

Revista de Ciencias Sociales

Práctica pedagógica, un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador

Ripoll Rivaldo, María*
Palencia Domínguez, Pablo**
Cohen Jiménez, Jesús***

Resumen

La práctica pedagógica se convierte en el proceso académico de mayor rigurosidad respecto en la formación inicial de docente, puesto que le permite apropiarse de las competencias necesarias para el ejercicio profesional, su importancia radica en el abordaje formativo del Eje Didáctico centrado en la planificación, estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes hacia los actores educativos como seres sociales y transformador de realidades dentro de un contexto determinado. El objetivo de la investigación se centró en analizar la práctica pedagógica como un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador. El diseño metodológico utilizado, estableció una investigación analítica- descriptiva, con enfoque mixto, a través de la reflexión de las concepciones, características y el registro detallado de los elementos que intervienen en dicho proceso, comprendiendo a profundidad el fenómeno educativo. La población que se estudió estuvo conformada por 120 estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en Colombia. Los resultados finales revelan la experticia en el dominio de habilidades para tener una apreciación positiva de su propio proceso de formación. Se concluye, que un alto porcentaje de estudiantes coinciden en cuanto al deber ser de las competencias para el abordaje de la práctica pedagógica.

Palabras claves: Práctica pedagógica; educación; formación docente; proceso de aprendizaje; competencias profesionales.

* PhD(c) Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Arturo Prat de Chile. Docente Líder de investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Colombia. E-mail: maria.ripoll@uniminuto.edu  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3248-7912>

** Estudiante Doctorado en Pensamiento Complejo, Multiversidad Edgar Morin. Director de Investigaciones Vicerrectoría Caribe, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Colombia. E-mail: pablo.palencia.d@uniminuto.edu  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3679-6015>

*** Doctor en Ingeniería Industrial. Magister en Ingeniería Industrial. Ingeniero Industrial. Docente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Colombia. E-mail: jesus.cohen@uniminuto.edu  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5198-5888>

Recibido: 2021-05-19 · Aceptado: 2021-08-06

Pedagogical practice, a space of conceptualization and experimentation in the initial formation of the educator

Abstract

The pedagogical practice becomes the most rigorous academic process with respect to the initial teacher training, since it allows them to appropriate the necessary competencies for professional practice, its importance lies in the formative approach of the Didactic Axis focused on planning, strategies of teaching and the evaluation of learning towards educational actors as social beings and transformer of realities within a given context. The objective of the research focused on analyzing pedagogical practice as a space for conceptualization and experimentation in the initial training of the educator. The methodological design used established an analytical-descriptive investigation, with a mixed approach, through the reflection of the conceptions, characteristics and the detailed record of the elements that intervene in said process, understanding in depth the educational phenomenon. The population studied was made up of 120 students from the Bachelor's Degree in Children's Pedagogy in Colombia. The final results reveal the expertise in mastering skills to have a positive appreciation of their own training process. It is concluded that a high percentage of students agree as to what should be the competences for approaching pedagogical practice.

Keywords: Pedagogical practice; education; teacher training; learning process; professional skills.

Introducción

La práctica pedagógica demanda, en la actualidad, constante evolución y desarrollo del aprendizaje enmarcados bajo criterios para su transformación, donde se pueda posicionar el eje de la didáctica en la praxis profesional desde el asumir la realidad de cada entorno, caracterizar la innovación en formulación de dichas acciones que beneficien al contexto educativo, lograr metas de indagación propias, hallazgos epistemológicos subyacentes, procedimientos metodológicos, que permitan acceder al conocimiento como acción de producción enmarcadas en los acontecimientos importantes de la vida en comunidad y aislando la manera mecánica tradicional, por ello, la gestión educativa de la práctica pedagógica no debería obrar mecánicamente, si no, a partir de un proceso de reflexión para hacerla eficiente.

Algunos autores consideran que el ejercicio profesional es el escenario donde se reflejan las actuaciones de los

aprendices al interior de las instituciones como consecuencia de la apropiación de los docentes de sus carreras en la etapa productiva (Cárdenas, González y Álvarez, 2010; Tejada, 2012). Es por ello, que se debe relacionar la práctica pedagógica, con las dimensiones fundamentales en dicho ejercicio. Así, como menciona Borrero (2012), es importante tener claridad por parte de la institución educativa, sobre qué tipo de formación quiere impartir en un programa académico como también el modelo de formación en el que se encuentra acreditando a través de la práctica pedagógica el saber, y el saber hacer del estudiante. En ese sentido, Coaquira (2020), sostiene que:

La formación de seres humanos competentes y democráticos es de gran importancia, razón por la cual es necesario reorientar la práctica docente mediante procesos pertinentes de formación, considerando los valores, competencias y las cuatro habilidades que actualmente se promueven desde el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser. (p.262)

Esto implica ocuparse de las temáticas, aptitudes y la disposición para autoevaluarse, en pro de inspeccionar los métodos que esté empleando, todo con el objeto de asumir su tarea, tomar determinaciones que se consideren necesarias y emprender acciones que estimen pertinentes (Tejada, 2012). Así las cosas, el trabajo de los docentes está orientado al objetivo de manejar de forma independiente y a criterio propio, el ejercicio de sus labores, puesto que considera como relevante que el estudiante, aplique lo que aprende y a tomar esto como prioridad en el desempeño de su quehacer como futuro enseñante (Cárdenas et al., 2010).

En ese sentido, Rabanal et al. (2020) manifiestan que es importante fomentar en los estudiantes “la capacidad de controlar las emociones, tener empatía, capacidad para enfrentar las adversidades, así como habilidades de socialización para afrontar los retos de la vida” (p.253), logrando así mediante distintas prácticas didácticas, formar seres integrales.

En consecuencia el presente artículo tiene el objetivo de analizar la práctica pedagógica como un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador y dentro de él se pretende cumplir con los siguientes objetivos específicos: (1) Describir los aspectos teóricos que permiten comprender la práctica pedagógica como un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador; y, (2) Establecer la correspondencia y discrepancias de la práctica pedagógica de los estudiantes del programa de Licenciatura de pedagogía infantil, en el proceso de formación académica a partir de una investigación evaluativa ajustado al enfoque cuantitativo.

1. Fundamentación teórica

1.1. La práctica pedagógica formativa, un espacio de conceptualización

Dentro de la formación docente, la práctica pedagógica implica la puesta en marcha de un conjunto de conocimientos sobre

el accionar docente, que se manifiesta a partir de competencias ajustadas a un currículo y a partir de allí, considerar la posibilidad de producir teorías que fortalezcan las funciones del profesorado (González, 2008), en otras palabras, la trayectoria del pensamiento pedagógico, reproduce el ejercicio de la praxis social, ordenando e interpretando la realidad con el expreso propósito de operar sobre ella.

Autores como Bernate y Vargas (2020), sostienen que la educación, de antaño, requería de ciertas formalidades y era poco flexible, de tal suerte que para los estudiantes se convertía en una camisa de fuerza mientras que la tendencia contemporánea requiere inmiscuir a estos últimos en los procesos motivando la búsqueda del conocimiento o la transformación social. Es por ello, que, como herramienta metodológica, la práctica juega un papel fundamental puesto que conlleva al campo del ejercicio, colocando en acción todos los elementos, conocimientos y habilidades que posee el educador, logrando así construir distintas estrategias de aprendizaje que contribuyan al enriquecimiento de las dimensiones del ser humano (González y Ospina, 2013).

Se puede decir que, la praxis docente se fundamenta con procesos de diálogo en espacios determinados, donde se delimitan las responsabilidades que dan importancia al quehacer y al saber pedagógico, siendo estas las orientaciones para la renovación e innovación de las experiencias educativas (Aguilar, De los Ríos y Paredes, 2017). Desde este enfoque, la práctica educativa promueve en el docente el progreso de experiencias para el desarrollo de las competencias profesionales y la toma de decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como les permite formar “profesionales con pensamiento crítico e independiente” (Ramos et al., 2021, p.452).

Pineda-Alfonso y Duarte (2020), tomando el caso de la Universidad de Sevilla, muestran cómo las reflexiones en torno a la práctica continua en las aulas, funcionan como un método que garantiza la eficacia en el cambio de paradigma en la formación profesional del docente, al constituirse en el eje fundamental

en la formación conceptual y procedimental de la labor docente.

En efecto, las instituciones educativas a nivel superior tienen autonomía para ajustar dentro del currículo las opciones de prácticas, de acuerdo a las finalidades de aprendizaje en los programas de licenciatura, esto con el fin de abrir espacios que permitan el diálogo entre los contenidos impartidos en el proceso de formación inicial del profesor, y las realidades educativas; de esta manera, en el ambiente institucional, el futuro docente, debe demostrar el desarrollo de competencias en el papel de diseñador, agente y regulador del proceso de aprendizaje.

De modo que la importancia de la práctica pedagógica en Colombia para los programas de licenciatura, quedó consignada en la Resolución 02041 (Ministerio de Educación Nacional, 2016a), considerando la función docente y argumentando que los planes de estudio diseñados para futuros profesionales de la docencia, garantizarán que los aprendientes se formen en la praxis, pues a través de ésta, los estudiantes, pueden conocer, asimilar, así como identificar, los componentes del ambiente educativo y las diferentes maneras en que se instruyen en todas las etapas (Ocaña y Villacis, 2015).

Los lineamientos de calidad establecidos para las licenciaturas por el Ministerio de Educación Nacional (2014), hacen énfasis en tres competencias por parte del docente con el fin de fortalecer el saber pedagógico y el saber didáctico, promoviendo el aprendizaje de los estudiantes (enseñar) en el marco de sus contextos y comprensión de las características propias de los estudiantes (formar) y profundizar en el seguimiento y toma de decisiones asertivas en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje. La competencia debe entenderse entonces como la capacidad para dar resolución a los problemas que se encuentran los docentes en el contexto educativo de manera exitosa (Lorente-Catalán et. al., 2017).

De esta manera, puede afirmarse que la función docente, no puede quedar reducida al conocimiento de la pedagogía y

las diferentes disciplinas, sino que debe existir una articulación de estas, en los ambientes de aprendizaje desde la formación inicial del maestro, garantizando así, que los estudiantes vean en el ejercicio académico, una fuente de exploración permanente y la preparación para su identidad profesional (Padilla y López, 2013). De lo planteado anteriormente, Bello (2018) considera que: “Es necesario asumir al profesor como un ser social el cual juzga y toma decisiones acerca de cómo se origina y organiza el conocimiento, es oportuno indicar que tal concepción varía según la noción de realidad” (p.167).

En este orden de ideas, evidentemente se generan contradicciones, desde una formación inicial docente que no privilegia el contexto de la realidad social de la escuela y de los estudiantes, como contenido fundamental de la formación y de la planificación didáctica, y el desarrollo de una práctica docente, sustentada en contenidos del programa sin atención a las necesidades de los estudiantes, generando vacíos teóricos-metodológicos en cuanto a las problemáticas del presente, donde se establecen concepciones de la realidad social de la comunidad de forma empírica o a través de los imaginarios de cada docente en su carácter de tutor o instructor.

Desde el ejercicio académico existen diferentes tipos de praxis en la docencia, los cuáles establecen las relaciones de quienes intervienen en ellas y la organización que direcciona los objetivos de esta. Álvarez (2012), al referirse a los primeros modelos, específicamente al unidireccional, establece que se caracteriza por una estructura que va en una sola dirección, como se puede apreciar en trabajos como el de Freixa, Novella y Pérez-Escoda (2012), donde los participantes actuaban de manera aislada, el practicante recibía en la universidad las indicaciones teóricas, y en la institución que lo acogía, las orientaciones prácticas, sin existir una relación entre las dos instituciones.

Es por todo lo anterior, que la profesión docente del presente siglo exige que el profesional debe contar con un profundo compromiso por la educación más allá de

la planificación de contenidos para el aula, pues, la complejidad del contexto requiere que se desarrollen competencias adicionales para garantizar el éxito en la formación del alumnado (Martínez, 2016). Tomando distancia del modelo unidireccional, emerge el modelo paternariado de reciprocidad o de corresponsabilidad, incluye la investigación como elemento esencial, asignándole un papel relevante a los estudiantes, el tutor de la universidad y el instructor del centro, permitiendo que exista una relación simétrica, recíproca y corresponsable dentro de dicho proceso (Martínez et. al., 2016).

Las instituciones de educación superior tienen entonces el deber de hacer que alumnado y profesorado cumplan una serie de roles donde la formación de los futuros profesionales tenga como base competencias importantes en materia de investigación o innovación, con el fin de articular tales competencias en la práctica pedagógica y la resolución de problemas de diversa índole (Cárdenas, Álvarez y Cruz, 2020). En consecuencia, cada integrante tiene un rol asignado, pero destaca el papel protagónico del futuro licenciado, en su proceso formativo. El modelo de paternariado recíproco, implica una serie de interacciones que permiten colocar en juego diversas competencias a través de la generación de experiencias que se ejercitan en simulaciones como los estudios de caso o juego de roles (Freixa et. al., 2012).

Por esta razón, dentro del proceso de las prácticas profesionales, la supervisión se constituye en una herramienta metodológica de carácter pedagógico, que da cuenta del desempeño del aprendiz; ésta busca influir sobre el ejercicio que se realiza a través de orientaciones que enriquezcan la identidad profesional, y al mismo tiempo este instrumento brinda a los aprendientes unas propiedades en las que el trabajo de formación, puede acrecentar cualidades que favorecen su instrucción (Freixa et al., 2012); adicional a lo anterior, en ocasiones los docentes no cuentan con conocimientos suficientes sobre formación infantil, lo cual cobra factura si tal situación se perpetua en el tiempo degradando

la posibilidad de suplir las necesidades propias del contexto en el que se encuentran (Cantó, De Pro Bueno y Solbes, 2016).

Actualmente, dentro de las condiciones de calidad propuestas por parte del gobierno nacional, a través de la entidad encargada de la educación en los programas de licenciatura, se encuentra que la práctica pedagógica, debe darse desde el tercer semestre de los programas e ir aumentando gradualmente la intensidad horaria, acompañada de la investigación, hasta el último año (Ministerio de Educación Nacional, 2016b). También, es un requisito indispensable, para el aprendizaje de algunas disciplinas, la creación de un laboratorio lúdico-pedagógico, el cual permita intervenir directamente a los estudiantes optimizando la apropiación de las dinámicas del aula y del contexto. Lo anterior, hace parte también de las finalidades de la formación docente, establecidas en la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia (1994).

Es evidente entonces que, la formación docente debe integrar unas condiciones excepcionales, como un manejo integral de los conocimientos, base esencial del rol profesional, que sea proclive a la investigación en el área de la enseñanza y los conocimientos concretos y que esté capacitado en los diferentes niveles de educación, así como en diversas maneras de ejercer su profesión.

1.2. La experimentación didáctica en el aula

En la labor docente, el discurso pedagógico registra las consideraciones que se realizan en el ejercicio práctico, a través del papel de los educandos y de las relaciones sociales dentro del micro contexto institucional, éste permite realizar una interpretación de los fenómenos educativos, así como reconocer la importancia de colocar en marcha en el aula la sistematización y la coherencia de la teoría a la ejecución de esta, por medio de la selección de elementos que permitan incidir sobre los problemas, necesidades e intereses de los

estudiantes.

Al respecto, Castaño (2012), plantea tres soportes para tener en cuenta en la transición del estudio al trabajo en el aula: (a) Las técnicas: Conjunto de medios auxiliares, actividades específicas que llevan a la comprensión y utilización de procedimientos. (b) Los Instrumentos: Son la medición del mundo real empírico y el mundo conceptual teórico. (c) Las estrategias: Constituyen un acervo de decisiones que el docente determina, con respecto al método didáctico.

En cuanto a la secuencia didáctica, se puede afirmar que es una estrategia intencional por parte del docente, la cual es utilizada para abordar de manera pertinente, los contenidos y de esa manera, contribuir en el trabajo de formación. En la actualidad, la preocupación es la implementación de acciones desde el ciclo de enseñanza-aprendizaje, donde el profesor priorice los contenidos, así como cree una hoja de ruta para direccionarlos, de acuerdo con los intereses y/o necesidades de los estudiantes, determinando las acciones que permitirán alcanzar los propósitos establecidos; el objetivo es, lograr que el estudiante aprenda con mayor precisión.

Al apuntar hacia el concepto de secuencia didáctica, se describe una estructura de acciones e interacciones relacionadas e intencionales entre sí, que se organizan para alcanzar un aprendizaje. Resulta necesario por lo enunciado, hacer una mirada sobre la forma cómo el docente direcciona su función en el aula, apoyado en un conjunto de actuaciones, atendiendo los intereses y las necesidades de los educandos, así como también de la sociedad.

En correspondencia a lo que se viene expresando, Feo (2015) concuerda en plantear lo referente a la didáctica como parte integral del currículo, la cual es la estructuración de una arquitectura de componentes curriculares, asociados a las carreras profesionales para la formación docente, fijada previamente en los respectivos perfiles de egreso de dichas carreras que se produce por componentes–contenidos y/o procesos funcionales e institucionales, que conducen a una formación cognoscitiva

de los estudiantes y les permiten la activación, así como desarrollo integral de competencias que robustecen a los sujetos como personas, al igual que su eficaz desempeño en su ejercicio laboral.

Así mismo, el análisis presentado acerca del papel actual de la didáctica, está centrado en que actualmente, no se puede estandarizar un modelo para el proceso formativo, pues el mismo se contextualiza desde diferentes aspectos: Disciplinarios, epistemológicos, políticos e institucionales; sin dejar de lado la búsqueda de una estructura y principios generales, los cuales deben ser replanteados significativamente por los docentes, de acuerdo al tipo de proyecto acorde al sistema educativo, la institución y el mismo docente.

Abordando la metodología acertada, identificada con la forma de enseñar cada saber específico, debería instruir, comunicar, transmitir, impartir, dictar, exponer y explicar, pero la base fundamental del saber pedagógico de la habilidad para educar, según lo planteado en el artículo 4 del Decreto 272 de 1998 (Ministerio de Educación Nacional, 1998), muestra que la capacidad de enseñanza de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, así como su transformación en contenido y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz; es decir que, al buscar una transformación de la posibilidad de ilustrar, se direcciona el trabajo pedagógico y no simplemente la función del ahora.

En consecuencia, es necesario asumir desde esta reflexión que, dentro de la práctica pedagógica del estudiante en formación, es posible asumir la necesidad de actualización en el eje didáctico, puesto que evidencia ausencia de elementos que lo definen en cuanto a la planificación de situaciones de aprendizaje.

1.3. La práctica pedagógica y la investigación

En esta práctica instructiva, la formación

docente tiene como bases fundamentales, las vivencias de los docentes en el entorno educativo y el análisis de este ejercicio; este compromiso inacabable, debe reflejar una explícita intencionalidad instructiva, privilegiando la capacidad de formarse como sujeto, teniendo en cuenta que el saber académico, no solo abarca las estrategias metodológicas a implementar, sino también una visión holística del proceso formativo.

De allí, se hace necesario que el futuro docente adopte una postura exploradora, como orientación para indagar sobre algo, enfocado desde diferentes puntos de vista y prácticas ordenadas. Desde dicha perspectiva, las universidades se ven obligadas a vincular dentro de sus programas, adecuaciones curriculares basadas en competencias; las cuáles entran a definir los perfiles de los egresados, respondiendo de esta manera a las exigencias de la sociedad actual, tal como lo señala González (2006) quien sostiene, que el modelo tradicional posiciona al estudiante en un rol pasivo que le impide aplicar el contenido curricular y los conocimientos abstractos en un contexto pues es el profesor el principal protagonista cuando, lo que se debe buscar, es romper ese paradigma.

Por otra parte, en el plano de las labores científicas el investigador fomenta acciones que buscan rastrear, auscultar, explicar, contemplar, considerar, concebir, examinar y transmitir, tanto hechos como análisis que generan movimientos que suscitan debate, producen reciprocidad de saberes y un vínculo inseparable entre la actividad científica y el enseñar, pues estas dos acciones arrojan resultados de evolución, así como progreso, tanto en el trabajo, como en la personalidad del docente.

Se puede indicar, que es la Universidad el primer escenario académico donde se moldea a un profesional, por lo tanto, dentro de ella se debe generar una cultura investigativa, a través de la creación de estrategias que favorezcan que los conocimientos sean apropiados, adquiridos e impartidos hacia los estudiantes, eficientemente (Sevillano y Vásquez-Cano, 2015). Autores como Navarro et al. (2015),

se refieren a las prácticas profesionales, en el sentido que las observaciones de clases, son necesarias para analizar la intervención del docente y de los aprendices, en consecuencia, se requiere generar o utilizar categorías del saber pedagógico.

Por lo tanto, a través de un proceso de reflexión el estudiante en formación puede analizar las metodologías de enseñanza, los estilos de aprendizaje, las formas de apropiación del conocimiento, los modelos pedagógicos, por señalar algunos de los posibles eventos que cuestionen su acción educativa. De esta manera, estará reconstruyendo el saber pedagógico, e indagando sobre su intervención y las posibilidades de transformación desde su propio juicio; con ello se hará dueño de saberes, elementos fundamentales en el desempeño profesional.

Basado en esta premisa, respecto a la construcción del conocimiento desde una óptica integral e interdisciplinaria, es preciso indicar que las competencias, constituyen una manera para viabilizar el abordaje del proceso de enseñanza- aprendizaje. Es por ello, que, partiendo de esta concepción, las competencias deben definirse en función de situaciones inmersas en los conocimientos, el contexto social y el contexto físico; lo que Bello (2018) señala, “se trata de definir situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar conocimientos y competencias a propósito de contenidos disciplinares” (p.34).

2. Metodología

En este apartado, en el cual se describen los pasos metodológicos que determinaron la ruta investigativa, es pertinente mencionar que se recurrió, para la interpretación de los resultados, a una perspectiva analítica-descriptiva, tomando como base para ello, el modelo evaluativo de Provus (1971). Al respecto, Guerra-López (2007) señala la relevancia de este modelo para formular los estándares de referencia entre el deber ser y el ser: “Una característica de este modelo es que se presta fácilmente para un marco de

autoevaluación y enfoque sistemático para la mejora” (p.39).

Aunado a lo anterior, se considera también la perspectiva que sustenta este estudio, la cual se ubica en el paradigma cuantitativo, cuya intención primordial es “usar la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.10).

De acuerdo con la naturaleza de este artículo, el presente estudio se desarrolló bajo la modalidad de una investigación de campo, la cual según Arias (2012), y para efectos de este documento, los datos de interés fueron recogidos de forma directa de la realidad estudiada; pues se tomaron datos de fuente primaria y la misma fue aportada por los estudiantes, así como docentes partícipes en esta investigación.

En esos términos, la investigación se orientó hacia la incorporación de un diseño no experimental, que según Toro y Parra (2006): “Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos” (p.158). Esto quiere decir, que para el estudio se observaron las situaciones ya existentes, no provocadas, tal como se dan en el contexto natural, para luego analizar la información obtenida.

La primera etapa corresponde al diseño, y la misma se relacionó con las diferentes fuentes de información que guardan relación con la pretensión investigativa. En el mismo orden, se definieron los objetivos que serían analizados a través de las diferentes fuentes de información, las cuales permitieron apoyar el logro de los objetivos planteados. Así mismo, la segunda etapa relacionada con la instalación, se hace referencia a los elementos que representan los estándares considerados para establecer las comparaciones respectivas.

En la tercera etapa denominada fase de proceso, se determinó hasta qué punto se estaban logrando los objetivos propuestos; es en esta fase que se aplicó el instrumento con el fin de recabar información relacionada con

el estudio, para conocer las competencias docentes presentes en las prácticas pedagógicas.

La cuarta etapa o fase de producto, fue crucial para el análisis del estudio, puesto que esta etapa tuvo como objetivo contrastar los logros reales de la investigación con respecto a los estándares establecidos en la fase de instalación y con la cual se pueden establecer las discrepancias. Para lograr establecer estas últimas, se utilizó una matriz de tres columnas, en la primera, se organiza el deber ser; en la segunda, se establece el Es; y en la tercera, se presenta la discrepancia encontrada. En la quinta y última fase, se redactaron las conclusiones respectivas, partiendo de allí, se definieron las recomendaciones del estudio.

Para este estudio se utilizó la técnica de la encuesta, puesto que ésta es compatible con varios instrumentos como la entrevista y el cuestionario; Al respecto, Gómez (2006) define al cuestionario como “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p.125). De este modo, el cuestionario fue el instrumento base para recoger los datos que posteriormente se tabularon y analizaron para comenzar a obtener resultados.

En el caso de esta investigación la población que se estudió estuvo conformada por estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Colombia, 120 en total distribuidos así: 18 de IV semestre; 19 de V semestre; 19 de VI semestre; 20 de VII semestre; 16 de VIII semestre; 14 de IX semestre; y 14 de X semestre.

Para efectos de esta investigación, se trabajó con la variable prácticas pedagógicas, puesto que ésta representa el enfoque global que se quiere del estudio y como bien lo establece la literatura especializada, es lo que se desea determinar con la intervención evaluativa. Así las cosas, se dispuso que: (i) El rol del docente, se relacionaría con las preguntas 1-10; el componente disciplinar frente al práctico, con las preguntas 11-19; la pedagogía y didáctica, con las preguntas 20-24; la comunicación, con las preguntas 25-28;

y, la evaluación, con las preguntas 29-50.

3. Resultados y discusión

En cuanto al objetivo número (1), que pretendió describir los aspectos teóricos que permiten comprender la práctica pedagógica como un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador, los resultados reflejan que la práctica pedagógica, constituye el pilar de todo hecho educativo; el abordaje de ésta implica una diversidad de experiencias y reflexiones del docente y de los individuos que sean partícipes de ella. Es por ello, que la misma es vista como un proceso mediante el cual se generan cambios en el saber, para lograr, de alguna forma, moldear la realidad presente

en el aula. En ese sentido, es necesario que la práctica pedagógica permita reflexionar sobre el quehacer del docente y, al mismo tiempo, insertar elementos esenciales del ser docente.

Atendiendo a esta realidad, la población participante asume la práctica pedagógica como un medio para la transformación de realidades dentro de un contexto social. Así mismo, las evidencias de la investigación muestran que la mayoría de los sujetos participantes, coinciden que la práctica pedagógica debe involucrar de manera efectiva el deber ser con el ser docente; esta conexión será primordial para garantizar el éxito individual y colectivo. Para ilustrar mejor, se muestran a continuación en la Tabla 1, los hallazgos estadísticos de la variable de estudio Rol del docente, disciplinar vs. práctico, práctica pedagógica, comunicación, evaluación, ser y deber ser.

Tabla 1
Variable de estudio: Práctica pedagógica

	Si	No	Siempre	A veces	Nunca
Rol del Docente	63,33% (104 en promedio)	36,67% (18 en promedio)	-	-	-
Disciplinar Vs. Práctico	70% (107 en promedio)	30% (12 en promedio)	-	-	-
Pedagogía y Didáctica	-	-	64,17% (85 en promedio)	20 % (30 en promedio)	3% (6 en promedio)
Comunicación	-	-	78% (101 en promedio)	3% (6 en promedio)	6% (12 en promedio)
Evaluación	-	-	70% (96 en promedio)	18% (22 en promedio)	1,67% (2 en promedio)
Ser	86% Rol del Docente	88% Disciplinar Vs. Práctico	70% Pedagogía y Didáctica	84% Comunicación	80% Evaluación
Deber Ser	14% Rol del Docente	12% Disciplinar Vs. Práctico	30% Pedagogía y Didáctica	16% Comunicación	20% Evaluación

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En la Tabla 1, se refleja (estadísticamente) la postura asumida por los estudiantes encuestados ante el rol que el docente debe cumplir en funciones prácticas.

En ese sentido, partiendo de la caracterización que distingue a esta dimensión, se puede decir, que los estudiantes asumen una postura altamente comprometida con el desarrollo

de elementos esenciales para la práctica pedagógica. También, se puede inferir que los encuestados coinciden en que, en la práctica pedagógica debe existir una planificación didáctica más allá de incorporar estrategias innovadoras, sino que resulten significativas. Además, la mayoría resalta la importancia del trabajo en equipo.

Igualmente se refleja la postura asumida por los estudiantes ante la importancia de desarrollar habilidades propias del quehacer docente, la postura asumida ante los procesos pedagógicos y didácticos, destacando que los estudiantes poseen un alto nivel de comunicación con sus tutores durante el desarrollo de su proceso de formación, así como también un alto nivel de dominio en cuanto a las competencias requeridas para encaminar su propio proceso evaluativo.

En ese orden de ideas, se procedió a determinar el grado de Correspondencia de las competencias pedagógicas de los estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Se consideraron: (a) las Dimensiones especificadas en la encuesta aplicada (Deber ser); y, (b) los resultados del diagnóstico que se tomaron como el Ser, para aplicar el modelo de Discrepancia de *Provus*.

La muestra encuestada refleja (estadísticamente), la experticia en el dominio de habilidades para tener una apreciación positiva de su propio proceso de formación. Por último, en la Tabla 1 se puede observar, que un alto porcentaje de estudiantes coinciden en cuanto al deber ser y el ser en las competencias para el abordaje de la práctica pedagógica, es decir, existe correspondencia, a pesar de carecer de habilidades para aceptar su realidad en cuanto a sus fortalezas y la adaptación de sus pensamientos.

Conclusiones

Analizar la práctica pedagógica como un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador, implica una diversidad de experiencias y reflexiones de los individuos

que participan de ella. De allí, que dado los resultados en cuanto al objetivo específico uno (1) se concluye que: Asumen la práctica pedagógica como un medio para la transformación de realidades dentro de un contexto social; asimismo, muestran que coinciden en que la práctica pedagógica debe involucrar de manera efectiva el deber ser con el ser docente, esta conexión será primordial para garantizar el éxito individual y colectivo; además, los estudiantes en formación asumen una postura altamente comprometida con el desarrollo de elementos esenciales para la práctica pedagógica.

Aunado a lo anterior, los estudiantes coinciden en que, en la práctica pedagógica debe existir una planificación didáctica más allá de incorporar estrategias innovadoras, sin que resulten significativas; de igual manera, el estudio reflejó que la representación de la población se caracteriza por desenvolverse de manera eficaz en situaciones pedagógicas complejas, generando soluciones integrales y colectivas; asimismo, se evidencia un alto nivel de competencia docente con dichos procesos, lo que demuestra la capacidad para lograr los objetivos relevantes para su desempeño académico; también, se destaca que los estudiantes poseen un alto nivel de comunicación con sus tutores durante el desarrollo de su proceso de formación; finalmente, se evidencia que poseen la capacidad para autoevaluarse durante su proceso de formación académica.

En cuanto al objetivo dos (2) se concluye, que los hallazgos reflejan la experticia en el dominio de habilidades para tener una apreciación positiva de su propio proceso de formación; coinciden en cuanto al deber ser y el ser en las competencias para el abordaje de la práctica pedagógica, es decir, existe correspondencia, a pesar de carecer de habilidades para aceptar su realidad en cuanto a sus fortalezas y la adaptación de sus pensamientos.

En función de lo anterior se cree necesario que los asesores y tutores deben tomar en consideración, que la formación inicial debe trascender el marco curricular

de formación de formadores desde el aprender a aprender; asimismo, conocer y comprender la realidad como praxis, en el cual el profesor, debe permear las actividades de transformación desde las cualidades, potencialidades, eficacia y eficiencia de su práctica pedagógica, enfocada en el aquí y el ahora, es decir, el tomar su realidad y no otra; además, debe haber una reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, D. A., De los Ríos, A. Y., y Paredes, D. M. (2017). Archivo pedagógico normalista como un campo aplicado. Aproximación para la formación de maestros y la investigación pedagógica en las Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, (26), 87-96. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys87.96>
- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre teoría y práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*. 60(2), 12. <https://doi.org/10.35362/rie6021326>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Bello, E. (2018). *Práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Bernate, J. A., y Vargas, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 141-154. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119>
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- Cantó, J., De Pro Bueno, A., y Solbes, J., (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(3), 25-50.
- Cárdenas, L., Álvarez, N., y Cruz, N. (2020). Impacto de la investigación dentro del proceso de formación profesional. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 145 -160. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.09>
- Cárdenas, M. L., González, A., y Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: Algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, (31), 49-67. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>
- Castaño, J. O. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Grafiás Disciplinarias de la UPC*, (17), 37-48.
- Coaquira, C. M. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 260-274. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34126>
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Feo, R. (2015). Modelo teórico para la formación docente centrado en el aprendizaje estratégico. *Tendências Pedagógicas*, 25, 189-206.
- Freixa, M., Novella, A. M., y Pérez-Escoda, N. (2012). *Elementos para una buena*

- experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje.* Editorial Octaedro.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica.* Editorial Brujas.
- González, F. E. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação em Questão*, 32(18), 40-78.
- González, H. S., y Ospina, H. F. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 95-109.
- González, M. I. (2006). Currículo basado en competencias: Una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9(2), 95-117.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y mejora continua: Conceptos y herramientas para la medición.* Global Business Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGrawHill/ Interamericana de México.
- Lorente-Catalán, E., Montilla, M. J., Joven, A., Graells, A., y Castel, D. (2017). ¿Perciben del mismo modo alumnado y profesorado el desarrollo de competencias docentes? El caso de un grado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 588-593. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.785>
- Martínez, M. (2016). Formación inicial de maestros. *Bordón*, 68(2), 9-16. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68201>
- Martínez, S., Radajell, N., Aneas, A., y Vilá, R. (2016). Repensar la profesión desde la formación y la práctica: Las prácticas externas de pedagogía. *Revista de Innovación Docente Universitaria*, (8), 98-108.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1998). *Decreto 272 de 1998. Diario Oficial No. 43.238, del 16 de febrero de 1998.* https://normograma.info/men/docs/pdf/decreto_0272_1998.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación.* MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-344483.html>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016a). *Resolución 02041 de 03 de febrero de 2016. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.* *Diario Oficial* 51.025. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356143_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016b). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.* MEN. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Navarro, I., González, C., López, B., y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Ocaña, M. G., y Villacis, D. C. (2015). *Rol del docente como agente mediador del proceso de aprendizaje* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/14324>

- Padilla, S., y López, M. C. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(E-1), 103-119. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300008>
- Pineda-Alfonso, J. A., y Duarte, O. M. (2020). Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: Un punto de partida para el cambio docente. *Educación XXI*, 23(2), 95-118. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25409>
- Provus, M. M. (1971). *Discrepancy evaluation for educational program improvement assessment*. McCutchan.
- Rabanal, R., Huamán, C. R., Murga, N. L., y Chauca, P. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 250-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32438>
- Ramos, E. V., Otero, C. A., Heredia, F. D., y Sotomayor, G. D. S. (2021). Formación por competencias del profesional en administración: Desde un enfoque contingencial. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 451-466. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35933>
- Sevillano, M. L., y Vásquez-Cano, E. (2015). *Modelos de investigación en contextos ubicuos y móviles en la Educación Superior*. McGraw-Hill.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Toro, I. D., y Parra, R. D. (2006). *Método y conocimiento: Metodología de la investigación*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.