo disimula sin propiciar la actitud crítica, ni autocrítica por parte del estudiante, convirtiéndose su función de cooperador en una carga debida a la falta de estímulo. En general, los Centros Cooperadores no trabajan en la investigación y por lo tanto no tienen nada que ofrecer en este campo al practicante.

Otro aspecto notable es la no integración del practicante a la comunidad educativa, considerándose ésta como la única beneficiaria. Múltiples factores inciden en la sectorización de la práctica con exclusividad en la docente: los celos profesionales y poca confianza depositada en el estudiante-practicante, la limitación de tiempo que le impide involucrarse en la institución, la falta de colegaje, el temor al cambio y el enjuiciamiento de la tradición. Estas barreras dificultan el acceso al campo investigativo y al administrativo en los Centros Cooperadores.

2.7 CONCEPCION DE LA FORMACION PRACTICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA, U.N. A. DE VENEZUELA.

En el seminario sobre experiencias en aspectos críticos operacionales de la Universidad a Distancia, en España y en América Latina, celebrado en Caracas (Venezuela) en 1982, en la ponencia

I

"Situaciones de aprendizaje" se trató sobre la concepción de la formación práctica en la Universidad Nacional Abierta.

Con referencia a la práctica se tiene un marco conceptual en donde se encuentran los aspectos teóricos que fundamentan la práctica y se definen las etapas en las que se realiza, haciendo énfasis en que la práctica es un proceso y no un evento terminal. Este proceso comprender

2.7.1 Actividades prácticas complementarias.

2.7.2 Observación.

Consiste en la observación y registro de actividades dentro de un ambiente específico, orientadas por el asesor.

2.7.3 Ejecución.

Implica tareas de aplicación con cierto grado de complejidad para realizar en ambientes reales o mediante el uso de equipos de auto-instrucción.

2. 7. 4 Pasantías.

Modalidad de formación práctica que integra el aprendizaje a la experiencia de situaciones de trabajo.

Para la realización de esta actividad se cuenta con la supervisión y evaluación de un tutor de la Universidad y otro donde se realiza la práctica.

Hasta, este momento no ha sido confrontado científicamente este modelo, debido a que apenas se inician las actividades prácticas complementarias, pero de acuerdo a la experiencia obtenida se concluye:

- Que hay concentración de recursos.(asesores, infraestructura física y equipos, materiales) en las regiones de mayor desarrollo que cuentan con servicios administrativos en los Centros Zonales.
- Déficit de asesores por áreas y carreras de acuerdo a las demandas de los cursantes y de las situaciones de aprendizaje.

- La disponibilidad de recursos internos y externos es insuficiente para cumplir con las exigencias del diseño.

Los modelos de práctica docente que se experimentaron en la U.N.A. de Venezuela y en la Universidad de Antioquia en la Facultad de Educación "Reflexión - Investigación - Acción" en su programa de Educación a Distancia, presentan similitud y diferencia en los elementos que se detallan en el Cuadro 1.

Las semejanzas entre estos modelos obligan a cada universidad a considerar las condiciones regionales y las circunstancias particulares de cada uno de los países.

CUADRO 1. La práctica docente a distancia en la U.N.A. de Venezuela y en la Universidad de Antioquia

	U.N.A. (Venezuela)	U. de A.
E T A P A S	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades Prácticas Complementarias <ul style="list-style-type: none"> . Observación de actividades . Ejecución: Aplicación de tareas dentro de un ambiente específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica Reflexionada <ul style="list-style-type: none"> . Reflexión de la práctica personal y la de los colegas. . Análisis de problemas educativos del medio y posibles soluciones.
	<ul style="list-style-type: none"> - Pasantías: Integración teoría-práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación - Acción <ul style="list-style-type: none"> . Diseño de un plan de acción mejoradora . Ejecución del plan. . Evaluación.
D I F I C U L T A D E S	<ul style="list-style-type: none"> - Concentración de recursos en las regiones de mayor desarrollo. . Insuficiente disponibilidad de recursos internos y externos 	<ul style="list-style-type: none"> - Concentración de recursos en las regiones de mayor desarrollo. . Insuficiente disponibilidad de recursos internos y externos

3. EL MODELO DE PRACTICA DOCENTE "REFLEXIÓN - INVESTIGACIÓN - ACCIÓN"

3.1 RESEÑA HISTÓRICA

"En 1954 se inicia el funcionamiento de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia".

Desde ese entonces hasta la actualidad, el programa de estudios ha estado sometido a diversas modificaciones que obedecen a las reformas educativas, tratando de responder a las condiciones socio-económicas, políticas, a las exigencias del desarrollo industrial y a las presiones políticas internacionales.

Dentro del pènsum de estudios para Licenciados en Educación, se encuentra como asignatura para optar el título de licenciado en educación, la práctica docente, cuya reglamentación a través de la historia se ha recopilado en manuales de práctica.

Hasta el momento la Universidad de Antioquia ha otorgado el título de licenciado en Educación a estudiantes que han seguido reglamentos de práctica (ver Bibliografía), en donde se delimita:

- El concepto de práctica docente.
- Prerrequisito y requisitos.
- Etapas.
- Modalidades .
- Funciones del asesor y del cooperador .
- Características del Centro Cooperador.
- Evaluación.

Para el año de 1984 los primeros estudiantes de la Facultad de Educación del Programa de Educación a Distancia llenaron los requisitos para iniciar el curso de práctica docente en los niveles I y II. Para atender a las condiciones particulares de esta modalidad, el doctor Bernardo Restrepo Gómez propuso un nuevo modelo de Práctica: "Reflexión - Investigación - Acción".

Este modelo es totalmente innovador en nuestro medio, siendo la Universidad de Antioquia la pionera a nivel nacional en experimentar científicamente un modelo de práctica docente para estudiantes a distancia. Es ésta una de las razones que impulsan

a investigar sobre este modelo con el propósito de definir su efectividad y viabilidad.

3.2 MODELO DE PRACTICA "REFLEXION - INVESTIGACION - ACCION" (Anexo 1).

Aboga por una correlación entre la práctica cotidiana y la investigación para transformar la realidad educativa a través de la reflexión-acción de los docentes-practicantes.

La práctica educativa está enmarcada dentro de una práctica social; esta práctica, según Mao Tse-Tung, se extiende a otros campos como la lucha de clases, la política, la ciencia y el arte. Por esta razón, el docente-practicante se encuentra en el ejercicio de su práctica abocado a unas situaciones económicas y socio-culturales determinadas, propias de una sociedad capitalista como la nuestra; donde es clara la expresión del carácter clasista de la educación, manifestándose las contradicciones de la lucha de clases.

El hombre (perteneciente a una clase social específica) también puede determinar el cambio y no son los cambios en el ambiente los que necesariamente determinan al hombre, retomando uno

de los principios del materialismo histórico. Para que el docente-practicante pueda propiciar el cambio, es necesario que conozca cuál es su tarea; por lo tanto, el educador debe a su vez ser educado para que exista interrelación entre educador-educando y medio ambiente. Así el docente-practicante a distancia encuentra situaciones que él mismo puede entrar a mejorar mediante su práctica educativa cotidiana, a través de la ejecución del modelo de práctica: "Reflexión - Investigación - Acción".

La práctica concebida en el modelo propuesto por el doctor Restrepo Gómez abarca dos niveles, como se describe en los Cuadros 2 y 3.

El modelo de práctica "Reflexión - Investigación - Acción" se presenta para cubrir las necesidades y condiciones de la práctica a distancia y pretende una transformación real de la acción educativa, en el propio medio de trabajo del docente-practicante.

CUADRO 2. Primer momento de la práctica docente.
Práctica reflexionada.

Dura- ción	Actividad	Entrega de Informes	Asesoría Presen- cial	E va- luación Valor
P R I M E R S E M E S T R E 1 9 8 4	Pasos:			
	- Reflexión libre y retrospectiva sobre la propia práctica.	Indivi- dual hasta el 7 de abril.		15%
	- Análisis de los elementos de la práctica, haciendo énfasis en ciertos problemas detectables.	Hasta el 24 de mayo	5 de mayo	30%
	- Análisis de la experiencia de la práctica docente del semestre y elaboración de un pre-diseño de investigación-acción de acuerdo a un problema específico	Hasta el 10. de junio		30%
	- Seminario final		21 de junio	10%
	- Informe del Cooperador	30 de junio		15%

CUADRO 3. Segundo momento de la práctica docente.
Práctica como investigación-acción.

Duración	Actividad	Entrega de Informes	Asesoría Presencial	Evaluación Valor
S E G U N D O S E M E S T R E 1 9 8 4	Pasos:			
	- Planeamiento del diseño del experimento escogido. Montaje, desarrollo y participación.	30 de agosto	15 de Septbre.	30%
	- Avance del experimento Investigación-acción y análisis de resultados parciales de la acción mejoradora.	6 de octubre		30%
	- Recopilación de información obtenida.			
	- Análisis de los resultados finales	30 de noviembre		30%
	- Conclusiones			
	- Informe del Cooperador	30 de noviembre		10%

Las hipótesis de trabajo orientadoras de la propuesta y de la evaluación de la misma se sintetizan así:

- La teoría materialista dialéctica del conocimiento enfatiza la importancia de la práctica para confrontar la validez de la teoría. Lenin dijo; "La práctica es superior al conocimiento teórico, porque posee no sólo la dignidad de la universalidad sino también la realidad

7

inmediata". Mediante el modelo, el estudiante podrá confrontar la teoría adquirida en semestres anteriores, con su práctica docente y la de los colegas, estructurando un plan de reflexión-acción que lo guie en la resolución de su práctica educativa, apareciendo así la relación entre la docencia y la investigación. Entendida así la práctica, permite realizar los diferentes roles que le corresponden al educador: docente, investigativo, administrativo, gremial y de extensión a la comunidad.

- El modelo permite al practicante reflexionar sobre los hechos, relacionándolos, analizándolos hasta hacerse plenamente consciente de la significación actual de la práctica educativa, percibiendo la educación como un todo real y como un todo de principios.

- Los hallazgos de las diferentes ciencias han aportado un caudal al saber teórico, pero su aplicación dentro de la educación no ha sido lo suficientemente intensa porque son pocas las investigaciones científicas que se aprovechan en el proceso educativo.

En este campo los nuevos adelantos no encuentran acogida, entre otras razones porque la educación en nuestro medio es considerada inferior a otras disciplinas, falta de confianza y estímulo a los profesionales de la educación para dedicarse a la investigación. Es paradójico el hecho de que la mayoría de las investigaciones en el sistema educativo^ sean realizadas por personas no directamente vinculadas a él.

- Para trabajar con el modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción", el docente-practicante a distancia necesita aplicar, en forma continua, los conocimientos adquiridos en los módulos de cada una de las asignaturas para elaborar y ejecutar un plan de reflexión-investigación-acción, que lo enriquezca profesionalmente y que le de los elementos para transformar, en la medida de las posibilidades, el medio educativo.

La asimilación de contenidos adquiridos a través de la carrera^ es definitiva para el buen desempeño con el modelo de práctica, porque éste integra y conduce al estudiante para que enjuicie su actividad educadora atreviéndose a confrontarse para corregir errores.

La práctica es una realización basada en un conocimiento que conlleva a una transformación de lo cotidiano.

Se entiende por práctica educativa la actividad que el maestro despliega en los campos docente, administrativo, investigativo, gremial y de extensión; siendo ésta efectiva en la medida en que la reflexión sobre ella promueva cambios que permitan integrar los elementos teóricos adquiridos con la práctica en sí". La práctica docente que propone el modelo "Reflexión - Investigación - Acción" permite que la investigación se realice en cualesquiera de los campos de la práctica docente.

3.3 EVALUACIÓN DEL MODELO

La evaluación apunta en dos direcciones: efectividad y viabilidad. El modelo aplicado será evaluado para probar su efectividad y viabilidad con base en los objetivos formulados y las hipótesis planteadas, confrontándolos mediante informes realizados por los cooperadores desde su mismo lugar de trabajo, las asesorías, los seminarios realizados durante los dos semestres y los instrumentos utilizados para recolectar información.

Ahora bien, ¿cuáles son los objetivos del modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción" presentado para los estudiantes a distancia de la Universidad de Antioquia durante el primero y segundo semestre de 1984?

Como objetivo general puede plantearse éste:

Mejorar la práctica educativa cotidiana en alguno de sus componentes (didáctico, administrativo, gremial, extensión e investigación), a través de la "Reflexión - Investigación - Acción".

Como objetivos específicos del modelo se concretan los siguien-

tes para detectar, a través de su cumplimiento, la efectividad de la propuesta :

- Reflexionar sobre la práctica educativa, tanto a nivel personal como en la de los colegas.
- Lograr que el docente-practicante integre la teoría adquirida en la universidad con su propia práctica.
- Investigar los problemas educativos de su práctica cotidiana y proponer alternativas de solución alcanzables e inmediatas.
- Aplicar la acción transformadora para propiciar el cambio que conduzca a la solución de problemas.
- Evaluar el logro de los objetivos de la acción transformadora realizada.

Todo lo anterior permitirá ver hasta qué punto la reflexión retrospectiva y actualizada sobre la práctica educativa incide en la ejecución del plan propuesto, logrando la transformación continua y progresiva de la tarea educativa.

El modelo de práctica docente "Reflexión - investigación - Acción" presenta al docente-practicante un amplio marco que le da libertad para actuar. El enfoque del modelo permite al do-

cente-practicante aprovechar sus experiencias y valorar su progreso siendo ésto un incentivo para trabajar con satisfacción frente al modelo. Esta satisfacción es proyectada a su campo de acción favoreciendo la aplicabilidad del modelo.

El modelo de práctica "Reflexión - Investigación - Acción" es factible de ser aplicado en la medida en que responda a las necesidades y exigencias de la educación a distancia y será evaluado con respecto a su viabilidad.

Entiéndese por viabilidad del modelo la posibilidad de su realización, teniendo en cuenta la inducción realizada a los estudiantes, la correspondencia entre los requerimientos del modelo con los recursos existentes y las condiciones socio-económicas de las regiones agrupadas en tres niveles socio-geográficos.

La viabilidad del modelo se confronta con la capacidad del alumno para manejar situaciones concretas, vivencias de la situación educativa que le permitan seleccionar principios de validez, elegir campos de mayor interés en cuanto a su investigación, utilizando adecuadamente sus recursos humanos y físicos.

Los practicantes-docentes implicados en este modelo son, en su

mayoría, maestros en ejercicio y en menor cantidad algunos practicantes-docentes desempeñan otras tareas de la práctica educativa.

Se encuentran ubicados en diversas zonas geográficas del departamento de Antioquia, con diferentes características en cuanto a proximidad a la capital, actividad económica de la región, medios de comunicación, disponibilidad de recursos humanos y físicos, idiosincrasia de la población y conflictos socio-políticos, etc.

La presente investigación supone la incidencia de la edad, experiencia docente y situación socio-geográfica del lugar donde se realice la práctica, en la efectividad y viabilidad del modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción".

Es posible que la edad y la experiencia docente influyan en la efectividad del modelo porque la experiencia da elementos al docente practicante para afrontar los problemas que se le presenten en su continua reflexión - acción; la edad proporciona el ajuste que hace posible la disciplina y responsabilidad necesarias para la toma de decisiones en la ejecución del modelo.

Se desea conocer hasta qué punto la edad y la experiencia docente influyen o no en la efectividad y viabilidad del modelo, que será detectado en la medida en que éste sea un reto para los maestros de mayor edad y experiencia educativa, un desafío para los practicantes-docentes jóvenes y de menos experiencia que ponen en tela de juicio lo existente.

Es de esperar que las condiciones socio-geográficas, donde se desenvuelve el practicante-docente, afecten la efectividad y viabilidad del modelo porque facilitan o dificultan su realización; siendo diferentes las características de las regiones geográficas en que se aplicará, teniendo en cuenta la presencia o ausencia de recursos humanos e institucionales y por la actitud hacia la educación y su función, el docente-practicante debe recurrir a alternativas de solución adaptadas a la problemática específica de cada lugar, seleccionando técnicas adecuadas para la organización y ejecución de los planes.

La trascendencia del modelo ampliará la visión de la problemática a nivel regional, aportando nuevos elementos que servirán como base a la transformación del sistema educativo, sobre todo lo relacionado con la práctica-docente.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la viabilidad y efectividad del modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción" seguido por los docentes practicantes del programa de Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia, en el primero y segundo semestres de 1984.

4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 4.2.1 Evaluar el modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción", teniendo en cuenta la posibilidad de su realización en la provincia.
- 4.2.2 Evaluar el logro de los objetivos de la práctica docente obtenidos a través de la aplicación del modelo "R-I-A"

- 4.2.3 Determinar si las condiciones socio-geográficas y socio-políticas del medio, la edad y la experiencia docente inciden en la viabilidad y efectividad del modelo.
- 4.2.4 Determinar la relación existente entre la satisfacción del docente practicante frente al modelo, con la experiencia docente, la edad y las condiciones socio-económicas.
- 4.2.5 Determinar la relación entre integración teórico-práctica con la experiencia docente, las condiciones socio-geográficas y la edad.
- 4.2.6 Determinar la influencia del área de especialización del docente-practicante en la viabilidad y efectividad del modelo.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Cuasi- Experimental.

Se utiliza el diseño cuasi-experimental (antes - después)*, porque el objeto de estudio se asimila a un tratamiento que se da a un grupo social, en el cual el problema a investigar se somete a la influencia de variables cuyo control riguroso total no es posible.

* La situación "antes" se deducirá de la descripción y explicación de la práctica educativa narrada en el primero y segundo informes presentados por los docentes -practicantes durante el primer semestre de 1984 y la situación "después" a partir del montaje de la acción mejoradora y de las transformaciones obtenidas a través de ella.

5.2 VARIABLES

5.2.1 Variable Independiente

El tratamiento estará constituido por el modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción".

5.2.2 Variables Dependientes

- Efectividad en cuanto a la reflexión sobre la práctica y a la transformación de lo cotidiano.
- Satisfacción del docente-practicante frente al modelo.
- Viabilidad o capacidad de realización y funcionamiento del modelo.
- Integración teoría-práctica.

5.2.3 Variables de Control

- Edad en los siguientes niveles;
«i 26 años » 26 años
- Experiencia docente:
< 6 años; > 6 años
- Area:

- Ciencias Humanas e Idiomas (Sociales, Español e Inglés).
 - Ciencias Básicas (Matemáticas y Bioquímica).
 - Vocacionales y Técnicas (Agropecuarias, Mecánica Industrial, Electrotecnia y Docencia Comercial).
- Condiciones económicas y socio-políticas del sitio donde se practica, categorizando los centros zonales de la práctica de Educación a Distancia en tres niveles socio-geográficos.

Al estudiar el Plan de Desarrollo del Departamento de Antioquia se llegó a las siguientes conclusiones respecto a las características y diferencias de cada uno de los niveles socio-geográficos:

NIVEL I. (52 docentes-practicantes)

Medellín, Amagá, Caldas, Copacabana, Rionegro, Bello, Envigado, Barbosa.

- **Condiciones socio-económicas:**
 - **Aspectos:**
 - **Población y recursos:** alta concentración de pobla-

ción y de recursos, constituyéndose en Centro Administrativo y de afluencia.

- La mayor actividad económica es la industria y el comercio.

- Infraestructura en:

Comunicación y transporte

Salud

Educación

Saneamiento ambiental

Recreación

Cultura

Relativamente más desarrollados que los otros dos niveles socio-geográficos

- Ambiente socio-cultural para el maestro.
- Existen medianas garantías de promoción social y cultural.
- Ambiente laboral favorable: facilidad de capacitación, relativo equilibrio entre la demanda y la oferta profesional.
- Población inquieta y motivada por la educación
- Desempleo y subempleo debido a que profesionales de otras áreas menguan las oportunidades de trabajo del profesional de la educación y lo obligan a ocuparse de otras actividades.

Condiciones socio-políticas :

• Aspectos:

- Las condiciones socio-políticas no ofrecen garantías óptimas para el cumplimiento de la tarea educativa; sin embargo, el maestro goza de cierta libertad y estabilidad laboral.
- Hay complejidad socio-política debido al surgimiento de grupos subversivos, con la correspondiente respuesta militar.
- Alteración del orden público provocado por huelgas y paros laborales y estudiantiles.
- Proselitismo político.
- Inseguridad.

NIVEL II. (81 docentes-practicantes)

Yarumal, Támesis, San Roque, Santa Rosa, Santa Fe, Frontino, Abriaquí, Cisneros, Sopetrán, Fredonia.

- Condiciones socio-económicas:

Aspectos:

Población y recursos: relativa concentración de la población y los recursos.

- La actividad económica más relevante es la agropecuaria.

- Infraestructura:

Comunicación y transporte

Salud

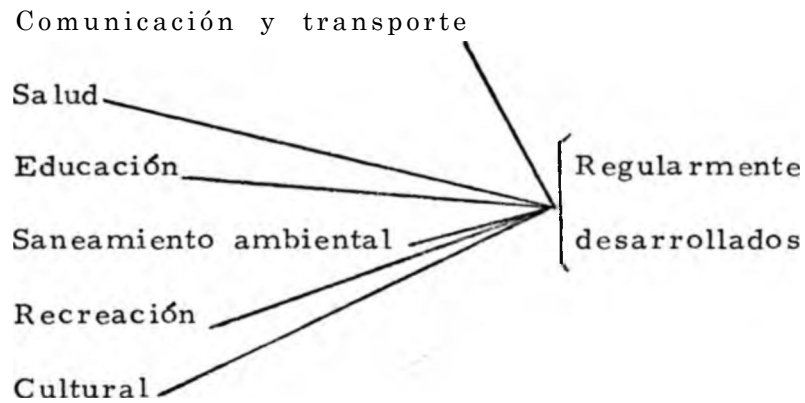
Educación

Saneamiento ambiental

Recreación

Cultural

Regularmente
desarrollados



- Ambiente socio-cultural para el maestro.

Existen escasas garantías de promoción social y cultural. Ambiente laboral medianamente favorable: escasa facilidad para la capacitación, relativo equilibrio entre la demanda y la oferta profesional.

- Población inquieta y motivada por la educación.

- Condiciones soció-políticas:

- Aspectos:

- El maestro goza de cierta libertad y estabilidad laboral, siempre y cuando se ajuste a los valores morales, religiosos y sociales legados por la tradición.

- Aparente tranquilidad social, resultado de la incon-

formidad no manifiesta.

NIVEL III. (33 docentes-practicantes)

Caucasia, Puerto Berrio, Urabá, Apartadó, Caracoli,
Dabeiba, Segovia, Bagre, Tarazá, San José del Nus.

- Condiciones socio-económicas:

• Aspectos:

- Población y recursos: centro de afluencia por la cercanía a los mercados internos y externos.

- La mayor parte de la población se dedica a la actividad agropecuaria, "presentándose el contraste entre las mayores posibilidades de desarrollo y los más bajos índices de condiciones de vida de sus habitantes."

- Infraestructura en:

Comunicación y transporte

Salud

Educación

Saneamiento ambiental

Recreación

Cultural

{ Muy poco
desarrollados

- Ambiente socio-cultural para el maestro:

Las condiciones son muy desfavorables para el educador, debido a que se presenta alto grado de deserción escolar, ya que la educación se encuentra manipulada por grupos económicos y políticos más fuertes.

Ambiente de inseguridad laboral: represión y persecución, la demanda de profesionales es muy superior a la oferta. La población presenta el mayor índice de analfabetismo y de morbilidad infantil.

- Condiciones socio-polfticas:

• Aspectos:

- Dadas las condiciones socio-económicas, la región se constituye en centro de violencia política, ocasionando un enfrentamiento armado entre el ejército y la guerrilla.

De lo anterior se deriva el abandono del campo y la constante militarización.

- Alteración permanente del orden público. No existen las más mínimas garantías de seguridad ciudadana.

- El medio condiciona a los habitantes para alinearse en uno de los bandos enfrentados, de acuerdo a las circunstancias.
- Porte ilegal de armas.

El esquema anterior es una guía para el investigador extraer los datos más significativos del lugar, donde el docente-practicante realiza su práctica.

5.3 POBLACIÓN

Se tomó la totalidad de los docentes-practicantes inscritos en la Práctica I y II de 1984 de la Facultad de Educación, del Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia.

En el diferencial semántico se trabajó con una muestra del 64.46% de la población y en el análisis de la encuesta sobre la asesoría por computador se escogió una muestra del 39.75%

ÁREA	TOTAL
Ciencias humanas e idiomas (sociales, español, inglés)	120
Ciencias Básicas (Matemáticas y Bioquímica)	36
Vocacionales y Técnicas (Agropecuaria, Mecánica Industrial, Electrotecnia, docencia comercial)	<u>10</u>
TOTAL	166

Para efectos de asesoría presencial, la población se distribuyó en cinco centros zonales:

SEDE	MUNICIPIOS
1. Yarumal	Yarumal, Santa Rosa.
2. Santa Fe	Santa Fe, Frontino, Apartadó, Abriaquí, Buriticá, Anzá, Sope- trán, Dabeiba, San Jerónimo.
3. Cisneros	Cisneros, Segovia, Puerto Berrío, San José del Nus, San Roque.
4. Medellín	Medellín, Rionegro, Fredonia,

Támesis, Bello, Amagá, Barbosa.

5. Caucasia Caucasia, Bagre, Cáceres,
Tarazá.

También se tomó como población al conjunto de los cooperadores de la práctica, distribuidos así mismo por centro zonal.

5.4 HIPÓTESIS CONCEPTUALES

5.4.1 Los indicadores de viabilidad del modelo "Reflexión - Investigación - Acción" a saber: la participación del cooperador en el sitio de trabajo, las asesorías desde la Universidad, las exigencias de la investigación y participación,) posibilitan la ejecución de éste.

5.4.2 La aplicación del modelo "R-I-A" potencia la transformación de la práctica educativa en los docentes-practicantes del programa de Educación a Distancia.

5.4.3 La aplicación del modelo "R-I-A" induce satisfacción profesional en los estudiantes de Educación a Distancia.

5.4.4 Las exigencias del modelo "R-I-V, especialmente la relacionada con la sustentación de la acción mejoradora, propician la integración teoría-práctica.

5.5 HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

HO1 La aplicación del modelo "Reflexión -Investigación - Acción" no transforma la práctica educativa, su viabilidad no alcanza el nivel esperado de acuerdo con los objetivos planteados, el nivel de satisfacción de los estudiantes es bajo y no se logra la integración teoría-práctica, según se deduce de las medias de rendimiento, de los informes de los cooperadores y del diferencial semántico.

Ho2 No existe interacción entre las variables edad, experiencia docente, nivel socio-geográfico y área de especialización con la viabilidad y efectividad del modelo.

H1 Los porcentajes y las medias referentes a la colaboración del cooperador, funcionalidad, asesoría presencial y computarizada, puntúan positivamente a favor de la viabilidad del modelo.

- H2 La mayoría de los informes presentados por los docentes-practicantes en la ejecución del modelo "R-I-A" y las medias de las calificaciones evidencian cambios positivos en su práctica educativa.
- H3 La actitud promedio de los estudiantes-docentes comprueba la satisfacción en el trabajo con el modelo.
- H4 Una mayoría calificada de los estudiantes logra la integración teoría-práctica a través de la realización del modelo.
- H5 Las variables: edad, experiencia docente, nivel socio-geográfico y área de la especialización interactúan con viabilidad, efectividad, satisfacción e integración teórica-práctica.

5.6 TECNICAS DE RECOLECCIÓN E INFORMACIÓN

Se pretendió, con esta investigación, definir la viabilidad y efectividad del modelo objeto de estudio. Para probar los dos aspectos anteriores se construyeron, refinaron y aplicaron las siguientes técnicas de recolección de datos a 166 docentes-

practicantes inscritos en la práctica I y II del año 1984 en la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Programa de Educación a Distancia, así como a los respectivos cooperadores

5.6.1 Instrumentos

5.6.1.1 Observación de carácter indirecto, simple y documental.

Se utilizaron los informes presentados por los estudiantes para definir la conducta de entrada al experimento (situación "antes" y la verificación de las hipótesis.

El análisis cualitativo de los informes o trabajos presentados por los docentes-practicantes, durante el año de práctica, se llevó a cabo con base en pautas de evaluación, que fueron definidas después de amplias discusiones. Ellas fueron:

Grado de comprensión de la tarea asignada:

Descripción de la experiencia docente personal en los siguientes campos: docente, administrativo, de extensión, investigación, gremial.

- Informe de las experiencias profesionales:
 - Personales:
Correlación de las experiencias educativas personales con la de los colegas.

- Repercusión, importancia y objetividad de los problemas enunciados en la labor educativa.

- Capacidad del docente-practicante para ubicar las causas del problema enunciado en la teoría social, económica, política, pedagógica, filosófica que la sustente.

- Habilidad para dar soluciones hipotéticas a los problemas planteados que:
 - Correspondan a los objetivos.
 - Se ajusten al problema.
 - Mejoren las condiciones de la educación en el medio.
 - Capaciten para establecer y ejecutar un plan de acción que corresponda a las necesidades del medio, atendiendo a la ubicación geográfica, económica, socio-política y a los recursos humanos y físicos.

- Avance progresivo en el desarrollo de la práctica educativa, logrado a través del seguimiento con el modelo:
 - Mejoramiento de las fallas anotadas en los informes anteriores.
 - Auto-evaluación.

Estas pautas se aplicaron a cuatro de los seis informes presentados por los docentes-practicantes.

5.6.1.2 Observación realizada a través de dos seminarios durante el primer semestre; el primero efectuado el 5 de mayo después de presentado el primer informe, donde se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Comprensión de la tarea asignada.
- Satisfacción frente al trabajo realizado.

El seminario final que se realizó el 21 de julio, donde se tuvo oportunidad de compartir experiencias durante el primer semestre de práctica docente.

Indicadores:

- Satisfacción del trabajo con el modelo.
- Comprensión del modelo.

Para el segundo semestre de 1984, se realizó una asesoría presencial que se efectuó el 15 de septiembre, para orientar la segunda etapa del proceso; Investigación-Acción.

5.6.1.3 Encuesta sobre asesoría realizada por microcomputador;

- Indicadores de viabilidad:
 - . Percepción sobre refuerzo de conocimientos teóricos,
 - . Satisfacción.
 - . Flexibilidad para aplicar programas computarizados que complementen el área de la investigación.
- Indicadores de efectividad:
 - . Logro de los objetivos del modelo de práctica:
"Reflexión - Investigación - Acción".
 - . Integración teoría - práctica.

5.6.1.4 Cuestionario auto-administrado, realizado mediante un diferencial semántico que permitió medir el sentido connotativo y afectivo de las palabras y conceptos que los estudiantes expresaron frente al modelo y que sirvió para confrontar:

- La funcionalidad del modelo.
- El grado de satisfacción del docente-practicante frente al modelo .
- Percepción de la asesoría de la práctica docente a distancia.
- La efectividad del modelo.

5.6.1.5 Encuesta al cooperador, quien manifestó su apreciación frente al modelo, basándose en el seguimiento del trabajo efectuado por su cooperado.

- Indicadores:

- Grado de comprensión del modelo alcanzado por el cooperador.
- Respuesta del modelo a las necesidades del medio.
- Dificultades y limitaciones encontradas en el modelo.

Aporte del modelo al cooperado y al cooperador.

5.6.1.6 El currículo vitae de los docentes-practicantes y las condiciones socio-geográficas del lugar donde se practicó (Medellín, Amagá, Caldas, Copacabana, Bello, Envigado, Rionegro, Barbosa, Yarumal, San Roque, Santa Rosa de Osos, Santa Fe, Frontino, Abriaquí, Sopetrán, Fredonia, Puerto Berrio, Caucasia, Urabá, Apartadó, Caracolí, Dabeiba, Segovia, Bagre, Tarazá, San José del Nus), arrojaron los datos necesarios para establecer la asociación entre las variables dependientes y de control.

5.6.2 Refinamiento de Instrumentos

El diferencial semántico y las encuestas a los cooperadores se sometieron a juicio de jurados (profesores especializados en investigación) quienes determinaron la validez.

Con respecto a la confiabilidad, se obtuvieron coeficientes Spearman Brown de 0.78 para la sub-escala de funcionalidad, un coeficiente del 0.82 para la sub-escala de satisfacción, de 0.85 para la de efectividad y de 0.92 para la de asesoría.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS:
VIABILIDAD, EFECTIVIDAD, SATISFACCIÓN E
INTEGRACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

El momento denominado "el antes", en el diseño cuasiexperimental Antes-Después, se analizó a partir de la reflexión de los estudiantes y de la descripción de sus vivencias en la práctica educativa y la de los colegas, realizadas en el informe I del primer semestre de práctica y correspondiente a su quehacer educativo antes de que este fuera intervenido por el modelo de investigación-acción. Hay que recordar que de la descripción, el estudiante seleccionó el problema más significativo, le formuló soluciones hipotéticas y ensayó éstas en el segundo momento de la práctica, el de investigación activa, cuyos resultados fueron base para analizar "el después", es decir, el cambio en su labor docente.

"El después" constituyó el segundo momento de la aplicación del modelo de práctica docente "Reflexión-Investigación-Acción".

Los docentes-practicantes replantearon el problema escogido, diseñaron y ejecutaron un plan de acción transformadora de su práctica educativa, o sea un tratamiento cuasiexperimental, el cual fue evaluado.

La información para este análisis se obtuvo a partir de los siguientes procedimientos:

- Observación de carácter indirecta, simple y documental obtenida a través de los informes presentados por los docentes-practicantes, durante los dos semestres académicos de 1984 y la entrevista colectiva realizada en el seminario final del primer semestre académico.
- Observación realizada a través del seminario final (primer semestre) y de las asesorías presenciales.
- Encuestas sobre la asesoría realizada mediante el micro computador (primer semestre académico).
- Cuestionario auto-administrado a los practicantes, realizado mediante un diferencial semántico.
- Calificaciones obtenidas por los docentes-practicantes en la práctica docente I y II.

- Encuesta a los cooperadores.

6.1 VIABILIDAD DEL MODELO "R - I. -A"

6.1.1 Ejecución y análisis de la viabilidad del modelo en su

primer momento o sea en el de la reflexión

Un estudio exploratorio de 170* informes presentados por los docentes-practicantes (primero y segundo del primer semestre de práctica), permitió establecer la homogeneidad de la población en aspectos como: Edad, experiencia docente y sobre todo con respecto a los problemas planteados. Por esta razón, se acordó tomar el 10% de los informes como maestra, porcentaje que fue seleccionado mediante muestreo sistemático al azar.

Después de extraer la muestra equivalente a 36 trabajos (18 del primer informe y 18 del segundo), éstos se clasificaron por niveles socio-geográficos y se encontraron trabajos correspondientes a estudiantes que cursaban las siguientes áreas: (Cuadro 4)

* En la asignatura de Práctica docente se inscribieron 170 estudiantes para el primer semestre de 1984.

CUADRO 4. Distribución de los informes de la muestra por área académica y por niveles socio-geográficos.

Area	Nivel Socio-geográfico Medellín *	Yarumal**	Caucasia***	Total
Ciencias Humanas e Idiomas	8	10	4	22
Ciencias Básicas Matemáticas y Bioquímica	3	5	2	10
Vocacionales y Técnicas	2	2	-	4
Total Nivel	13	17	6	36

* También correspondieron al nivel socio-geográfico de Medellín los siguientes municipios: Amagá, Caldas, Copacabana, Rionegro, Bello, Envigado y Barbosa.

** Al nivel socio-geográfico de Yarumal los municipios de Támesis, San Roque, Santa Rosa, Santa Fe, Frontino, Cisneros, Sopetrán y Fredonia.

*** Pertenecieron al nivel socio-geográfico de Cauca: Puerto Berrío, Urabá, Apartadó, Caracolí, Dabeiba, Segovia, Tarazá y San José del Nus.

La lectura de los trabajos por nivel socio-geográfico y área de especialización, llevó a agrupar los problemas planteados, en las siguientes categorías: Didácticos, técnicos, capacitación científica, de rendimiento académico, interrelación estamentos educativos, relación escuela hogar y comunidad.

Didácticos:

- Incapacidad del profesor para manejar procedimientos y técnicas que permitan mantener una motivación hacia la asignatura debido a factores como:

- . La carencia de material didáctico.
- . La escasa correlación de los contenidos.
- . Las condiciones socio-geográficas del medio.
- . El predominio del método expositivo.

- Evaluación: El profesor desconoce el propósito de la evaluación y el uso correcto de las técnicas más adecuadas, por lo cual evalúa sólo para asignar una nota y en ocasiones sanciona e improvisa evaluaciones sin utilizar las técnicas correctas.

- La Escuela Unitaria:

El maestro de la escuela unitaria no fue preparado

oportunamente para este método, por esta razón se le dificulta asistir correctamente a todos los niveles de la escuela primaria.

- Improvisación de la práctica pedagógica por parte de los tecnológicos como consecuencia de la falta de preparación en metodologías y técnicas pedagógicas.

Técnicos:

- Falla en la planeación de las áreas académicas, la cual se hace deficiente al principio del año y no se establecen correctivos según las necesidades.

Capacitación Científica:

- Desactualización del profesor. En general el profesor no se capacita y actualiza en lo pertinente al saber enseñar. Por otra parte, algunas veces las autoridades educativas llenan vacantes obedeciendo solamente a intereses personales, lo que crea la desubicación en el área.

De Rendimiento Académico:

- Bajo rendimiento académico originado en los problemas anteriormente anotados.

Interrelación Estamentos Educativos:

- Carencia de comunicación efectiva y diálogo entre los diferentes estamentos: Profesor, estudiantes, profesor-directivas, profesor-profesor y profesor-padres de familia.

Relación Escuela-Hogar y Comunidad:

- La indisciplina y el bajo rendimiento se originan en la familia donde el hijo carece de una orientación oportuna para su desarrollo, llegando al medio escolar desadaptado.
- La escuela se encierra en sí misma y no se proyecta a la comunidad en actividades como programas y campañas que mejoren las condiciones del medio.

Después de presentado el primer informe se realizó una asesoría presencial el 5 de mayo de 1984 en Medellín, Cauca, Yarumal y Cisneros, a la cual asistió el 90% de los estudiantes matriculados en Práctica Docente.

En esta asesoría se explicaron las pautas a seguir en el segundo y tercer informes, y se recogió el curriculum vitae de los practicantes.* (Ver Anexo 2).

Se observó que la mayoría de los estudiantes asumieron una actitud positiva ante el modelo "R - I - A" y manifestaron la disponibilidad de la comunidad para participar en su ejecución.

La viabilidad del modelo "R - I - A" se vio afectada en la asesoría brindada a los docentes-practicantes, por la programación simultánea de otras actividades, que produjeron fatiga y menguaron la atención; además, la ausencia de algunos estudiantes a la asesoría afectó la comprensión del modelo en algunos centros zonales.

La educación colombiana, a través de la historia, ha perpetuado mecanismos estáticos que minimizan la creatividad y estancan el potencial de liderazgo de los educandos; por eso el

* En el curriculum vitae se encontró que la relación entre las variables de control, edad y experiencia docente eran directamente proporcionales; por esta razón los análisis realizados para la variable edad fueron válidos para experiencia docente y viceversa.

profesional de la educación no asume su rol con actitud de compromiso capaz de crear situaciones que replantean el Statu quo y que contribuyan al mejoramiento del docente-practicante y de la comunidad donde se desempeña.

En esta primera reflexión de la práctica docente, "El antes", los estudiantes manifestaron omisión de aspectos fundamentales de la práctica educativa, en el ejercicio de su profesión. Hasta este momento el maestro se había limitado a dictar la clase y no percibía la necesidad de trascender al campo administrativo, gremial, investigativo y de extensión.

En el aspecto docente, los participantes presentaban fallas en la motivación, en la planeación, rigidez en la disciplina, desconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos y métodos inadecuados de enseñanza-aprendizaje, así como criterios y técnicas de evaluación deficientes. Manifestaron así mismo, la rutina, a la cual los había abocado su práctica acrítica.

Hasta este momento el maestro ignoró la posibilidad de explorar su campo profesional, mitificó la investigación considerándola costosa, privilegio de unos pocos e inaplicable al campo educativo.

La primera etapa con el modelo se constituyó en un dilema para los docentes-practicantes debido al desconocimiento de la investigación -acción.

En la educación es conveniente, abrir campo, como opción, a la aplicación de esta modalidad de investigación, ya que hasta el momento predomina la investigación clásica con un enfoque teórico o con aparataje técnico sofisticado. La investigación-acción puede ser de mayor utilidad y viabilidad dentro de las condiciones reales de la educación colombiana sobre todo en la provincia.

El aspecto gremial se circunscribía a reivindicaciones económicas desconociendo la promoción del profesional docente y la de sus colegas. Los estudiantes estaban motivados por la lucha sindical pero manifestaban apatía hacia las actividades de la práctica educativa.

En el campo de extensión, la institución educativa no se proyectaba a la comunidad y los docentes-practicantes carecían del espíritu multiplicador que los convirtiera en agentes de cambio en su provincia.

Antes del trabajo con el modelo los estudiantes asumían un comportamiento egoísta en su campo profesional, cada uno poseía experiencias y conocimientos que no se compartían, perdiéndose la posibilidad de apropiarse de los logros de los demás.

En el campo administrativo los estudiantes manifestaron las fallas que como administradores habían detectado. En las instituciones predominaba la administración vertical y autoritaria, donde no delegaban funciones, ni existía trabajo en equipo, no se planeaba sobre un diagnóstico de necesidades reales y sentidas, no se evaluaba sobre la marcha, se observó incoherencia entre las actividades realizadas y los objetivos planteados.

La mayoría de los docentes-practicantes expresaron timidez y escepticismo al iniciar el trabajo con el modelo: les fue muy difícil comprender "el cómo" podían lograr un cambio en la práctica educativa y sintieron la necesidad de buscar el apoyo de la comunidad, pero temían no alcanzarla.

Se encontró que el modelo ofrecía mayor viabilidad a los practicantes con experiencia y formación docente, puesto que poseían la fundamentación teórica y los conocimientos acerca de la práctica educativa.

6.1.2 Análisis de la viabilidad del Modelo "R-I-A" en el segundo momento de la investigación (Investigación - Acción)

- El 21 de junio de 1984 se efectuó el seminario final de práctica docente I, en Medellín, con la asistencia del 95% de los practicantes. Se evaluó el primer semestre de práctica docente, se intercambiaron experiencias y se preparó el trabajo del segundo semestre.

Con el propósito de conocer la actitud de los docentes-practicantes frente al modelo y evaluar su viabilidad, los estudiantes fueron distribuidos en el aula según niveles socio-geográficos; los asesores seleccionaron siete trabajos que representaban la problemática más recurrente de la región y éstos fueron debatidos ampliamente. Se observó que la viabilidad del modelo se vio afectada considerablemente en el nivel socio-geográfico 3 (Caucasia...), porque la infraestructura inadecuada y las condiciones de inseguridad política, económica y social existentes en estos centros zonales, impidieron la presencia de algunos estudiantes en las asesorías, lo cual les ocasionó carencia de información oportuna.

Estas circunstancias influyeron medianamente en el nivel

socio-geográfico 2, (Yarumal...).

Los docentes-practicantes de los tres niveles socio-geográficos manifestaron la incidencia negativa de los paros del magisterio en la viabilidad del modelo, porque las tareas emprendidas se suspendieron periódicamente, los estamentos involucrados en la acción se dispersaron y los docentes-practicantes se ocuparon en actividades sindicales alejándose de los lugares de práctica. Todo lo anterior afectó el cumplimiento de las actividades propuestas en el cronograma y generó desmotivación en los participantes.

- Recogidos los segundos y terceros informes presentados por los docentes-practicantes en la segunda etapa del trabajo, "el después", es decir, cuando ya el modelo afectaba la práctica cotidiana, se observó una vez más la homogeneidad de los problemas en la investigación-acción, por lo cual se tomó al azar el 11% de los trabajos para el análisis final.*

Los 36 informes seleccionados (18 del segundo y 18 del tercero), se clasificaron por niveles y áreas de especialización, resultando la distribución desplegada en el Cuadro 5.

* En la asignatura de práctica docente se inscribieron 166 estudiantes para el segundo semestre de 1984.

CUADRO 5. Distribución de la muestra de informes tabulados por áreas de especialización y por niveles socio-geográficos.

Nivel Socio-geográfico Area	Medellín	Yarumal	Cauca-sia	Total Area
Ciencias Humanas e Idiomas	5	8	4	17
Ciencias Básicas Biología y Matemáticas	5	7	3	15
Vocacionales y Técnicas	2	2	-	4
Total Nivel	12	17	7	36

Revisados los problemas que los docentes-practicantes estaban enfrentando con la acción mejoradora, (informe 2, segundo semestre académico), se procedió a clasificarlos por nivel socio-geográfico y se obtuvo coincidencia en la naturaleza de los problemas así:

Nivel 1 (Medellín y otros)	Nivel 2 (Yarumal y otros)	Nivel 3 (Caucasia y otros)
Problema	Problema	Problema
Didácticos.....	Didácticos	
Rendimiento académico	Rendimiento Académico.	
	Técnicos.....	Técnicos
	Relación escuela hogar y comunidad	Relación escuela hogar y comunidad.
		Interrelación estamentos educativos.

Los problemas didácticos y de rendimiento académico presentados por los estudiantes del nivel socio-geográfico 1 (Medellín..

los técnicos y de relación escuela-hogar y comunidad presentados en el nivel 3 (Caucasia...), se aglutinaron en el nivel 2 (Yarumal...). La concentración de estos problemas en el nivel 2, se explicó por ser una zona intermedia entre la capital y las zonas periféricas, con relativa concentración de población y recursos, mediana infraestructura, escasas garantías de promoción cultural para el maestro, población inquieta con aparente tranquilidad social.

La recurrencia de los problemas en los tres niveles socio-geográficos influyó en la aplicabilidad del modelo, puesto que tanto los docentes-practicantes como los asesores de práctica, pudieron alternar los planes de acción y los mecanismos de solución; para un mismo problema aparecieron múltiples acciones mejoradoras, que dieron la oportunidad de seleccionar y adaptar las más convenientes de acuerdo con las posibilidades de la región.

La mayoría de los estudiantes en este momento de la práctica docente, tenían delimitado el problema y la acción mejoradora presentaba actividades concretas que se estaban ejecutando con la participación de distintos estamentos educativos; sin embargo, un número reducido de estudiantes de todos los niveles socio-geográficos, aún se encontraban dispersos en su acción, puesto

que no enunciaban claramente los problemas o la realización de las actividades de la acción mejoradora no estaba al alcance del docente-practicante, porque responsabilizaban de la solución del problema a personas extrañas a la práctica docente, además, el tiempo de aplicación de la acción mejoradora excedía al plazo trazado por la universidad.

Lo anterior limitó la viabilidad del modelo porque la totalidad de los estudiantes no estaban logrando los objetivos referentes a la aplicación de alternativas de solución alcanzables e inmediatas a los problemas educativos de su práctica cotidiana y la integración entre la teoría y práctica.

Revisados los terceros informes del segundo semestre académico se observó cambio notorio en la interrelación de los problemas de acuerdo con los niveles socio-geográficos así:

Nivel 1 (Medellín. . .) Nivel 2 (Yarumal. . .) Nivel 3 (Caucasia. . .)

Problema

Problema

Problema

Didácticos. Didácticos

De rendimiento

De rendimiento

Académico.

Académico.

Técnico

Relación escuela-

Relación escuela-

hogar y comunidad.

hogar y comunidad.

Interrelación esta-

mentos educativos.

La alternancia de los problemas presentados por los docentes -
practicantes en el semestre II de práctica docente, (problemas
extraídos de los tres niveles socio-geográficos en los segundos
y terceros informes), se debió a la similitud de la problemática
educativa regional y a la ubicación alcanzada por los pocos

estudiantes que tuvieran dificultad para determinar el problema o concretar la acción mejoradora. Este logro se obtuvo, mediante los aportes del seminario, las asesorías telefónicas y presenciales y las observaciones de los asesores en cada uno de los informes.

De ésto se dedujo que aunque los niveles socio-geográficos presentaron características diferentes, los problemas pudieron ser tratados con los mismos mecanismos de solución, de donde se infirió que el modelo era flexible y aplicable y se ajustó a las diferentes regiones socio-geográficas.

- Los estudiantes que cursaron la práctica docente I durante el primer semestre académico de 1984, respondieron una encuesta sobre la asesoría por microcomputador, a la cual habían asistido voluntariamente (Ver Anexo 3).

La asesoría microcomputarizada se realizó para concretar y unificar aspectos teóricos de la investigación-acción, que favorecieran la comprensión del modelo, es decir que elevaran el nivel de viabilidad del mismo.

Se repartieron 70 encuestas a los asistentes al programa, la respondieron 66 docentes-practicantes correspondientes al 94.24% de la población encuestada.

En la tabulación de los datos se tuvieron en cuenta las siguientes variables: edad, nivel sociogeográfico y área de especialización.

Las encuestas tabuladas correspondieron al:

Nivel 1: 31.82% (21 encuestas)

Nivel 2: 48.48% (32 encuestas)

Nivel 3: 19.70% (13 encuestas)

Las preguntas 5, 6, 8 y 9 * que se referían al aprendizaje obtenido mediante el programa microcomputarizado, a lo agradable de la experiencia y a la aplicabilidad de esta asesoría a otras materias, midieron aspectos que averiguaban por la viabilidad del modelo.

Las preguntas 6 y 7 posibilitaron conocer cómo se sentían los docentes-practicantes frente al computador.

* La pregunta 9 no se analizó de acuerdo con las variables de control porque la frecuencia en la respuesta fue mínima.

Con el propósito de obviar la dificultad que encontró el docente-practicante al finalizar el primer semestre académico para diferenciar la investigación-acción de otro tipo de investigación, se hizo necesario ampliar las asesorías individuales, sugerir a estudiantes re-elaborar algunos informes e invitarlos a un programa en el microcomputador.

Analizados los resultados de la encuesta acerca del programa microcomputarizado, se observó que esta técnica de la información facilitó el desarrollo del modelo de práctica docente a distancia, porque completó y reforzó los conocimientos teóricos antes obtenidos, así los porcentajes 92.30% y 90.56% en la respuesta cinco item 1 (Cuadro 6), indicaron parcialmente la factibilidad del modelo.

Sólo tres estudiantes, afirmaron que la asesoría por microcomputador no era aplicable para algunas materias como: Educación Estética, Manualidades, Geografía, Psicología, Biología e Inglés. Los demás vieron en este tipo de asesoría una buena posibilidad para completar el proceso enseñanza-aprendizaje de los programas de Educación a Distancia.

En el análisis de los Cuadros 6, 7 y 8 (preguntas 5, 6 y 8),

se encontró que el 92.30% de los estudiantes menores o iguales a 26 años y el 90.56% de los mayores de 26 años afirmaron que en la asesoría por microcomputador "aprendieron mucho" y un porcentaje no representativo manifestó que "aprendieron poco", (7.69% y 9.43%); los estudiantes mayores de 26 años presentaron tendencia a sentirse mejor frente a este tipo de asesoría (resultado obtenido de la suma de los porcentajes de los items 1 y 2 en el Cuadro 7). En general esta actividad fue agradable para todos.

Respecto a la aplicabilidad de la asesoría por microcomputador para otras asignaturas, se encontraron diferencias notables entre los dos grupos de edades, porque el 73.58% de los estudiantes mayores de 26 años consideraron que la asesoría por microcomputador era valiosa para cualquier asignatura, y el 46.15% de los estudiantes menores o iguales a 26 años opinaron lo mismo (Cuadro 8).

CUADRO 6. Encuesta sobre el programa microcomputarizado, grado de aprendizaje obtenido a través del computador, por edad.

Aprendizaje	Edad ≤ 26		Edad > 26	
	f	%	f	%
1. Aprendí bastante	12	92.30	48	90.56
2. Aprendí poco	1	7.69	5	9.43
3. No se si aprendí	-	-	-	-
4. No respondieron	-	-	-	-
Total	13	100	53	100

CUADRO 7. Encuesta sobre el programa microcomputarizado, calificación de la experiencia en el microcomputador, por edad

Satisfacción \ Edad	≤ 26		> 26	
	f	%	f	%
1. Muy agradable	10	76.92	30	56.60
2. Agradable	2	15.38	21	39.62
3. Poco agradable	-	-	-	-
4. Desagradable	-	-	-	-
5. No respondieron	1	7.69	2	3.77
Total	13	100	53	100

CUADRO 8. Encuesta sobre el programa microcomputarizado.
 Funcionalidad del modelo frente a otras asignaturas,
 por edad.

Funcionalidad	Edad ≤ 26		Edad > 26	
	f	%	f	%
1. Valiosa para la asesoría de cualquier materia	6	46.15	39	73.58
2. No es aplicable en algunas materias	4	30.76	7	13.20
3. No es un medio apropiado	-	-	-	-
4. No respondió	3	23.07	7	13.20
Totales	13	100	53	100

Analizados los Cuadros 9, 10 y 11 (preguntas 5, 6 y 8), se pudo determinar que el grado de aprendizaje adquirido por los docentes practicantes a través del computador, resultó muy alto en los tres niveles socio-geográficos, destacándose el nivel 3 (Caucasia...), donde el 100% respondió que "aprendió bastante".

Se observó que a medida que el docente-practicante se alejaba de la sede principal (U. de A.), valoró más esta técnica como complemento para mejorar la calidad del aprendizaje y sugirió la instalación de microcomputadores en los centros zonales.

Fue representativo el alto porcentaje asignado a "lo agradable de la experiencia" en los tres niveles.

Comparando el nivel socio-geográfico 2 (Yarumal...), con los otros niveles, éste obtuvo el mayor puntaje respecto a la aplicabilidad del modelo a otras asignaturas, (el 87.50%), aunque en los otros dos niveles socio-geográficos se presentó tendencia positiva con relación a la funcionalidad.

En relación con el conocimiento adquirido a través del

computador según área de especialización, (ver Cuadro 12), los estudiantes de Vocacionales (Tecnólogos), obtuvieron porcentaje menor (77.77%), comparado con un 90% obtenido en el área de Ciencias Básicas y el 93.61% de Ciencias Humanas e Idiomas.

Con respecto a lo agradable de la experiencia, por áreas de especialización (Ver Cuadro 13), el mayor porcentaje positivo fue para los estudiantes de Vocacionales y Técnicas (100%), y el menor porcentaje para los de Ciencias Básicas (70%).

Los porcentajes de las respuestas dadas respecto a la funcionalidad de la asesoría microcomputarizada para cualquier materia, (Ver Cuadro 14), arrojaron resultados similares en las tres áreas.

CUADRO 9. Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Grado de aprendizaje obtenido a través del microcomputador, por nivel socio-geográfico.

Aprendizaje	NIVEL SOCIO-GEOGRAFICO					
	1 Medellín		2 Yarumal		3 Caucasia	
	f	%	f	%	f	%
1. Aprendí bastante	18	85.71	29	90.62	13	100
2. Aprendí poco	3	14.28	3	9.37	-	-
3. No se si aprendí algo	-	-	-	-	-	-
4. No respondió	-	-	-	-	-	-
Totales	21	100	32	100	13	100

CUADRO 10. Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Calificación de la experiencia en el microcomputador, por nivel sociogeográfico.

NIVEL SOCIO-GEOGRAFICO						
Satisfacción	1 Medellín		2 Yarumal		3 Caucaasia	
	f	%	f	%	f	%
1. Muy agradable	13	61.90	17	53.12	10	76.92
2. Agradable	8	38.09	13	40.62	2	15.38
3. Poco agradable	-	-	-	-	-	-
4. Desagradable	-	-	-	-	-	-
5. No respondieron	-	-	2	6.25	1	7.69
Totales	21	100	32	100	13	100

CUADRO 11. Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Funcionalidad del modelo frente a otras asignaturas, por nivel socio-geografico.

NIVEL SOCIO-GEOGRAFICO						
Funcionalidad	1 Medellín		2 Yarumal		3 Caucasia	
	f	%	f	%	f	%
1. Valiosa para la asesoría de cualquier materia.	14	66.66	28	87.50	8	61.53
2. No es aplicable en algunas materias	3	14.28	2	6.25	2	15.38
3. No es un medio apropiado.	-	-	-	-	-	-
4. No respondió	4	19.04	2	6.25	3	23.07
Totales	21	100	32	100	13	100

CUADRO 12. Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Grado de aprendizaje obtenido a través del computador, por área de especialización.

Aprendizaje	AREA DE ESPECIALIZACION					
	1 Ciencias Humanas e Idiomas		2 Ciencias Básicas		3 Vocacionales y Técnicas	
	f	%	f	%	f	%
1. Aprendí bastante	44	93.61	9	90.	7	77.77
2. Aprendí poco	3	6.38	1	10.0	2	22.22
3. No se si aprendí algo	-	-	-	-	-	-
4. No respondieron	-	-	-	-	-	-
Totales	47	100	10	100	9	100

CUADRO 13. Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Calificación de la experiencia en el microcomputador, por área de especialización.

Satisfacción	AREA DE ESPECIALIZACION					
	1		2		3	
	Ciencias Humanas e Idiomas		Ciencias Básicas		Vocacionales y Técnicas	
	f	%	f	%	f	%
1. Muy agradable	31	65.95	4	40.	5	55.55
2. Agradable	14	29.78	3	30.	4	44.44
3. Poco agradable	-	-	-	-	-	-
4. Desagradable	-	-	-	-	-	-
5. No respondieron	2	4.25	3	30.	-	-
Totales	47	100	10	100	9	100

CUADRO 14. Encuesta sobre el programa microcomputarizado. Funcionalidad del modelo frente a otras asignaturas, por áreas de especialización.

Asesorías	AREA DE ESPECIALIZACION					
	1		2		3	
	Ciencias Humanas e Idiomas		Ciencias Básicas		Vocacionales y Técnicas	
	f	%	f	%	f	%
1. Valiosa para la asesoría de cualquier materia.	36	76.59	7	70.	7	77.77
2. No es aplicable en algunas materias	5	10.63	-	-	2	22.22
3. No es un medio apropiado	-	-	-	-	-	-
4. No respondió	6	12.76	3	30.	-	-
Totales	47	100	10	100	9	100

- Al finalizar la práctica docente se aplicó un diferencial semántico a 166 docentes-practicantes, lo respondieron el 64.46% distribuidos según niveles socio-geográficos y áreas de especialización así:

Nivel socio-geográfico: 1 (Medellín...) = 36
2 (Yarumal...) = 55
3 (Caucasia...) = 16

Area de especialización: 1 (Ciencias Humanas e Idiomas) = 74
2 (Ciencias Básicas) = 28
3 (Vocacionales y Técnicas) = 5

El 35.54% restante no lo respondió. El diferencial semántico constó de 4 subescalas (Ver Anexo 4), Cuadro 15.

1. Funcionalidad
2. Satisfacción
3. Efectividad
4. Asesoría

Se tomaron como indicadores de viabilidad las subescalas de Funcionalidad y Asesoría, porque midieron la aplicabilidad, comprensión y claridad del modelo.

La subescala tres, determinó la efectividad del modelo, porque proporcionó elementos para conocer la influencia transformadora de éste en la comunidad.

El grado de satisfacción del docente-practicante frente al modelo de práctica "Reflexión - Investigación - Acción" se estudió en la subescala dos y puede considerarse como indicador tanto de efectividad como de viabilidad.

Los items de cada subescala del diferencial semántico, fueron puntuados del 1 al 7, siendo este último el puntaje óptimo.

CUADRO 15. Subescalas del diferencial semántico con las medias y desviaciones del grupo total. (Posiciones del 1 a 7)

Subescalas	\bar{X}	S
Funcionalidad	6.02	0.96
Asesoría	5.86	1.18
Efectividad	6.24	0.88
Satisfacción	6.17	0.99

Se presentó tendencia de los estudiantes a calificar más baja la subescala asesoría; los posibles factores relacionados con esta situación fueron analizados más adelante.

FUNCIONALIDAD

	Muy	Bastante	Ligeramente	Neutro	Ligeramente	Bastante	Muy	
1. Confuso	<u>7</u>	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	Claro
2. Comprensible	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	Incomprensible
3. Abstracto	---	---	---	---	---	---	---	Concreto
4. Pedagógico	---	---	---	---	---	---	---	Antipedagógico
5. Inadaptable	---	---	---	---	---	---	---	Adaptable
6. Simple	---	---	---	---	---	---	---	Complejo
7. Aplicable	---	---	---	---	---	---	---	Inaplicable

Del estudio de esta subescala se obtuvieron los siguientes resultados:

CUADRO 16. Medias, desviaciones y correlaciones de cada item con la subescala total de funcionalidad.

Item	\bar{X}	S	r (escala)
1	5.87	0.95	0.69
2	6.0	0.85	0.67
3	5.95	1.02	0.73
4	6.36	0.81	0.65
5	6.24	0.91	0.68
6	5.34	0.99	0.48
7	6.40	0.70	0.72

Alfa = 0.78

El análisis de la media de cada uno de los items (Cuadro 16) implicó que el modelo fue bastante funcional y viable, porque la mayoría de las medias se polarizaron en forma positiva en cada uno de los items, presentándose la mayor variación en el items 6 que hacía alusión a lo simple o complejo del modelo.

Al presentársele por primera vez al docente-practicante la oportunidad de realizar una investigación-acción, encontró dificultad para integrar la teoría con la práctica y para asumir una actitud de compromiso que generara una acción transformadora en su lugar de trabajo.

Las asesorías fueron consideradas como aspecto fundamental para la evaluación de la viabilidad del modelo.

LA ASESORIA DE PRÁCTICA DOCENTE HA SIDO:

	Muy	Bastante	Ligeramente	Ni una cosa, ni la otra	Ligeramente	Bastante	Muy	
15 Clara	—	—	—	—	—	—	—	Confusa
16 Incompleta	—	—	—	—	—	—	—	Completa
17 Firme	—	—	—	—	—	—	—	Vacilante
18 Ineficaz	—	—	—	—	—	—	—	Eficaz
19 Cálida	—	—	—	—	—	—	—	Fría

Estudiada la subescala asesoría y práctica docente se obtuvieron los siguientes resultados:

CUADRO 17. Items de la subescala asesoría puntuados de 1 a 7, incluye las medias, desviaciones y correlaciones

ITEM	\bar{X}	S	r(escala)
15	6.01	1.08	0.83
16	5.68	1.30	0.85
17	5.87	1.22	0.90
18	6.01	1.10	0.86
19	5.72	1.16	0.84
ALFA	0.911		

Para todos los ítems de la subescala asesoría de la práctica docente, el puntaje de las medias (Cuadro 17), fue de 6.0, 5.68, 5.87 y 5.72 y las desviaciones típicas resultaron por encima de 1.0; lo que implicó que para la población la asesoría fué "ligeramente o bastante" clara, completa, firme, eficaz y cálida reforzando la viabilidad del modelo.

El análisis del Cuadro 17 permitió establecer que los ítems referentes a claridad y eficacia (ítems 15 y 18) presentaron similitud, al igual que los ítems que hacían referencia a la firmeza y calidez (ítems 17 y 19); se observó variación en el ítem 16 que medía lo "completa" de la asesoría.

Las desviaciones típicas de los ítems de la subescala asesoría, fluctuaron entre 1.08 y 1.30, estos datos afectaron la homogeneidad de la población.

La consistencia de la subescala asesoría, (Pearson Cuadro 17), fue óptima, ratificada por los mayores coeficientes de correlación. La Confiabilidad alfa fue de 0.911.

CUADRO 18 . Percepción promedio sobre funcionalidad del modelo, por experiencia docente.

Actitud		FUNCIONALIDAD				
		Experiencia Docente	n	\bar{X}	S	t
\cong	6	87	6.02	0.59		
\succ	6	20	6.02	0.62	0.014	N.S.

N.S. = No significativo

En esta investigación las variables edad y experiencia docente se conjugaron en la mayoría de los sujetos de la siguiente manera: Los estudiantes mayores de 26 años presentaron una experiencia mayor de 6 años y los menores de 26 años, presentaron una experiencia docente menor de 6 años, razón por la cual, del análisis de una de estas variables (experiencia docente) se concluyeron los resultados para la variable edad. (Observación hecha en la página 76).

La hipótesis nula fijada anteriormente en relación con el efecto de la experiencia decía: $H_0 M_A = M_B$ la media de funcionalidad para los mayores e iguales a 6 años de experiencia docente M_A , es igual a la media de funcionalidad para los menores de 6 años de experiencia docente M_B .

La hipótesis alterna, se formuló así: $H_1 M_A \neq M_B$ la media de funcionalidad para los mayores o iguales a 6 años de experiencia docente M_A es igual a la media de funcionalidad para los menores de 6 años de experiencia docente M_B ,

Para todo el análisis inferencial se fijó un nivel de significación alfa de **0.05** y el estadístico de la prueba es **t**.

Criterio de Decisión:

$t_{105; 0.05} = -0.014$ como $-1.96 < t < 1.96$ no se pudo rechazar la hipótesis nula.

Conclusión:

Las variables experiencia docente y edad no afectan la funcionalidad del modelo de práctica "Reflexión - Investigación - Acción", lo que se explica por la estructura misma del modelo que permite su desarrollo sistemático y pedagógico adaptándose a las variables edad y experiencia de los practicantes. (Cuadro 18)

CUADRO 19. Percepción promedio sobre la funcionalidad del modelo por nivel socio-geográfico.

Nivel Socio-Geográfico	Actitud	FUNCIONALIDAD		
	n	\bar{X}	S	V
1 Medellín	36	6.08	0.52	0.27
2 Yarumal	55	6.05	0.56	0.32
3 Caucasia	16	5.8	0.79	0.63

El análisis de varianza de la funcionalidad del modelo "R.I.A." con respecto al nivel sociogeográfico arrojó una $F = 1.84 < 3.07$ con un nivel de significación de 0.5, lo que implicó que en los niveles sociogeográficos donde se aplicó los docentes practican-tes asumieron la misma actitud respecto a su funcionalidad, por-que ratificaron la aplicabilidad, adaptabilidad y comprensión de éste; lo que indicó que el modelo de práctica docente "Reflexión-investigación-acción" se ajustó positivamente a las condiciones sociogeográficas de estos lugares (Ver Cuadro 19).•

CUADRO 20 . Percepción promedio sobre funcionalidad del modelo por Area Académica.

Area de Especialización	Actitud	FUNCIONALIDAD		
	n	\bar{X}	S	V
1. Ciencias Humanas e Idiomas	74	5.96	0.62	0.39
2. Ciencias Básicas	28	6.25	0.39	0.15
3. Vocacionales y Técnicas.	5	5.74	0.77	0.60

Las áreas de especialización fueron agrupadas así:

- Ciencias Humanas comprendió también Idiomas.
- Ciencias Básicas comprendió Matemáticas, Química y Biología.
- Vocacionales y Técnicas: Agropecuaria, Mecánica Industrial, Electrotecnia y Docencia Comercial.

El análisis de varianza de funcionalidad con respecto a estas áreas de especialización, dió un factor $F = 2.95 < 3.07$ no significativo permitiendo establecer que los estudiantes de Ciencias Humanas, Ciencias Básicas y Vocacionales, se identificaron en su apreciación con respecto a la funcionalidad del modelo porque consideraron que los conocimientos adquiridos eran aplicables en sus respectivos campos de trabajo y presentaron similitud en su percepción respecto a lo concreto, pedagógico y aplicable del modelo. (Cuadro 20)

CUADRO 21. Percepción promedio sobre la Asesoría del modelo, por Experiencia Docente.

Actitud		ASESORIA				
		n	\bar{X}	S	t	p
Experiencia Docente.						
\leq	6 años	87	5.87	1.03		
$>$	6 años	20	5.82	0.95	0.23	N.S.

La media de los estudiantes con una experiencia docente mayor o igual a 6 años y con una edad mayor o igual a 26 años con respecto a la asesoría, es igual a la media de los estudiantes con una experiencia docente menor de 6 años y una edad menor de 26, porque las asesorías respondieron a las necesidades e inquietudes de los estudiantes para desarrollar el modelo de práctica docente "Reflexión-Investigación-Acción". (Ver Cuadro 21)

CUADRO 22. Percepción promedio sobre la Asesoría del modelo, por nivel Socio-geográfico.

Nivel Socio-geográfico.	Actitud	ASESORIA		
	n	\bar{X}	S	V
1 Medellín	36	5.97	0.82	0.68
2 Yarumal	55	5.95	0.96	0.92
3 Caucasia	16	5.31	1.41	2.01

Las puntuaciones dadas por los estudiantes en los diferentes niveles con respecto a las asesorías, no marcaron diferencias significativas según los resultados obtenidos del análisis de Varianza con $F = 2.88$ para $0.95 F_{2, 104} = 3.07$. Las medias de esta subescala expresaron la percepción positiva que los estudiantes manifestaron frente a lo claro, completo, firme, eficaz y cálido de las asesorías (Ver Cuadro 22).

CUADRO 23 . Percepción promedio sobre la Asesoría del modelo, por Areas Académicas.

Area de Especialización	Actitud	ASESORIA		
	n	\bar{X}	S	V
1. Ciencias Humanas e Idiomas	74	5.76	0.97	0.94
2. Ciencias Básicas	28	6.30	0.73	0.54
3. Vocacionales y Técnicas	5	4.84	1.91	3.66

Para el contraste de las medias, en cuanto a la percepción de la asesoría con respecto al área de especialización, se aplicó un análisis de Varianza, obteniendo un factor $F = 6.04$ menor que 3.07 (punto crítico), de donde se concluyó que había diferencias significativas entre las medias.

Se utilizó el método Scheffé(s), para establecer cuáles áreas diferían, llegando a las siguientes conclusiones: los estudiantes de Ciencias Básicas obtuvieron una media más alta que los de Ciencias Humanas e Idiomas ($\bar{X}_2 \neq \bar{X}_1$) y que los estudiantes de Vocacionales ($\bar{X}_2 \neq \bar{X}_3$), lo que significó que para los docentes practicantes de Ciencias Básicas, las asesorías fueron más claras, completas, firmes y eficaces. Se presentó igualdad de criterios con respecto a las asesorías en los docentes practicantes de Ciencias Humanas e Idiomas y Vocacionales y Técnicas ($\bar{X}_1 = \bar{X}_3$). Ver Cuadro 23.

Actitud del cooperador frente a la Viabilidad del Modelo:

Los cooperadores respondieron una encuesta (Ver Anexo 5) orientada a conocer la apreciación que éstos tenían del trabajo realizado con el modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción", durante el primer semestre académico.

Del total de Cooperadores respondieron 154 o sea el 95.77%; dejó de contestar el 4.33% de la población encuestada y se tabularon 147 encuestas.

Al tabular los datos por la variable nivel socio-geográfico correspondieron:

Al nivel 1 (Medellín...)	15.6%	(23 encuestas)
Al nivel 2 (Yarumal...)	69.4%	(102 encuestas)
Al nivel 3 (Caucasia...)	14.9%	(22 encuestas)

Fue comprensible que el mayor número de datos se ubicara en el nivel 2 (Yarumal...) porque la mayoría de la población estaba concentrada en dicho nivel.

Todas las preguntas incluidas en las encuestas medían la viabilidad,

puesto que informaban cómo se estaba ejecutando el modelo de práctica, con base en la información y participación que el cooperador tenía respecto a su realización y a la acogida del modelo por la comunidad educativa.

La pregunta 4 también se refería a efectividad puesto que permitió el desarrollo eficiente de la práctica, teniendo en cuenta el aporte del cooperador. (Cuadro 26)

Después de conocer los resultados de esta encuesta, se dedujo que un alto porcentaje de cooperadores obtuvo información acerca de la realización del modelo y las pautas a seguir en cada informe (Ver Cuadros 24 y 25); sin embargo, un porcentaje representativo de estudiantes, asistió pocas veces a la asesoría brindada por el cooperador (Ver Cuadro 27).

En el Cuadro 28 se observó que tanto la institución educativa como la comunidad brindaron el apoyo y los recursos que estaban a su alcance. Un número reducido de cooperadores pertenecientes a los niveles socio-geográficos 1 (Medellín...) (el 4.34%) y 2 (Yarumal...) (el 3.92%), respondieron negativamente a la pregunta que se refería al apoyo brindado por la institución al docente en su práctica.

Debido a la homogeneidad de las explicaciones, las respuestas de los dos niveles socio-geográficos se resumieron así:

- No se necesitó la colaboración de la institución durante este período de la práctica docente.
- El apoyo que la institución brindó al docente-practicante fue escaso, debido a la falta de recursos humanos y físicos.

El 6.86% de los cooperadores del nivel socio-geográfico 2 (Yarumal...), ver Cuadro 29, respondieron negativamente a la pregunta que hacía alusión al apoyo brindado por la comunidad al docente-practicante y expusieron las siguientes razones:

- Existió apatía de la comunidad educativa frente a la práctica docente y no valoró el aporte del practicante.
- Faltó colaboración e integración entre los diferentes estamentos.
- La realización de la práctica no requirió la colaboración de la comunidad.

CUADRO 24. Conocimiento del cooperador de la forma como se realiza la práctica docente, respuestas en porcentajes por nivel socio-geográfico.

Conocimiento del modelo de práctica	NIVEL SOCIO - GEOGRAFICO					
	1 Medellín		2 Yarumal		3 Caucasia	
	f	%	f	%	f	%
1. Si	23	100%	96	94.11	20	90.90
2. No	--	--	4	3.92	1	4.54
3. No respondieron	--	--	2	1.96	1	4.54

CUADRO 25. Conocimiento del Cooperador de las pautas para realizar los Informes, respuestas en porcentajes por nivel Socio-geográfico.

Conocimiento de las pautas	NIVEL SOCIO-GEOGRAFICO					
	1 Medellín		2 Yarumal		3 Cauca	
	f	%	f	%	f	%
1. Si	22	95.65	95	93.13	20	90.90
2. No	1	4.34	6	5.88	--	--
3. No respondieron	--	--	1	0.98	2	9.09

CUADRO 26. Participación del Cooperador en la realización de los informes.
Respuestas por nivel Socio-geográfico.

Participación de los Cooperadores	NIVEL SOCIO-GEOGRAFICO					
	1 Medellín		2 Yarumal		3 Caucaasia	
	f	%	f	%	f	%
1. Orientaron el trabajo.	15	65.21	77	75.49	19	86.36
2. Elaborarlo conjuntamente.	2	8.69	7	6.86	12	54.54
3. Resolver consultas	13	56.52	64	62.74	14	63.63
4. Revisaron el informe.	17	73.91	54	52.94	12	54.54
5. Ninguna de las anteriores	--	--	2	1.96	1	4.54

CUADRO 27. Frecuencia de la Asesoría brindada por el Cooperador, respuestas en porcentajes por nivel Socio-geográfico,

Frecuencia de la Asesoría	NIVEL SOCIO - GEOGRAFICO					
	1 Medellín		2 Yarumal		3 Cauca	
	f	%	f	%	f	%
1. Frecuentemente	18	78.26	76	74.50	18	81.82
2. Pocas veces	4	17.39	24	23.52	3	13.64
3. Nunca	1	4.34	2	1.96	--	--
4. No respondió	--	--	--	--	1	0.91

CUADRO 28. Apoyo brindado por la institución al Docente - practicante, respuestas en porcentajes por nivel Socio-geográfico.

Apoyo de la Institución	NIVEL SOCIO - GEOGRAFICO					
	1 Medellín		2 Yarumal		3 Caucasia	
	f	%	f	%	f	%
1. Si	22	95.65	98	96.07	22	100
2. No	1	4.34	4	3.92	22	100
3. No contestaron	--	--	--	--	--	--

CUADRO 29. La Comunidad Educativa ha colaborado al practicante en la realización, por nivel Socio-geográfico. Respuestas en porcentajes.

Apoyo de la Comunidad	NIVEL SOCIO-ECONOMICO					
	1 Medellín		2 Yarumal		3 Caucasia	
	f	%	f	%	f	%
1. Si	23	100	92	90.19	22	100
2. No	--	--	7	6.86	--	--
3. No contestaron	--	--	3	2.94	--	--

- Al finalizar el segundo semestre académico los cooperadores contestaron una segunda encuesta (Ver Anexo 6), que pretendía conocer la viabilidad y efectividad del modelo de Practica "Reflexión-Investigación-Acción".

Se analizaron 121 encuestas que correspondieron al 97.63% de la población.

Las respuestas de los cooperadores en los diferentes niveles fueron semejantes y por ello se realizó un análisis conjunto.

PREGUNTA 1

Los contenidos presentados en el modelo son claros para usted?

Los cooperadores de todos los niveles coincidieron en afirmar que los contenidos del modelo de Práctica "Reflexión - Investigación - Acción" fueron claros, porque las actividades que desarrollaron los docentes-practicantes se realizaron con un seguimiento ordenado y metódico.

Hubo coordinación entre los objetivos planteados y cada una de las actividades desarrolladas por el Practicante?

El 5% de la población encuestada manifestó falta de precisión en las pautas para desarrollar el modelo y el 95% respondió afirmativamente.

PREGUNTA 2

Considera que el modelo de Práctica Docente es útil para mejorar la calidad del educador?

Permitió una reflexión introspectiva de la actividad docente, proporcionó elementos científicos para la investigación y comprometió al maestro en la transformación de la realidad educativa.

PREGUNTA 3

El modelo de práctica propuesto es innovador?

En nuestro medio es único, porque presentó estrategias diferentes en la praxis pedagógica:

- Permitió aplicar técnicas modernas aprendidas en la universidad.
- Rompió el esquema tradicional porque estimuló la creatividad del docente-practicante en la selección y ejecución de acciones transformadoras en la práctica educativa.
- Se constituyó en un diagnóstico y en un proyecto de solución sin un asesor permanente.
- Por primera vez un modelo de práctica docente comprometió a todos los estamentos de la comunidad educativa y facilitó la continuidad en la investigación.

PREGUNTA 4

Cree usted que este modelo se constituye en una respuesta efectiva a las necesidades de la región?

La respuesta dependió de la responsabilidad con que se ejecutó el proyecto, tanto de parte del cooperador como de los docentes-practicantes quienes delimitaron el objeto de la investigación, analizaron los problemas y realizaron acciones mejoradoras.

El docente-Practicante se comprometió con el medio, conoció la comunidad y las necesidades más inmediatas.

PREGUNTA 5

Considera que el aporte del modelo ha sido significativo para su cooperado?

El cooperado confrontó la teoría con la práctica, modificó aspectos metodológicos y evaluó su acción mejoradora.

Mediante el modelo los estudiantes-practicantes asumieron una actitud positiva frente a su quehacer educativo.

PREGUNTA

4

Los contenidos del modelo fueron de utilidad práctica para usted como colaborador?

El modelo permitió al cooperador conocer los problemas que afectaban los diferentes estamentos de la institución y le facilitó la evaluación de su práctica educativa a la luz del modelo y con el entusiasmo de los docentes-practicantes. Proporcionó al cooperador el descubrimiento de nuevas perspectivas encaminadas a mejorar su calidad educativa.

PREGUNTA 7

El Modelo de Práctica Docente "Reflexión-Investigación-Acción" se debe:

- Conservar
- Reformar
- Eliminar

El Cuadro 30 recoge las respuestas a esta pregunta.

CUADRO 30. Opinión del Cooperador frente al modelo, presentada en porcentajes.

El Modelo se debe:	f	%
Conservar	96	79.3
Reformar	25	20.7
Eliminar	0	100

El 79.3% de los cooperadores manifestaron que el modelo se debía conservar porque sirvió para analizar la problemática educativa, a la vez que profesionalizó al estudiante-practicante; el 20.7% expresó que se debe reformar pero no aclararon en cuáles aspectos. Ninguno de los encuestados respondió que se debía eliminar el modelo.

PREGUNTA Nro. 8

¿El modelo tiene limitaciones?

El 77.7% de los cooperadores manifestó que el modelo no tiene limitaciones.

El 22.3% restante respondió que las limitaciones que presentó el modelo de práctica "Reflexión - Investigación - Acción" dependieron de las características especiales del nivel socio-geográfico donde se aplicó.

En Medellín y los municipios aledaños (nivel socio-geográfico 1) se presentó actitud hipercrítica de la comunidad educativa ante las posibilidades de cambio, debido a la influencia de los conflictos universitarios y a los afanes de la vida citadina: la

masificación estudiantil, el desempleo, inseguridad social, las limitaciones del tiempo y las dificultades para desplazarse de un lugar a otro.

En Yarumal y municipios intermedios aparecieron limitaciones en la infraestructura de las comunicaciones y medios de transporte; las condiciones socio-económicas del sector se vieron afectadas medianamente por el abandono de tierras y el consecuente desempleo.

En Caucasia y los municipios periféricos se presentó inseguridad social, abandono de tierras, desempleo, deficientes medios de comunicación y transporte.

La encuesta aplicada a los cooperadores en el segundo semestre académico, arrojó resultados que indicaron la viabilidad del modelo docente "R-I-A", porque los encuestados afirmaron que hubo coherencia y desarrollo progresivo de las diferentes etapas de la acción-transformadora en la aplicación del modelo. Además, permitió al docente confrontar la parte metodológica, abarcar los aspectos del trabajo educativo (docente, administrativo, investigativo, gremial y de extensión) y actualizar al maestro demostrándole que en la problemática educativa existen

aspectos que pueden ser solucionados por él y con la colaboración de la comunidad.

6.1.3 Discusión sobre viabilidad

La visión que el docente-practicante tenía de la labor educativa en el "antes" era limitada; a partir de la implementación del modelo, "el después", se suscitó un viraje en la concepción tradicional del maestro. El modelo interrogó al educador en su desempeño y lo obligó a situarse en el "aquí" y en el "ahora" percibiendo el compromiso que tenía con la sociedad.

La aplicación del modelo fue un proceso con miras a un cambio en la práctica educativa, el cual condujo a los docentes-practicantes a efectuar ajustes personales y profesionales con un enfoque comunitario.

Se constató que en Medellín y centros vecinos, Yarum.o.1, Cisneros y centros similares, Caucasia, Apartadó y centros colindantes (niveles socio-geográficos con características diferentes), el modelo fue comprendido, trabajado y evaluado positivamente. Se determinó que la factibilidad del modelo no estaba afectada por la edad de los estudiantes-practicantes, ni por el tiempo de

ejercicio docente; sin embargo, se presentó la necesidad de poseer experiencia y formación educativa para emprender la acción mejoradora.

Se verificó que la aplicabilidad del modelo no había sido interferida por el área de especialización del practicante (Ciencias Humanas e Idiomas, Ciencias Básicas y Vocacionales y Técnicas), lográndose, por el contrario, el intercambio de conocimientos específicos, lo que facilitó la superación de las dificultades encontradas en el proceso de cambio.

El dominio de lo que era la "Investigación-acción", se constituyó en el aspecto más crítico de la primera etapa del proceso; los docentes-practicantes nunca antes habían experimentado esta modalidad participativa de investigación y solamente contaban con los aportes teóricos que el modelo les proporcionó.

Se hizo prioritario incluir ayudas para clarificar el desarrollo de la investigación-acción, destacándose la asesoría por micro-computador, que amplió la información y facilitó la ejecución de la acción mejoradora.

Al finalizar el trabajo se comprobó que las asesorías presenciales

fueron vitales para la comprensión del modelo; los docentes-practicantes manifestaron los obstáculos que les impidieron la asistencia total a las asesorías: interrupción de las carreteras, retraso en los salarios y tergiversación de la información respecto al día y hora de la asesoría. La inasistencia ocasionó desfase en la práctica de algunos docentes, quienes consideraron incompleto el proceso de asesoría.

De los aspectos evaluados en esta investigación, la asesoría fue la que arrojó la media más baja (5.86) y la mayor desviación típica (1.18) (Cuadro 15); sin embargo, ésto no incidió negativamente en la viabilidad del modelo.

Los docentes-practicantes presentaron las siguientes limitaciones con respecto a la asesoría:

- La programación alterna de exámenes y otras asesorías con la práctica docente, dispersó la atención de los estudiantes.
- El desplazamiento de los docentes-practicantes a los centros zonales se dificultó por situaciones económicas del gremio.

- El cese periódico de labores en las instituciones educativas, retrasó cada una de las actividades a realizar en la práctica docente, lo cual descontroló el ritmo normal del trabajo con el modelo.
- La repetición de informes (de algunos estudiantes), produjo alteraciones en el proceso de desarrollo de la práctica docente, lo que exigió apresurar el trabajo con el modelo, creando ambigüedad entre el informe anterior y posterior.
- El insuficiente contenido teórico que los docentes traían como base para empezar la investigación-acción, demostró que los estudiantes necesitaron más asesorías presenciales de las programadas.

La mayoría de los cooperadores, como intermediarios entre la universidad y el docente-practicante, se distinguieron por la coordinación oportuna de cada una de las actividades en la acción mejoradora.

Los contenidos del modelo actualizaron y motivaron al cooperador en la participación activa del experimento. El alcance del modelo se extendió al cooperado y al cooperador; en tanto que

los preparó en la búsqueda de soluciones concretas e inmediatas a los problemas educativos de su región.

Debido a la importancia que el cooperador tuvo en la aplicación del modelo, la universidad debe buscar mecanismos de información directa con los cooperadores para prepararlos anticipadamente en la "práctica-reflexión-investigación-acción".

El éxito en la aplicación del modelo, dependió del trabajo colectivo realizado en las instituciones educativas con el aporte de cada estamento.

Entre los informes elaborados por los estudiantes se observó la ausencia de la temática referente a la relación saber específico enseñado, (método didáctico) método científico.

Lo anterior es clara manifestación del vacío que existe en el ámbito de los educadores al no plantear asuntos tales como la relación fundamental entre la pedagogía y epistemología; esta situación exige la necesidad de profundizar sobre el carácter científico de la pedagogía y las limitaciones que encierra hoy la enseñanza de las ciencias en la universidad; sólo así se pondrá en claro la relación entre el método de investigación

científica y la enseñanza de una ciencia.

El programa de práctica docente a distancia, realizado durante los semestres de 1984, explicitó que los docentes-practicantes no lograron una reflexión epistemológica sobre la pedagogía, sino que redujeron lo pedagógico a las prácticas instrumentalizadas de su actividad. En caso contrario, la facultad hubiera afrontado un desafío y se hubiera visto abocada a vincular asesores especializados en diversos saberes y que hubieran cultivado la reflexión epistemológica sobre las ciencias y su enseñanza en particular.

6.2 EFECTIVIDAD DEL MODELO "R-I-A".

6.2.1 La efectividad según los usuarios

En el seminario final del primer semestre se les planteó a los docentes-practicantes la siguiente pregunta:

¿Consideran que el modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción", facilita el logro de los objetivos de la práctica docente, tal como se formularon en el seminario inicial?

Las respuestas obtenidas se sintetizaron **asi:**

- El modelo se basó en la experiencia docente cotidiana y obligó al educador a tomar conciencia del trabajo educativo, permitió el cambio, dió elementos para seguir trabajando, estableció correctivos aportando soluciones, posibilitó la continua auto-evaluación confrontando la experiencia anterior con la actual.

- El modelo facilitó el logro de los objetivos de la práctica docente porque a través de la reflexión, la investigación y la integración teoría-práctica, los docentes practicantes cubrieron los diferentes ámbitos del quehacer educativo: investigativo, docente, administrativo, gremial y de extensión.

En el segundo semestre aparecieron los logros de la práctica docente, percibidos en los informes de seguimiento presentados por los practicantes.

Los primeros resultados positivos de la acción mejoradora fueron expuestos en los segundos informes realizados por los estudiantes. Se anotan a continuación, resúmenes de problemas

tratados en cada nivel socio-geográfico.

NIVEL 1:

En el aspecto didáctico se empezó a ver el cambio en la metodología, porque ante el abuso del método expositivo en el área de sociales en primaria, el docente-practicante reestructuró la planeación anual, invitó a sus colegas a ser partícipes de su programa, seleccionó los grupos para la experiencia, diseñó actividades como visitas a museos, bibliotecas, zoológicos, paseos al campo, etc.

El análisis parcial de los resultados de la investigación-acción demostró que el área de Sociales facilitaba la implantación y utilización de los recursos del medio, creando un ambiente de motivación para su aprendizaje.

NIVEL 2:

Para mejorar el bajo rendimiento académico de Matemática en tres grupos del grado sexto, los docentes-practicantes profesores de Matemática convocaron al estamento administrativo, profesoral, estudiantil y padres de familia para comunicarles el proyecto a realizar.

Se emprendieron las siguientes actividades:

Conferencias, reunión con padres de familia, ejercicios de nivelación, salidas para integrar a los padres, alumnos y profesores de los grupos seleccionados, se conformaron equipos de trabajo y se realizaron talleres.

La evaluación parcial de la acción mejoradora verificada por los docentes-practicantes presentó avances en la integración padres de familia e hijos, actitud agradable hacia la Matemática e interés por el trabajo en equipo.

NIVEL 3:

Relación escuela-hogar y comunidad.

Con el propósito de mejorar la disciplina en el grado quinto, se reunieron los docentes-practicantes con el profesorado de la escuela y diseñaron un programa de actividades amenas y disciplinarias para los alumnos. Inicialmente cuestionaron a cada profesor en su rol de orientador de grupo, actualizaron el reglamento de la institución, seleccionaron los alumnos que presentaban problemas de desadaptación, dialogaron con los padres de

familia, motivaron para un cambio de comportamiento a nivel familiar y escolar.

De acuerdo con el análisis parcial que los docentes-practicantes hicieron en el segundo informe, se consiguió disminuir el ausentismo escolar y la deserción; ésto se confirmó al establecer comparaciones de la deserción entre el segundo semestre académico de 1984- y la de los dos años anteriores.

Al docente-practicante se le presentaron obstáculos insalvables en el manejo de este problema, como el desempleo de los padres y la difícil situación económica familiar, obligando al menor a emplearse.

El informe tres, del segundo semestre, fue testimonio del cambio ocurrido en la docencia, puesto que creó una imagen dinámica del compromiso que tenía el educador con su provincia.

En esta experiencia se conjugaron intereses y metas que tendieron a renovar situaciones tradicionales en el sector educativo; así el docente-practicante comprendió que su labor anterior al inicio con el modelo era incompleta, vio la necesidad de crear y ejecutar planes de transformación influyentes en uno o varios

de los aspectos educativos: docente, administrativo, gremial, extensión e investigación.

En el campo docente se cambió la clase tradicional por clases participativas, los conocimientos aprendidos en la universidad sobre metodologías modernas facilitaron la aplicación de nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje, que se adaptaron a las exigencias de los estudiantes de hoy; se actualizó el concepto de evaluación y se convirtió en un proceso útil y estimulante para el alumno llevándolo al mejoramiento del rendimiento académico

En el sector administrativo se realizaron actividades para integrar a los directivos del establecimiento con el profesorado y con el alumnado: estudiaron la filosofía de la escuela, revisaron las planeaciones y el reglamento de la institución y establecieron correctivos.

En el aspecto gremial los docentes-practicantes programaron conferencias y publicaron documentos sobre temas educativos que motivaron a los colegas a actualizarse.

En el campo de extensión a la comunidad los docentes-practicantes vincularon a los padres de familia y los comprometieron en

la acción transformadora.

En el nivel investigativo, el modelo "Reflexión - Investigación-Acción" instauró una actitud de búsqueda, que obligó al docente a encontrar la causa de los problemas educativos de la región y a emprender actividades inmediatas de solución en un tiempo determinado.

El modelo despertó actitudes enriquecedoras en el docente-practicante a nivel personal y profesional que lo obligaron a precisar conceptos, trazarse metas, trabajar en equipo y a auto-evaluar su trabajo.

En el análisis de los datos del Cuadro 31, el nivel socio-geográfico 1 (Medellín y centros vecinos), presentó una media significativamente mayor (4.05) en las calificaciones definitivas del primer semestre respecto a los niveles socio-geográficos 2 (Yarumal y centros intermedios) y 3 (Caucasia y centros periféricos). Los niveles dos y tres no presentaron diferencias significativas en las medias (3.88).

CUADRO 31. Medias y desviaciones de las calificaciones definitivas del primer semestre, por nivel socio-geográfico.

Nivel Socio-geográfico	$\bar{X}, S,$ n	CALIFICACIONES DEFINITIVAS	
		PRIMER \bar{X}	SEMESTRE S
1 Medellín	52	4.05	0.33
2 Yarumal	81	3.89	0.40
3 Caucasia	33	3.88	0.41

CUADRO 32. Medias y desviaciones de las calificaciones definitivas del segundo semestre, por área de especialización

AREA DE ESPECIALIZACION	n	CALIFICACIONES DEFINITIVAS PRIMER SEMESTRE	
		\bar{X}	S
1. Ciencias Humanas e Idiomas	120	3.93	0.40
2. Ciencias Básicas	36	4.02	0.35
3. Vocacionales y Técnicas	10	3.74	0.30

Se observó que los estudiantes de Ciencias Humanas e Idiomas y Ciencias Básicas obtuvieron una media más alta que los estudiantes de Vocacionales y Técnicas. No se presentaron diferencias entre las medias de las calificaciones de las áreas de Ciencias Humanas e Idiomas y Ciencias Básicas (Ver Cuadro 32).

En el análisis de las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el primer semestre de práctica docente se observó que los estudiantes del nivel socio-geográfico 1 (Medellín...), obtuvieron una media mayor (4.05) con respecto a los estudiantes de los otros dos niveles. Esto se explicó porque los estudiantes del nivel socio-geográfico uno se encontraban más cerca de la universidad y podían acudir frecuentemente en busca de asesoría personal, disponían de recursos bibliográficos y tenían la oportunidad de intercambiar ideas con otras personas dedicadas a la investigación. (Cuadro 31)

El análisis por áreas de especialización permitió establecer que los estudiantes de Vocacionales presentaron la menor media (3.74), comparada con la de los estudiantes de las otras áreas (Ciencias Humanas y Básicas).

Lo anterior se explicó porque las condiciones y experiencias la-

borales de los tecnólogos eran diferentes antes de iniciar la licenciatura; de ahí las dificultades en la realización de su práctica docente, situación no afrontada por los estudiantes de Ciencias Humanas e Idiomas y Ciencias Básicas, la mayoría de ellos normalistas y maestros en ejercicio.

De acuerdo con el Cuadro 33, observó que los docentes-practicantes del nivel socio-geográfico 2 (Yarumal...) obtuvieron una media más alta que los estudiantes del nivel socio-geográfico 1 (Medellín...).

Lo anterior se explicó porque los docentes-practicantes de este sector lograron conformar equipos de trabajo compactos, debido a que en un mismo municipio se encontraban varios practicantes, lo cual facilitó el intercambio de experiencias.

CUADRO 33. Medias y desviaciones de las calificaciones definitivas del segundo semestre, por nivel socio-geográfico

NIVEL SOCIO-GEOGRAFICO	$\bar{X}, S,$ CALIFICACIONES DEFINITIVAS SEGUNDO SEMESTRE		
	n	\bar{X}	S
1 Medellín	52	3.99	0.56
2 Yarumal	81	4.24	0.46
3 Caucasia	33	4.10	0.52

Del análisis del Cuadro 34 se dedujo que los estudiantes de Ciencias Básicas obtuvieron una media más alta en sus calificaciones que los estudiantes de Ciencias Humanas e Idiomas; la diferencia fue más significativa aún, al compararlas con las de los estudiantes de Vocacionales y Técnicas, situación similar a lo del primer semestre y cuyas razones fueron ya analizadas.

Los estudiantes de Ciencias Básicas obtuvieron mejores notas que los de Ciencias Humanas e Idiomas y fueron quienes evaluaron más positivamente el modelo de práctica docente, mediante el diferencial semántico.

En la medida en que los estudiantes ejecutaron el modelo de práctica, se observó la tendencia a incrementar las calificaciones en los niveles socio-geográficos dos y tres, lo mismo sucedió en cada una de las áreas.

CUADRO 34. Medias y desviaciones de las calificaciones definitivas del segundo semestre, por área de especialización.

AREAS	CALIFICACIONES DEFINITIVAS SEGUNDO SEMESTRE		
	n	\bar{X}	S
1. Ciencias Humanas e Idiomas	120	4.12	0.54
2. Ciencias Básicas	36	4.24	0.46
3. Vocacionales y Técnicas	10	3.96	0.25

El Cuadro 35 de calificaciones de Práctica Docente permitió establecer que los estudiantes del nivel socio-geográfico central o vecino a Medellín, obtuvieron en el primer semestre la media más alta y en el segundo semestre la media más baja, con respecto al nivel socio-geográfico dos; aunque dentro del nivel es prácticamente idéntica (4.05 y 3.99).

En el segundo semestre se observó incremento en las medias de las calificaciones en los niveles socio-geográficos intermedio (Yarumal...) y periférico (Caucasia...).

En general, las medias muestran un buen desempeño académico y las desviaciones típicas demostraron homogeneidad en las calificaciones de ambos semestres para cada uno de los niveles.

CUADRO 35. Comparación del rendimiento de los estudiantes, por nivel socio-geográfico en el Primero y Segundo semestres académicos

NIVEL SOCIO-GEOGRAFICO	\bar{X} , S POR SEMESTRE	PRIMERO		SEGUNDO	
	n	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1 Medellín	52	4.05	0.32	3.99	0.56
2 Yarumal	81	3.89	0.40	4.24	0.46
3 Caucasia	33	3.88	0.41	4.01	0.51

Del análisis de estos datos y de inferencias anteriores se dedujo que los estudiantes de Ciencias Básicas obtuvieron la media más alta en las calificaciones del primer semestre con respecto a los de Vocacionales y Técnicas; en el segundo semestre puntuaron la media más alta comparándolos con los de las otras áreas; los estudiantes de Vocacionales y Técnicas presentaron la media más baja durante los dos semestres académicos.

Fue notorio el incremento en las medias de las calificaciones de todas las áreas en el segundo semestre, lo que indicó que mediante la realización del modelo se lograron los objetivos trazados en la práctica docente.

Las desviaciones típicas de las calificaciones en ambos semestres permitieron inferir la homogeneidad de las calificaciones para todas las áreas. (Cuadro 36)

CUADRO 36. Promedio de las calificaciones por área en el primero y segundo semestres, de 1984.

AREA	S, X POR SEMESTRES,		PRIMERO		SEGUNDO	
	n		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Ciencias Humanas e Idiomas	120		3.93	0.40	4.12	0.54
Ciencias Básicas	36		4.02	0.34	4.24	0.45
Vocacionales y Técnicas	10		3.74	0.28	3.96	0.23

CUADRO 37. Promedio de las calificaciones de práctica docente en los semestres 1 y 2 de 1984

SEMESTRE	\bar{X}, S CALIFICACIONES		
	n	\bar{X}	S
1	166	3.94	0.39
2	166	4.13	0.51

CUADRO 38. Medias, desviaciones y correlaciones de cada item con la subescala de efectividad

ITEM	\bar{X}	S	r (escala)
(11) Transformación	6.36	0.83	0.66
(12) Utilidad	6.42	0.76	0.68
(13) Eficacia	6.28	0.77	0.66
(14) Solidez	5.85	0.99	0.97
alfa	0.8128		

Todas las medias de los ítems de la subescala efectividad se aproximaron a 6.0 (Cuadro 38), lo que significó que el modelo fue "bastante" transformador, útil, eficaz y sólido (ítems 11, 12, 13, 14).

Se presentó la media mayor (6.42) de toda la escala en el ítem 12, que se refería a utilidad, en donde se observó el aporte que el modelo brindó al docente-practicante porque le exigió integrar teoría y práctica en la "Reflexión - Investigación - Acción".

De las desviaciones típicas de esta subescala (Cuadro 38), se dedujo la homogeneidad de conceptos con respecto a la efectividad del modelo.

El coeficiente alfa de esta subescala igual a 0.8128 significó el alto grado de consistencia de la subescala efectividad.

Los resultados del diferencial semántico demostraron que el modelo "R-I-A" fue "bastante" o "muy" efectivo, puesto que los docentes-practicantes calificaron óptimamente cada uno de los ítems de esta subescala, presentando puntajes entre 6 y 7.

A través de la ejecución del modelo se cumplieron los objetivos planteados en la práctica; el éxito de la acción transformadora en la provincia confirmó la utilidad y eficacia del modelo, solucionando los problemas presentados por los docentes-practicantes. Fue sólido porque no lo afectaron las variables: edad, experiencia docente, nivel socio-geográfico y área de especialización.

La efectividad del modelo fue confirmada al analizar el ítem que se refirió "a lo transformador" porque el logro de este objetivo implicó el desarrollo de los demás.

El mayor puntaje obtenido en el diferencial fue el del ítem "utilidad", significó ésto que la aplicación del modelo fue muy favorable para despertar actitudes de cambio en los docentes-practicantes, permitiendo a los educadores realizar investigación en el campo educativo sin abandonar la docencia.

CUADRO 39 . Percepción promedio sobre la efectividad del modelo.
Por experiencia docente.

ACTITUD		E F E C T I V I D A D				
		n	\bar{X}	S	t	p
EXPERIENCIA DOCENTE						
≤	6	87	6.24	0.68		
>	6	20	6.27	0.70	-0.19	N.S.

De donde se infirió que la experiencia docente y la edad no incidieron en la apreciación de los estudiantes frente a la efectividad del modelo. A pesar de las diferencias en edad y experiencia docente de los practicantes, fue unánime su apreciación respecto a lo transformador, útil, eficaz y sólido del modelo.

(Cuadro 39)

CUADRO 40. Percepción promedio sobre la efectividad del modelo. Por nivel socio-geográfico

ACTITUD		EFECTIVIDAD		
NIVEL SOCIO-GEOGRAFICO	n	\bar{X}	S	V
1 Medellín	36	6.34	0.55	0.30
2 Yarumal	55	6.23	0.65	0.42
3 Caucasia	16	6.07	0.99	0.99

En todos los niveles socio-geográficos la opinión de los docentes-practicantes obtuvo el mismo puntaje en sus medias, lo que reforzó la inferencia sobre la efectividad del modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción", según el análisis de **Varianza** que arrojó una $F = 0.89$ menor que 0.95

$F_{2,104}$ igual 3.07 . (Cuadro 40)

CUADRO 41. Percepción promedio sobre la efectividad del modelo. Por área académica.

ACTITUD		EFECTIVIDAD		
AREA DE ESPECIALIZACION	n	\bar{X}	S	V
1. Ciencias Humanas e Idiomas	74	6.19	0.67	0.45
2. Ciencias Básicas	28	6.44	0.54	0.29
3. Vocacionales y Técnicas	5	5.95	1.26	1.60

Sobre los criterios que los estudiantes tuvieron acerca de la efectividad del modelo, la media más alta se presentó en los estudiantes de Ciencias Básicas (6.44) significativamente superior a las de Ciencias Humanas e Idiomas y Vocacionales y Técnicas (Ver Cuadro 41); ésto se explicó porque los estudiantes de Ciencias Básicas pudieron operacionalizar mejor las acciones.

6.2.2 Actitud de los Cooperadores hacia la efectividad

El equipo de cooperadores fue un estamento representativo para comprobar la efectividad del modelo. Como colaboradores inmediatos de los docentes-practicantes afirmaron que: existió coordinación entre los objetivos planteados inicialmente y las actividades realizadas durante los dos semestres académicos, permitió a los estudiantes mediante sus orientaciones reflexionar en su práctica y comprometerse con ella, se convirtió en diagnóstico y proyecto de solución al reforzar en los estudiantes el espíritu investigativo.

En general, se pudo afirmar que la participación de los cooperadores en la elaboración de los informes ayudó a los estudiantes, a través de sus observaciones oportunas y aportes de su

propia experiencia, a enriquecerse y mejorarse facilitando el logro de los objetivos planteados inicialmente.

6.2.3 Discusión sobre Efectividad.

Al iniciar la práctica docente con el modelo, los estudiantes presentaron gran expectativa al sentirse involucrados en un cambio que les exigía comprometerse seriamente con su tarea educativa y significaba una ruptura con la práctica realizada hasta entonces.

El primer momento de la práctica docente, "el antes" fue muy efectivo, porque después de analizados los primeros informes se encontró que la mayoría de los estudiantes lograron el objetivo propuesto: hacer un análisis retrospectivo y crítico de su práctica educativa y la de sus colegas, despertando inquietudes y actitudes de compromiso transformador.

La nutrida asistencia de los estudiantes a las asesorías y al seminario en el primer semestre, demostró que éstos sentían la necesidad de encontrar información y aclaraciones sobre la realización de su práctica.

Fue evidente el agrado de los estudiantes al realizar su trabajo con el modelo, manifestando gran motivación hacia la forma como se desarrollaba la práctica docente, porque les permitía aprovechar su propio trabajo dándoles oportunidad de desplegar sus iniciativas de acuerdo con los recursos disponibles y proyectando una imagen diferente de un educador reflexivo y activo.

Las diferencias de calificaciones por subgrupos de nivel y área no fueron significativas, lo cual evidenció una calificación positiva del modelo; además, la edad y la experiencia docente no afectaron el logro de los objetivos puesto que aquellos que inicialmente fueron planteados se alcanzaron en su totalidad; lo anterior fue confirmado por la puntuación alta de los estudiantes al afirmar que el modelo fue bastante transformador, útil, eficaz y sólido y la manifestación en la entrevista colectiva de lo favorable del modelo.

El avance continuo de los estudiantes en la realización de su práctica docente con el modelo, fue considerable, gracias a que la estructura misma de éste permitió su desarrollo sistemático.

La práctica docente así orientada permitió al docente-practicante la reflexión crítica de su trabajo, tomando conciencia de la rea-

lidad educativa, al indagar la problemática que le incumbía y elaborar un plan de acción acorde con una sustentación teórica establecida que le propició la transformación de su práctica cotidiana y la evaluación de los logros obtenidos.

La efectividad del modelo se vio favorecida por el apoyo que el cooperador le proporcionó al docente-practicante; siendo él su asesor más próximo, lo orientó, le aclaró dudas, conoció todo el proceso "Reflexión - Investigación - Acción" y pudo evaluarlo, sirviendo de intermediario entre la provincia y la universidad.

6.3 INTEGRACION TEORÍA-PRÁCTICA

6.3.1 Integración lograda en los docentes-practicantes

Este aspecto constituyó un criterio fundamental en la evaluación de cada uno de los informes presentados por los docentes-practicantes .

El primero y segundo informes, pertenecientes al primer semestre académico, fueron calificados con base en los siguientes criterios:

Primer informe: cobertura de la reflexión sobre la práctica educativa cotidiana (ámbito docente, administrativo, investigativo, gremial y de extensión), repercusión en la comunidad e integración teoría-práctica.

Segundo informe: planteamiento del problema, evolución, causas, consecuencias e integración teoría-práctica.

Las primeras descripciones de la práctica docente reflejaron ausencia de fundamentación teórica; posteriormente se percibió la separación entre la teoría y la práctica, porque no las interrelacionaron ni las apropiaron a cada uno de los problemas enunciados.

En el segundo y tercer informe del semestre de Práctica II, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos para la evaluación:

Segundo informe: definición y descripción del problema, objetivos y desarrollo de la acción mejoradora, participación de los estamentos en ella involucrados, análisis parcial de los resultados y de las limitaciones encontradas e integración teoría-práctica.

Tercer informe: se evaluaron los aspectos anteriores y se presentó el análisis final de resultados y las conclusiones.

En el segundo momento de la práctica docente, "el después", se presentó dificultad para definir el problema y la acción mejoradora, lo que conllevó a confundir objetivos de acción con objetivos de investigación.

El mejoramiento obtenido en este campo fue lento, progresivo y difícil para algunos docentes-practicantes, quienes necesitaron asesorías extras y repetir algunos informes.

El avance del trabajo con el modelo impuso el mejoramiento de la integración teoría-práctica, porque a medida que se concretó la acción mejoradora el estudiante comprendió la necesidad de una sustentación teórica adecuada.

Las disciplinas científicas a las cuales los docentes-practicantes apelaron con mayor frecuencia fueron: Psicología., Filosofía, Sociología, Didáctica e Investigación.

En esta investigación se encontró que la edad, experiencia docente, nivel socio-geográfico y área de especialización de los

docentes-practicantes, no afectó la viabilidad del modelo.

6.3.2 Integración lograda por los cooperadores

El modelo influyó positivamente en los cooperadores, puesto que se beneficiaron de la teoría aprendida por los docentes-practicantes en la universidad y que luego aplicaron en la investigación-acción. A la vez, los cooperadores constituyeron una ayuda en el trabajo con el modelo, interviniendo con sus conocimientos teóricos y prácticos en el mejoramiento de la calidad educativa regional.

6.3.3 Discusión sobre la integración teoría-práctica

La integración teoría-práctica fue una de las limitaciones más significativas durante el primer semestre académico; interfirió en el desarrollo de la práctica docente y obligó a establecer mecanismos de ajuste durante el proceso: orientación adicional a los estudiantes que presentaban esta dificultad, en las asesorías presenciales se ahondó en este aspecto y se realizó la asesoría por microcomputador.

Para el segundo semestre de práctica docente, la mayoría de los

estudiantes superaron esta dificultad, apareció la integración teoría-práctica como uno de los logros notables en este trabajo.

Se demostró que la investigación-acción fundió la experiencia cotidiana con una teoría básica que les permitió lograr los objetivos formulados en la práctica docente, pudiéndose concluir que el modelo despertó en los docentes interés por la investigación desmitificándola, inquietando a la comunidad educativa por el trabajo en equipo, haciendo que el docente conociera las necesidades inmediatas del medio, se comprometiera en la acción mejoradora y acudiera a la teoría necesaria.

6.4 SATISFACCIÓN ANTE EL MODELO "R-I-A"

6.4.1 Satisfacción frente al modelo como un todo

Se observó la satisfacción a través de la encuesta sobre la asesoría por computador; para ésto se analizaron las preguntas 6 y 7, teniendo en cuenta: edad, experiencia docente, nivel socio-geográfico y área de especialización.

De la pregunta 6, que se refería a lo agradable y desagradable

de la experiencia (Cuadros 45 - 46 - 47 y 48), se concluyó que las variables estudiadas no afectaron el grado de satisfacción de los docentes-practicantes en cuanto a la experiencia de la asesoría por computador.

Al analizar la pregunta 7 (Ver Cuadros 42, 43 y 44), sobre el sentimiento frente a la máquina en relación con la edad, la mayoría de los estudiantes se sintió "bien". Un alto porcentaje de los docentes-practicantes (más del 80%), pertenecientes a los niveles socio-geográficos 2 (Yarumal...) y 3 (Caucasia...), se sintió "bien" comparándolos con el nivel 1 (Medellín...), donde un 23.80% de los estudiantes se sintió "cohibido, angustiado y manejado"; el 28.57% no respondió y solamente el 47.61% se sintió "bien", siendo este último el porcentaje más bajo comparado con los otros niveles.

El 21,26% de los estudiantes de Ciencias Humanas e Idiomas se sintió "cohibido, angustiado y manejado"; lo anterior se justificó por la filosofía propia del área. Los estudiantes del área de Ciencias Básicas fueron los que mejor se sintieron, tal vez porque la orientación de su carrera los acercó más a la técnica del computador.

De lo anterior se concluyó que:

- La variable edad no influyó en el grado de satisfacción de los docentes-practicantes frente a la técnica utilizada.
- La variable nivel socio-geográfico no influyó en el agrado y la reacción del docente-practicante frente al computador en los niveles 2 (Yarumal...) y 3(Caucasia...); se presentó contradicción en el nivel 1 (Medellín...), puesto que en la pregunta seis el 100% manifestó agrado en la experiencia y en la pregunta siete sólo el 47.61% se sintió bien y el resto de los estudiantes respondieron que se sintieron cohibidos, angustiados y manejados.
- El área de especialización influyó parcialmente en la satisfacción del estudiante respecto a la experiencia del computador, porque los estudiantes de Ciencias Básicas y Vocacionales se sintieron igualmente satisfechos; mientras que un alto porcentaje de Ciencias Humanas e Idiomas se sintió "cohibido, angustiado y manejado".
Ver Cuadro 44 .
- Para conocer la satisfacción de los estudiantes ante el

modelo de práctica docente "R-I-A", se analizó la siguiente subescala del diferencial semántico:

SATISFACCIÓN

Desagradable	—	—	—	—	—	—	Agradable
Activo	—	—	—	—	—	—	Pasivo
Inflexible	—	—	—	—	—	—	Flexible

CUADRO 42 . Encuesta sobre el programa micro-computarizado.
 Reacción frente al computador. Respuestas en porcentajes.

REACCION FRENTE AL COMPUTADOR	EDAD \leq 26		EDAD $>$ 26	
	Nro. de Estudiantes	Porcentaje	Nro. de Estudiantes	Porcentaje
1. Me sentí cohibido	2	15.38	3	5.66
2. Me sentí angustiado	-	-	4	7.54
3. Me sentí manejado	-	-	1	1.88
4. Me sentí bien	8	61.53	39	73.58
5. No respondió	3	23.07	6	11.32
TOTALES	13	100	53	100

CUADRO 43. Encuesta sobre el programa micro-computarizado. Pregunta 7.
Reacción frente al computador. Respuestas en porcentajes.

NIVEL REACCION FRENTE AL COMPUTADOR	SOCIO-GEOGRAFICO					
	MEDELLIN		YARUMAL		CAUCASIA	
	n	%	n	%	n	%
1. Me sentí cohibido	3	14.28	2	6.25	-	-
2. Me sentí angustiado	1	4.76	3	9.37	-	-
3. Me sentí manejado	1	4.76	-	-	-	-
4. Me sentí bien	10	47.61	26	81.25	11	84.61
5. No respondió	6	28.57	1	3.12	2	15.38
TOTALES	21	100	32	100	13	100

CUADRO 44. Encuesta sobre el programa micro-computarizado. Pregunta 7.
Reacción frente al computador. Respuestas en porcentajes.

AREA REACCION FRENTE AL COMPUTADOR	1 CIENCIAS HUMANAS E IDIOMAS		2 CIENCIAS BASICAS		3 VOCACIONALES Y TECNICAS	
	n	%	n	%	n	%
	1. Me sentí cohibido	5	10.63	-	-	1
2. Me sentí angustiado	4	8.51	1	10.0	-	-
3. Me sentí manejado	1	2.12	-	-	-	-
4. Me sentí bien	36	76.59	9	90.0	8	88.88
5. No respondió	1	2.12	-	-	-	-
TOTALES	47	100	10	100	9	100

CUADRO 45 . Medias, desviaciones y correlaciones de cada ítem con la subescala satisfacción

	ITEM	\bar{X}	S	r (escala)
8	Agrado	6.18	0.88	0.65
9	Actividad	6.42	0.82	0.74
10	Flexibilidad	5.92	1.18	0.78

alfa 0.543

El análisis de la media de cada uno de los ítems de la subescala satisfacción (Cuadro 45), mostró que éstas se aproximan a 6.0 lo que significó que para los estudiantes el modelo fue "bastante" agradable, activo y flexible.

Se observó la relevancia del ítem 9 que se refirió a lo activo del modelo; ésto se pudo explicar por el esfuerzo que exigió a los estudiantes el aunar "Reflexión - Investigación - Acción" en la realización de su práctica docente.

La homogeneidad de los conceptos con respecto a la satisfacción se alteró en el ítem 10 que se refirió a la flexibilidad, donde se presentó una mayor dispersión.

La r Pearson manifestó consistencia entre cada uno de los ítems y el puntaje total de la subescala, ratificado por un alfa de 0.5435.

Con el propósito de conocer la interacción existente entre la satisfacción del docente-practicante frente al modelo y la edad, la experiencia docente, el área de especialización y el nivel socio-geográfico se hizo un análisis comparativo de los Cuadros 46, 47 y 48 del diferencial semántico.

De los resultados obtenidos en la t de student, se dedujo que la edad y la experiencia docente no incidieron en la satisfacción que los estudiantes demostraron tener con el modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción".

Analizado el puntaje de las medias se observó que los docentes practicantes estuvieron bastante satisfechos, al realizar su práctica con el modelo.

CUADRO 46. Satisfacción promedio de los estudiantes frente al modelo de acuerdo a la experiencia docente

ACTITUD		SATISFACCION				
		EXPERIENCIA DOCENTE	n	\bar{X}	S	t
\leq	6	87	5.94	0.76		
$>$	6	20	5.93	0.73	0.07	N.S.

CUADRO 47. Satisfacción promedio de los estudiantes frente al modelo, por nivel socio-económico

NIVEL SOCIO-GEOGRAFICO	S A T I S F A C C I O N			
	n	\bar{X}	S	V
Medellín	36	6.33	0.55	0.31
Yarumal	55	6.18	0.69	0.48
Caucasia	16	5.81	0.94	0.88

Al precisar el contraste entre las medias, en cuanto al grado de satisfacción de los estudiantes frente al modelo y teniendo en cuenta las condiciones socio-geográficas de los lugares donde se aplicó, se obtuvo una $F = 3.08$ menor que 3.09.

Para hallar este punto crítico se utilizó una tabla más amplia, la cual permitió establecer que no había diferencias significativas entre las medias de esta subescala, significando lo agradable, activo y flexible del modelo, ratificado por una media de 6.17 para toda la subescala. Ver Cuadro 15.

CUADRO 48. Percepción promedio de la satisfacción frente al modelo, por área académica

AREA DE ESPECIALIZACION	ACTITUD		SATISFACCION	
	n	\bar{X}	S	V
1. Ciencias Humanas e Idiomas	74	6.10	0.72	0.52
2. Ciencias Básicas	28	6.45	0.54	0.29
3. Vocacionales y Técnicas	5	5.73	1.01	1.02

El contraste entre las medias, en cuanto al grado de satisfacción de los estudiantes frente al modelo con respecto al área de especialización, se realizó con un análisis de varianza que arrojó un factor $F = 3.63$ mayor que 3.07 , lo que implicó que existieron diferencias significativas entre las medias.

Se aplicó el método de Scheffé(s), para determinar cuáles medias diferían y se concluyó que los estudiantes de Ciencias Básicas se sintieron más satisfechos frente al modelo que los estudiantes de Ciencias Humanas e Idiomas y Vocacionales ($X_2 = \frac{X_1 + X_3}{2}$) # no obstante el puntaje obtenido en las medias se concluyó lo agradable, activo y flexible del modelo de práctica docente a distancia "R.I.A.".

6.4.2 Discusión sobre satisfacción

Los resultados de la asesoría por micro-computador arrojaron datos indicadores de aceptación y agrado; las variables edad y experiencia docente no afectaron la acogida que los docentes-practicantes dieron al modelo, el nivel socio-geográfico influyó en la satisfacción frente al modelo.

Analizados los resultados del diferencial semántico con respecto a la subescala "satisfacción", se concluyó que el modelo fue "bastante" activo, flexible y agradable. (Cuadro 45).

Para los docentes-practicantes fue grato trabajar con el modelo "Reflexión - Investigación - Acción" porque les permitió descubrir y desarrollar aptitudes creadoras que los condujo a realizar actividades en pro de la comunidad educativa, utilizando los diferentes recursos del medio.

Uno de los ítems más representativos fue el de actividad, el cual, presentó la más baja dispersión en la subescala, lo que indicó homogeneidad en los conceptos emitidos por los docentes practicantes.

De todo lo anterior se concluyó que:

- La edad y la experiencia docente no influyeron en la satisfacción del docente-practicante frente al modelo.

Para los docentes-practicantes fue satisfactorio saber que su experiencia docente iba a ser reconocida y que su trabajo se enriquecería mediante la reflexión retrospectiva de su práctica. Desde este momento su actividad no consistiría en asumir solamente la dirección de un grupo, situación que poco le aportaba, sino el enfrentarse a un modelo que le planteaba nuevas alternativas en su desempeño como educador; el cual le permitía desplegar su iniciativa y creatividad convirtiéndose en un docente investigador.

En el transcurso de la práctica, los docentes hicieron manifiesta su satisfacción frente al modelo porque:

En los análisis realizados a las encuestas sobre las asesorías presenciales, por computador y telefónicas, la mayoría de los docentes-practicantes expresaron su agrado por el modelo.

Un alto porcentaje de estudiantes expresaron que el modelo fue bastante activo, flexible y agradable, destacándose en la satisfacción frente al modelo los estudiantes del nivel socio-geográfico 1 (Medellín...) y los del área de Ciencias Básicas.

En reunión realizada con los estudiantes de Educación a Distan-

cia, al iniciar el primer semestre académico de 1985, se hizo reconocimiento a la calidad, utilidad y trascendencia de la asesoría de práctica docente (sin ser éste el tema de la reunión).

6.5 DISCUSIÓN GENERAL DE RESULTADOS Y CON PROBA- CIÓN DE HIPÓTESIS

A la luz del análisis anterior, las hipótesis se comportaron de la siguiente manera, al ser confrontadas con la información:

El modelo de práctica ¹¹Reflexión-Investigación-Acción¹¹ se ajustó a la formación académica de los estudiantes en las diferentes áreas de especialización: Ciencias Humanas e Idiomas, Ciencias Básicas y Vocacionales y Técnicas.

En cuanto a la asesoría presencial, el contraste de las medias por grupos de edad, experiencia docente y nivel socio-geográfico no marcó diferencias significativas; pero se observó la incidencia del área de especialización, cuando los docentes practicantes de Ciencias Básicas conceptuaron mejor sobre las asesorías que los estudiantes de Ciencias Humanas e Idiomas y Vocacionales y Técnicas.

Los porcentajes resultantes del análisis a la encuesta sobre la asesoría computarizada demostraron que en cuanto al aprendizaje logrado mediante esta técnica, no aparecieron diferencias significativas, según los grupos de edad (\leq 26 años y $>$ 26 años) y experiencia docente (\leq 6 años y $>$ 6 años), Ver Cuadro 6 ; el nivel socio-geográfico 3 (Caucasia y municipios periféricos) obtuvo un grado de aprendizaje óptimo del 100% y los porcentajes de los otros niveles fueron altos (Ver Cuadro 9); el área de Vocacionales y Técnicas presentó el menor porcentaje (77.77%) comparándolo con las otras áreas (90% y 93.61%) -Ver Cuadro 12-.

Frente a la experiencia con el micro-computador, los estudiantes mayores de 26 años presentaron tendencia a sentirse mejor frente a este tipo de asesoría (resultado obtenido de la suma de los porcentajes de los ítems uno y dos en el Cuadro 7); con respecto a lo agradable de la experiencia por área de especialización (ver Cuadro 13), el mayor porcentaje positivo fue para los estudiantes de Vocacionales y Técnicas (100%) y Ciencias Básicas (70%).

Con base en el análisis realizado se comprobó que el mo-

delo de práctica docente "R-I-A" fue viable, quedando verificada totalmente la H₁.

H₂ La mayoría de los informes presentados por los docentes practicantes en la ejecución del modelo "R-I-A" y las medias de las calificaciones evidencian cambios positivos en su práctica educativa.

Las acciones mejoradoras realizadas fueron respuesta a los problemas sentidos por la comunidad educativa y apuntaron a la transformación de los diferentes aspectos de la práctica: docente, administrativo, gremial, de extensión e investigación; la prueba de esta afirmación se encuentra en el segundo y tercer informe del segundo semestre, donde aparecieron los logros y la evaluación de la acción mejoradora, la cual fue satisfactoria.

Las medias de las calificaciones demostraron el buen desempeño académico de los estudiantes, expresando el acierto en la planeación y ejecución de la acción mejoradora. Cabe anotar que la media general de las calificaciones se incrementó considerablemente en el segundo semestre académico; al agruparlas por área de especialización,

se observó la misma tendencia. Analizadas las medias de las calificaciones de los niveles socio-geográficos 2 (Yarumal y municipios similares) y 3 (Caucasia y municipios periféricos), resultaron igualmente ascendentes.

Al comprobarse que la investigación-acción fue realizada progresivamente durante los dos semestres académicos de 1984 y que las calificaciones se mejoraron simultáneamente al avance con el modelo, se demostró el cumplimiento de los objetivos planteados en la práctica docente:

- Reflexión sobre la práctica docente, tanto a nivel personal como en la de los colegas.
- Investigar los problemas educativos de su práctica cotidiana y proponer alternativas de solución alcanzables e inmediatas.
- Aplicar la acción transformadora para propiciar el cambio que conduzca a la solución de problemas.

* Se exceptuó el objetivo que se refería a la integración teoría-práctica, porque se estudió en la H[^].

- Evaluar el logro de los objetivos de la acción transformadora realizada.

Todo lo anterior ratificó totalmente la H_2 , comprobando la efectividad del modelo "R-I-A".

H3 La actitud del promedio de los estudiantes-docentes comprueba la satisfacción en el trabajo con el modelo.

El grado de satisfacción de los estudiantes en el trabajo con el modelo se percibió a través de la encuesta sobre la asesoría por micro-computador, en la cual el 80% de los docentes-practicantes de los niveles socio-geográficos 2 (Yarumal y los municipios vecinos) y 3 (Caucasia y los municipios periféricos), manifestaron sentirse bien en contraste con el nivel 1 (Medellín y municipios cercanos), donde sólo el 47.61% se sintió bien. (Ver Cuadro 43).

Los estudiantes pertenecientes a las tres áreas de especialización se sintieron satisfechos con este tipo de asesoría, presentándose el menor puntaje en el área de Ciencias Humanas e Idiomas (Ver Cuadro 44).

Las medias de cada uno de los ítems de esta subescala se aproximaron a 6.0, lo que significó que para los estudiantes el modelo fue "bastante" agradable, activo y flexible.

Las variables edad y experiencia docente no incidieron en el grado de satisfacción manifestado por los estudiantes; el nivel socio-geográfico y el área de especialización incidieron parcialmente.

Todo lo anterior permitió validar la H₃.

H₄ La mayoría de los estudiantes logró la integración teoría-práctica a través del trabajo con el modelo.

El seguimiento de los informes presentados por los estudiantes tuvo como criterio permanente de evaluación la integración teoría-práctica, desde el momento de la reflexión hasta la realización de la acción mejoradora.

El objetivo más difícil de alcanzar en el trabajo con el modelo fue la complementación entre la teoría y la práctica. Inicialmente los informes carecían de acertada funda-

mentación teórica y se presentó la separación de planteamientos teóricos y prácticos. El avance fue lento, progresivo y complejo, pero en el segundo semestre la mayoría de los estudiantes superaron esta limitación mediante las orientaciones en las asesorías (presencial, telefónica y por computador), la tenacidad y el acato que los docentes-practicantes voluntariamente demostraron al reelaborar algunos informes siguiendo las sugerencias formuladas por los asesores.

Aunque al finalizar el trabajo con el modelo, los docentes-practicantes conocieron su medio y aplicaron la investigación -acción compaginando el quehacer educativo con una base teórica, se observó que no se colmaron totalmente las expectativas al respecto, por ésto la H₄ se validó parcialmente.

H₅ Las variables edad, experiencia docente, nivel socio-geográfico y área de especialización, interactúan con viabilidad, efectividad, satisfacción e integración teoría-práctica.

Para el aspecto viabilidad se estudiaron los indicadores

funcionalidad y asesoría (presencial y por computador), notándose en ambas la incidencia del área de especialización así: los estudiantes de Ciencias Básicas puntuaron más positivamente frente a la asesoría presencial, los de Vocacionales y Técnicas alcanzaron menor grado de aprendizaje frente a la asesoría por computador; el nivel socio-geográfico y el área de especialización no incidieron en la funcionalidad. Los estudiantes de los tres niveles socio-geográficos no presentaron diferencias significativas en la asesoría presencial; pero los docentes-practicantes de Caucasia alcanzaron el máximo aprendizaje en la asesoría por computador y una mayor colaboración de parte de los cooperadores. En general, las diferencias anotadas, no fueron significativas con respecto a la viabilidad.

La efectividad del modelo se estudió en los informes y en las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante los dos semestres de práctica docente y en la subescala "efectividad" del diferencial semántico.

El análisis de los informes discriminados por nivel socio-geográfico y área de especialización, permitió establecer la homogeneidad en la presentación y tratamiento de pro-

blemas, razón por la cual se consideró que el nivel y área no incidieron en la efectividad del modelo.

El nivel socio-geográfico y el área de especialización influyeron ligeramente en las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes, porque la media más alta en el primer semestre apareció en los estudiantes del nivel socio-geográfico 1 (Medellín y municipios cercanos a la Universidad de Antioquia) y en el área de especialización porque los estudiantes de Vocacionales y Técnicas puntuaron la media de calificaciones más bajas durante los dos semestres; mientras que los de Ciencias Básicas presentaron la media más alta con respecto a los de las otras dos áreas en el segundo semestre.

Del estudio de la subescala "efectividad", se infirió que el nivel socio-geográfico no incidió en la efectividad del modelo "R-I-A", ratificado ésto en que las medias de los ítems de esta subescala se ubicaron positivamente entre seis y 7, indicando que el modelo fue "bastante" o "muy" transformador, útil, eficaz y sólido. En síntesis, las variables: edad, experiencia docente, nivel socio-geográfico y área de especialización no afectaron la efectividad del

modelo "R-I-A".

El grado de satisfacción de los estudiantes frente al modelo se analizó a través de la encuesta realizada sobre la asesoría por computador y la subescala "satisfacción" del diferencial semántico.

La satisfacción respecto a la asesoría por computador resultó medianamente afectada por las variables edad, experiencia docente y área de especialización así: (aunque las diferencias no fueron significativas) los estudiantes mayores de 26 años y con experiencia docente mayor de 6 años, se sintieron más satisfechos que los menores o iguales a 26 años y a 6 años respectivamente; lo mismo ocurrió con los estudiantes de Vocacionales y Técnicas, lo que implicó la influencia del área en la satisfacción que el docente-practicante experimentó frente al modelo.

La subescala "satisfacción" demostró que el modelo de práctica docente a distancia "Reflexión-Investigación-Acción" se ajustó a las condiciones socio-geográficas de los lugares donde se aplicó: 1 (Medellín...), 2 (Yarumal...), 3 (Caucasia...), ratificado por las medias obtenidas en los puntajes de esta subescala que no presentaron diferencias significativas.

Se observó la incidencia del área de especialización de los docentes practicantes en el grado de satisfacción frente al modelo; los estudiantes del área de Ciencias Básicas puntuaron más positivamente esta subescala que los estudiantes de Ciencias Humanas e Idiomas y Vocacionales y Técnicas.

H_{0_1} Al aceptar la hipótesis H_1 (viabilidad), H_2 (transformación de la práctica docente), H_3 (satisfacción) y H_5 (interacción de las variables de control: edad, experiencia docente, área de especialización y nivel socio-geográfico, con los aspectos de viabilidad, efectividad, satisfacción e integración teoría-práctica) y parcialmente la hipótesis H_4 (integración teoría-práctica), se rechazó parcialmente la hipótesis H_{0_1} según la cual la aplicación del modelo "R-I-A" no transformó la práctica educativa, su viabilidad no alcanzó el nivel esperado de acuerdo con los objetivos planteados, el nivel de satisfacción de los estudiantes fue bajo y no se logró la integración teoría-práctica.

H_{0_2} "No existe interacción entre las variables: edad, experiencia docente, nivel socio-geográfico y área de especialización con la viabilidad y efectividad del modelo".

El análisis de los datos obtenidos en relación con las variables : edad, experiencia docente, nivel socio-geográfico y área de especialización permitieron afirmar que éstas no interactuaron como factores de influencia significativos en la viabilidad y efectividad del modelo "R-I-A"; lo anterior permitió aceptar la H_{0_2} .

7. CONCLUSIONES

El modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción", elaborado por el doctor Bernardo Restrepo Gómez, como una alternativa para el programa de práctica docente a distancia, constituyó un experimento de reflexión para los docentes-practicantes; a través de él se divulgaron hechos, se comunicaron inquietudes, se plantearon y se resolvieron problemas educativos de los lugares de práctica de los estudiantes.

La evaluación de la viabilidad y efectividad del modelo "Reflexión - Investigación - Acción", permitió establecer:

7.1 VIABILIDAD

- El modelo "Reflexión - Investigación - Acción" fue viable porque a pesar de la incidencia del área de especialización y del nivel socio-geográfico con respecto a la funcionalidad y a la asesoría, éste pudo realizarse plenamente,

adaptándose a las condiciones específicas de los sitios donde se experimentó, superando las dificultades de orden económico, social y cultural.

- Fue evidente la eficacia de las asesorías presenciales, telefónicas y por computador, porque motivaron al estudiante al utilizar elementos para trabajar con él y aclarar dudas.

- Un aspecto que favoreció la viabilidad del modelo fue el apoyo y la acogida que la comunidad educativa y en especial los cooperadores brindaron a los docentes-practicantes.

- La adaptación del modelo "Reflexión-Investigación-Acción" a la diferencia de edad, experiencia docente, nivel socio-geográfico y área de especialización confirma su solidez y garantiza su viabilidad.

- El grado de satisfacción de los docentes-practicantes no fue afectado por la edad, la experiencia docente y el nivel socio-geográfico; pero sí fue influenciado parcialmente por el área de especialización. A pesar de esto, un alto

porcentaje de la población manifestó sentimiento de agrado en el trabajo con el modelo.

El modelo fue claro, comprensible, concreto, adaptable y agradable, confirmando la viabilidad del mismo.

7.2 EFECTIVIDAD

- Al aplicar el modelo "Reflexión - Investigación - Acción" se lograron los objetivos planteados en la práctica docente, demostrando su efectividad en la realización de la práctica.
- La ejecución del modelo desmitificó la investigación, haciéndola aplicable al campo educativo, por parte de los docentes.
- La mayoría de los estudiantes lograron la integración teoría-práctica, sin que en ello incidieran las variables edad, experiencia docente, y nivel socio-geográfico.
- Los informes presentados por los estudiantes y la ejecución y evaluación de su propia acción mejoradora, permiti-

tieron afirmar que se logró el objetivo planteado inicialmente de transformar la provincia.

Los docentes-practicantes se comprometieron como agentes de cambio, motivaron la participación de las diferentes instancias de la comunidad hasta superar los obstáculos que de una u otra forma interferían la acción educativa.

El seguimiento, la evaluación y sustentación de las realizaciones exigidas por el modelo de práctica docente "Reflexión - Investigación - Acción", comprobaron que el modelo fue efectivo.

8. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Después de haber evaluado la viabilidad y efectividad del modelo, el equipo de investigadoras presenta a la Universidad de Antioquia y más concretamente a la Facultad de Educación en su Programa de Educación a Distancia, las siguientes limitaciones detectadas a través del estudio y propone -a la vez- alternativas de solución con el propósito de salvar las dificultades que afectan el rendimiento óptimo de la práctica docente a distancia.

8.1 LIMITACIONES

- Algunos estudiantes no tenían formación pedagógica ni experiencia docente al iniciar el trabajo con el modelo, lo que afectó su aplicabilidad.

Se sugiere que desde el semestre anterior al inicio de la práctica docente, los estudiantes que se encuentran en esta

situación, deben participar de las actividades de un Centro Educativo para adquirir los conocimientos y la práctica mínima en los siguientes ámbitos: docente, administrativo, gremial, de extensión e investigativo.

Corresponde a las directivas académicas del programa orientar a los estudiantes al respecto. En cada uno de los niveles socio-geográficos, los cooperadores podrán servir como mediadores en esta solución.

- La inasistencia a las asesorías presenciales por parte de los docentes-practicantes, originó tergiversación de las orientaciones y recomendaciones expuestas en ellas.

Se propone a los estudiantes asistir a las asesorías presenciales para adquirir directa y oportunamente la información.

- El programa de práctica docente a distancia, careció de una emisión radial para la información, corrección y complementación de aspectos referidos a ello.

Se solicita a la Facultad de Educación, disponer de una

asesoría radial de práctica docente.

- La programación alterna de exámenes y otras actividades con la asesoría de práctica docente, interfirió el éxito.

Siendo la asignatura de Práctica Docente la que culmina el proceso de formación del Licenciado, se recomienda la programación de la asesoría de práctica docente como actividad única del día.

- El insuficiente contenido teórico que los docentes-practicantes traían como base para realizar la investigación-acción y lo novedoso del modelo, demostró que los estudiantes necesitaron más asesorías presenciales de las programadas.

Se necesita programar tres asesorías presenciales por semestre académico.

- El cooperador no fue involucrado, desde un comienzo, a la práctica docente y se le marginó de actividades universitarias que lo estimulan frente al compromiso adquirido.

La Facultad de Educación debe informar al cooperador su tarea desde el inicio e incluirlo en actividades que lo actualicen en su quehacer educativo: extender invitación a las asesorías (presenciales, por computador y telefónicas), proporcionar el mismo material didáctico que se envía a los estudiantes y establecer comunicación escrita entre los asesores y los cooperadores. Además, promover cursos de capacitación gratuitos para los cooperadores y darles un carné de la Universidad con el propósito de hacerles participes en las actividades culturales.

- En la realización del modelo "Reflexión - Investigación - Acción" se presentó dificultad para hacer el seguimiento de la acción mejoradora en los sitios de práctica.

8.2 RECOMENDACIONES

Se sugiere:

Reforzar el espíritu de auto-evaluación y la responsabilidad de los estuchantes a través de todos los semestres para garantizar la idoneidad de los informes y de la acción mejoradora.

Confirmar la vinculación actual de los cooperadores y su competencia como agentes de la actividad educativa mediante la certificación del jefe de núcleo o del director del establecimiento. Los estudiantes deben confirmar la realización de su práctica en el mismo sitio de trabajo.

Anexar a los informes constancias de las actividades realizadas en la acción mejoradora: cassettes, encuestas, documentos, etc.

Visita a los lugares de práctica por parte de los asesores, para participar de los logros o para asesorar personalmente cuando se requiera.

El integrar teoría-práctica fue quizás la mayor dificultad que presentaron los estudiantes al realizar los informes.

Para este efecto, se propone como mecanismo de ajuste, introducir en la asignatura de investigación, una unidad sobre investigación-acción, e instalar en los centros zonales micro-computadores con programas que refuercen la investigación-acción.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 EDER DE ZAMBRANO, Doris. Estudios sobre Facultades de Educación. En Memorias del Tercer Encuentro de Facultades de Educación. FES, ICFES y Universidad del Valle, Cali, 1983. p. 33
- 2 Ibid., p. 33
- 3 MUÑOZ, José A. y LANDAZABAL, Julia Inés. Educación y Cultura. Rev. Educación y Sociedad. (Bogotá) (2): 20, 1984.
- 4 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Facultad de Educación. Práctica Profesional Docente. Orientaciones, Sección de Asesoría y Práctica Docente. Medellín, marzo, 1973. p. 6.
- 5 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Facultad de Educación. Reglamentación de la Práctica Docente. Medellín, 1982. p. 1.
- 6 HUERTAS M., Abraham y GONZALEZ de G., Maruja. La Teoría Administrativa Aplicada a la Educación. Ed. Lealon, Medellín, 1978. p. 158.
- 7 TSETUNG, Mao. Obras escogidas. Ed. La Oveja Negra, Medellín, 1971.
- 8 GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA. Departamento Administrativo de Planeación. Bases para el Plan de Desarrollo de Antioquia. Medellín, 1982. p. 116.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBOLEDA T., Jairo, LONDOÑO P., Guillermo y RESTREPO, Bernardo. Proyecto de Universidad Desescolarizada. U. de A., Facultad de Educación.
- BATISTA, Enrique E. Escala de Actitudes. Ed. Copiyepes, Medellín, 1982.
- BATISTA J., Enrique, BECHARA P., Rafael y DUQUE Q., Ninfa. Aspectos Socioculturales y educativos de los estudiantes a distancia. Rev. Estudios Educativos. (Medellín) (17): 85-126, II. semestre, 1982.
- BERRIO MOLINA, Israel. Puntos claves para una reorganización de la práctica profesional educativa. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1979.
- BUNGE, Mario. La Ciencia, su método y su filosofía. s.e., 1958.
- ESCALANTE ANGULO, Carlos. Metodología de la investigación sociomédica. Fundamentos conceptuales. Ed. Tercer Mundo, Bogotá, 1979.
- GARCIA OSPINA, Norbey. La práctica como núcleo curricular y como elemento integrador de una Facultad de Educación. U. de A., Facultad de Educación, 1975.
- GLASS, Gene V. y STANLEY, Julián. Trad. Elsa Galvis y Eugenia Guzmán. Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales. Ed. Prentice/Hall Internacional, Madrid, 1974.

- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Ciencia de la lógica. Trad. Augusto y Rodolfo Mondolfo. Biblioteca Hachette de Filosofía, Buenos Aires, 1956.
- HUERTAS M., Abraham y GONZALEZ de G., Maruja. La Teoría Administrativa aplicada a la Educación. Lealon, Medellín, 1978.
- ICFES. Historia de la educación abierta en Colombia. Rev. Diálogos universitarios. (Bogotá), (138): 26-28, Ene, 1983.
- INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA. Manual de Historia de Colombia. Ed. Los Andes, Bogotá, 1980.
- INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Estado actual y prospectivo de la Educación Superior a Distancia. Seminario No. 1, 1982.
- INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TECNICAS. Normas para la Presentación de Trabajos escritos según el ICONTEC. Bogotá, Icontec, 1976.
- LEON, Sara, ORTIZ, Jesús y TUGUES, Josefina. Situaciones del aprendizaje. Experiencias en aspectos críticos operacionales de Universidades a Distancia en España y América Latina. Seminario. s.e.
- LOMBARDI, Franco. Las ideas pedagógicas de Gramsci. A Redondo Editor. Barcelona, 1972.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES. Universidad Abierta y a Distancia, Bogotá, ICFES, 1983. 47 p.
- PARDINAS, Felipe. Metodología y Técnicas de la investigación en las ciencias sociales. Imprenta Técnica, México, 1983. 211 p.
- PEREZ AVILA, Noé. Cómo hacer mi tesis. 2a. ed., Ed. Edicol, México, 1983. 15lp.
- SABINO, Carlos A. El proceso de la investigación. Ed. El Cid, Bogotá, 1980.
- TSETUNG, Mao. Obras escogidas. Ed. La Oveja Negra, Medellín, 1971.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CENTRO AMERICA. Ordenanzas y Anuario Universitario. Ed. Trejos Hermanos S.A., Costa Rica, 1983.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Facultad de Educación. Orientaciones y Normas en la Práctica Profesional Docente, Departamento de Administración, Supervisión y Currículo, Sección de Asesoría y Práctica Docente. Medellín, 1976.

-----, Facultad de Educación. Práctica Profesional Docente: Orientaciones. Departamento de Administración, Supervisión y Currículo. Medellín, 1973.

-----, Facultad de Educación. Prerrequisitos para la Práctica Profesional Docente. Medellín, 1973.

-----, Facultad de Educación. Reglamentación de la Práctica Docente a partir de 1982.

-----, Sistema de Evaluación de alumnos y programas de Educación a Distancia. Medellín, 1982.

WAYNE W., Daniel. Estadística con aplicación a las Ciencias Sociales y a la Educación. Trad. Jesús Villamizar. Ed. Mac Graw-Hill América, Bogotá, 1981.

ZAMBRANO E., Doris. Estudios sobre Facultades de Educación, Encuentro No. 2, mayo, 1982. Memorias, Universidad del Valle, Cali, 1982.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE PLANEACION. Bases para el Plan de Desarrollo de Antioquia. Gobernación de Antioquia. Medellín, 1982.

ANEXO No. 1

PRÁCTICA COMO REFLEXIÓN Y PRÁCTICA COMO INVESTIGACIÓN: UNA
PROPUESTA DE PRÁCTICA PROFESIONAL PARA LA FORMACIÓN DE DO-
CENTES A DISTANCIA

Por:

BERNARDO RESIREPO GÓMEZ Ph, D.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION

Medellín, 1985

INTRODUCCIÓN

La "Práctica Profesional Docente" o Práctica curricular en la formación de docentes debe flexibilizarse sobre todo para docentes adultos en servicio que están abocados a una práctica integral cotidiana. En lugar de someter al docente en servicio a esquemas para él rutinarios y repetitivos que poco le aportan y que a la larga son reproductores de la práctica convencional, debe propiciarse un enriquecimiento y sistematización de sus experiencias a través de una investigación tal que resalte el saber que han adquirido en su práctica, lo contraste con nuevos desarrollos teóricos y permita su transformación y la transformación de la práctica de él derivada.

El objetivo de este documento es proponer la investigación-acción como estrategia viable para conjugar la práctica cotidiana con la investigación en un proceso que optimice la práctica curricular docente, supere los esquemas rutinarios actuales y abogue ñor una real transformación de la acción educativa.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	-----
1. LA PRACTICA EN CRISIS	-----
2. LA FUNCION DE LA PRACTICA EN GENERAL Y EN LA FORMACION DE DOCENTES EN SERVICIO, EN PARTICULAR	-----
3. LA PRACTICA COMO REFLEXION Y COMO INVESTIGACION	-----
3.1 LA PRACTICA RELFEXIONADA	-----
3.2 PRACTICA COMO INVESTIGACION - ACCION	-----
4. REPERCUSIONES PREVISTAS	-----
BIBLIOGRAFIA	-----

1. "LA PRÁCTICA" EN CRISIS

En el panorama de los predicamentos que enfrentan hoy las Facultades de Educación, la crisis de la Práctica Profesional ocupa lugar destacado en los últimos años. Sus dificultades hacen parte del cuadro febril obstentado por una profesión que experimenta un período de cambio en sus procesos de formación tanto a nivel medio (bachillerato pedagógico) como a nivel postsecundario (Licenciaturas).

Los aires de cambio provienen de la necesidad sentida de formar al docente a partir de un enfoque interdisciplinario que fluctúe entre el saber por enseñar y el saber pedagógico. Las discusiones realizadas en varias universidades, entre quienes detentan los saberes específicos de las diferentes disciplinas que han de enseñarse en la escuela y quienes detentan el saber pedagógico para su transmisión, van llegando a la conclusión de que el ejercicio curricular en la formación de docentes ha carecido de la necesaria interdisciplinaria. En lugar de ésta ha prevalecido la yuxtaposición. Es decir, que ni hay asignaturas que integren ambos seres ni hay momentos en los cuales se logre este objetivo. El saber disciplinario específico se enseña por unos, desvinculando de la intención pedagógica y el saber pedagógico se en-

seña por otros, sin el objetivo de apropiación del saber específico que debe transmitirse y de las destrezas y actitudes que deben cimentarse. Saber científico específico y proceso pedagógico están relacionados y el último está determinado en un alto porcentaje por el método científico del primero. Esta relación no se estudia de manera sistemática en las Facultades de Educación y este vacío en las didácticas y posteriormente en la práctica curricular que se ve reducida muchas veces a formalismos externos.

Esta falla en la necesaria interdisciplinariedad ha venido minando la credibilidad de las Facultades de Educación y promoviendo sustitutos unidisciplinarios de aquellas: estudios por ciclos y programas paralelos puros con un mínimo de pedagogía, que apenas si alcanza al área de las técnicas docentes. En el momento de la crisis es menester redoblar esfuerzos para encontrar salidas, innovar esquemas de formación y experimentarlos haciendo a un lado preconcepciones ancladas en etapas pasadas. Permanecer sumidos en la crisis, intentando sobrevivir apuntalados en posiciones contestatarias simples, solo agudizará la falta de credibilidad y acelerará el deterioro de la situación ante la inexistencia de alternativas o la negación a discutir las o siquiera a imaginarlas.

Volviendo al problema de la Práctica Profesional, es claro que ésta padece los efectos de la carencia de interdisciplinariedad real en la ejecución curricular tanto entre el saber específico por enseñar y lo pedagógico, como entre éste último aspecto y otros determinantes del quehacer pedagógico, entre los cuales podemos mencionar las condiciones

sociales e históricas de la educación, el proyecto de hombre que se busca, los determinantes psicológicos del aprendizaje y desarrollo humanos, entre otros, y que deben ser explicados por la sociología de la educación, la lingüística, la filosofía educativa y la psicología en forma también interdisciplinaria con la formación pedagógica propiamente dicha. Cuando el practicante asume un curso para enseñar, que es la forma convencional de adelantar la práctica, difícilmente concilia el manejo científico de la disciplina enseñada con el proceso pedagógico y la transformación de su propia práctica a la luz de las condiciones sobredeterminantes ya enunciadas. La práctica se constriñe, se empequeñece y circunscribe, entonces, a la transmisión de conocimientos y a los procesos previos y posteriores a esta transmisión (planeación y evaluación).

El advenimiento de la educación a distancia plantea interrogantes por resolver en los campos operativo, metodológico y técnico de la educación. La Práctica Profesional es uno de los interrogantes complejos. Qué hacer y cómo hacerlo?. La naturaleza misma de la práctica, así como sus formas operativas convencionales, evidencian inoperancia en la nueva modalidad. La dispersión insuperable de los practicantes, la no presencialidad de la relación entre supervisor y supervisado y el objetivo social de la transformación de la provincia que demanda acciones de investigación, extensión y administración innovadora, hacen impropios los esquemas institucionalizados para la educación presencial.

El uso de la microenseñanza podría ser una alternativa, pero de todos

modos subsistiría la limitación de la práctica a una rutina transmisio-
nista, didáctica, que dejaría por fuera otros ámbitos del quehacer del
maestro. Es por ello que la educación a distancia emerge ahora como
una coyuntura positiva para replantear el problema de la práctica, no
sólo para estas modalidades, sino también para la misma formación pre-
sencial. La presentación de propuestas alternativas al esquema actual
requiere dar un repaso tanto a la esencia de la práctica como a su fun-
ción.

2. FUNCIÓN DE LA PRÁCTICA EN GENERAL Y EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO, EN PARTICULAR

Es conveniente partir, al exponer nuestro objetivo, de una posición sobre la relación práctica-conocimiento. La práctica es punto de partida del proceso cognoscitivo, valida las teorías adquiridas en la formación sistemática y sirve para perfeccionar la misma práctica, si se adelanta de manera reflexiva.

Hay que recalcar que si bien es cierto que la teoría procesa la percepción imperfecta de la realidad y hace elaboraciones conceptuales o reconstrucción de relaciones subyacentes en la experiencia inmediata, la práctica como puesta a prueba de la teoría, es la que al final de cuentas permite perfeccionar la teoría sobre los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que la misma práctica va planteando. De cada análisis empírico de la práctica se toma la base para elaboración teórica y se supone que ésta a su vez permite perfeccionar la práctica. El proceso es en todo caso dialéctico y hay que tener presente que ya en la realidad social toda práctica está sobredeterminada por unas condiciones epistemológicas e históricas determinadas.

Pasando al campo educativo, la práctica es el trabajo, la actividad profesional del educador en toda la riqueza de su expresión multidimensional dirigida a transformar una realidad social, natural y cognoscitiva. Se ejerce en los campos de la docencia directa, la extensión a la comunidad, la administración, la investigación y la participación gremial. Es orientada por la teoría educativa que cubre todas estas dimensiones y debe someter esta teoría a validación y reelaboración. Y se supone que la "Práctica Docente" o Profesional, como elemento curricular en la formación de los educadores, debe abarcar toda esta actividad integral a la que ha de enfrentarse luego el profesional de la educación. Por ningún motivo debe centrarse sólo en el factor didáctico, ni siquiera en el pedagógico, sopeña de recortar la función múltiple de la práctica pedagógica. Esta, entonces, pone a prueba y perfecciona la teoría impartida para enfrentar la compleja realidad que tiene que tratar. Si así se hiciera, la práctica sería una actividad al mismo tiempo ejercitadora de los componentes teóricos y técnicos e investigativa del poder y transformación de éstos a la luz de las condiciones que rodean el acto educativo.

Pero qué ha pasado? En la mayoría de las Normales y Facultades, las prácticas se focalizan en la dimensión de la clase y de los procesos técnicos de su preparación, realización y evaluación, convirtiéndose para muchos practicantes en repetición de lo que han venido haciendo por años. Me refiero a los docentes en servicio que representan hoy más del 50% de los estudiantes de educación y que en los programas a distancia superan la cifra del 80%.

Ya es tiempo de que se valore la experiencia práctica de los docentes que adelantan estudios universitarios, de que no se les trate como principiantes o neófitos. Esta posición se fundamenta en considerandos teóricos y prácticos. La educación como profesión comprende aspectos científicos, aspectos técnicos y aspectos relativos al quehacer cotidiano que exige creación permanente y da a la práctica educativa aquella característica que se ha denominado el arte de la educación. Los dos primeros aspectos han sido estudiados con cierto rigor y amplitud, lo cual ha permitido elaborar todo un cuerpo teórico sobre ambos componentes; no así la educación como arte, aquello en lo que reside el éxito del maestro, su efectividad y acierto con los alumnos en todos los roles que juega a diario en la escuela. Este componente para estar vinculado a cierto talento innato, a cierta capacidad comunicativa y de manejo de grupos y relaciones humanas, a cierto toque de autoridad basado no en la imposición y la amenaza, sino más bien en la comprensión de la situación y en la intuición de su manejo.

Estas capacidades no son, por lo demás, bienes ocultos y gratuitos. Sobre la aptitud natural la práctica las desarrolla y va configurando habilidades concretas. Estas habilidades, logradas a través de años de experiencia, reflexión y lenta construcción, es lo que la formación de docentes debe reconocer, máxime los programas actuales a distancia que trabajan en su inmensa mayoría con educadores en servicio. En uno o dos semestres y practicando tres o cuatro horas semanales no va a desarrollarse lo que una práctica, integral esa sí, ha logrado cuarenta horas semanales durante años de labor, de confrontación de la

más variada problemática, de reflexión y reconstrucción permanentes. No es pues la práctica validadora del conocimiento?. Hasta ahora hemos lanzado a los estudiantes de educación a la práctica equipados con teorías no surgidas de nuestro medio y condiciones y tratamos de que la práctica se ajuste a dichas teorías en vez de tomar nuestra práctica como generadora de reflexión y de nuestra propia teoría.

La hipótesis de que la experiencia de x años es o puede ser la de un mal año repetido esas x veces, con la cual se ha definido obsesivamente la necesidad de una misma práctica curricular con las mismas rutinas y requisitos para docentes con experiencia y estudiantes sin experiencia alguna, no pasa de ser eso; una hipótesis poco plausible que hasta donde yo sepa no ha sido contrastada científicamente, no sabemos, por lo tanto, cual es su poder generalizador, y sin embargo nos acogemos a ella sin escuchar la protesta de quienes habiendo practicado largamente no encuentran en la "Práctica" curricular aportes decisivos que justifiquen esta actividad.

Por lo menos deberían intentarse enfoques diferentes del requisito de la práctica para quienes tienen en ésta su vida diaria y para quienes apenas se forman teóricamente para salir después al ejercicio de la educación. Y esto es más válido aún para los programas de formación de docentes a distancia si partimos de que esta modalidad tiene un objetivo social inmediato que yo me atrevería a decir es prioritario frente al académico; la transformación de la provincia. Y ello no es retórica.

Dijimos antes que la práctica está determinada por condiciones sociales, económicas y políticas dadas. La práctica educativa en nuestra provincia, con mayor intensidad que en las ciudades, está signada por limitaciones de diverso orden, siendo notorias la limitación cognoscitiva o científica del profesorado, el ambiente cultural deprivado, la estructura social cerrada y las reducidas condiciones técnicas de apoyo para el proceso enseñanza-aprendizaje. En tales circunstancias la práctica del futuro profesional, como elemento transformador tiene un amplio y rico campo de acción. Por ningún motivo debe limitarse a la rutina de la clase, así pueda elevar la efectividad de ésta. Por el contrario, debe extenderse a la transformación de aspectos diversos de la sociedad, la naturaleza y el estado de la ciencia en las comunidades.

Por lo demás, desde el punto de vista práctico, la dispersión de los estudiantes a distancia imposibilita una supervisión de la práctica al estilo de la que se ha impartido en los programas presenciales. Sería costosísima para las universidades si intentan desplazar a la provincia su modelo presencial y para los estudiantes si se les convoca a cumplir en la sede principal con este modelo de supervisión que, por lo demás, ha hecho crisis en todo el país.

Una salida a este predicamento es la propuesta de una práctica enfocada como reflexión y como investigación, dos momentos para un solo proceso de práctica curricular de docentes en servicio que estudian a distancia.

3. LA PRÁCTICA COMO REFLEXIÓN Y COMO INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

La propuesta consta de dos partes o aspectos complementarios y consecutivos: la reflexión sobre la práctica cotidiana, como un primer momento y la investigación - acción o participativa, como un segundo paso.

3.1 PRÁCTICA REFLEXIONADA

Este primer momento partiría de un proceso sistemático de reflexión, de interrogación y de registro sobre la propia práctica y sobre la práctica pedagógica, docente e histórica de los colegas teniendo como mira una elaboración teórica sobre los elementos y relaciones de toda la actividad y como objetivos concretos el aislamiento de los factores que hacen fallida una práctica determinada, así como de los que hacen exitosa otra práctica; el análisis crítico, explicativo de la casualidad del éxito o fracaso de tales prácticas determinadas; lo adecuado de tales prácticas, así sean aparentemente exitosas; y la conveniencia de generalizar la experiencia exitosa de los maestros eficaces, a la luz de los análisis aludidos y de la teoría educativa existente. Este esfuerzo reflexivo debe incluir la confrontación de la práctica pasada con la teoría estudiada para determinar hasta que pun-

to éste puede iluminar el análisis y la transformación de la realidad criticada.

La práctica reflexionada deberá sistematizarse en informes escritos del estudiante practicante o de grupos pequeños de estudiantes.

Estos informes, dos o tres, serían ejecutados durante un semestre y su desenvolvimiento incluiría el análisis de los eventos realizados, los obstáculos presentados y la forma de superarlos. El hecho de nombrar su práctica, de registrarla y criticarla es el comienzo para su transformación. Los informes escritos serían remitidos a los asesores en 1 sede central de la Universidad y éstos responderían por escrito sus comentarios y sugerencias. Al término del semestre podrían sesionar seminarios presenciales cortos (dos días) para estudio de casos y comunicación de las múltiples experiencias a todos los practicantes. Los asesores serían todos los profesores de educación, no supervisores únicos y permanentes que a la larga terminan fosilizando la práctica y rutinizándose ellos mismos. La participación de un cuerpo polivalente de asesores contribuirá a enriquecer las posibilidades de la investigación que se realiza en el semestre dos de la práctica.

La reflexión así sistematizada, escrita y complementada con el seminario presencial, abre el camino para una actividad investigativa experimental del tipo de investigación - acción.

3.2 PRÁCTICA COMO INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

Este segundo momento de la práctica supone, antes que todo, desmitificar el concepto y práctica de la investigación, reorientar el curso de investigación que se ofrece a los estudiantes pensando en la aplicación que él mismo puede tener y despojándolo de pretensiones de rigor y sofisticación técnicas que hacen de la investigación una actividad intrincada, aparatosa, inaccesible y carente de imaginación. Paralelamente, hay que preparar a los asesores o supervisores para que adquieran la habilidad y apertura mental para orientar esta modalidad de práctica. La mejor forma para ello será ciertamente que participen ellos mismos en proyectos de investigación-acción.

Cuáles pueden ser los pasos a seguir, la estrategia didáctica que permita organizar la investigación-acción?.

- De la reflexión problemática sobre la práctica cotidiana, realizada en el semestre anterior o en el "momento" anterior ya descrito, se deriva y define un problema u objeto de investigación que sea posible llevar a cabo por parte del estudiante o estudiantes y que aporte a la transformación de algún elemento de la práctica diaria concreta que esté en las manos del maestro cambiar.
- En un proceso íntimamente relacionado con el paso o evento anterior, se estructura un marco conceptual no suntuario o decorativo, sino que resuelva tentativamente, con poder explicativo el proble-

ma. La formación teórica recibida a lo largo de la carrera, así como las enseñanzas derivadas de la misma práctica profesional, serían fuentes para elaborar esta sustentación.

- Como derivación natural del marco conceptual se formulan unas o varias hipótesis que se operacionalizan en un plan de acción por ejecutar y validar en el proceso de investigación-acción. La hipótesis es la acción que se idea para transformar la práctica en el área problemática que se quiere superar. Es una acción hipotética ya que aún no se ha probado la efectividad de su intervención en una situación dada, pero se confía seriamente en sus posibilidades.
- Ejecutado el plan, se compila la información obtenida y se estudia el grado en el cual permite validar la hipótesis (acción mejorada) o plan de acción elaborado para resolver el problema o meta de partida.

Hay que tener presente que, para que la investigación sea realmente investigación-acción, los sujetos de la investigación deben participar en la planificación, ejecución y análisis final del estudio o de la práctica como investigación. Es lo que explica que este tipo de investigación se le denomine también participativa. La participación es básica dado que el objetivo es el mejoramiento de la acción, en este caso de la práctica profesional (no ya curricular) y por ello el enfoque privilegia los efectos sobre su mejoramiento por encima de inferencias

científicas o pruebas técnicas de verificación.

Los sujetos son los docentes, los alumnos, los administradores, la comunidad; el campo de estudio es la práctica educativa misma sobre la cual se formulan hipótesis específicas para el mejoramiento de las áreas problemáticas. Se logra así una integración de docencia e investigación y una reflexión permanente sobre la práctica o quehacer educativo total y los agentes que le contribuyen. La elaboración del marco conceptual, punto de partida de la investigación, obliga a integrar conocimientos, aplicarlos en situaciones concretas y validarlos luego en la realidad propia.

Poco a poco los docentes asumirán un trabajo más creativo, menos rutinario y dependiente de textos y órdenes impartidas desde la burocracia central. Pero para ello hay que potenciarlos, guiarlos en una primera experiencia y sobre todo darles la oportunidad de investigar y de tener una sensación de que ello puede hacerse.

Creo que un ejemplo está en orden para aclarar los pasos de la investigación-acción. Supongamos que en el proceso de práctica reflexionada el estudiante se ha planteado, entre otros, el problema de la baja eficacia de los mini períodos de recuperación ordenados al final de cada período académico en la enseñanza básica secundaria y media vocacional antes de pasar calificaciones del período.

Durante la práctica como reflexión se estudian los problemas del esque-

ma de recuperación, se desagregan sus elementos, se elabora sobre posibles causas de sus ineffectividad y se describen los eventos constitutivos de esta práctica tanto para el profesor como para los estudiantes. La participación de los alumnos y de los colegas en este proceso enriquece ciertamente la investigación.

Escogido el tema-problema, objeto de mejoramiento a través de la investigación-acción, el segundo paso es elaborar un sencillo marco conceptual o apoyo teórico para el plan alternativo por realizar.

El estudiante profesor puede argüir, por ejemplo, que el período de recuperación colectiva no arroja los resultados esperados porque se somete a todo el grupo a un proceso que significa cosas bastante distintas para distintos estudiantes. Los que van bien, en efecto, no se sienten motivados por recapitulaciones y repeticiones poco retadoras y algunos de los que van mal se hallan demasiado atrás para recuperarse en el miniperíodo de recuperación. En otras palabras, el enfoque no puede ser el del tratamiento del estudiante promedio, sino que debe ser un enfoque personalizador, individualizador del aprendizaje de nivelación.

El siguiente paso es elaborar un plan de acción acorde con el sustento teórico establecido. Los contratos pedagógicos o plan Dalton pueden servir muy bien como estrategia individualizadora de la recuperación. Se entra a discutir con los estudiantes la alternativa y a fijar con ellos las condiciones de los contratos y los objetivos por recuperar, así como las fechas para entrega de informes escritos sobre éstos.

Finalmente, se hace un análisis de los resultados de los contratos como medio de recuperación de los objetivos en los cuales se mostraban débiles determinados estudiantes y de la potencialidad de esta estrategia para elevar la efectividad del periodo de recuperación. Obstáculos, problemas, éxitos, limitaciones, recomendaciones, afloran en este paso final del proyecto.

Como puede verse, el objetivo de la investigación-acción, más que el diseño técnico de la muestra, el control de variables o factores que entran en juego para asegurar poder generalizador o la prueba técnica y verificación rigurosa de hipótesis y de inferencias probabilísticas, elementos propios de la investigación clásica, es el mejoramiento de la práctica cotidiana en alguno de sus componentes, acudiendo a cierta técnica de solución de problemas, con la participación de todos los que en una u otra forma hacen parte de éstos.

4. REPERCUSIONES PREVISTAS

La practica, así concebida, puede realizarla el estudiante profesor en su mismo sitio de trabajo con la cooperación de otro docente experimentado que discuta con él los problemas y resultados parciales de su proyecto. Esta ayuda es importante en un programa de educación a distancia ya que el estudiante se siente muchas veces aislado y el trabajo intelectual demanda interlocutores para probar la solidez de las ideas.

Esta acción participada redundará en el mejoramiento de la práctica personal. En el mejoramiento educativo local, en un mayor conocimiento de la realidad social por parte de la universidad, así como en una elaboración y enseñanza teórica más adecuadas por parte de los docentes universitarios que participen en el proyecto. De contera, para los programas a distancia, este enfoque demanda costos sensiblemente inferiores a los generados por el actual esquema de supervisión tutorial. No por ello puede descuidarse el control del trabajo de los practicantes. Es menester idear procedimientos y mecanismos que aseguren la participación de todos los practicantes en sus proyectos, así como la autenticidad de éstos.

BIBLIOGRAFÍA

- BORG, Walter R. y GALL, Meredith D. Educational Research. David MacKay Company, INC New York, 1971.
- FALS BORDA, Orlando. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la Praxis. Bogotá, Ediciones Tercer Mundo, 1979.
- LONDOÑO, Luis O. y BAUTISTA, Alix. Estudios de Factibilidad para crear la especialización en Educación de Adultos y no formal dentro de los programas de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Medellín, 1983.
- SIEVAN EANDI, María Elena. Investigación-Acción como una alternativa de Formación de Docentes, En memorias del Primer Foro Nacional de Investigación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Colegio de Ciencias y Humanidades. México, 1981.

FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EXIENSIÓN

ASIGNATURA: PRÁCTICA I

PROCEDIMIENTOS OPERATIVOS DE LA PRÁCTICA I

1. La práctica se llevará a cabo durante todo el semestre, no en cinco semanas.
2. El día de Asesoría y Registro se realizará con los practicantes un Seminario Explicativo tendiente a describir y analizar la naturaleza de la práctica y los mecanismos operativos para su desarrollo y evaluación académica. A este seminario asistirán los asesores de la práctica como asignatura. Se entregará en esta oportunidad el documento central sobre la práctica.
3. La práctica generará tres productos de aprendizaje que serán objeto de evaluación:
 - a. Informe I, que se recibirá hasta el 7 de abril y que versa-

ra sobre la reflexión en torno a la propia práctica y a la observación adelantada alrededor de la práctica de los colegas.

- b. Informe II, que se recibirá hasta el 24 de mayo y que presentará un análisis de los elementos (de la práctica) observados, poniendo énfasis en problemas detectados, su causalidad y soluciones hipotéticos o tratamientos alternativos de dichos problemas.
- c. Informe III o documento final, que planteará un análisis de toda la experiencia y un predominio de la investigación por realizar en la Práctica II. Este documento se recibirá hasta el 16 de junio.
- d. Asesoría Presencial. Se llevará a efecto una asesoría en los Centros Zonales que tengan un número conveniente de practicantes. Dicha asesoría tendrá lugar el 3 de mayo y en ella se analizará el primer informe (I) parcial, se escucharán inquietudes y se colaborará en la solución de dificultades.
- e. Asesoría a Distancia. Se hará por correspondencia y por solicitud expresa de los practicantes.
- f. Seminario Final: El 21 de junio se llevará a efecto un se-

minario de intercambio de experiencias y casos. Al término del mismo se explicará la naturaleza y mecanismos del nivel II de la Práctica que se desarrollará en el segundo semestre de 1984.

- g. El estudiante deberá buscar la cooperación del Director de su establecimiento, pues el apoyo administrativo es elemento vital en la transformación de la práctica. La Facultad solicitará al cooperador un informe en formato especial al término de la experiencia.

CRONOGRAMA DE LA PRÁCTICA I.

TIEMPO ACTIVIDADES	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
1. Seminario explicativo (entrega de documento) (1)	<u>9 - 10</u>				
2. Informe I			<u>- 7</u>		
3. Asesoría				<u>3</u>	
4. Informe II				<u>24</u>	
5. Documento Final					<u>16</u>
6. Seminario final					<u>21</u>

(1) El documento de base contendrá la exposición sobre la naturaleza de la práctica y su sustentación, así como una breve pauta sobre los procedimientos operativos y los asesores.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EXTENSIÓN

ASIGNATURA: PRACTICA I (Documento No. 3)

GUÍA SOBRE EL SEGUNDO Y TERCER INFORMES (Bernardo Restrepo G.).

A EL SEGUNDO INFORME

Como se afirmó en el numeral 3, literal b. del documento sobre procedimientos operativos de la práctica I, el segundo informe versará sobre análisis relativos a tres problemas que hayan salido a la luz en la reflexión adelantada durante el primer informe o primer momento de la práctica. Estos análisis pueden seguir los criterios que a continuación se exponen como guía para el trabajo:

1. Planteamiento del problema. Este paso consiste en describir la naturaleza del problema, es decir, el elemento o componente de la práctica a que pertenece (disciplina, didáctica,

socio educativo, pedagógico, científico...) y la esencia misma del problema, o sea en qué sentido es el problema.

2. Historia del problema. Se reconstruye ésta a través de una reflexión sobre la evaluación del hecho problemático: Cómo se originó, qué factores concurren para facilitararlo y cómo se fortaleció.
3. Causalidad. Cuando se señalan factores concurrentes y determinantes se entra en el dominio de la causalidad. Lo que se quiere recalcar al resaltar la causalidad es la necesidad de poner la práctica, y en este caso el hecho problemático que se analiza, contra la teoría que se ha visto en la universidad o por otros medios para ir iluminando salidas al problema.
4. Consecuencias, es decir cómo el problema ha incidido sobre la calidad de la educación.

B. EL TERCER INFORME

Este último trabajo de la práctica I está pensado como medio de sintetizar toda la experiencia del primer nivel de práctica y, sobre todo, como momento para elaborar el primer prediseño de la investigación-acción por realizar durante la práctica II. Este prediseño puede seguir la siguiente pauta:

1. Definición del objeto de experimentación o problema escogido para intentar una solución.
2. Objetivos concretos de la acción mejoradora, ésto es lo que se pretende resolver con la acción alternativa que se monta para reemplazar el hecho problemático.
3. Descripción pormenorizada de esta acción o "tratamiento" y de las bases teóricas en las cuales se fundamenta.
4. Tiempo de duración de la aplicación del tratamiento y etapas dentro del mismo (preparación, montaje real, ejecución y evaluación).
5. Forma de evaluar los resultados, o sea de analizar la información recogida durante la aplicación del "tratamiento" o acción mejorada y de llegar a alguna conclusión sobre la efectividad de la misma.

Queremos recordar que el segundo informe vence el 24 de mayo con una semana más de gracia (31 de mayo) y el tercer informe debe entregarse hasta el 16 de junio.

Éxitos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EXTENSIÓN
CIRCULAR No. 10

Señores
COOPERADORES
Práctica Docente
Educación a Distancia
Ciudad.

La Educación a Distancia es una modalidad que se abre paso en Colombia con dificultades, pero también con espíritu investigativo y con acciones de búsqueda para obtener logros cada vez mejores.

La investigación que sirve de apoyo a esta meta es una labor participativa a la que confluyen muchos esfuerzos. La práctica docente de los futuros licenciados en educación, por ejemplo, debe buscar propuestas diferentes a los modelos tradicionales de supervisión. Es aquí donde entra la figura del "Cooperador" quien es un interlocutor del practicante, alguien que mira su trabajo y lo comenta con intención de afirmarlo, mejorarlo, revisarlo, hacer de él un objeto de investigación, acorde con el objetivo de esta propuesta de práctica.

En el nivel II de Práctica, que se realiza entre julio y noviembre de 1984, los practicantes adelantarán un miniproyecto de investigación-acción. Su función como "Cooperador" es colaborarles con su experiencia y observaciones, pues el investigador debe someter siempre sus hallazgos y dificultades a la crítica de otros.

La Universidad les agradece esta colaboración que a no dudarlo redundará en bien de la calidad de nuestra educación. Para noviembre les estaremos solicitando el diligenciamiento de una segunda pauta sobre el trabajo de sus cooperados.

Cordial saludo,

BERNARDO RESTREPO
Coordinador

GÓMEZ

ALBERTO VÉLEZ ARROYAVE
Director Centro Ed. a Distancia y Ex.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EXTENSIÓN

CURSO: PRÁCTICA DOCENTE II (Documento No. 5)

Señores Practicantes:

Con esta pauta damos comienzo al nivel II de la Práctica Docente, ésto es a la Investigación-Acción, según lo acordado en el modelo propuesto para esta asignatura en el programa a distancia.

Práctica II tendrá los siguientes eventos:

1. Seminario inicial, realizado el 21 de junio
2. Asesoría por microcomputador, entre el 10 de junio y el 30 de agosto (pueden presentarse individualmente, por parejas o tripletas).
3. Asesoría presencial colectiva en Cauca, Yarumal, Santa Fé de Antioquia, Cisneros y Medellín, el 15 de septiembre.
4. Presentación de tres informes así:
 - a. Primer informe. En éste debe plantearse el diseño del experimento escogido y su montaje (dónde, a partir de cuando se inició y quienes participaron en el mismo: Institución, Profesorado, Estudiantes, Padres, etc...). Vence el 30 de agosto.
 - b. Segundo Informe. En éste debe describirse un primer avance de resultados, es decir dar cuenta de los efectos que el "tratamiento" va produciendo, así como de problemas y dificultades encontrados. Vence el 6 de octubre.
 - c. Tercer informe. Se presentará antes del 30 de noviembre

y debe contener los resultados finales del experimento o Investigación-Acción (I-A) con toda objetividad.

Cordial saludo,

BERNARDO RESIREPO GÓMEZ
Coordinador

ANEXO No. 2

HOJA DE VIDA

APELLIDOS_

NOMBRE COMPLETO_

DIRECCIÓN (donde vive):_____Tel:_____

EDAD: Menor o igual a 26 años_____Mayor de 26 años_

EXPERIENCIA DOCENTE

Menor o igual a 6 años_____Mayor de 6 años_

CARGO QUE DESEMPEÑA:

Jefe de Núcleo_____Docente_

Rector_____Ninguno_

Otros. Cuál?_

TRABAJA EN LOS NIVELES DE:

Pre-Escolar_____Básica Secundaria_

Básica Primaria_

Otros. Cuál?_

PROGRAMA QUE ESTÁ ESTUDIANDO:

Sociales_____Biología_

Matemáticas_____Vocacionales_

Idiomas_

CENIRO ZONAL:

Yaruma1_____Cisneros_

Santa Fé_____Medellín_

MUNICIPIO DONDE REALIZA SU PRÁCTICA:

LAS CONDICIONES SOCIO-ECONOMICAS DEL MUNICIPIO DONDE REALIZA SU PRACTI-
CA SON:

Buenas_____Regulares_____Malas_

COOPERADOR:

NOMBRE_

DIRECCIÓN_

CARGO______TÍTULO_

ANEXO No. 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENIRO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EXIENSIÓN

PRÁCTICA DOCENTE

APRECIADO PRACTICANTE:

Sírvase responder con toda objetividad a las siguientes preguntas relacionadas con la asesoría a través de microcomputador.

1. SEXO

1. Masculino_

2. Femenino_____1/

2. EDAD

1. Menor de 24 años_

2. Entre 25 y 30 años_

3. Mayor de 30 años_____2/

3. CENIRO ZONAL_____3/

4. PROGRAMA_____4/

5. EN ESTA ASESORÍA POR COMPUTADOR:

1. Aprendí bastante_
2. Aprendí poco_
3. No sé si aprendí algo_____ ' 5/

6. LA EXPERIENCIA FUE:

1. Muy agradable
2. Agradable
3. Poco agradable
4. Desagradable 6/

7. REENIE A LA MÁQUINA EN SI (el microcomputador) (Puede señalar varias opciones)

1. Me sentí cohibido_
2. Me sentí angustiado_
3. Me sentí manejado_
4. Me sentí bien_____7/

8. LA EXPERIENCIA

1. Puede ser valiosa para asesoría de cualquiera materia_
2. No es aplicable en algunas materias__
3. No es un medio apropiado_____8/

ANEXO No. 4

DIFERENCIAL, SEMÁNTICO PARA CONOCER LAS OPINIONES
SOBRE EL MODELO DE LA PRÁCTICA DOCENTE
"REFLEXIÓN - INVESTIGACIÓN - ACCIÓN"

La Universidad de Antioquia realiza un estudio para conocer la opinión que tienen los estudiantes practicantes, del programa de Educación a Distancia sobre el Modelo de Práctica "Reflexión - Investigación - Acción". Para tal fin le pedimos el favor de contestar el cuestionario que a continuación se anexa.

Con el propósito de garantizar la objetividad en las respuestas, NO FIRME.

EDAD: Mayor de 26 años_____Menor de 26 años_

EXPERIENCIA DOCENTE: Más de 6 años_____Menos de 6 años_

ÁREA: _____

CENITRO ZONAL: _____

El formulario consta de varios conceptos y para cada uno de ellos hay

ANEXO No. 5

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
C. E. D. E.

PAUTA PARA LOS COOPERADORES

Los asesores de Práctica Docente a Distancia, comedidamente les solicitamos responder el siguiente cuestionario, el cual tiene por objeto conocer su concepto sobre el trabajo realizado por su cooperado.

Agradecemos su valioso aporte.

1. ¿Tuvo usted conocimiento oportuno de la forma como se realizaría la práctica docente a distancia?.

SI _____ NO _____

2. ¿Conoció usted las pautas para la elaboración de cada uno de los informes?

SI _____ NO _____

3. Su participación en la realización de los informes consistió en:

Orientar el trabajo SI_____NO_

Elaborarlo conjuntamente SI_____NO_

Resolver consultas SI_____NO_

Revisar el informe SI_____NO_

Ninguna de las anteriores SI_____NO_

4. El practicante acudió a usted en busca de asesoría:

Frecuentemente SI_____NO_

Pocas veces SI_____NO_

Nunca SI_____NO_

5. Considera usted que la Institución donde el estudiante realiza la práctica, brinda el apoyo necesario para la realización de ésta?

SI_____NO_

Si contestó NO, explique:

6. La comunidad educativa le ha colaborado al practicante en la realización de su tarea?

SI_____NO_

Si contestó NO, explique: _____

Con base en la responsabilidad, interés y actitud demostrada por el practicante asigne una nota de 1.0 a 5.0.

NOMBRE DEL ASESOR: _____

NOMBRE DEL PRACTICANTE: _____

CALIFICACIÓN: _____.

Sírvase devolver esta pauta al Centro de Educación a Distancia.

ANEXO No. 6

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

E.D.I.

Instrumento para evaluar el Modelo de Práctica Docente "Reflexión - Investigación - Acción" experimentado con los estudiantes a distancia durante los semestres I y II de 1984.

(Opinión de los Cooperadores)

La Universidad de Antioquia está interesada en conocer cuál es su apreciación sobre el Modelo de Práctica Docente "Reflexión - Investigación Acción"., con miras a perfeccionar el proceso de práctica docente.

Agradece de antemano la colaboración que usted proporcione.

NOMBRE DEL COOPERADOR	EXPERIENCIA DOCENTE	LUGAR DONDE TRABAJA	ULTIMO TITULO	CARGO QUE DESEMPEÑA
--------------------------	------------------------	------------------------	------------------	------------------------

1. COMPRENSIÓN

1.1 ¿Los contenidos presentados en el Modelo son claros para usted?

SI () NO ()

Explique: _____

1.2. ¿Considera que el Modelo de Práctica Docente es útil para mejorar la calidad del educador?

SI () NO ()

Explique: _____

1.3 ¿El Modelo de práctica propuesto es innovador?

SI () NO ()

Por qué De 2 razones:

1.4 ¿Cree usted que este modelo se constituye en una respuesta efectiva a las necesidades de la región?

SI () NO ()

Explique: _____

1.5 ¿Considera que el aporte del Modelo ha sido significativo para su cooperador?

SI () NO ()

Explique: _____

1.6 ¿Los contenidos del modelo fueron de utilidad práctica para usted como colaborador?

SI () NO ()

Fundamente su respuesta: _____

1.7 El Modelo de Práctica Docente "Reflexión - Investigación-Acción" se debe:

- Conservar SI () NO ()
- Reformar SI () NO ()
- Eliminar SI () NO ()

Explique su respuesta: _____

1.8 ¿El Modelo tiene limitaciones?

SI () NO ()

En caso afirmativo descríbalas: _____

SUGERENCIAS:

Usted ha sido una parte fundamental en este trabajo con el Modelo de Práctica Docente "Reflexión - Investigación - Acción".

Nuevamente acudimos para solicitarle su concepto con respecto a la actividad realizada por su asesorado.

Con base en la responsabilidad, interés y actitud demostrada por el practicante asigne una nota de 1.0 a 5.0.

NOMBRE DEL ASESOR: _

NOMBRE DEL PRACTICANTE: _

CENTRO ZONAL: _

CALIFICACIÓN: _

La Universidad de Antioquia agradece su valiosa colaboración en pro de la Educación.