

La formación de maestros y su relación con las prácticas pedagógicas e investigativas: el caso de la Facultad de Educación en la Universidad Tecnológica del Chocó

Teacher training and teaching practices regarding research: the case of the Facultad de Educación at the Universidad Tecnológica del Chocó

Lucy Marisol Rentería Mosquera, PhD*

Resumen

Objetivo: Diseñar una estrategia metodológica para caracterizar las prácticas pedagógicas e investigativas que permita al estudiante en formación, adquirir las competencias requeridas para posterior desempeño profesional.

Materiales y métodos: Revisión de antecedentes investigativos sobre prácticas e investigación. Una mirada a los procesos de práctica pedagógica e investigativa en diferentes países. Determinación de las exigencias actuales que demanda el departamento del Chocó con respecto a la formación de un docente investigador.

Resultados: Cada programa ha definido unas líneas de investigación donde se orientan los trabajos de los estudiantes. Entre los años 2005 y 2011, la línea de «enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales» exhibe un total de 99 proyectos, la línea de educación y tecnología 14 proyectos. La Licenciatura en Español y Literatura presenta mayor producción en las líneas de «Enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura» y «Estudios sobre la tradición oral y la variedad dialectal en el Chocó Biogeográfico y sus implicaciones pedagógicas», cada una con 55 proyectos. La Licenciatura en Ciencias Sociales, presenta la mayor producción en la línea de «Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales» con 29 trabajos aunque no está incluida en el programa; la siguen «Educación y Formación Política» con 12 trabajos e «Historia y procesos culturales en comunidades afrocolombianas» con 9 trabajos.

Conclusiones: Los estudiantes de las carreras de licenciaturas, deben tener una participación activa, consciente, motivada, comprometida en la planeación y desarrollo del proceso docente de investigación educacional. Se pretende con este trabajo iniciar un camino para que la Universidad Tecnológica del Chocó pueda avanzar en la implementación de los programas de formación en la facultad de educación y otros investigadores mediante el análisis, la crítica, y con el propósito de transformar y perfeccionar el proceso formativo y práctica profesional de los egresados en una educación para la vida.

Palabras clave: Formación; Práctica; Proceso docente educativo; Investigación.

Abstract

Objective: Design a methodological strategy to characterize teaching practices and research that allows the student to acquire the skills required training for further professional performance.

Materials and methods: Investigative background checks and research practices. Look to processes of teaching and research in countries different. Determining current requirements demanded by Chocó regarding the formation of a teacher research.

Results: Each program has defined research lines which guide the work of students. Since 2005 until 2011, line «teaching and learning of science» exhibits a total of 99 projects, line education and technology 14 projects. Degree Spanish and literature has higher production lines «teaching and learning of reading and writing» and «studies on oral tradition and variety dialectic in biogeographic Chocó and its pedagogical implications», each with fifty- five projects. Degree social sciences has the largest production line «teaching and learning of social sciences» with 29 jobs while not included in the program following «political education and training» with 12 jobs and «history and Afro-Colombian cultural processes» nine projects.

Conclusions: Students degree careers should be actively involved, consciously, motivated, engaged in the planning and development of the teaching process in educational research. With this paper is to initiate a path for the Universidad Tecnológica del Chocó can advance in the implementation of training programs in the Faculty of education and other research trough the critical analysis and in the aim to transform you improve the training process and professional practice in education graduates for life

Keywords: Training; Practice; Educational teaching process; Research.

* Grupo de investigación Educación y Medios, Facultad de Educación, Universidad Tecnológica del Chocó «Diego Luis Cordoba», Quibdó, Colombia. e-mail: lucymary20@hotmail.com

Fecha de recibido: Octubre 11, 2012

Fecha de aprobación: Diciembre 5, 2012

Introducción

La práctica pedagógica se plantea como un proceso constituido por la sensibilización, observación, exploración y sistematización que avanza en la medida en que el estudiante crece intelectualmente, tratando de encontrar coherencia e identidad en la manera como se abordan la didáctica, los contenidos, los sistemas de enseñanza, la evaluación, el aprendizaje y demás mediaciones que conducen a establecer los fundamentos teóricos. Igualmente, se busca privilegiar el aprendizaje frente a la enseñanza, lo cual es primordial en el proceso educativo. Esto fortalece la autonomía y facilita la interacción de los campos comunicativos, socio-afectivo-psicomotor y cognitivo.

Este reto, requiere de cambios tanto en la actitud de los docentes, como en las estrategias, recursos y acciones frente al nuevo proceso de aprender a aprender. El proceso debe generar posibilidades para la formulación de interrogantes en donde la comunidad educativa participe en la construcción y orientación curricular, de tal manera que se puedan abrir espacios de interacción y retroalimentación con la comunidad del saber. La presente investigación parte del hecho de que los estudiantes de los programas de licenciaturas en Educación Básica, Español y Literatura y Ciencias Sociales, de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó, en los últimos años vienen presentando dificultades en la relación práctica e investigación asociado con su proceso de formación. Partiendo de esta problemática se pretende aportar elementos para el diseño de estrategias metodológicas para caracterizar las prácticas pedagógicas e investigativas en la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó, y generar herramientas que se puedan aplicar desde el contexto local hacia la región, el país y el mundo.

Antecedentes y algunas consideraciones sobre investigación y práctica en educación

En países desarrollados como Rusia, Japón, Estados Unidos y de Europa, la formación de investigadores es prioritario y para esto han asignado gran cantidad de recursos, porque entiende que el progreso de un país desde el punto de vista técnico y científico se debe a esa inversión sistemática y planificada en la preparación de sus recursos humanos (Morín de Valero, 2007). Por lo tanto, la investigación en las instituciones de educación superior, deben constituir el centro esencial en todos los campos del saber. Ya no se concibe un profesor universitario dedicado sólo a la docencia o a la transmisión de conocimientos, se requiere de docentes activos que investiguen y conviertan sus estudiantes de oyentes pasivos en co-investigadores activos, integrando así la docencia y la investigación.

La investigación y la docencia deben conformar una unidad de acción para el investigador, porque es la mejor manera de aportar al estudiante contenidos que eleven el nivel académico; esta unidad permite al profesor reflexionar sobre sus inquietudes intelectuales y científicas en la medida que investiga y traspasa parte de esas inquietudes y conocimientos a un auditorio preparado; de esta manera logra acercar al estudiante realmente a la realidad nacional, con conocimientos extraídos de esa realidad y superando el nivel mediocre y pragmatista que es tan característico de la cátedra colombiana como lo plantea Pareja-Vélez (1984), que además argumenta que la actitud positiva que el investigador debe tener hacia la investigación, es un elemento importante en la docencia. La forma como se realiza la docencia es determinante de la formación del espíritu investigador. Siempre y cuando en la Universidad se permita el afianzamiento de una docencia mecánica, de transmisión de información, normativa, acrítica, aunque haya millones de

pesos y equipos, no será posible la investigación como clima de trabajo. Se podrá formar un número reducido de investigadores, los cuales no necesariamente, servirán como multiplicadores. Al retomar a Freire con su concepción bancaria de la educación, esto es, que se considera al alumno un receptor pasivo de la información, la cual a su vez se «devuelve» al profesor el día del examen, no es el caldo de cultivo de la investigación. Esta surge si hay una docencia crítica, no doblegada.

Según Perafán (1999), la investigación educativa no puede ser cuestión de laboratorio para controlar variables, sino un proceso que involucre a los sujetos en la reflexión y ampliación de los sentidos de sus prácticas. De tal manera que la función del especialista debe ser el de colaborador, el que suministre algunas estrategias y destrezas que contribuyan a realizar investigaciones para mejorar la práctica pedagógica. Es el docente en su propio contexto, el mejor conocedor de su realidad.

Para Freire (1993), el docente pensando en su práctica, con la presencia de personal calificado, es posible percibir imbuida en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida. Es la práctica de analizar la práctica.

Según Gadamer (1975), sostiene que el docente debe ser capaz, a través de procesos autorreflexivos, de establecer críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias y costumbres. De ser así, la comprensión real de las prácticas educativas es desarrollada, básicamente, por los propios docentes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta comprensión se nutre de la participación, el diálogo y la inclusión.

Por lo tanto Sthenhouse (1987), sostiene que la investigación es aplicable adecuadamente a la

educación, cuando desarrolla teorías que pueden ser comprobadas por los docentes en el aula. De esta manera, la investigación genera la adopción de acciones como formas sistemáticas de indagación y se puede deducir que investigar en educación no es producir conocimiento nuevo para llegar a la explicación o solución definitiva de un problema, más aún si es a partir de un conjunto de datos recogidos previamente. Investigar es un proceso integral en el que no sólo el adelanto científico tiene lugar o está presente, sino y más importante, la construcción de la subjetividad creativa como entidad que está en capacidad de serlo.

Frente a lo expuesto, es importante resaltar argumentos de autores como Bedoya (2000) y Magendzo (2003), quienes enfatizan en la necesidad de una investigación integradora. Para ello se debe propiciar la apropiación creativa y crítica del saber por parte del estudiante, superando el enfoque por asignaturas separadas y el modelo transmisionista; orientar la formación de una auténtica actitud investigativa que supere los obstáculos epistemológicos que en la actualidad encuentra el estudiante en los planes de estudio.

De acuerdo con Carr y Kemmis (1986), para quienes investigar sobre educación, y no en y mediante, el papel del docente es de conformidad pasiva. No se considera que los docentes sean profesionalmente responsables de la elaboración de decisiones y juicios en la materia que enseñan, sino únicamente de la eficacia con que implanten las decisiones acerca de cómo mejorar la práctica educativa, propuesta por los técnicos de la educación con base en sus conocimientos científicos. Por lo tanto se continúa trabajando en la posibilidad de concebir una educación, una formación que dote al docente de todo lo requerido, para que pueda ir en la búsqueda de la transformación necesaria del ámbito educativo, haciendo investigación respecto a su hacer y el de sus estudiantes.

Para que todo lo anterior sea posible se requiere de una transformación de la cultura de las instituciones formadoras de docentes, la cual se debe orientar hacia la formación de un hombre que ejerza con propiedad su papel de clarificador de valores y promotor de las relaciones humanas, inspirado en principios democráticos y de justicia social. Un docente que dirija su acción hacia el desarrollo de un ambiente de aprendizaje preparado para romper con la concepción de la simple transmisión de saberes, repotenciando el diálogo constante como una forma de democratizar la enseñanza.

De allí que el currículo debe ser concebido para ser administrado en un ambiente de confianza que estimule la interacción humana y que tome en cuenta el crecimiento personal. Debe estar orientado hacia el desarrollo de la autorresponsabilidad, creando las condiciones para investigar y estudiar, lo que induce de hecho a la autoeducación permanente. Un currículo en el cual la investigación, constituya la base de la enseñanza y el aprendizaje; que se oriente hacia la formación de un individuo apto para convivir solidariamente, que valore su trabajo y que participe activa y conscientemente en los procesos de transformación social.

Bedoya (2000) señala al respecto, la necesidad de «entender la práctica docente como una propuesta de investigación, como articulación de proyectos de investigación, como procesos de comprensión y transformación de la misma realidad educativa».

Desde esta perspectiva el docente se concibe como un creador de experiencias para la producción de conocimientos que induzca el trabajo en el aula, haciendo a todos partícipe de las diversas tareas cotidianas, desde plantear los problemas hasta la reflexión y búsqueda de las posibles respuestas a los mismos. Pasar de la tendencia profesionalizante al enfoque investigativo.

Establecer lo que sería ideal en la formación del docente en el ámbito universitario resulta cada vez más difícil, si se observa que estas instituciones han diversificado sus funciones, naturaleza y características que se ha hecho notable no sólo a nivel mundial, sino que ha tenido repercusiones en América Latina en el desarrollo de la educación superior. Al respecto, Villarroel (1998), sostiene que en Latinoamérica, las universidades se clasifican en cuatro tipos: (a) de investigación, (b) formadoras de profesionales, (c) formadoras de técnicos y (d) formadoras de cuasi-profesionales. Sin embargo, hay un componente común a todas ellas y es la docencia, esencia y elemento fundamental.

En el mismo orden de ideas, se plantea que existen tres modelos ideales de Universidad: (a) Investigadora, cuya misión fundamental es la generación de conocimientos; (b) Generadora de conocimientos; (c) Productora de profesionales, cuya misión es la formación de profesionales que contribuyan con el desarrollo socioeconómico del país; (d) Universidad docente cuya misión es la formación de los seres humanos entrenados en el arte de pensar, criticar y el discurrir académico, quienes mediante una formación integral del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico, sean capaces de convertirse en asiduos críticos de la sociedad.

Por lo tanto, Fuenmayor y Bonucci, (1990) plantean que dentro de este contexto, se encuentra el docente universitario quien debe poseer una serie de características para ejercer su función y las cuales tendrían que adquirirse durante su formación, porque en este nivel educativo él es un mediador, a través del cual los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje, mediante la investigación, lo que impondría esta última como eje de la formación docente.

Sobre este aspecto, Roggi (1999) citado por Morín (2007), expresa que en América Latina,

respecto al eje de formación e investigación, en el docente, existe una gran desorientación y de hecho no hay ningún país que haya logrado que los centros de formación docente realicen o reciban investigación docente, de tal manera que puedan desarrollar sus tareas de formación en relación con el conocimiento logrado del fenómeno educativo y del funcionamiento del sistema.

La práctica pedagógica debe jalonar la construcción de la integración disciplinar del conocimiento pedagógico-investigativo. Mockus *et al.* (1995) propone que en tal sentido pedagógico, lo planteado, partiendo de lo progresiva que resultaría una práctica educativa que acompaña al sujeto a complementar su desarrollo humano trae intrínsecamente el ser humano mediado como saber cultural. En tal sentido, el papel de la pedagogía en el contexto de la universidad es el de hacer progresar esos saberes cotidianos, enclavados como acción tradicional, mediante la interacción social de los sujetos, como cultivo de su formación.

La pedagogía reconstructiva que propone Mockus *et al.* (1995), visibiliza la necesidad que tiene la educación de hoy en requerir de un nuevo educador, comprometido con su formación profesional ética y moral, que sea capaz de asumir el papel de la práctica educativa con sentido de emancipación del conocimiento, ejerciendo la objetividad equivalente en la producción de discursos extraídos de las formas de lenguajes que se expresan en los ambientes escolares, y que haga uso debido de la autonomía de la acción educativa.

De acuerdo con Gutiérrez (2005), las culturas académicas que predominan en la universidad están centradas en el desempeño profesional. Según Mayor (2003), Forero (2003) y Gutiérrez (1999), este problema se relaciona con los siguientes factores:

- Vinculación de profesores que solo tienen formación en un campo profesional, con escasa o ninguna formación pedagógica, desconociendo las características, metas y objetivos de las instituciones de educación superior. Vigencia de modelos pedagógicos transmisioncitas que restan importancia a las otras dimensiones de la formación, esencia de la educación superior. Privilegio de conocimientos relacionados con el desempeño profesional. Este énfasis como «principio pedagógico limita la complejidad de las operaciones de aprendizaje a la redundancia de información» (Díaz 2000). Resistencia de los profesores a recibir formación en aspectos diferentes a lo disciplinar o profesional y el predominio de teorías implícitas en el ejercicio académico (Díaz 2000).
- Escasa valoración a la formación pedagógica y poca investigación sobre las prácticas pedagógicas universitarias, entre otras.

Caracterización de las prácticas pedagógicas e investigativas.

Ejemplos de casos en diferentes países

Modelo de formación inicial de docentes de la Universidad Humboldt de Berlín (Amigos críticos). Pérez *et al.* (2010), plantean que en la Universidad de Humboldt de Berlín, «el referendariat» es la fase práctica o de inducción que ofrece al profesorado en preparación un aprendizaje en el aula en el contexto escolar para reflexionar y aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad. Durante dos años, el profesor en preparación está asignado a un centro de secundaria en donde observa las clases e imparte diez horas, apoyado por un profesor de planta, con quien coordina sus actividades.

Los amigos críticos de los centros escolares surgieron como modelo de investigación-acción para la práctica de la formación inicial docente. Al principio los estudiantes tienen el papel de

observadores participantes, se subdividen en grupos de quince y eligen el lugar en el que quieren hacer sus observaciones. Cada estudiante formula un tema de observación, lo observa, lo documenta y lo comparte con el grupo. Después de la semana de observación, los estudiantes presentan mutuamente sus resultados y se retroalimentan con sus propias observaciones, intercambiando ideas. Luego organizan experiencias participativas responsabilizándose de la enseñanza y analizándolas también en grupo. Se transforma así la práctica en una instancia de evaluación externa que apoya los diálogos en los centros.

Universidad Profesional Stoas: Innovación en la formación práctica inicial de docentes en Holanda. Continuando con el análisis, Pérez *et al.* (2010), explican que en esta Universidad, antes de matricularse en el prácticum cada estudiante lleva a cabo una entrevista con un profesor en la que se examinan los objetivos y las características personales de cada caso, sus intereses y sus distintas inquietudes o preferencias con respecto a una rama u otra de especialización. La formación en prácticas dura un año completo, aunque el curso se lleva a cabo en dos fases.

La primera fase, el estudiante se inicia en la profesión a través de observaciones y en seguida salta él mismo a la palestra para ejercer de profesor. Durante esta fase el estudiante acude a menudo a la universidad donde cursa su programa teórico de formación para intercambiar ideas, experiencias e impresiones. En estas sesiones de intercambio y reflexión se presta atención a la preparación, a la implementación y evaluación de lecciones y se desarrollan competencias que más tarde se ponen en **práctica** en el centro donde se realizan las **prácticas**. Además, se organizan jornadas sobre temas específicos como la reflexión sobre la experiencia, problemas de práctica, etc. En el centro donde se ejecutan las prácticas, el estudiante y futuro profesor recibe apoyo técnico de un experto en docencia.

La segunda fase, consiste en llevar a cabo prácticas individuales en otro centro de educación secundaria. Durante cinco meses el estudiante y futuro profesor imparte diez clases por semana. Es en esta fase en la que profesores de la universidad realizan el curso de formación teórica, ofrecen asistencia técnica y tutorías, al mismo tiempo que el profesor mentor asiste al estudiante en el centro donde se llevan a cabo las prácticas. Los aprendices de profesor son contratados en su último año de estudios a tiempo parcial, en determinadas condiciones de contrato de formación-empleo, durante un período limitado que no excede el año escolar. Este profesor trabaja ejerciendo el mismo tipo de funciones que un profesor con titulación. Además de sus funciones docentes habituales, se incluye la asistencia a las reuniones de padres y discusiones sobre el progreso con los alumnos.

El aspecto novedoso es la formación de grupos de profesorado motivados que llevan a cabo reformas y fomentan la colegialidad y el trabajo en grupo para mejorar la educación y su organización, pues dedica un tiempo estipulado a la semana para el uso de la comunicación y reflexión como elemento catalizador y de interacción entre grupos de trabajo.

La evaluación tiene lugar mediante el seguimiento personal que el profesor mantiene con el estudiante: durante estos encuentros se valoran los posibles problemas, fallos, retrasos o logros en el aprendizaje cognitivo, pero no en las competencias, que se deben demostrar. La autoevaluación y autorreflexión está diseñada por el propio alumno interesado, que incluye una definición estructurada de los objetivos que desea conseguir además de los medios, materiales y tiempo que va a emplear en cumplir estos objetivos. Este método está enfocado para mejorar la capacidad metacognitiva del individuo para poder comprender cómo y qué es necesario aprender más que el contenido de la asignatura en sí; se

aplican técnicas de autorreflexión y autoevaluación.

Las prácticas de enseñanza en el programa de formación del profesorado de la Universidad de Stanford (STEP). Esta experiencia explicada por Pérez *et al.* (2010), el fin de STEP es conseguir el éxito de todos los estudiantes provocando la conexión entre investigadores y prácticas, uniendo universidades y centros escolares, integrando la teoría y la práctica en el lugar donde se produce el aprendizaje. Los aspirantes a este programa han de pasar una prueba (California Basis Educational Skill Test) y demostrar su competencia en los contenidos de las materias por dos procedimientos: un examen o completar un programa de formación.

Una vez comienza el programa, los candidatos a profesores se emparejan con profesores que cooperan en las prácticas de enseñanza, a quienes se les exige como mínimo tres años de experiencia en las áreas, un fuerte compromiso y buena disposición para apoyar como mentor a los futuros profesores.

El prácticum se desarrolló con cuatro horas diarias de clase en un centro escolar y un seminario semanal en la Facultad de Educación de la Universidad de Stanford (SUSE), que diseña las prácticas. La responsabilidad de enseñanza se adquiere progresivamente durante el año y se intenta desarrollar el conocimiento y la imaginación de todos los estudiantes, a través del estudio, la práctica y la reflexión en comunidades profesionales docentes. La selección de los centros de prácticas o centros escolares se realiza en unión de escrupulosos principios, pues los profesores candidatos necesitan oportunidades para:

- Aprender e implicarse en prácticas de interés.
- Observar enseñanza de alta calidad.
- Implicarse con mentores de alta calidad.

Los candidatos a docentes demostrarán comprensión de cómo aprenden y crecen los estudiantes, cómo adquieren las diferentes áreas y cómo se desarrollan social y psíquicamente. Demostrarán que conocen las disciplinas que deben enseñar y su repertorio de formas diferentes del contenido para los diversos estudiantes, y que saben crear comunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, utilizando las estructuras de colaboración de las clases y cultivando la interacción y apoyo para el aprendizaje entre los estudiantes. Serán capaces de reflexionar y analizar su práctica, individualmente y con otros, utilizando diferentes fuentes de evidencias e información (observación en las clases, presentación de artículos o informes, retroalimentación entre iguales y con los prácticos expertos, autograbaciones de las clases). Todo ello basado en una ética profesional y en el compromiso de conseguir los estándares con estudiantes, colegas y familias.

El sistema de evaluación se produce a lo largo del año mediante el uso de diversas evaluaciones formativas incluyendo la asignación de cursos, evaluación del trabajo clínico y documentando el crecimiento profesional del futuro docente.

Cuidar la conducta profesional durante el prácticum (University of British Columbia). La experiencia de la Universidad de Columbia, según Pérez *et al.* (2010), plantea que en cualquier práctica se espera que los candidatos a profesores, como se hace en la University of British Columbia (2010), sigan un código ético en sus relaciones con los profesores, mentores, familias y estudiantes. En este sentido consideran necesario:

- Respetar la dignidad del estudiante y su derecho a la confidencialidad.
- Servir de modelo a los estudiantes cuidando el uso del lenguaje, el aspecto físico, las acti-

tudes hacia el estudio y el aprendizaje, el respeto a los colegas en la toma de decisiones y la colegialidad.

- Escuchar atentamente y hablar con los estudiantes. Establecer un buen nivel de confianza.
- Colaborar con los estudiantes individualmente o en grupos pequeños.
- Participar de forma activa en los seminarios semanales y en las reuniones con coordinadores, directores, visitar centros de recursos y de profesores y estar disponibles para la reflexión.
- Buscar materiales curriculares para las actividades del alumnado diverso y asesorar en las actividades de clase y en su aprendizaje.

La práctica y la investigación en la formación docente en España. En España la formación docente estaba dividida en dos: los que iban a trabajar para la educación preescolar y primaria y los que pretendían trabajar en la educación secundaria. Los primeros cursaban 3 años de estudios, referente a las prácticas y la investigación se estructuraba de la siguiente manera: la práctica duraba 3 meses durante toda la carrera, pero paralelo a esto, veían la asignatura «investigación en el aula» y se trabajan paradigmas de investigación, los métodos de investigación, el profesor investigador. Se le asignaba un tutor al alumno después que este escogiera el centro (presentados por la universidad) y otro tutor en su centro de práctica. Las primeras semanas eran de observación de todas las actividades y este debía presentar un informe escrito sobre tales observaciones, luego entre los 2 tutores y el alumno se hacía un plan de trabajo para el practicante, donde incluía, planificación y organización de clases y las diferentes actividades del aula. Este plan era personalizado, y como trabajo final, se entregaba un trabajo denominado «memoria de prácticas» el cual debía ser socializado, evaluado y, al final obtenían el título de diplomado de Maestro en Educación Infantil y/o

Primaria. Los segundos cursaban 5 años, se dedicaban a la especialidad y se titulaban como Licenciados, pero no podían ejercer sin haber realizado un curso de capacitación pedagógica que duraba 3 meses (si no hacían el curso no podían trabajar en los institutos, pero si en la universidad). Se creía que con este curso, el estudiante en formación quedaba listo para ejercer como docente de secundaria o universitario. Teniendo en cuenta lo anterior hubo distintos planes en las diferentes universidades, ya que desde la reflexión de la comunidad educativa, había insuficiencia en la formación docente.

A partir 2009, se inicia un proceso, donde todos los países de la Unión Europea, realizan análisis, reflexiones, diálogos, caracterizaciones sobre la educación superior, de tal manera que surge lo que se denomina «Tratado de Boloña», es decir, que este regula el espacio europeo de la educación superior; este tratado persigue fundamentalmente 3 cosas:

- Unificar, homologar los planes de estudios de los diferentes países, para facilitar la movilidad de profesores y estudiantes.
- Conseguir una mayor transparencia en la homologación de títulos.
- Modernizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el marco de este tratado, surgen modificaciones (metodológicas, curriculares entre otras), ahora las carreras tienen una duración de 4 años, a excepción de Medicina y Arquitectura que duran 6 años. En referencia específica a la Facultad de Educación, unos de los grandes cambios que se produjo tiene que ver con las titulaciones, ahora todos son estudios de grado, ejemplo: Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Grado en Biología, Grado en Matemáticas, etc. Por lo tanto, los que decidan trabajar en la educación secundaria deben hacer un Master en Educación.

En cuanto a las prácticas se modificaron la estructura de esta, se incrementó el tiempo (Práctica I, en el segundo semestre del tercer año de la carrera; Práctica II Y III, en el cuarto año de la carrera) se organizaron nuevas metodologías (3 tutores, el de la universidad, el del centro y el de la especialidad), implementaron asignaturas que sirvieran de base y complemento a la actividad de práctica e investigación. La asignatura «Reflexión e Innovación Educativa», se imparte al mismo tiempo que los estudiantes están haciendo sus prácticas, por lo tanto aunque estén en ella, deben ir a la universidad un día a la semana de 5 a 8 pm, para ir socializando, todo lo acontecido en su experiencia en el centro educativo, además se incorporan la escritura de los trabajos y la utilización de las TICS, porque cada alumno debe hacer un blog, y subir a este toda el avance de su trabajo de investigación de la práctica que realiza, los tutores van revisando y retroalimentando. En conclusión las funciones de la práctica se componen de 3 momentos:

- *Observación directa:* el alumno con anterioridad ya ha visto los fundamentos teóricos de las diferentes didácticas, lo cual lo prepara para poder acercarse a este primer aspecto que es la observación, desde observar las actividades en todas las áreas, observar los estilos de enseñanza, las diferentes metodologías, entre otros, y al final debe elaborar su informe, que debe subir al blog para ser revisado, retroalimentado, socializado y evaluado por los tutores.
- *Implicación docente:* en este período el practicante, inicia a participar en las actividades de clases en compañía del tutor del centro, que poco a poco le va asignando más responsabilidades docentes. A medida que va realizando las actividades, debe ir escribiendo el informe, para ser revisado por los tutores en el blog, socialización y evaluación final.
- *Autonomía docente:* en esta fase el practicante ya tiene toda la responsabilidad del curso

para preparar, dirigir, desarrollar y evaluar, las actividades de clases. Debe rotar por niveles y áreas. A la par debe hacer su informe e irlo subiendo al blog, para que los tutores revisen, socializarlo y evaluarlo.

Además de lo anterior, es de obligatoriedad que los alumnos se inscriban en un proyecto de innovación que designe el centro educativo y debe dar cuenta de este trabajo a través de informes. Ejemplos de proyectos: la organización de una biblioteca, fomento a la lectura, huerta escolar, círculos de matemáticas, etc.

Formación docente en Cuba. Respecto a la caracterización de las prácticas pedagógicas e investigativas, autores cubanos, en su trabajo sobre «los fundamentos que deben regir la formación investigativa de los maestros en formación» plantean que la dimensión gnoseológica de los contenidos del proceso de formación científica investigativa del maestro comprende saberes filosófico-epistemológicos; teóricos conceptuales (generales y particulares); metodológicos generales; médico-técnicos; y procedimentales operativos. La dimensión axiológica del contenido del proceso docente-educativo en la formación del maestro investigador debe comprender su interiorización de motivos, valores morales, ideológicos, políticos, estéticos, patrones de conducta de carácter humanista y progresista que rijan sus acciones en su práctica pedagógica y científico-investigativa. Además, plantea que en las etapas de la estrategia curricular en las carreras magisterial se debe tener en cuenta lo siguiente:

- *Primera etapa (primero y segundo año de la carrera):* familiarización con los saberes teóricos de las ciencias de la educación, principios gnoseológicos y métodos empíricos sencillos de la investigación educativa, con vista a aplicarlos en las prácticas de familiarización en las escuelas y en la búsqueda y construcción de conocimientos académicos.

- *Segunda etapa (desde tercer año de la carrera hasta su culminación):* sistematización profundizadora de los fundamentos filosófico-epistemológicos, saberes teóricos, metodológicos, metódicos, técnicos de la investigación empírica y aplicada, muestreo, niveles de medición de las variables y estadística descriptiva, así como la realización de una investigación empírica vinculada con la elaboración y evaluación de un proyecto pedagógico simple vinculado con su práctica preprofesional.
- *Tercera etapa (superación de postgrado):* profundización integradora de saberes teóricos y metodológicos sobre las ciencias de la educación y la investigación educacional, así como, el dominio de los métodos cuantitativos y cualitativos, la estadística paramétrica, no paramétrica y multivariada, así como, la especialización relativa y aplicación creativa de estos saberes a un campo determinado de la investigación educativa.

En Colombia: Universidad Tecnológica del Chocó: Facultad de Ciencias de la Educación.

Para el desarrollo de las Prácticas Pedagógicas en la Facultad de Educación se ha previsto los siguientes Momentos Pedagógicos:

- Práctica Pedagógica I (Observación Pedagógica y Escritura).
- Práctica Pedagógica II (Indagación Pedagógica).
- Práctica Pedagógica III (Propuesta Pedagógica)
- Práctica Pedagógica IV (Experimentación Pedagógica I)
- Práctica Pedagógica V (Experimentación Pedagógica II)
- Práctica Pedagógica VI (Sistematización y socialización Pedagógica)

Práctica Pedagógica I (Observación Pedagógica y Escritura). Esta práctica está orientada al

conocimiento de la institución educativa y su entorno, así como las funciones de cada estamento de la comunidad educativa; en esta etapa el maestro en formación deberá observar diferentes realidades educacionales y hacer un levantamiento de registros escritos, gráficos o magnetofónicos de la cotidianidad del quehacer pedagógico y de las problemáticas relevantes, con el propósito de desarrollar aprendizajes conceptuales y actitudinales, en relación con la identidad profesional y la educación. La detección de un problema en el aula, dará origen a una propuesta de innovación, que será aplicada y evaluada en las prácticas siguientes. Esta práctica se desarrolla en el V semestre de los programas diurnos y en el VI semestre de los programas nocturnos y a distancia de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó.

Práctica Pedagógica II (Indagación Pedagógica). Consiste en la averiguación del funcionamiento de una institución escolar y la caracterización de sus principales fortalezas y debilidades en los campos pedagógicos, didácticos y culturales, con el propósito de recoger insumos problemáticos que soporten la elaboración de un plan de mejoramiento en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de un área específica. Cada programa deberá ofertar sus líneas de investigación para que los maestros en formación puedan elegir un núcleo del saber para desarrollar su propuesta. Esta práctica se lleva a cabo en el VI semestre de los programas diurnos y en el VII semestre de programas nocturnos, y a distancia en la Facultad de Educación. Este momento de la práctica termina con la propuesta de plan de mejoramiento, para superar la situación problemática encontrada.

Práctica Pedagógica III (Propuesta Pedagógica). Está encaminada a la presentación de una propuesta pedagógica para la innovación del currículo y demás quehaceres académicos en el proceso enseñanza-aprendizaje, de un área o

población específica, que intente reflejar y construir el papel que debe jugar el lenguaje escrito en la formación de maestro. Este trabajo debe mostrar la forma de construcción creativa del estudiante y del docente acompañante que permita partir de los planes de estudio, la reconceptualización y recontextualización de teorías pedagógicas y la resignificación de los saberes, centrados en las necesidades e intereses de los educando. Esta práctica se realiza en el VII semestre de los programas diurnos y en el VIII semestre de los programas nocturnos y a distancia.

Práctica Pedagógica IV (*Experimentación Pedagógica I*). Está referida a la aplicación o desarrollo de la propuesta pedagógica en la escuela, cumpliendo con los roles de docente y de directivo docente y las que se requieran; termina esta práctica con la presentación de un informe sobre la aplicación de la propuesta. Esta actividad se realiza en el VIII semestre de los programas diurnos y en el IX semestre de los programas nocturnos a distancia.

Práctica Pedagógica V (*Experimentación Pedagógica II*). Consiste en la vinculación de los maestros en formación a las actividades de extensión, por lo tanto durante el semestre este se vincula a las actividades de proyección social de la Facultad de Educación; esta práctica culmina, con la presentación de un informe sobre las actividades realizadas. Esta se desarrolla en el IX semestre de los programas diurnas y en el X semestre de los programas nocturnos y a distancia.

Práctica Pedagógica VI (*Sistematización y socialización pedagógica*). Consiste en propiciar la escritura y socialización de los hallazgos de las prácticas anteriores, que le permita al estudiante una confrontación con la comunidad académica. Además los trabajos son insumos de producción pedagógica del programa y requisito

parcial para la obtención del título de Licenciado. Esta se lleva a cabo en el X semestre de los programas diurno y en el XI y XII de los programas nocturnos y a distancia. La evaluación del trabajo se hace frente a un jurado y se presenta por escrito y expuesto en forma oral.

Resultados

Trabajos presentados por los diferentes programas de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó (Relación Prácticas-Investigación)

En la Universidad Tecnológica del Chocó, específicamente en la Facultad de Educación, cada programa ha definido unas líneas de investigación y es desde allí que se orientan los trabajos de los estudiantes perteneciente a estos programas.

En la Gráfica 1 se observa que se presentaron 132 proyectos entre los años 2005-2011, el mayor porcentaje lo tiene la línea de «enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales» con un total de 99 proyectos, donde la mayor producción se refleja en los años 2009 y 2010. En segundo lugar la línea de Educación y Tecnología con un total de 14 proyectos y la mayor producción de esta línea fue en los años 2010 y 2011.

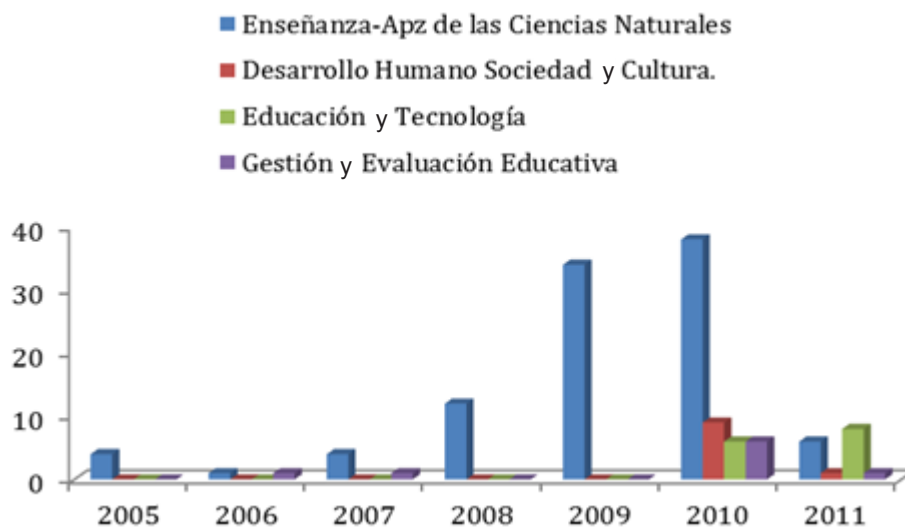
Licenciatura en español y literatura. El análisis de la Gráfica 2 muestra un total de 210 proyectos presentados; la mayor producción fue en la línea de «Enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura» y «Estudios sobre la tradición oral y la variedad dialectal en el Chocó Biogeográfico y sus implicaciones pedagógicas», cada una con 55 proyectos, siendo los años de mayor producción del 2008 al 2011.

Licenciatura en Ciencias Sociales

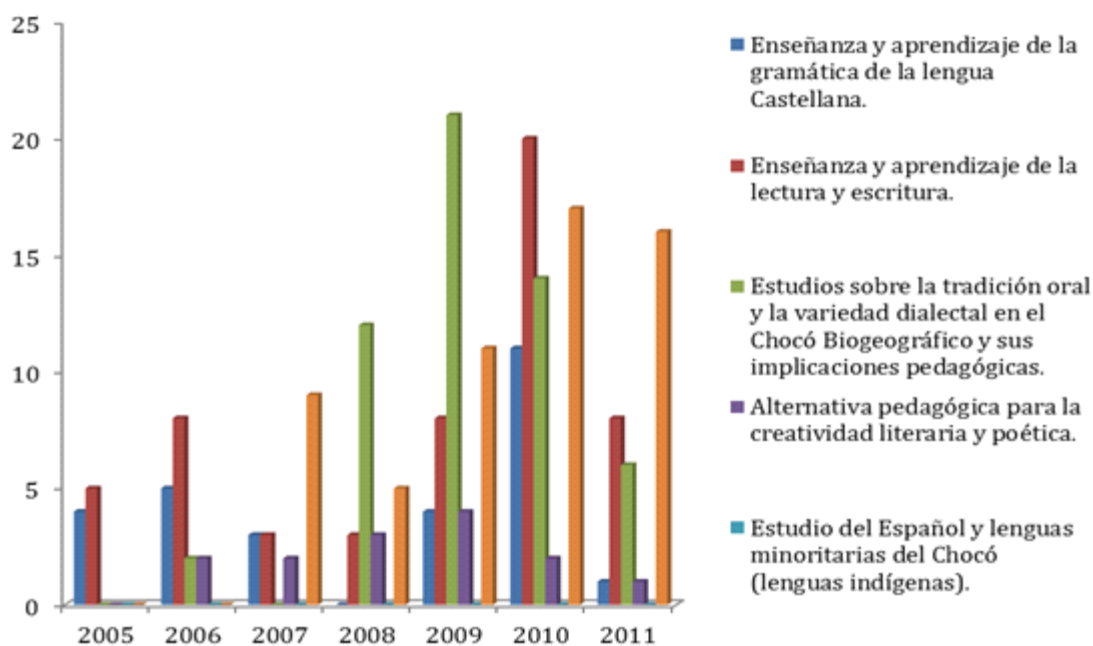
Líneas de Investigación:

Geografía: Problema urbano.

Historia: Historia y procesos culturales en co-



Gráfica 1. Número de proyectos por líneas de investigación en la Universidad Tecnológica del Chocó en el período 2005-2011.



Gráfica 2. Proyectos por líneas de investigación presentados por el Programa de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó en el periodo 2005-2011.

munidades afrocolombianas.

Memoria, identidad y desarrollo.

Filosofía: La filosofía contemporánea y el pensamiento ancestral.

Problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

Ciencias Políticas: Educación y Formación

Política.

Política y Organizaciones Sociales.

Derechos Humanos y Resolución de conflictos.

El análisis de la Gráfica 3, explica que el total de proyectos presentados en este programa fue de 52, donde la línea «Educación y Formación Po-

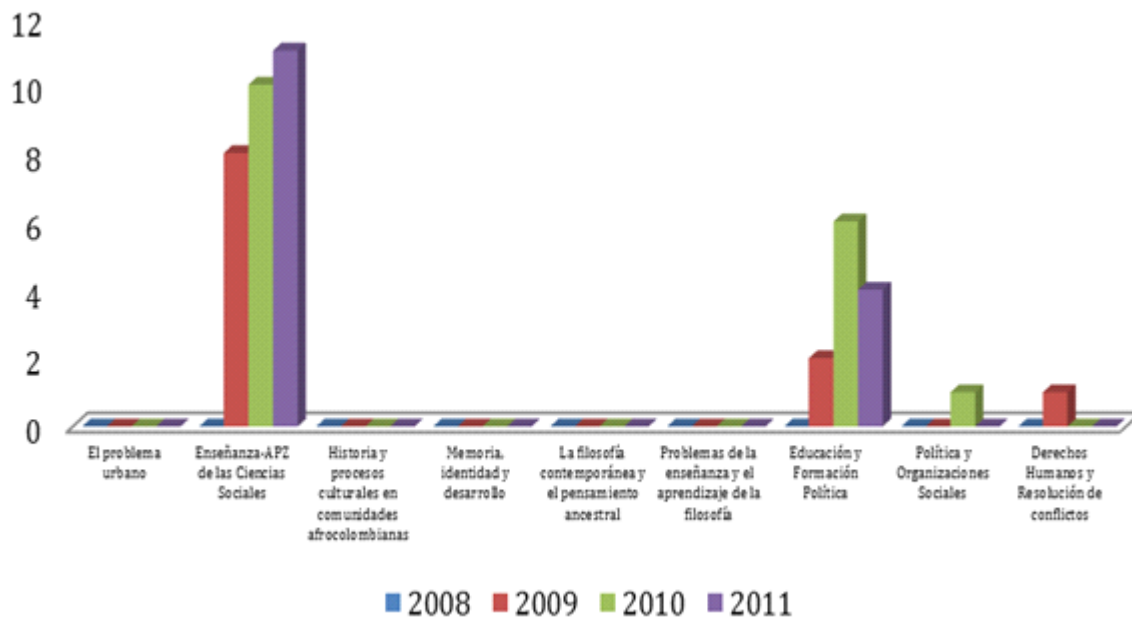


Gráfico 3. Proyectos por líneas de investigación presentados por el Programa de Licenciatura en Ciencia Sociales de la Universidad Tecnológica del Chocó en el periodo 2008-2011.

lítica se presentaron 12 trabajos y en la línea «Historia y procesos culturales en comunidades afrocolombianas» con 9 trabajos. Es de anotar que aunque el programa no tiene la línea de «Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales», la mayoría de los proyectos presentados entre 2008 y 2011 fue en este tema con 29 trabajos.

A pesar que en los programa se hace este ejercicio para relacionar la práctica con la investigación, con la guía y orientación de los tutores se hace indispensable que estos trabajos sean más visibles y que realmente aporten a la solución de los problemas detectado en la práctica educativa.

Discusión

Relación práctica y la investigación en la formación de maestros

Para la organización de la relación prácticas pedagógica-investigación es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

Ajustes en la estructura curricular: de los diferentes programas de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó, que permitan, realmente, abordar las temáticas referidas en primer lugar a las Ciencias Pedagógicas: la pedagogía, las didácticas, el currículo entre otras, que realmente le dé la fundamentación requerida al maestro en formación, para el dominio de las teorías, principios y leyes, que le permitan fundamentar y caracterizar procesos de construcción del conocimiento y provocar la reflexión a través de representaciones significativas y manejables para abordar su práctica. De otro lado, lo concerniente a la investigación como herramienta fundamental para la solución de los problemas en el aula y fuera de ella, es decir los paradigmas, los métodos, enfoques entre otros, para responder a las exigencias requerida en la formación docente.

Capacitación de tutores: la función tutorial supone la generación de estrategias pedagógicas y de un espacio articulado entre los diferentes actores institucionales, que promueva el trabajo de

los maestros en formación con el fin de asegurar y enriquecer su práctica, contribuyendo de este modo a garantizar su formación. En este contacto con el tutor, la presentación del servicio, la manera de trabajar, las prioridades establecidas, la actitud personal entre otros, el maestro en formación conocerá un estilo y un modelo profesional. Esta comunicación se centra, básicamente, en dos aspectos: el rol docente que ejercen los tutores y las estrategias para el conocimiento y acompañamiento a personas que realizan las prácticas dentro de su proceso de formación.

Utilización de las nuevas tecnologías (TICS) en las prácticas: el acompañamiento de un tutor que domine las nuevas tecnologías para los alumnos que ingresan a realizar las prácticas, es de gran importancia porque facilita los procesos de aprendizaje. Por ende, el tutor adquiere un rol fundamental y contará con diferentes recursos para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, integrando las tecnologías de la información y la comunicación como soporte para la construcción de conocimientos (a través de encuentro, material didáctico, distintos servicios de Internet, etc.).

Práctica Pedagógica I (Observación Pedagógica y Escritura). El campo temático de observación pedagógica debe conducir a:

- Observar el panorama educativo de las instituciones educativas para entender el contexto en el cual interactúan maestro y estudiantes.
- Fomentar bases teórico prácticas en los maestros en formación, que les permitan estructurar y proyectar su práctica pedagógica.
- Lograr un acercamiento real a la profesión del maestro, para que ésta pueda ser analizada profundamente.
- Establecer los conceptos y procesos que corresponden al campo de la observación pedagógica y derivar sus implicaciones en el que-

hacer educativo.

- Hacer de la observación pedagógica un espacio de reflexión y autoconstrucción de nuestras propias experiencias pedagógicas.
- Enriquecer permanentemente el quehacer pedagógico mediante el diálogo, la discusión y análisis de las propias experiencias personales.
- Revisar la actividad del docente y confrontarlo con las necesidades educativas de la actualidad para descubrir una verdadera educación con calidad.

Mediante la observación pedagógica el maestro practicante podrá adquirir las siguientes competencias:

- Lograr una aproximación a la realidad educativa que le permita identificar los ambientes, contextos, metodologías, personas y demás que intervengan en el proceso educativo.
- Fomentar sus propias hipótesis, preguntas, pautas orientadoras para organizar su plan de trabajo.
- Indagar acerca del proceso enseñanza-aprendizaje que actualmente se trabaja en la Normal Superior de Pasto y detectar falencias y fortalezas para plantear posibles alternativas que posibiliten un aprendizaje significativo y acorde con los retos actuales.
- Unificar criterios necesarios para el desarrollo del trabajo pedagógico.
- Utilizar estrategias descriptivas, explicativas para la producción de la información, así como desarrollar habilidades de análisis y síntesis de la misma para producir su propia teoría.
- Elaborar informes completos crítico-reflexivos frente a las realidades de su entorno educativo y los acontecimientos que a diario se presentan.
- Identificar problemas puntuales del acto pedagógico para proponer soluciones apropiadas.

También hay que agregar que la observación debe ser complementada con registros que perpetúen la información y los hechos hacia el futuro, porque lastimosamente es imposible registrar cada gesto, cada palabra, cada movimiento y reproducirlo cuantas veces sea necesario. Por otra parte se necesitan instrumentos de apoyo eficientes y veraces que le permitan al maestro-practicante mejorar su observación pedagógica y orientarla desde la teoría a la práctica mediante el trabajo de campo.

Los instrumentos de apoyo pueden ser los siguientes:

- Observación directa de los ambientes físicos y sociales: para identificar las actividades realizadas por los maestros y estudiantes al interior de la institución, del aula y fuera de ella, de esta manera se pueden identificar metodologías de aprendizaje, actitudes y valores entre los actores del encuentro pedagógico, ambientes educativos entre otros.
- Entrevistas: que le permite al maestro en formación, elaborar una serie de preguntas las cuales deben ser interpretadas y estas se pueden convertir luego en testimonios e historias de vida. Además logra un mayor acercamiento a la comunidad con la cual se interactúa.
- Encuesta: que puede ser abierta o cerrada o semiestructurada y según el caso suministra una información precisa que puede ser interpretada para realizar una investigación cualitativa o tabulada para una investigación cuantitativa.
- Diario pedagógico: para registrar creativamente los acontecimientos que se presentan al interior del aula y fuera de ella, permite que el estudiante lleve un registro organizado con datos precisos, el cual puede ser revisado constantemente para verificar la información y confrontarla con la realidad.
- Pautas de observación: son fichas técnicas que le permiten al maestro en formación estruc-

turar su trabajo de observación previo a la visita del contexto escolar.

Práctica Pedagógica II (Indagación Pedagógica). Para la realización del trabajo de indagación este se debe hacer por fases de la siguiente manera:

Primera Fase: reunión individual del estudiante con el profesor-tutor y con el practicante-tutor para revisar la pregunta de indagación y la bibliografía pertinente.

Segunda Fase: durante esta fase los maestros en formación revisarán la bibliografía y elaborarán resúmenes en los cuales identificarán los aspectos más significativos para enriquecer o desarrollar su pregunta de indagación. Los productos son textos escritos tipo resumen, donde se identificarán las ideas fuerza en torno a la pregunta. Durante esta actividad debe haber permanente comunicación con sus tutores para que estos orienten la bibliografía a consultar y la escritura de los documentos.

Tercera Fase: el profesor-tutor realizará una segunda tutoría de tipo individual, previa lectura de los textos escritos, en la cual orientará al estudiante sobre posibles nexos entre los contenidos del resumen y la elaboración de una tesis que argumentarán y sustentarán a partir de los nuevos conocimientos incorporados mediante la lectura y la escritura. Al finalizar esta fase, el maestro en formación debe elaborar un borrador de un texto tipo ensayo, en el cual explicitará la tesis en torno a su pregunta de indagación, y propondrá posibles argumentos que sustentarán dicha tesis, todo esto orientado por sus tutores.

Cuarta Fase: durante este período, el maestro en formación, con base en las observaciones e indicaciones de los tutores mejorará los argumentos desarrollados y en general la producción escrita de su ensayo. Los tutores deben orientar en

la sustentación de sus argumentos y en el enriquecimiento de la producción textual. Los tutores evaluarán el ensayo final con base en criterios previamente construidos.

Quinta Fase: se realizará la exposición de los trabajos.

Práctica Pedagógica III (Propuesta Pedagógica). El concepto de propuesta pedagógica se expresa, como un proceso en el que se planifica, del modo más adecuado al contexto y al alumnado, cada uno de los elementos curriculares, es decir, aquello que vamos a «enseñar» a los alumnos y, finalmente, realizar una evaluación y reflexión sobre la puesta en práctica de ello.

Con la propuesta pedagógica, aparte de planificar y de permitir la reflexión sobre la práctica, se organiza lo que se va a hacer en el aula, elimina el azar y las improvisaciones, da calidad a la enseñanza, y se prioriza y ayuda a la toma de decisiones. Asimismo, ofrece las ventajas de definir con claridad las metas, unificar criterios al ser fruto de un trabajo en equipo, permitir el ajuste de la enseñanza a las necesidades del niño, dar un mayor aprovechamiento de los recursos y, por último, sirve de guía para la práctica educativa, siendo flexible para ser modificada.

Práctica Pedagógica IV (Experimentación Pedagógica I, II). La experimentación pedagógica, es una estrategia para introducir propuestas que ayuden a enriquecer específicamente el repertorio didáctico del personal, a partir de la reflexión, es decir, pensando en los procesos de aprendizaje y las características de la intervención docente que se requiere, en relación con cada campo formativo. La experimentación pedagógica debe propiciar la invención de un espacio de (auto)formación que busque experimentar nuevas formas de adquirir, transmitir, producir conocimientos y nuevas formas de pensar colec-

tivamente, debe necesariamente experimentar no sólo a nivel de los contenidos abordados y de la relación con las instituciones formales, sino también a nivel de los dispositivos pedagógicos que proponga, como las dinámicas de trabajo y las relaciones que genere entre los sujetos entre sí y entre estos y los saberes puestos en juego.

Práctica Pedagógica VI (Sistematización y socialización pedagógica). La sistematización desde esta propuesta se entiende como un proceso práctico, por el que se construye y se revaloriza los conocimientos surgidos de la reflexión y la investigación de las experiencias de la propia práctica. Es un proceso de construcción colectiva, nacido de la voluntad de la cooperación entre iguales, con la intencionalidad de aprender y mejorar la intervención educativa en cualquier realidad social. La sistematización propicia la escritura y socialización de los hallazgos de las prácticas anteriores, que le permita al estudiante una confrontación con la comunidad académica.

Conclusiones

El carácter investigativo, reflexivo y crítico que debe asumir el maestro contemporáneo en este contexto ante su labor educativa tiene como núcleo de su desarrollo una educación para la vida, que facilita el trabajo didáctico con carácter de sistema en el proceso de formación inicial de los licenciados en las diferentes áreas.

La revisión, análisis y caracterización de las prácticas pedagógicas e investigativas, utilizadas para la formación de docentes en los diferentes países, sirvieron como referentes para tener una visión global, hacia donde apunta la formación docente.

El proceso docente-educativo de formación investigativa debe estimular en el alumno, la formación e integración de saberes teóricos,

metodológicos, técnicos y prácticos de manera que le posibilite el dominio de paradigmas de investigación educacional.

La intervención pedagógica debe regirse por el principio del mínimo necesario y suficiente, con vista a garantizar en el mayor grado posible su carácter problémico desarrollador, brindar la cantidad y calidad de ayuda que los maestros en formación requieren, de acuerdo con sus necesidades educativas individuales y grupales, estables y circunstanciales.

Literatura citada

- Álvarez de Zayas C. 1990. *Diseño curricular de la educación superior*. La Habana; Editorial MINED. 150 pp.
- Álvarez de Zayas C. 1996a. *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia. 140 pp.
- Álvarez de Zayas C. 1996b. *La pedagogía como ciencia. Epistemología de la educación*. La Habana: Editorial Félix Varela. 254 pp.
- Álvarez de Zayas C. 1999. *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 98 pp.
- Álvarez de Zayas C. 2001. *Diseño curricular*. 3ª ed. Cochabamba: Talleres Gráficos Kipus. 180 pp.
- Álvarez de Zayas C. 2001. *El diseño curricular*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 36 pp.
- Ander E. 1999. *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata. 43 pp.
- Bedoya J. 2000. *Epistemología y pedagogía*. Bogotá, DC: Editorial Graó. 32 pp.
- Gantiva, SJ. 1998. *Un ensayo sobre Gramsci*. Bogotá: Editorial Magisterio. 104 pp.
- Luria AR. 1982. *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 15 pp.
- Mockus A, Hernández CA, Granes J, Charum J, Castro MC. 1995. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Morín de VM. 2002. *Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Colegio Universitario de Los Teques. 39 pp.
- Pérez-Gómez I. 2010. *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ, DE IRIF, S, L. 176 pp.
- Pérez-Herrera MA. 2008. Evolución de la práctica pedagógica como dispositivo escolar y discursivo en la educación artística. *Musical latinoamericano de estudios en educación*. 4 (1): 49-61.
- Rentería L. 2006. *Un modelo didáctico de diseño curricular en y para la diversidad en la formación del licenciado en educación preescolar en la Universidad Tecnología del Chocó, Colombia*. Valencia: Editorial UPV. 108 pp.
- Sandoval S. (Ed.). 2001. La formación de educadores en Colombia. Tomo I. *Geografías e imaginarios*. Bogotá: UPN. 156 pp.