



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadores de educadores

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

**LINEAMIENTOS TEÓRICOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA LOS PROYECTOS
CURRICULARES DE LA UPN**

**PROYECTO 3.1.1.4 PRÁCTICA PEDAGÓGICA
INNOVACIÓN Y CAMBIO**

Coordinación del proyecto
Patricia Moreno García

Santafé de Bogotá, diciembre 2001

**Equipo interdisciplinario del proyecto práctica pedagógica innovación y cambio
(3.1.1.4):**

Amanda de Moreno	FHU
Angélica Viviana Rojas	FHU
Cecilia Lancheros	FED
Constanza Castaño	FCT
Constanza Mendoza	FHU
Consuelo López	FED
Fanny Abella	FHU
José Pablo Garzón	FCT
Judith de Palacios	FEF
Leonor Camargo	FCT
Lida Consuelo Rincón	FHU
María Antonia Zárate	FHU
María Luisa Otero	FBA
Oscar Bernal	FEF
Patricia Moreno García	FHU
Raúl Gómez	FCT
Sofía Julieta Torres	FDE
William Muller	FCT

Documento elaborado por:

Amanda de Moreno
Cecilia Lancheros
Consuelo López
Constanza Castaño
Constanza Mendoza
Fanny Abella
Judith de Palacios
Leonor Camargo
María Antonia Zárate
Patricia Moreno García
Sofía Julieta Torres

Profesores Universidad Pedagógica Nacional

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
JUSTIFICACIÓN	7
1. ESTADO DEL ARTE DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	10
1.1. Las prácticas y su relación con la pedagogía	10
1.1.1. Pedagogía de las ciencias del espíritu	10
1.1.2. La pedagogía empírica	12
1.1.3. La ciencia crítica de la educación	16
1.2. Las prácticas como permanente reconstrucción conceptual	18
1.2.1. Definiciones de práctica	18
1.2.2. Propósitos de la práctica	19
1.2.3. Caracterización de las prácticas según el paradigma de profesor	20
1.3. Concepciones acerca de la formación docente	21
1.3.1. Evolución en las concepciones en la formación docente	21
1.3.2. La formación docente como oficio o técnica	21
1.3.3. La formación docente desde una concepción personalista	23
1.3.4. La formación docente orientada a la indagación	24
1.3.5. Modelos de evaluación en cada concepción de la formación docente	25
1.4. La práctica en los programas de formación docente	28
2. LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA UPN	31
2.1. La práctica como entidad compleja	32
2.2. Principios orientadores de la práctica educativa	38
2.3. Finalidades de la práctica educativa	38
2.4. Proyectos pedagógicos	39
2.4.1. Proyectos y proyectos pedagógicos: una aproximación conceptual	41
2.4.2. Los proyectos pedagógicos una estrategia para la construcción de las prácticas educativas	42
2.5. Modalidades de práctica	45
2.5.1. Procesos educativos escolares	47
2.5.3. Mediaciones educativas	48
2.5.4. Innovaciones pedagógicas y didácticas	49
3. OBSERVACIONES FINALES	50
3.1. La práctica educativa en la upn	50
3.2. La práctica educativa como una entidad compleja	51
3.3. Los principios de la práctica educativa	51
3.4. Proyecto pedagógico	51
3.5. Modalidades de práctica	52

INTRODUCCIÓN

El proyecto "Práctica Pedagógica Innovación y Cambio" (PPIC), inscrito en el Campo Estratégico 3 "Contribución a la Calidad, Equidad, Pertinencia e Innovación Académica y Educativa" del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional tiene como objetivos centrales analizar las tendencias, enfoques y orientaciones para la formación pedagógica y proponer nuevas maneras, formas y modos para la práctica educativa. Dicho proyecto consta de tres componentes: el diagnóstico de la práctica pedagógica en la UPN referido principalmente a su estudio y caracterización en los diferentes programas curriculares de la Universidad; la construcción de un marco de referencia en el que se intenta identificar los aspectos teóricos más relevantes para los proyectos curriculares acreditados por el CNA; y la discusión sobre la práctica educativa y la política institucional referida a la construcción de criterios y lineamientos básicos para su desarrollo y gestión.

La primera fase del proyecto arrojó como resultado la elaboración del diagnóstico de la práctica educativa en la UPN cuyos resultados fueron publicados por la Vicerrectoría Académica en la serie "Documentos Pedagógicos 7" bajo el título Caracterización de la Práctica Pedagógica en los Programas Académicos de Pregrado Vigentes en la UPN.

El presente documento da cuenta de la segunda fase del proyecto, correspondiente a la elaboración de los lineamientos teóricos de la práctica educativa de los proyectos curriculares de la UPN. Como bien sabemos las discusiones en torno a la definición de lineamientos teóricos genera controversias y discrepancias pero también aparecen posiciones coincidentes, lo que hace que el trabajo desarrollado se enriquezca cada vez más. Entrar a resolver los problemas que se presentan en la práctica educativa requiere de un referente conceptual que permita cuestionarla para así encontrar las soluciones más acertadas. Para ello, la primera pregunta que, en su momento, nos planteamos estaba referida a cuál debería ser la denominación apropiada para el proceso de intervención pedagógica, ya que en la fase correspondiente al diagnóstico encontramos denominaciones tales como: práctica docente, práctica de la enseñanza, práctica pedagógica y práctica de aula, entre otras. En la indagación para encontrar una respuesta a nuestra pregunta abordamos el concepto de práctica desde una perspectiva integral en la medida en que ésta se constituye, no solamente en eje del currículo y punto de partida del mismo, sino que busca constituir el pensamiento práctico del profesor, el cual no puede enseñarse pero sí aprenderse a través de la práctica reflexiva; además, busca la construcción de conocimiento más que la comprobación de teorías. La práctica educativa se considera como re constructora y demanda que los practicantes se conviertan, al igual que los maestros, en críticos a través de "posturas de insatisfacción y averiguación acerca de la enseñanza y el currículo" o como "indagación más sostenida y sistemática (proyecto de investigación)" (Carr y Kemmis, 1988). Las acciones emprendidas se entenderán como tentativas o experimentales.

En el primer capítulo del documento intentamos presentar un estado del arte de la práctica en el ámbito internacional. Es así como abordamos las concepciones que en

diferentes momentos de la historia han sido plasmadas en sus obras por autores como Wulf, Weniger, Doyle, Montero, Maña y Villanueva, Majos, Marcelo y Blanco, entre otros. Después del recorrido histórico se caracteriza cada una de las prácticas de acuerdo con el paradigma del profesor que ha primado en las últimas décadas. Finalmente se presentan las concepciones acerca de la formación docente y su evolución y los modelos de evaluación desarrollados, de acuerdo con el enfoque epistemológico que les subyace.

En el capítulo 2 se presenta una propuesta sobre el ser de la práctica educativa en la UPN reconociéndola como una experiencia, constructiva y reconstructiva en o hacia la vida profesional del docente. En este capítulo se hace énfasis en que la práctica educativa implica una praxis social, intencional en el proceso de formación docente, que por un lado permite integrar el saber ético, pedagógico, didáctico y disciplinar a una dinámica social y de otro lado articula intereses y necesidades tanto individuales como institucionales, con el fin de que se desarrollen competencias en áreas como la investigativa, de diseño y de gestión de proyectos educativos. Además, se introduce una breve caracterización de las modalidades de práctica planteadas en el Acuerdo 019 de 1999 (Estatuto Académico) desde su intencionalidad, los procesos formativos que la acompañan, su metodología y los resultados esperados. También, se presenta la concepción de la práctica educativa como entidad compleja en la medida en que al estar influenciada y en estrecha relación con elementos sociales, políticos, y culturales esta atravesada por mecanismos de poder de todo tipo, entre otros los institucionales, estatales, o de conocimiento. Es este capítulo también se presentan los principios orientadores de la práctica educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, sus finalidades, la concepción de proyecto pedagógico, y la definición de las modalidades de práctica.

JUSTIFICACIÓN

Pensar en la calidad de la educación, supone hablar de los requisitos y cualidades que debe tener una institución educativa o proyecto curricular para alcanzar el perfil de docente que busca proyectar, con el fin de "... Prestar a la comunidad un servicio educativo con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios, a los procesos empleados en la reestructuración institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla en cada institución". (ICFES, 1995, Pág. 12).

Dada la diversidad y complejidad generada en los matices geopolíticos, económicos, científico tecnológicos que inciden en la construcción de lo social, en los retos del nuevo siglo, expresados en las mega tendencias del siglo XXI, como son: la sociedad del conocimiento, la información y la comunicación, el desarrollo sostenible y equitativo, la convivencia, la democracia participativa, y la afirmación de los derechos y valores de la persona, se deduce la necesidad de ser creativos y tener una firme voluntad de introducir cambios reales en las dinámicas del proceso educativo, para poder estar a la altura de las tareas que dichos retos plantean.

Esto exige que el hombre con una visión holística y multicultural, se prepare para construir sus saberes y así poner en evidencia sus competencias en una sociedad polivalente, cambiante, y por tanto flexible. Además ese hombre ha de vivir en un mundo que busque superar el conflicto en aras de una cultura de convergencia, de cooperación y de apoyo, destacándose la importancia que tiene en la actualidad la educación para la vida política, considerada ésta como la actividad que deben realizar todos los ciudadanos con una nueva sensibilidad educativa para conseguir el buen gobierno en todos los ámbitos de la vida, desde luego influenciada por los diferentes elementos que integran a una nación: la economía, la salud, la cultura, la política y lo social.

Ante este panorama se plantea a la educación el desafío de la formación de profesionales de la educación en diferentes campos disciplinares, con un equilibrio entre la competencia de la disciplina enseñada y el componente pedagógico con una orientación investigativa. Por tanto, la calidad de este profesional de la educación ha de tener una fundamentación teórica que le permita dinamizar diferentes contextos y manejar eficientemente los recursos propios de su área, construir conocimientos sujetos a renovación, ampliación o sustitución en concordancia con los avances científicos y tecnológicos actuales, desarrollar trabajo intersectorial en forma cooperativa y coordinada con otros profesionales en equipos inter y transdisciplinarios, y fortalecer procesos de desarrollo autónomo, de pensamiento crítico, propositivo y reflexivo.

Desde esta perspectiva y desde su visión, la Universidad como Pedagógica y Nacional, es reconocida como la institución universitaria del Estado y de la sociedad colombiana que, interpretando los profundos cambios del entorno nacional e internacional, debe responder con innovaciones educativas que aportan valiosas propuestas al desarrollo y transformación de la educación al nuevo proyecto político pedagógico para la educación colombiana. Por lo anterior, la UPN es la responsable de velar por la calidad de la

formación de los docentes que han de hacer realidad los postulados de excelencia y de calidad educativa, expresados en políticas mundiales y nacionales, propiciando así el desarrollo de las condiciones éticas, intelectuales, espirituales y afectivas que la sociedad espera de sus docentes, y por ende que sean educativas y se puedan cultivar en quienes serán sus alumnos.

A partir de la promulgación de la ley 30 de 1992 sobre la educación superior, se le ha asignado a la Universidad Pedagógica Nacional, el papel de institución asesora del Ministerio de Educación en cuanto a la formación de educadores mediante la ejecución de estrategias que incidan en el desarrollo, entre otros aspectos, del Plan Decenal de Educación, la creación del Sistema Nacional de Información sobre Servicio Educativo, los sistemas territoriales y sectoriales de educación, la universalización de la educación básica y la adopción de una política de formación continua de los docentes. (PEI, p. 28)

Para hacer frente a estos nuevos retos, la Universidad Pedagógica parte de una identificación de su situación interna, señalando como problemas fundamentales: su desarticulación con el medio social y político actual, la ausencia de propósitos colectivos y de una cultura que los acompañe, y la desarticulación entre la investigación, la docencia y la proyección social, y dentro de cada una de ellas, la ausencia de una cultura de la evaluación que produce una deficiente coordinación entre las unidades académicas. (Ibid.,p.29)

En el área académica se identificaron entre otros aspectos, la centralización excesiva de los recursos, decisiones y procedimientos, la planeación de corte administrativista, la organización académica jerarquizada, el carácter unidireccional del currículo de los programas de formación en todos sus niveles, la rigidez en el diseño de planes de estudio y las limitadas posibilidades de seguimiento presupuestal, de evaluación de los resultados de los proyectos de investigación y extensión y también de formación, dentro de los que se incluirían las prácticas pedagógicas. (Ibid., Pág. 29)

Frente a las nuevas políticas educativas y al diagnóstico de la situación interna, señalada de forma sucinta anteriormente, la UPN formuló la misión, visión y propósitos fundamentales que guiarán las acciones de todos los miembros de la comunidad académica de esta alma máter para los próximos años. En términos generales, dichos propósitos versan sobre el desarrollo de alternativas para formar profesionales de la educación formal, no formal e informal, la investigación y producción de conocimientos educativos y culturales que aporten y desarrollen concepciones, teorías, estrategias y prácticas pedagógicas innovadoras, la investigación en las disciplinas que fundamentan las prácticas educativas y el proceso de enseñanza y aprendizaje, la adopción de estrategias pedagógicas más activas e intensivas, flexibles, creativas, formativas, vivenciales y participativas, la producción y difusión de innovaciones y conocimientos que atiendan a las demandas del entorno social, entre otras. (Ibid., p. 35- 46)

Por otra parte, con base en la misión y propósitos, la UPN se ha planteado como objetivos fundamentales, entre otros, formar y cualificar docentes y demás agentes educativos para todos los niveles, modalidades, etnias, culturas y necesidades de poblaciones especiales fundados en los principios de igualdad, excelencia y equidad; diseñar, estudiar y proponer políticas educativas, con preferencia a las relacionadas con la formación de educadores.

En el campo de la evaluación se ha propuesto como objetivo el contribuir al logro de mayores niveles de calidad, equidad y pertinencia educativa mediante el fomento de la cultura de la evaluación personal, institucional y de procesos, y la incorporación de experiencias de otros contextos. (Ibid., Pág. 47-49)

Para el logro de estos objetivos la universidad ha formulado diversas orientaciones relacionadas con la investigación, la docencia y la proyección social entre las que se señalan la construcción de nuevas teorías pedagógicas; de nuevos referentes conceptuales para interpretar las dinámicas institucionales y, finalmente, evaluar el impacto de las prácticas universitarias en el espacio global del conocimiento y de la cultura. (Ibid., p.51-56)

El mejoramiento de la calidad del Sistema de Formación Integral de Docentes de la UPN, propuesto en su Proyecto Político Pedagógico, se constituye, desde esta perspectiva, en una necesidad apremiante para adecuar el desarrollo de las diferentes actividades que atañen a la práctica educativa como componente de su estrategia pedagógica.

El presente marco de referencia para las prácticas educativas de la UPN retoma algunas de las elaboraciones trabajadas por los miembros del equipo del proyecto 3.1.1.4 en documentos iniciales: la práctica educativa en la formación inicial y sus relaciones con los enfoques epistemológicos y pedagógicos (Doc 1), modalidades espacios y condiciones (Doc. 2), hacia el desarrollo académico y operativo (Doc. 3), y evaluación y seguimiento (Doc. 4).

Con la presentación de este documento pretendemos poner en evidencia los diferentes enfoques, perspectivas, proyecciones e hipótesis que, respecto a las prácticas educativas, se han venido elaborando así como algunas temáticas necesarias de profundizar.

1. ESTADO DEL ARTE DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

A continuación se presentan algunas caracterizaciones de las prácticas, recogidas de documentos que sustentan propuestas curriculares de formación de docentes en términos de definiciones, propósitos que se les han atribuido y enfoques de práctica según el paradigma de profesor que le subyace. Se pretende mostrar la evolución conceptual que se ha ido produciendo en este componente de la formación inicial del docente.

1.1. Las prácticas y su relación con la pedagogía

El estudio de esta temática se centra en los planteamientos de Wulf, que se refieren principalmente a la constitución de la ciencia de la educación como disciplina científica (Wulf, 1999). Para nosotros puede ser importante este análisis pues allí se reencontraron tres tradiciones, que de una u otra manera hacen alusión a la condición de la pedagogía como conocimiento, y a las relaciones entre la teoría y la práctica; deduciéndose de ellas los enfoques de las prácticas educativas a saber: reflexiva, normativa, pedagógica y social.

Es importante anotar que no ocurren aquí rupturas paradigmáticas esenciales o delimitaciones claras en estos enfoques pedagógicos; se podría decir que coexisten, que se complementan en algunos principios y esto habla por sí mismo del carácter del conocimiento pedagógico desde el cual se podría deducir el lugar que ocupa la práctica en la formación integral del docente.

1.1.1. Pedagogía de las ciencias del espíritu

Esta pedagogía surge como oposición a la educación que intenta fundamentar una pedagogía en valores y normas universales Dilthey y Nohl (Citados en: Wulf, 1999) plantean que la pedagogía hace parte de las ciencias humanas en tanto ciencia de lo particular, por oposición a las ciencias de la naturaleza que se ocupan de lo universal y en consecuencia, los problemas de la práctica no se pueden hacer depender de normas éticas generales. "La educación no se puede deducir más que de los hechos de la vida; y la moral no puede definir estos hechos de una manera que sea universalmente reconocida" (Wulf, 1999, p. 35-36).

Con la puesta en evidencia de la primacía de la vida en relación con la ética, se deduce la primacía de la práctica educativa en relación con el discurso moral; la realidad y la práctica educativa son siempre el fundamento de todos los conocimientos teóricos y científicos. Incluso la ciencia de la educación se define en principio, no tanto como una disciplina teórica sino práctica. Sería "una teoría de la práctica y por la práctica que deduciría sus objetivos de los problemas de la práctica. La práctica educativa es considerada entonces como una parte de la práctica social, que pone en

evidencia su historicidad. Esto implica, para la ciencia de la educación, la renuncia a considerar todas las épocas y todas las personas de la misma manera y según los mismos criterios..." (Wulf, 1999 p. 36).

Para Schleiermacher, la relación teoría/práctica se define por una dialéctica en dos niveles: i) la práctica es siempre previa a cada teoría y i) la teoría se basa siempre en la realidad histórico social. "Cada teoría tiene necesidad de estar unida a los hechos sin los cuales no habría teoría. La teoría de la educación es la aplicación del principio especulativo de la educación a ciertos hechos dados" (Wulf, 1999 p. 60).

Cada práctica educativa necesita de una teoría, que se apropia de las pretensiones normativas y éticas de la sociedad. A través de esta apropiación, se desarrolla el acto educativo. Tal responsabilidad afirma, Schleiermacher "descansa en la concepción de una moral que hace parte de un conjunto de vida que incluye la pedagogía... Debemos dar a la vida misma la responsabilidad de aquello que debe ser hecho a cada instante. La teoría no proporciona más que el servicio de una conciencia reflexiva en la práctica, porque donde la verdadera conciencia se encuentra hay también la percepción de la complejidad de la tarea educativa que sobrepasa siempre el solo instante presente" (Wulf, 1999 p. 36). Wulf critica este enfoque afirmando que no se toma una posición crítica en relación con la práctica social, pues la moralización no es adquirida como un proceso creciente en el proceso de la vida.

Para Weniger un estudio de la relación teoría/práctica debe servir para comprender mejor la acción educativa, sus condiciones teóricas y políticas, y la realización práctica de la educación. Se trata de construir una teoría pedagógica que incluya la práctica y su desarrollo. Weniger (Citado en: Wulf, s.f. p. 63) ve esta relación en tres niveles: i) define una teoría de primer grado que describe la teoría implícita en la práctica, que no es conceptualizable por el docente, pues opera en su inconsciente con ideas acerca de la educación y sobre las tareas a desempeñar, ii) postula una teoría de segundo grado que comprende el saber - hacer del maestro y que no siempre es explícita y un propone una teoría de tercer grado que tiene por objeto la relación teoría/práctica en el contexto de la acción pedagógica, de la práctica misma *"en tanto conciencia activa, clarificación de teorías inherentes a la práctica, reconocimiento consciente y concientización ulterior"*.

Para la pedagogía de las ciencias del espíritu, según Weniger (1929), la relación teoría/práctica no se diferencia del acto pedagógico directo más que por su creciente racionalización. Lo decisivo es comprender que las experiencias pedagógicas "son el resultado de un cuestionamiento, es decir, de una teoría de manera no explícita" (Citado en: Wulf, 1999 p. 63). Para que pueda haber experiencias que influyeran el acto pedagógico, se debe llegar al esclarecimiento teórico de la práctica, el cual puede tener lugar en diferentes planos de elaboración: la teoría de primer grado, que se deriva de la práctica pedagógica, define el género y la posibilidad de las experiencias que con el paso del tiempo se transforman en principios de vida de los docentes, en reglas de vida, en rutina, en saber - hacer, es decir en teoría de segundo grado. Sin embargo, como las experiencias no son determinadas siempre por las teorías de segundo grado, se debe exigir una verdadera teoría, de tercer grado, que transforme de una manera satisfactoria,

la teoría de primer grado, en teoría de segundo grado.

Numerosos estudios sobre los comportamientos de los educadores han puesto de relieve que los pedagogos actúan a partir de teorías definidas, pero juzgan sus actos a partir de otras teorías.

Como esto no proporciona ningún criterio de juicio en cuanto a la validez de una u otra teoría, en consecuencia, se considera a la teoría de tercer grado como la teoría del teórico. Esta asume la función de la teoría en la práctica; se relaciona directamente con la realidad educativa y trata de ayudar al docente a evaluar la práctica de una manera satisfactoria a través de lo que se llama una *"pre --elucidación"* y *"una elucidación posterior"*. Esta teoría tiene la función de una metateoría, desarrolla un papel regulador metateórico para la pedagogía de las ciencias del espíritu, donde el asunto de la relación teoría/práctica ocupa una posición central.

Según Weniger "el acto pedagógico se desprende (al final o al principio) de la teoría y es protegido por ella. La práctica comprende la teoría en tanto condición de sus actos y se convierte en "experiencia" a través de la teoría como consecuencia del acto" (Citado en: Wulf, 1999, p. 64). La teoría se conceptualiza como ayuda para la explicación de la práctica, es decir, como ayuda al mejoramiento de la realidad educativa y a las acciones pedagógicas que le son inherentes. La teoría debe buscar la manera de evaluar la práctica y de darle nuevas formas¹; es decir, la teoría debe tener una función crítica y luego una función constructiva.

1.1.2 La pedagogía empírica

El paradigma de la pedagogía empírica ha pasado por cuatro aproximaciones a veces contradictorias: i) la pedagogía experimental, U) la investigación factual en pedagogía Uii) la ciencia de la educación descriptiva y iv) el giro realista que permite unir la pedagogía de las ciencias del espíritu a la investigación empírica - analítica.

La pedagogía experimental apunta a la resolución de cuestiones prácticas de la enseñanza y la educación. En este sentido, se sirve de la experimentación, de la estadística y de la observación sistemática para resolverlas. Pretende desarrollar una competencia y una responsabilidad de la empírico - analítica para la práctica educativa que se constituye, con sus interrogantes y problemas, en el campo de la investigación empírica. Así lo plantea Meumann (Citado en: Wulf, 1999, p. 76):

"En la pedagogía no falta nada para ser una ciencia estrictamente sistemática: ella tiene su sistema homogéneo de conceptos unificadores en el concepto de educación. La pedagogía tiene sus propios fundamentos empíricos en la investigación pedagógica experimental y define por sí misma los fines de la educación, porque ninguna otra ciencia lo hace... El propósito de la ciencia de la educación es el de establecer un sistema homogéneo de fines educativos y de reglas o principios normativos que se deben seguir.

¹ Weniger afirma que mientras la práctica y sus normas no se ponen en cuestión, sino que son manipuladas en el marco de las representaciones y de los modelos de resolución de problemas, solo una teoría de la práctica dada es verdaderamente necesaria para dirigir y perfeccionar esta práctica.

El conocimiento de estos hechos no se construirá más que a partir de la investigación experimental que se ancla en la vida y del compromiso de la humanidad, en particular, sobre el presente, pero también en el conocimiento de los medios y caminos a partir de los cuales se pueden alcanzar estos fines... La pedagogía, en su conjunto, reposa entonces sobre fundamentos empíricos... La pedagogía experimental no da estos principios empíricos, sino sólo en la medida en que la investigación exacta se haga asequible."

Desde ésta aproximación se considera como asequible, ante todo, la experiencia como manera por excelencia de la investigación empírica y en consecuencia el trabajo educativo se basa en ensayos comparativos sistemáticos, en los que el objetivo de la experiencia es el de obtener una visión del "*contexto causal psicológico*" y del complejo global de las causas de fenómenos precisos en la práctica educativa. Además, hacen parte de las tareas de la pedagogía experimental la verificación y mejoramiento de los medios, de las herramientas de la educación, de las materias de enseñanza y del desarrollo de la experiencia, como elementos centrales de la investigación.

Por otra parte, según Lay (Citado en: Wulf, 1999, p. 77) la pedagogía experimental es una ciencia que define "cada fenómeno pedagógico como el efecto de causas" concluyendo que los resultados de la experiencia, "datos sobre los juicios y medidas pedagógicos, deben ser confirmados en la práctica por la experiencia científica en relación con la realidad". Es decir que, como plantea Wulf, las bases de esta corriente son criticar, verificar hipótesis mediante métodos inductivos y llegar a determinaciones normativas. El planteamiento central es que las experiencias científicas se pueden verificar sin problema a partir de la práctica educativa; sin embargo, se encuentra que no siempre esto es cierto en las prácticas cotidianas y por eso las situaciones cotidianas no son consideradas como un criterio de "*validez de la ciencia experimental de la ciencia de la educación*", evidenciándose numerosas simplificaciones que serían criticadas por el racionalismo crítico.

En lo que respecta a la investigación factual en pedagogía, el propósito es construir una metodología para la ciencia de la educación, a partir del método empírico desarrollado por la psicología o la sociología. En la investigación factual se encontró el medio de realizar ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje social, la organización de la escuela y la formación de educadores. El método esencial es la observación planificada y articulada, centrada en acciones y comportamientos que se describen. Un objetivo de la observación de la situación pedagógica es el de ayudar al educador a mejorar su sensibilidad educativa. Se afirma que la observación debe ser realizada esencialmente por los mismos educadores y efectuarse durante el proceso de formación inicial y continuada, pues se plantea que es necesario desarrollar su disposición y capacidad para explorar su práctica educativa y tener un conocimiento que les pueda ayudar a mejorar su comportamiento de educadores, así como la situación social de la enseñanza.

La descripción que surge de las observaciones acerca de una situación pedagógica utiliza el concepto de registro en tres sentidos (Wulf, op.citp.): la descripción escrita, la utilización de una tabla de observación y el registro definitivo. En el plano metodológico se

distinguen tres procedimientos: el registro singular (observación de un alumno), el registro del educador y el registro de conjunto, considerado por Petersen (Citado en: Wulf, 1999, p. 79) como *"todo aquello que es provocado en el plano pedagógico, por el educador, el alumno, el horario de curso de una gran clase de escuela pública sobrecargada o un curso facultativo con pocos estudiantes de escuelas nuevas"*. Es claro que se trata de registrar hechos no de manera mecánica, sino como situaciones sociales constituidas, organizadas por un sentido y por otro lado, se intenta involucrar la investigación a la pedagogía para mejorar las competencias de los docentes en la acción, lo cual induce a relacionar la reflexión a las prácticas educativas en situaciones dadas.

La ciencia de la educación descriptiva, por su parte, establece una diferenciación de la educación en tanto hecho y de la educación en tanto misión. Fisher plantea en 1966 (Citado en: Wulf, 1999, p. 82):

Aquel que enseña, educa y mejora, no produce conocimiento. No tiene por misión conocer ni al niño a quien enseña, ni la materia que transmite en su enseñanza, ni el método del cual se sirve. La condición necesaria de su actividad es que tenga un dominio de la disciplina que debe transmitir. Es asunto suyo el que adquiera, paralelamente a la actividad educadora, otros saberes y conocimientos, por ejemplo, sobre las diferencias entre cada niño. Es, igualmente, asunto suyo el que colecciona experiencias sobre el efecto de sus iniciativas pedagógicas y que las re utilicen instintivamente.

Según Wulf, en esta aproximación el práctico se describe negativamente, su facultad de pensar es negada, mientras esté en contra de la acción. El reconocimiento de la práctica y de la investigación se le reconoce al teórico quien se debe distinguir totalmente del práctico, pues le compete la "tarea decisiva de una teoría pedagógica pura, en lo posible desinteresada, que sirva al conocimiento" (Wulf, 1999 p. 82). Esta es entonces, la "encarnación más clara de una posición positivista en la ciencia de la educación. Allí se encuentra la exigencia de una unidad y de una independencia de la ciencia en relación con los valores, y un formalismo para definir la ciencia de la educación y el establecimiento de los hechos" (Wulf, 1999, p. 83).

Finalmente, el giro realista, trata de reorientar la ciencia de la educación en los años sesenta, en oposición a la pedagogía de las ciencias del espíritu, que había permanecido fuera de las pretensiones de ser una teoría de la práctica educativa y por la práctica educativa. Esta exclusividad tuvo como consecuencia que la ciencia de la educación no integrara, con la pedagogía, los conocimientos obtenidos empíricamente y que eran importantes, a pesar de que ciencias como el psicoanálisis, la sociología y la economía, por ejemplo, ya habían elaborado conocimientos útiles. Los propósitos del denominado por Roth, giro realista eran salirle al encuentro a la tendencia hacia la desintegración de la pedagogía en una multitud de ciencias independientes, esforzarse por impedir la desaparición del interés pedagógico por la acción e intentar remediar la ruptura entre teoría y práctica en la acción.

En el contexto del giro realista de la ciencia de la educación, es necesario redefinir la relación teoría - práctica, partiendo del interés por la solución a los problemas prácticos de la realidad educativa y de una cooperación entre los procedimientos hermenéuticos y los

empíricos, en la medida en que fueran complementarios.

Desde el racionalismo crítico se piensa entonces que la ciencia de la educación tendría como finalidad la adquisición de conocimientos y no dar forma al mundo o influenciar a la humanidad. La ciencia, se afirma, se comporta de una manera teórica y no práctica. Aún más, lo importante es la definición de objetivos y de las tareas de la ciencia, y las reglas generales del método científico. Es así como lo importante ahora es alcanzar los objetivos educativos y la investigación se orienta a la búsqueda de causalidades (Brezinka, citado en Wulf, 1999, p. 88)

En lo concerniente a los problemas por resolver en el marco de la práctica educativa, la ciencia de la educación, es en principio una ciencia tecnológica. Se puede decir que la ciencia de la educación investiga las condiciones de realización de los objetivos de la educación que son influenciados por la acción. Se deriva de allí que el objeto de la ciencia de la educación sea un elemento constitutivo de la educación. Se describe entonces, como ciencia de la educación, el sistema de enunciados intersubjetivamente verificables en el ámbito de la realización educativa (ámbito de los objetos).

Esta definición de ciencia de la educación como ciencia tecnológica libre de todo valor, cuya tarea es el examen de la posibilidad de alcanzar objetivos, hace necesaria una filosofía moral de la educación para construir y asegurar la selección de los objetivos. De otro lado, se define la pedagogía práctica como "*una teoría normativa de la educación utilizable en la acción o en la explicación de la acción*"; es decir se propugna por una enseñanza modelo y la práctica pedagógica no se puede definir, paralelamente a la psicología práctica, como ciencia aplicada de la educación. Abordar la práctica de una manera científica implica tener en cuenta los siguientes aspectos: (Brezinka. Citado en: Wulf, 1999, p. 95):

- Información de la persona encargada a propósito de la realidad educativa y puesta a disposición de las ayudas de orientación para la acción o la política educativa.
- Claridad en el sentido de las proposiciones.
- Seguimiento de las reglas de la lógica.
- Definición de los puntos de vista de valoración a partir de los cuales se juzga.
- Formulación clara de las normas.
- Claridad en el lenguaje de la práctica pedagógica para facilitar su comprensión.

El empleo emotivo del lenguaje no debe dominar o reemplazar su empleo cognitivo, sino servir para defender de una manera emocional los juicios morales racionales.

Ante esta perspectiva se impone una observación crítica frente al concepto de pedagogía

práctica; no se cree en la posibilidad de una ciencia práctica. Es necesario distinguir, por razones de la teoría científica, enseñanza educativa y teoría práctica. La ciencia no puede, de otro lado, cumplir la tarea de dirigir la práctica. Esta tarea le corresponde a la práctica pedagógica en tanto vínculo entre práctica y ciencia². En la medida en que la pedagogía práctica se define como un ámbito que debe ser considerado como separado de la ciencia, no es entonces el objeto de un conocimiento científico, sino que permanece como la antecámara de la ciencia: la práctica educativa no hace parte de las prioridades y ofrece pocas posibilidades de mejoramiento. En la perspectiva de Wulf,

*"la autonomización de un ámbito separado de la ciencia de la educación, responsable de la acción educativa, de la pedagogía práctica, no puede ser del interés de la práctica, ni del interés de la ciencia de la educación que se escaparía así a su campo de intervención que es el campo de la práctica. Esta concepción está en el origen de una concepción reduccionista de la ciencia y de la práctica. Ella evita el que se considere el problema de la práctica como un problema constitutivo de la ciencia de la educación."*³

1.1.3. La ciencia crítica de la educación

Se desarrolla a partir de las ideas de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. Afirma el carácter histórico y social de la educación, apoyándose en una teoría crítica de la sociedad, de la ciencia y del sujeto y define a la educación como un evento inseparable de la evolución social y humana, reivindicando la pluralidad y diversidad de sus referencias. Sin embargo se reestructura alrededor de los siguientes elementos comunes:

- Reflexión sobre los límites sociopolíticos de las ideas pedagógicas; rechazo a la autonomización idealista de lo pedagógico en relación con lo social.
- Puesta en perspectiva de las finalidades, de las prácticas educativas con sus condiciones sociales concretas que la contextualizan.
- Conceptualización de la teoría como una elaboración a partir de la práctica educativa misma; se tiene en cuenta la intervención tecnocrática, las actuaciones ideológicas, los objetivos educativos y la "responsabilidad pedagógica", cuya evaluación se hace en relación con su realización efectiva en la práctica.
- Uso del sujeto en su devenir como el referente principal; se cuestiona ¿cómo estructurar el campo pedagógico para ayudar al sujeto que se educa a desarrollar su conciencia y a construir su identidad histórica

La ciencia crítica de la educación es una ciencia de la práctica educativa por y para la

² Es interesante analizar aquí como surge el concepto de práctica pedagógica en tanto vínculo con la denominada pedagogía práctica y la cientificidad del racionalismo crítico.

³ Sería necesario pensar si de aquí se desprende la poca importancia que se le había venido concediendo a la práctica en la formación de docentes.

práctica. La práctica autorreflexiva y autocrítica se asume permanentemente con el referente de percibir aquello que es posible dentro de unas condiciones sociales dadas para alcanzar el éxito y el mejoramiento de la acción educativa. El pensamiento crítico desde la perspectiva de Horkheimer, muestra que surge motivado por los intentos de superación de la tensión existente entre el conocimiento de las finalidades, la espontaneidad y la razón por parte de los individuos y las relaciones con los procesos de trabajo fundamentales para la sociedad. Se refiere principalmente a una concepción de ser humano que está también en conflicto consigo mismo, pues afirma que "si actuar según la razón es lo propio del hombre, y si la práctica actual es inhumana, el hombre se encuentra en contradicción con su ser" (Wulf, 1999 p 131)

En lo que se refiere a la relación teoría - práctica, que se encuentra en el centro de la teoría crítica, busca su orientación hacia la práctica social y no exclusivamente hacia la producción de conocimiento. La teoría debe tener un interés por el mejoramiento de las situaciones sociales reflejando "las condiciones de su propia producción y de su propia utilización" (Wulf, 1999, p. 157) y cuestionarse sobre sus fundamentos ideológicos, sobre su función social y sobre las posibilidades de influenciar la práctica social. Comprendiendo que la división entre teoría, ciencia y práctica social es característica de una situación social particular y por lo tanto transformable, el valor de las teorías no se puede determinar únicamente en el marco de la investigación e independientemente de la práctica social. Además la práctica social tiene el deber de decidir el valor de las teorías en la medida en que ellas demuestren su validez para la sociedad.

La teoría crítica de la educación se pregunta por la función del sistema educativo en relación con la sociedad y pone en evidencia la dependencia del sistema educativo del conjunto del sistema social. Contribuye así a proponer objetivos constructivos para la educación y desarrollar perspectivas de intervención que pueden servir como puntos de referencia para la crítica ideológica y la elaboración de una teoría de la educación. En este sentido el propósito no es solo la crítica, sino también el mejoramiento constructivo de la práctica educativa⁴, a través de procesos de investigación acción. Desde esta perspectiva, la teoría crítica de la educación necesita de la justificación de decisiones adecuadas para la práctica y su base normativa en el discurso de los prácticos. Es importante plantear que en ese sentido, la ciencia de la educación no puede reducirse a una metodología; se confronta también con el problema de la verdad del conocimiento, con el problema de su fundamentación y con las consecuencias que resultan de todo ello para la práctica educativa. De la misma manera se influyen otros ámbitos de la educación como los procesos de socialización, la organización institucional, la teoría de los roles, entre otros.

1.2. Las prácticas como permanente reconstrucción conceptual

1.2.1. Definiciones de práctica

⁴ Seguramente entonces, desde la teoría crítica de la educación es donde la práctica educativa encuentra su legitimación, no sólo como elemento esencial en la formación de docentes, sino ante todo como proceso en el quehacer docente profesional.

La siguiente tabla recoge cronológicamente algunas definiciones que pretenden mostrar como esta actividad, propia de los programas de formación de docentes, ha dejado de ser vista de una manera reducida para comenzar a verse como componente esencial, desde la complejidad de la acción educativa.

Doyle	1985	<ul style="list-style-type: none"> • Son una ocasión para aprender a enseñar.
Montero	1985	<ul style="list-style-type: none"> • Son experiencias planificadas, para capacitar al futuro profesor, en la utilización de los conocimientos teóricos pertinentes en situaciones concretas de enseñanza – aprendizaje.
Maña y Villanueva	1987	<ul style="list-style-type: none"> • Son un momento de conocimiento vivencial de los centros de enseñanza.
Mauri Majós	1988	<ul style="list-style-type: none"> • Son un proyecto integral que ordena las relaciones de los alumnos con la escuela e implica un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica
Marcelo	1988	<ul style="list-style-type: none"> • Son un segmento de todo programa de formación de profesores, en el cual los estudiantes entran en contacto con los profesores y alumnos del nivel académico en donde pretenden enseñar.
Blanco	1988	<ul style="list-style-type: none"> • Son el componente dinámico de un programa de formación inicial en donde el estudiante puede ir generando sus esquemas prácticos de acción respecto a su función como profesor, en todos los campos que su profesionalidad le obligue.

1.2.2. Propósitos de la práctica

Los propósitos de la práctica obedecen, obviamente, a la conceptualización que se tenga de ella. Algunos de los propósitos de práctica, recogidos por investigadores en este campo son los que se presentan en la siguiente tabla:

Gimeno y Fernández (1980)	<ul style="list-style-type: none">• Ofrecer acercamiento a la docencia real• Posibilitar el ensayo de instrumento y métodos• Proporcionar una base experimental para hacer más significativo los conocimientos teóricos• Ayudar a la innovación y mejoría de la realidad escolar
Benejan (1986)	<ul style="list-style-type: none">• Comprobar el interés del estudiante por su profesión.• Acercarse al conocimiento real de los alumnos (intereses, necesidades, diferencias individuales, etc)• Conocer el funcionamiento de un centro escolar y de una clase.• Entender la escuela como una empresa colectiva fruto de las relaciones positivas de sus miembros

	<ul style="list-style-type: none">• Resolver las rutinas ordinarias: ordenar, clasificar el material, aplicar técnicas de disciplina• Aprender de profesores con mayor experiencia.• Comprobar la adecuación de los conocimientos académicos a la realidad escolar.• Ejercitar las técnicas aprendidas: motivar, introducir un tema, llevar un diálogo, etc.• Practicar con prudencia y asesoría la profesión docente.
Maña y Villanueva (1987)	<ul style="list-style-type: none">• Analizar el centro como medio educativo institucional y los elementos implicados en la interrelación como centro educativo-medio• Identificar y analizar los aspectos psicopedagógicos implicados en la enseñanza: técnicas de observación, empleo de técnicas y recursos, vinculación teórico - práctica, etc.• Desarrollar actitudes y valores que vayan configurando un estilo en el futuro profesor.
Montero (1990)	<ul style="list-style-type: none">• Facilitar la traslación de conocimientos aprendidos a situaciones reales de aula.• Aprender desde la práctica aspectos no estudiados teóricamente construir conocimiento pedagógico a través de la práctica).• Proporcionar ocasión para el ensayo e interpretación de los futuros papeles profesionales.

Zabalza	<ul style="list-style-type: none"> • Entrar en contacto con una situación real y conocer, de manera sistemática, su funcionamiento general y la práctica que en ella se realiza. • Iniciarse en el trabajo y las destrezas profesionales específicas. • Adquirir aprendizajes relacionados con la cultura profesional. • Adquirir cierta conciencia sobre sí mismo. • Reflexionar sobre la actividad desarrollada y sobre las experiencias de las prácticas en su conjunto.
Blanco (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrar en contacto con la escuela y conocer su funcionamiento general y las prácticas de enseñanza que en ella se realizan. Esto implica conocer: el entorno de la escuela, las características fundamentales del centro escolar, la clase como grupo con dinámica propia y las características de los alumnos. • Integrar la teoría con la práctica. Esto implica saber llevar a la práctica, los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas y saber extraer de la realidad y de la práctica, consideraciones teóricas. • Iniciar el trabajo y las destrezas profesionales específicas. Se trata de que el alumno se conecte con el mundo de la docencia a través de dos procesos complementarios: colaborando con el profesor tutor y desarrollando el mismo alguna unidad didáctica. • Desarrollar la reflexión sobre la acción. Se trata de que el alumno en práctica se acostumbre a reflexionar sobre lo que ven hacer y lo que ellos mismos hacen, con sus fundamentos y consecuencias.

1.2.3. Caracterización de las prácticas según el paradigma de profesor

En la siguiente tabla se presenta una caracterización de las prácticas, basada en las realizadas por Zeichner (1983) Montero (1987) y Zabalza (1990), atendiendo a los paradigmas de profesor que han primado en las últimas décadas:

Paradigma del profesor	Enfoques de práctica
Profesor teórico Concepción tradicional oficio Práctica docente	Las prácticas son esenciales para adquirir las técnicas del oficio del ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información-observación-imitación de profesores experimentados. Se observa una clara separación entre la teoría y la práctica.
Profesor Psicólogo humanista Concepción personalista Práctica social	Las prácticas son el espacio para contribuir al desarrollo integral del futuro profesor pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de práctica se corresponde con los proyectos sociales comunitarios en cuyo transcurso subyace la idea de cumplir una misión con las comunidades deprimidas. El practicante se entrega de lleno a contribuir a la

	solución de problemas de la comunidad.
Profesor investigador Concepción orientada a la indagación Práctica investigativa	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para confrontar, recrear y logrear conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad, a la luz de nuevas posturas teóricas y de la realidad en sus distintas expresiones y manifestaciones.

El primer modelo de formación, aún vigente en la mayoría de programas de formación, es el que ha venido siendo cuestionado por no lograr afrontar la complejidad de los fenómenos educativos a los que se enfrenta un futuro profesor durante el desempeño de su práctica y por contribuir a mantener un estado de cosas que ha afectado negativamente la función social de la escuela. Por el contrario, la posibilidad de adoptar un modelo de formación que busque un profesor reflexivo implica darle un papel central a las prácticas, sacándolas de espacios curriculares específicos y considerándolas en toda su complejidad como el lugar por excelencia para aprender y construir.

1.3. Concepciones acerca de la formación docente

1.3.1. Evolución en las concepciones en la formación docente

Las concepciones acerca del conocimiento que, aún no habiendo sido elaborados, actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido hacer lo que se hace (Munby, 1982, citado por Porlán, 1993), han dado lugar a los denominados enfoques epistemológicos positivista, interpretativo y crítico, cada uno de los cuales expresa un paradigma diferente. En la formación inicial del profesorado se articulan enfoques acerca de educación, enseñanza y aprendizaje, y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del proyecto pedagógico que se propone.

Las distintas concepciones en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias, y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La caracterización de estas concepciones permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan a la "práctica" en cada una de ellas. A continuación se presentan dichas concepciones, a partir del paradigma epistemológico que subyace en ellas, de la imagen de maestro y del enfoque en la formación inicial de los docentes.

1.3.2. La formación docente como oficio o técnica

El paradigma positivista, sobre el cual surge la concepción frente a la profesión docente como un oficio o una técnica, defiende que el mundo natural tiene existencia propia,

independientemente de quien lo estudia y que está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y que pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor, a partir de la experiencia, por los investigadores, con métodos adecuados. Así, el conocimiento se considera objetivo, factual y válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien los descubre. Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias y defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza. Desde esta perspectiva, la tarea del docente se ve restringida a transmitir el bagaje de conocimientos que la sociedad ha ido decantando a través del tiempo. En este sentido se pueden identificar dos concepciones frente a la formación inicial: como oficio y como técnica.

Como oficio, la formación del profesorado se convierte en el proceso de aprendizaje del oficio de la enseñanza, es decir, del conocimiento de las artes de la enseñanza. La formación pone en contacto al estudiante para profesor con la realidad docente para que la observe, la imite, a la manera en que se aprendían los oficios. Esta concepción se corresponde con la denominada tradición académica en la que lo más importante es dominar los contenidos que hay que transmitir, pues basta añadir un barniz de materias psicopedagógicas para lograr la eficiencia.

Un programa de formación, bajo esta perspectiva, contempla dos componentes: uno científico disciplinar, que asegura el contenido a enseñar y otro psicopedagógico que generalmente se lleva a cabo en dos fases: primero se adquiere la teoría respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje y las normas para su regulación racional, para luego realizar la aplicación de dicha teoría a la práctica. Consecuencia de ello es la separación entre la teoría y la práctica. El currículo aparece segmentado y no logra una verdadera "identidad académica" pues no se dan las condiciones para que, durante su formación, los futuros educadores logren un conocimiento profesional teórico - práctico, integral y auténtico (Martín, 1987; Shulman, 1987 y Grossman, 1990; citados por Rodríguez, 1995).

Como técnica, esta concepción de profesor apareció en la década de los sesenta y al estar estrechamente vinculada al positivismo y a los movimientos de "rendimiento de cuentas" que subrayan la claridad de objetivos y la evaluación de resultados, ha sido denominada por algunos autores, modelo de formación de racionalidad técnica. En esta concepción se ve la actividad del docente como "... instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas". (Pérez y Gómez, 1988). Los modelos de formación técnica tienen, por lo general, las siguientes características:

Utilizan técnicas de micro enseñanza, de corte conductista, en donde se intenta formar sistemática_ mente destrezas específicas que tienen que ver con las actuaciones del profesor en clase (cómo motivar, cómo preguntar y cómo evaluar).

Se centran en el entrenamiento del profesor para el manejo de la comunicación en el aula, desde una perspectiva proceso-producto y son fundamentalmente unidireccionales pues se preocupan más por la repercusión de las conductas del profesor sobre los alumnos,

que por la interacción. La formación se centra en la consideración de que la enseñanza es una actividad de producción, que busca conseguir unos objetivos previamente elaborados.

Hay una supervisión clínica con la intención de formar docentes en la práctica de la propia realidad escolar, pero bajo la tutela y supervisión de un docente experimentado, que controla el proceso.

Evalúan la habilidad pedagógica en el logro de objetivos previstos caracterizados por ser identificables, observables y dominables. La valoración se centra en las capacidades del profesor para producir los resultados esperados en los alumnos.

Para Edwards (1995), una consecuencia de la adopción del paradigma positivista es la dicotomía entre lo disciplinario y lo pedagógico en los currículos de formación de docentes. Así, los planes de formación, hacia la década del 80, instituyeron dos categorías de organización: formación profesional y formación disciplinaria, casi siempre con una mayor valoración de la formación disciplinaria. Como ya se ha mencionado, tal dicotomía encuentra argumentos en una concepción tradicional de ciencia, que tiene como referente a las ciencias naturales y exactas, las cuales representan en esta concepción el 'qué' de la enseñanza concebida como separada en compartimentos estancos respecto de las formas de enseñanza. Estas últimas conceptualizan el 'cómo' de la enseñanza y se materializan en las asignaturas de metodologías y técnicas.

En esta conceptualización prevalece la concepción de lo pedagógico como instrumento o método de transmisión de un contenido escolar, que permanece inalterado en sí mismo, cualquiera sea su forma de transmisión. La formación, por lo tanto está centrada en el saber disciplinar y la función del profesor es transmitir conocimiento disciplinar. En el modelo de evaluación según R:W Tayler, 1949-1975 se evalúa de acuerdo a las rutinas que se deben llevar a cabo en el proceso de enseñanza tradicional. El proceso evaluativo debe responder a la comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados

1.3.3. La formación docente desde una concepción personalista

Esta concepción obedece a un paradigma epistemológico interpretativo que se conoce también como cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Su interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del positivismo por las de comprensión y significado, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo, en el contexto educativo. Estudia las creencias, intenciones, motivaciones y otras características no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Bajo estos presupuestos las concepciones sobre la formación de los futuros profesionales de la educación, presuponen que el programa curricular debe centrarse en el desarrollo integral del profesor y en su desarrollo axiológico y actitudinal, por lo que se empeñan en

dotado de suficiente madurez, habilidades comunicativas, personalidad y realismo, como garantías de la eficacia docente. Suele contraponerse a la concepción oficio-técnica pues no se asienta en una perspectiva conductista sino en la epistemología fenomenológica, en los principios de la psicología perceptiva, y en general de la psicología humanista. Se considera que el auto concepto positivo del profesor tiende a repercutir positivamente en el auto concepto de los alumnos y por consiguiente en los rendimientos.

Dentro de la corriente humanista se concibe la educación como un proceso de construcción de sí mismo. Toda persona tiene capacidad de auto desarrollo y autorrealización. El papel del educador es procurar los medios y condiciones adecuadas para que ese potencial se desenvuelva.

Los procesos de evaluación dentro de esta concepción se encuentran enmarcados dentro de las siguientes propuestas:

- Modelo de evaluación según R:W Tayler. 1949-1975 se evalúa de acuerdo a las rutinas que se deben llevar a cabo en el proceso de enseñanza tradicional.

"Comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados".

- Modelo de D.L. Stufflebeam, 1971-1987.

" Es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".

- Modelo de M. Scriven. 1963.

"Estimación o constatación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados sino en su proceso de desarrollo.

1.3.4 La formación docente orientada a la indagación

Esta concepción acerca de la formación del maestro se acoge al paradigma epistemológico crítico social, corriente de pensamiento que surge como respuesta a las dos antes mencionadas, pues pretende superar el reduccionismo del positivismo y el conservadurismo del paradigma interpretativo. Admite la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni puramente interpretativa. Introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión en los procesos de conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales. Dentro de sus principios están, el conocer y comprender la realidad como praxis, buscar una unión efectiva entre la teoría y la práctica y estrechar los vínculos entre el conocimiento, la acción y los valores. El conocimiento se entiende como una posibilidad de orientación para emancipar y liberar

al hombre, a partir de la autorreflexión.

En este paradigma, la investigación se constituye en un eje transversal de suma importancia para la formación inicial de los profesionales de la educación, pues es el medio por excelencia de conocimiento y transformación de la realidad y porque busca que el docente guíe su práctica con base en decisiones políticas que buscan transformar la comunidad y no mantenerla. Desde el enfoque epistemológico crítico social, podríamos decir que la formación se refiere al proceso de generación y desarrollo de competencias que producen diferencias de especialización entre los individuos y está cruzada por una dimensión ético - política. (Díaz, 1998).

Bajo éste paradigma los programas de formación buscan un profesional reflexivo e indagador respecto de sí mismo y de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Rodríguez, 1995). El quehacer docente se ve como un proceso de reflexión y de investigación en el que se aprende en la medida en que se le someta a análisis. Supone un profesor que busca fundamentos teóricos de sus intervenciones prácticas, contrasta ideas, alternativas y opciones pedagógicas y didácticas, cuestiona las intervenciones que ve hacer en otros profesionales y su propio quehacer buscando mejores actuaciones y acepta el carácter heterogéneo, cambiante, complejo, impredecible y conflictivo del aula. Asimismo, se concibe que el medio educativo tiene que abordarse en forma reflexiva, por lo que se busca una articulación real entre la teoría y la práctica. La formación del profesor busca desarrollar un triple conocimiento: conocimiento en la acción, reflexión en la acción, y reflexión sobre la acción.

Veamos el modelo de evaluación según S. Kemmis, 1986 que correspondería a la concepción que aquí hemos abordado.

"Es el proceso de proyectar, obtener y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico. Debe tener: racionalidad, autonomía y responsabilidad, comunidad de intereses y de valores, pluralidad e criterios de evaluación, oportunidad en la elaboración y distribución de información y adaptación".

1.3.5. Modelos de evaluación en cada concepción de la formación docente

La evaluación ha sido tradicionalmente confundida con la medición y la calificación, y aunque estos sean dos aspectos importantes no agotan la complejidad del proceso de evaluación. Históricamente, la evaluación como concepto ha tenido diversidad de acepciones, derivadas de las distintas teorías y modelos pedagógicos predominantes en un tiempo determinado. Así mismo, son distintas las funciones y metodologías asignadas a la evaluación en el campo educativo sin embargo, éstas están estrechamente relacionadas con las concepciones que han orientado la formación de los docentes.

En el siguiente cuadro se intenta hacer una comparación entre las concepciones de práctica en la formación de docentes y el modelo empleado para su evaluación. La

relación entre la concepción y el modelo no es siempre unívoca por cuanto, persisten elementos de uno y otro modelo que se mantiene a pesar de los cambios conceptuales.

MODELO DE EVALUACIÓN APLICADO A CADA CONCEPCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL

CONCEPCIÓN	EVALUACION
<p>COMO OFICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la enseñanza • Conocimiento • Arte de la enseñanza • Observación – imitación • Tradición académica • Dominar contenidos que hay que transmitir 	<p>Modelo de R.W. Tayler. 1949 – 1975</p> <p>Se evalúa de acuerdo a las rutinas que se deben llevar a cabo en un proceso de evaluación tradicional</p> <p>“Comparación de los resultado del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza”</p>
<p>COMO TÉCNICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad del docente: “Instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas”. 	<p>Modelo de R.W. Tayler. 1949- 1975</p> <p>Es vigente este modelo</p> <p>Modelo de M. Scriven. 1963</p>

MODELO DE EVALUACIÓN APLICADO A CADA CONCEPCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL

CONCEPCIÓN	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de micro enseñanza del orden conductista - Entrenamiento para el manejo de la comunicación en el aula. - Supervisión clínica. Realidad escolar 	<p>Estimación o constatación del valor de la enseñanza, considerada no solo en su resultado sino en su proceso de desarrollo. Simativa y formativa.</p>
<p>PERSONALISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Significado de las acciones humanas y de la vida social. - Comprensión y significado -Estudio de creencias, intenciones, motivaciones y características no observables directamente. - Programa curricular cerrado en el desarrollo axiológico y actitudinal. - Proceso de construcción de sí mismo, auto desarrollo y autorelación 	<p>Modelo de M. Scriven. 1963 Modelo de R. W. Stufflebeam 1971 – 1987 “El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de una programa determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones y promover la comprensión de los denómenos implicados”.</p>
<p>ORIENTADO A LA INDAGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideología de forma explícita y la autorreflexión en los procesos de conocimiento. - Finalidad, transformación de la estructura de las relaciones sociales. - El conocer y comprender la realidad como praxis, La investigación como eje transversal - Generación y desarrollo de competencias. - Profesional reflexivo e indagador respecto a sí mismo. <p>Desarrollar triple conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la acción - Reflexión en la acción - Reflexión sobre la acción 	<p>Modelo de S. Kemmis, 1986</p> <p>“Es el proceso de proyectar, obtener y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados en participar en el debate crítico sobre el problema específico. Debe tener racionalidad, autonomía y responsabilidad, comunidad de intereses y de valores, pluralidad de criterios de evaluación, oportunidad en la elaboración y distribución de información y adaptación”.</p> <p>Modelo de Joint Commite. On Standard for education evaluation.</p> <p>“Investigación sistemática sobre el valor o mérito de un programa2. Debe ser útil, variable, ética y exacta”.</p>

1.4. La práctica en los programas de formación docente

Las corrientes positivistas y las concepciones de formación inicial oficio-técnica, no contemplan que el hecho educativo, en sí mismo, se constituya en objeto de estudio, sino que se da por conocido. No se legitima como saber válido para la formación docente y su apropiación depende del azar de posibilidades de formación en otros contextos, de cada futuro maestro. La práctica educativa queda referida a la "actuación docente" y tiene el sentido de poner en práctica lo aprendido, en sus dos fases: planificación y actuación. Su denominación como práctica docente o práctica de enseñanza pone de manifiesto su intencionalidad y objetivo global, basados en lograr óptimos niveles de enseñanza en educación formal e informal y en distintos grados y contextos.

A partir de la conceptualización realizada por Habermas (Citado en: Carr y Kemmis, 1988) acerca de las formas de conocer, es posible caracterizar esta perspectiva de práctica, como una técnica. La práctica docente es una ocasión para adquirir el dominio de unas técnicas docentes y generalmente se convierte en un trámite administrativo. Las propuestas educativas se tratan como un conjunto de medios destinados a una finalidad específica y el papel de la investigación es validar la eficacia de las distintas opciones. Supone que el estudiante conoce esos medios y su eficacia. En la práctica se trata de informar sobre los detalles técnicos al futuro docente. La enseñanza y el currículo son como oficios artesanales; así, se reafirma la continuidad de las tradiciones y la idea de que la educación puede mejorar si se le proporcionan mejores herramientas, recursos y medios.

Congruente con esta concepción, la práctica se realiza hacia el final de la carrera cuando ya se ha acumulado suficiente conocimiento. Dado el modo en que se concibe este momento de la formación, tampoco se considera que sirva como fuente de conocimiento para una conceptualización del hecho educativo, es decir, para una conceptualización teórica - práctica de la educación. Lo que se evalúa y por lo tanto fija las posibilidades de aprender en esa situación para el practicante, son básicamente dos aspectos: las planeaciones de la práctica a realizarse y la distancia entre la actuación del practicante y un modelo de actuación docente que está formado por una combinación entre lo planificado y las concepciones pedagógicas del tutor de la práctica. El tutor actúa como modelo a imitar por el practicante. El currículo se orienta así a la formación de un ejecutante que debe atenerse a la aplicación de ciertas reglas y modelos de planificación y actuación

Una nueva re conceptualización de la práctica emerge de la teoría curricular hacia el final de la década del 60, momento en el que se sitúa el debate curricular en el contexto político, que propone decidir el currículo escolar teniendo en cuenta las limitaciones de la práctica y las preocupaciones de la comunidad escolar (Schwab, Citado en: Carr y Kemmis, 1988). El movimiento generado por Schwab y Stenhouse alrededor del profesor como investigador, muestra la necesidad de articular la teoría curricular con una teoría social y en este contexto se empieza a establecer una tradición crítica en materia de currículo que *"incorpora no solo teorías sobre los hechos y las organizaciones educativas, sino además una teoría acerca de cómo las personas que participan en tales luchas y*

organizaciones, pueden aprender de ellas y colaborar a cambiarlas teniendo en cuenta lo aprendido" (Carr y Kemmis, 1988). En la praxis⁵, el pensamiento y la acción guardan entre sí una relación dialéctica, se reconstruyen permanente e históricamente en situaciones sociales reales. Aquí, las ideas que guían la acción se hallan tan sometidas al cambio como la acción misma; el único elemento permanente es la disposición a actuar justa y correctamente.

En un primer momento, como consecuencia de este movimiento y de las concepciones de formación personalistas, surge una conceptualización de práctica denominada, de carácter práctico. En esta concepción, la educación constituye un proceso o una actividad que tiene lugar en situaciones complejas y sus protagonistas deben tomar un gran número de decisiones. La vida social se considera fluida y abierta y si se piensa en algún control, éste se realiza mediante decisiones prudentes. El practicante formula juicios, obra de acuerdo con dichos juicios y aconseja intervenciones para transformar acontecimientos. En este proceso, (el más cercano a la experiencia) los practicantes se consideran obligados a simplificar su tarea a la persecución de sus objetivos.

La práctica, bajo esta perspectiva se orienta como una práctica social que privilegia los objetivos globales que comparten los miembros de un grupo, por encima de metas referidas a la adquisición de un saber disciplinar específico. El practicante encuentra orientación en el uso responsable de su discernimiento profesional, guiado por criterios que se inspiran en el proceso mismo, es decir, en la experiencia inmediata. La educación se enfoca como una práctica guiada por intenciones complejas que se van modificando a la luz de las circunstancias. Se aspira a lograr una capacidad para juzgar con prudencia la propia conducta y la de los estudiantes, con el fin de poder franquear a sus alumnos la vida social mediante el entendimiento de la misma. Este aspecto requiere una deliberación práctica que se expresa tanto en la conducta personal y social, como en rituales y formas institucionalizadas.

En un segundo momento, cuando se avanza en la búsqueda de modelos de formación centrados en la indagación surge otra conceptualización de práctica denominada práctica investigativa. Se reconoce que las actividades educativas, históricamente localizadas, tienen lugar sobre un trasfondo socio histórico y proyectan una visión del futuro que deseamos construir. La educación constituye una actividad social cuyas consecuencias son sociales y no sólo cuestión de desarrollo individual. Es intrínsecamente política pues afecta las oportunidades vitales de quienes intervienen en el proceso.

Bajo éste planteamiento se toma conciencia de la posibilidad de influir en la naturaleza de la educación y a través de ella influir sobre el carácter y expectativas de los ciudadanos y se reconoce que los actos educativos son problemáticos. Por consiguiente, parte de la labor del maestro es un examen sistemático. En la medida en que sea posible hacerlo "planea con detenimiento, obra deliberadamente, observa sistemáticamente las consecuencias de la acción y reflexiona críticamente sobre las limitaciones de la situación y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada" (Carr y Kemmis,

⁵ Praxis: Idea del hombre prudente que procura obrar de manera adecuada, verdadera, justa en una situación socio política dada (Carr, Kemmis, 1988)

1988, p. 57). Contribuye a establecer comunidades críticas de investigadores en enseñanza, currículo y organización escolar.

La práctica educativa se constituye en eje del currículo y punto de partida del mismo. Busca constituir el pensamiento práctico del profesor, el cual no puede enseñarse pero sí aprenderse a través de la práctica reflexiva. Además, busca que el futuro profesor construya conocimiento más que comprobar teoría. La práctica educativa se considera como re constructora y demanda que los practicantes se conviertan, al igual que los maestros, en críticos a través de "posturas de insatisfacción y averiguación acerca de la enseñanza y el currículo" o como "indagación mas sostenida y sistemática (proyecto de investigación)". Las acciones emprendidas se entenderán como tentativas o experimentales. El lenguaje con el que se describan y entiendan tales acciones será examinado críticamente; se escrutarán sus consecuencias sociales para reflexionar sobre ellas y se examinará la situación en que tiene lugar la acción para ver cómo se crean y limitan las posibilidades. Los futuros educadores crean oportunidades para aprender de su propia experiencia y para planificar su propio aprendizaje. En una palabra, los profesores se convierten en críticos al concentrar sus recursos intelectuales y estratégicos, enfocados sobre una cuestión en particular y comprometerlos a un examen crítico de la práctica acontecida durante el proyecto.

2. LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA UPN

La Universidad Pedagógica Nacional reconoce la práctica educativa como uno de los elementos constitutivos y esenciales de la estrategia pedagógica que permite el desarrollo del Proyecto Político Pedagógico de la UPN. Por lo tanto, concibe la práctica educativa como los momentos de formación que procuran la experiencia constructiva y reconstruccionista en o hacia la vida profesional del educador. Así, con su carácter investigativo, busca intervenir y transformar concepciones que confluyen, con la práctica educativa continua, en la elaboración participativa del tejido social.

Como consecuencia, la práctica educativa se entiende como el carácter experiencial de la profesión docente; de todos los momentos formativos que permiten desarrollar competencias en o para el ejercicio de la profesión. Momentos formativos enriquecidos que se expresan en prácticas sociales cuyo objeto es la formación de educadores y en los cuales se mueve el saber fundante de la profesión: la pedagogía.

La práctica educativa implica una praxis social, intencional dentro del proceso de formación docente, que permite, de una parte integrar por medio de proyectos pedagógicos - investigativos, un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social, y de otra articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales, en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativos sociales.

En este sentido, la práctica educativa, pensada como una praxis daría cuenta de las relaciones que se establecen entre los actores de un proceso educativo, (que no se restringe exclusivamente a los actores de espacios formales, sino que se desplaza a otros escenarios y apuestas educativas), con el tipo de saber que se va constituyendo en este proceso, las interrelaciones y vínculos que se establecen con los contextos y con la posibilidad de indagar en las dinámicas propias de cada ámbito educativo. De allí que un desempeño profesional inicial en las modalidades de práctica educativa desde un enfoque orientado a la indagación debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

Construcción de saber pedagógico: En las prácticas educativas de la universidad intervienen procesos de interacción cultural, académica y política en los que se va construyendo un "saber colectivo" con los actores de cada una de las experiencias. Este saber pedagógico de acuerdo con las diferentes modalidades de práctica que se ofrezcan y con su especificidad, permite reflexionar sobre los "saber hacer" de los docentes en formación, (en distintos campos educativos); los procesos, las instituciones y los sistemas educativos. En este aspecto se conjuga la formación como profesional de la educación, como maestro, como trabajador de la cultura y al mismo tiempo se fortalece su formación específica.

Alternativas pedagógicas: De acuerdo con las dinámicas de los proyectos de formación y con las lógicas propias de los actores y de cada uno de los contextos donde la práctica educativa tiene lugar, es prioritario generar procesos de innovación y reflexión de dichas prácticas educativas. En este sentido se debe propender porque lo innovativo sea una

búsqueda inherente a todas las modalidades de práctica educativa de la universidad. Asimismo, dentro de los procesos de práctica es necesario fortalecer una actitud investigativa y humanística desde sus diferentes actores: estudiantes, docentes, actores locales; en la que se construya una nueva concepción de lo educativo y se pueda concebir el educar como un proceso que involucra las necesidades, valores sociales, el desarrollo de los medios de comunicación y los avances tecnológicos, en aras de construir una sociedad que busque la consolidación de vínculos de apoyo a nivel académico y social.

Investigación: Como eje de las prácticas educativas, la investigación y el acompañamiento educativo, propende por la construcción de propuestas pedagógicas en las que se valoren cambios, logros, dificultades, aprendizajes e impactos de las prácticas educativas en diferentes contextos y con relación a los avances que en el campo disciplinar y pedagógico se plantea cada uno de los programas de la universidad. Por lo tanto las prácticas educativas articulan los proyectos curriculares con los diferentes espacios académicos y los contextos de las modalidades, generando preguntas que lleven a la investigación, a la confrontación, a la estructuración de respuestas educativas o a la aparición de otros interrogantes.

Articulación entre programas e instituciones: Con la construcción de proyectos pedagógicos se pretende que las líneas de investigación desde donde éstos surgen, se conviertan en espacios de encuentro de las distintas modalidades de práctica y los diferentes proyectos curriculares, es decir, un trabajo interdisciplinar y transdisciplinar que rompa con las estructuras rígidas y parceladas que aún se conservan y den paso a equipos de investigación que logren un mayor impacto entre unidades académicas e instituciones y organizaciones educativas.

Evaluación: La intervención realizada a través de los proyectos pedagógicos exige, como aspecto significativo y articulador, una evaluación desde un enfoque cualitativo que permita valorar por lo menos tres niveles, a saber: el proceso adelantado por el estudiante en su desempeño profesional inicial; las relaciones interinstitucionales e interdisciplinarias y la articulación e impacto entre el proyecto curricular, las líneas de investigación del mismo y los diferentes proyectos pedagógicos de investigación

2.1. La práctica como entidad compleja

La práctica por el hecho de estar en estrecha conexión con elementos sociales, políticos y culturales está cruzada por múltiples relaciones; cruzada por mecanismos de poder de todo tipo (institucionales, estatales, de conocimiento, de técnicas). Los asuntos atinentes a la práctica hacen de ella una entidad compleja.

- La práctica de una u otra manera está influenciada por:
- Las formas de pensar el currículo.
- Las estructuras organizativas institucionales.
- Las concepciones que tenemos del conocimiento.
- El concepto de educación integrada, participativa y permanente.

- Las normas, los reglamentos, los rituales; los elementos de control

En la formación docente a la práctica difícilmente se le puede pensar independientemente de la fundamentación teórica, de los propósitos del currículo, de los contextos culturales locales, de las mentalidades de los jóvenes, de los niños o indiferente a los mecanismos de poder.

Pero la práctica sí podría, por su mismo carácter, constituirse en vínculo con las realidades educativas y aportar en múltiples direcciones. La práctica vista como una entidad compleja podría constituirse en eje de formación de los docentes en el que se espera: generar un diálogo de saberes entre la Universidad y las realidades educativas con el fin de reconocer el aporte y el valor de los otros, y reivindicar a la pedagogía como un conocimiento reflexivo que orienta la acción docente.

Pensar la práctica como un proyecto cultural, social y político impulsaría de otro lado la necesidad de construir conocimiento pedagógico que surja de nuestros propios valoraciones, de lo que somos como sujetos, como barrio, como ciudad e incluso como nación... acorde con nuestras propias realidades. Las prácticas deberían abrir espacios para pensar en quienes somos y en que queremos ser; pues *"la interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos (e impuestos) sólo contribuye a hacemos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios..."*⁶. Esto implica entre otras cosas pensar y mirar la educación en el contexto de nuestros valores históricos, pedagógicos, psicológicos, culturales y sociales.

Habría que empezar a pensar en otras posibilidades, en nuestras propias posibilidades, poder vislumbrar el valor de los otros, pero para hacer esto posible es fundamental creer en sí mismos, valorarnos, sentimos útiles, pensar que podemos contribuir a los demás.

Sería necesario admitir que en la práctica se construye conocimiento pedagógico y en este sentido un elemento transversal de la práctica como entidad compleja es la investigación educativa. Ella convertiría a la práctica misma en un proceso enriquecedor de la formación docente y de la función social que le compete pues a un docente en su calidad de investigador, le corresponde internarse en la dinámica de prácticas sociales concretas, como lo son las prácticas educativas, para vivirlas, entenderlas y comprenderlas. La intención es siempre ir más allá de lo evidente, construir una lógica, aportar explicaciones comprensivas que permitan construir conocimiento y orientar, desde la perspectiva del maestro, la acción de una realidad educativa concreta.

La investigación se convierte entonces en un proceso consustancial a la práctica porque fundamenta la acción docente y permite la consolidación de un ambiente educativo democrático, donde cada miembro de la comunidad asume activamente un compromiso con la construcción del conocimiento en escenarios de tolerancia, autonomía y solidaridad.

Desde la investigación de su práctica, los docentes se ven abocados a analizar el origen

⁶ García Márquez, 1983. La soledad de América Latina.

del conocimiento curricular, asumen una actitud crítica frente al conocimiento, identifican los supuestos conceptuales que se tuvieron en cuenta para seleccionar y organizar el contenido curricular, discriminan el conocimiento curricular generado en la academia de aquel que surge de las necesidades e intereses de sus estudiantes y del contexto social y cultural. Este análisis les permite diseñar estrategias para integrar las áreas cognitivas, afectivas, sociales y motoras para hacer accesible el conocimiento vinculándolo a la vida y los significados personales de los estudiantes (Magendzo, 1999).

Las prácticas también podrían constituirse en el espacio donde se reconoce que el educador posee un saber práctico que es el que moviliza las acciones escolares, sus propias prácticas y formas de organización. Esos saberes aunque no se encuentren dentro de los enfoques discursivos reconocidos, no pueden ser invalidados, descalificados; tenemos la obligación ética de reconocer que son saberes válidos pues surgen de la realidad, están ligados a contextos de acción histórica y social, surgen de la disposición a obrar con verdad, justicia, sabiduría y prudencia, constituyen experiencias eficaces, que se expresan en la praxis. Un análisis crítico será posible, entonces, cuando el saber y la acción organizados puedan tratarse articuladamente y abrirse a la reconstrucción dialógica. (Carr y Kemmis, 1988).

En esta perspectiva emerge la imagen de maestro, incluso de maestro en formación como sujeto y no como objeto. Un sujeto de deseo, un sujeto de saber y un sujeto político (Castaño, 2000). El maestro es un sujeto de deseo porque se expresa a sí mismo en los múltiples sentidos que asigna a su práctica; sus deseos, intenciones y emociones están involucrados en una práctica que debe ser leída en sus múltiples expresiones, no solo desde lo meramente metodológico (instrumentos, actividades y contenidos).

El maestro es igualmente un sujeto de saber, de conocimiento, en el sentido en que es un profesional que produce saber pedagógico, se compromete autónomamente a realizar una práctica cultural y es responsable ante la sociedad por su actuación. Es un sujeto de saber en tanto que su práctica constituye la base de la construcción de conocimiento escolar y que construye una relación no de enajenación con el conocimiento disciplinar, sino como intelectual. El maestro no es el simple transmisor de conocimientos elaborados por los científicos; su acción trasciende la instrucción y se ubica en el plano de la producción de explicaciones a los problemas que genera el conocimiento escolar. En él es constante la disposición a examinar críticamente su práctica, en relación con los fenómenos educativos, los procesos, los modelos, los enfoques, para llegar al conocimiento más profundo de los factores históricos, culturales, sociales, económicos, que al mismo tiempo condicionan el quehacer educativo, le dan sentido y dirección.

Por otra parte se plantea al maestro como sujeto político, en el sentido en que es sujeto de acción: encuentra las palabras oportunas en el momento oportuno (Arendt), participa y lidera la construcción de procesos colectivos. Cuando decimos que el maestro es un sujeto político, lo estamos entendiendo en el sentido de la conciencia de su actuar en un ambiente cruzado por múltiples particularidades. El maestro asume su liderazgo en la toma de decisiones, por ejemplo, en lo que tiene que ver con lo educativo para su localidad y su institución, evidenciado así los roles que le corresponden en la

contemporaneidad.

En síntesis, la práctica educativa concebida como una entidad compleja no puede institucionalizarse a través de normas; sino que, han de ser pensadas como ejes de la formación del futuro educador, donde se establecen vínculos permanentes con las realidades educativas permitiéndole construir conocimiento, a partir de la reflexión en y sobre la práctica y en contraste con sus ideas y creencias.

Es importante resaltar igualmente que es en la práctica en donde se hace evidente si un proyecto de formación inicial responde a las expectativas que se tienen de él o no. Las prácticas se convierten en una oportunidad para que el estudiante, futuro profesional de la educación, redimensione su labor profesional y el rol que le compete en la sociedad. Las prácticas educativas vistas desde esta perspectiva podrían hacer posible:

- El reencuentro de opciones pedagógicas y didácticas innovativas que fomenten el mejoramiento cualitativo de la educación y la formación de maestros.
- La formación del ser, del saber y del saber hacer, mediante la acción transformadora y la reflexión permanente tanto del sujeto como de su entorno. Es decir, los sujetos se asumen así mismos como tema de estudio, son investigadores de su propia experiencia, de su propio desempeño y de la realidad en la cual viven y trabajan.
- La reflexión sobre los actores y factores que intervienen en el acto educativo, de manera fundamentada y considerando sus consecuencias.
- La puesta en acción de diseños curriculares como proyectos investigativos, actividad que permite generar conocimiento profesional y pedagógico, con criterio ético, cultural y político.

La práctica educativa desde esta perspectiva le permitiría al futuro educador explicitar a través de sus acciones, competencias propiciadas en su proceso de formación, tales como:

- Leer contextos e interpretados para procurar su comprensión y transformación y tomar decisiones curriculares, teniendo en cuenta la complejidad y dinámica de la sociedad actual. Para ello, es necesario fomentar el desarrollo de la capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los estudiantes traen. Todo lo cual supone un recrear los procesos de enseñanza y construir aprendizajes de calidad a partir de experiencias innovadoras y propuesta de amplios escenarios de opciones curriculares.
- Ser un permanente evaluador de su propia acción para optimizada, para transformase y transformada, a través de la reflexión fundamentada, rigurosa y sistemática; creando así oportunidades para aprender de su propia experiencia y

planificar su aprendizaje. Los futuros profesores se convierten en críticos al concentrar sus recursos intelectuales y estratégicos, enfocándolos en su quehacer ideado en torno a un proyecto pedagógico.

- Ser idóneos ética y pedagógicamente: ética, en cuanto han de asumir implicaciones y consecuencias de su misión social en el ejercicio profesional; pedagógica, en cuanto al manejo de los saberes básicos y comunes de la pedagogía (educabilidad, enseñabilidad, estructuras históricas y epistemológicas de la pedagogía) y de su posibilidad de interdisciplinariedad y construcción de teorías y modelos, y las consecuencias relativas de la formación pedagógica.
- Desarrollar actitudes autónomas y reflexivas, como producto de su acción de indagación e investigación, a través de la construcción de valores y de los fundamentos conceptuales.
- Ser agentes promotores de reflexión de la realidad sociocultural y educativa.

Para lograr lo anterior, los procesos de formación de educadores han de preocuparse por:

- Crear ambientes y situaciones pedagógicas e investigativas que permitan auto conocerse e impulsar la comprensión y transformación de la realidad desde una actitud ética y política.
- Asumir como saber fundante la pedagogía, de manera que permita articular diversos saberes y desde una mirada holística, comprender los distintos conocimientos y su incidencia en la realidad.
- Fomentar el espíritu crítico, auto crítico, autónomo y creativo que permitan al sujeto en formación asumirse a sí mismo como sujeto de conocimiento.
- Procurar la articulación real teórico-práctica, para que los estudiantes se formen comprendiendo la realidad y formulando alternativas de acción con sentido. Para tal efecto, es preciso promover la investigación, el trabajo en equipo y nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, como estrategias privilegiadas del proceso de formación, que permiten formular alternativas de acción educativa, con sentido y significado.
- Transformar las didácticas para darles el carácter científico disciplinar que hoy tienen, de manera que susciten interés por el conocimiento y la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje que permitan visualizar, de formas diferentes, la relación maestro-estudiante, generen procesos de aprendizaje autónomo, y generen propuestas innovativas en los diferentes espacios académicos.
- Considerar al maestro como profesional de la educación, desde la formación inicial, mediante ambientes que generen transformación de actitudes frente a su misión social como maestro.

- Acrecentar la visión histórica y epistemológica de la pedagogía, la didáctica, los modelos pedagógicos y los núcleos fundantes comunes.
- Reducir ostensiblemente el tiempo que los estudiantes, futuros profesores dedican a la enseñanza directa para utilizarlo en el estudio de la cultura institucional y sus relaciones con la comunidad circundante, de tal forma que la misma institución se convierta en un espacio de investigación, de trabajo holístico, que permita el desarrollo de prácticas participativas.
- Minimizar la proporción de comportamiento ritualizado que tiene lugar en las relaciones que se establecen entre el estudiante practicante y sus tutores o asesores, para dar lugar a una relación más "auténtica" de la que se pueda obtener un mayor provecho. Las relaciones de autoridad han de orientarse hacia una colaboración más genuina. (Tabachnick et al, 1980).
- Realizar seminarios de base universitaria, de apoyo permanente, simultáneo a la Práctica Educativa para que los profesores en formación tengan la oportunidad de reflexionar en forma crítica sobre sus experiencias en el proyecto educativo que desarrollan. En este seminario no ha de esperarse resolver los problemas que se les presentan con sugerencias tipo "receta" sino al análisis de estos problemas en su relación con cuestiones más amplias que trasciendan situaciones específicas.

En los seminarios lo importante no es el aspecto problemático que tratan sino la forma en que lo abordan, pues ellos han de contribuir a que los estudiantes adopten un enfoque crítico en el análisis de cuestiones educativas, "vean" más allá de los paradigmas educativos a los que se circunscribe el pensamiento convencional sobre las prácticas, les ayuden a formar un sentido de la historia de los procesos que desarrollan y estudiar las bases que subyacen a las regularidades de los programas educativos, y contribuir a ayudar a los estudiantes a formarse una opinión personal sobre su propio proceso de formarse como profesionales de la educación. (Zeichner, 1987). Es en el seminario en donde se puede dar cabida a un trabajo de aprendizaje cooperativo que permita el intercambio de experiencias, la creación de espacios generadores de construcción de conocimiento, la problematización de enfoques, contenidos y metodologías, la reflexión y los procesos de indagación e investigación.

2.2. Principios orientadores de la práctica educativa

La práctica educativa en la Universidad Pedagógica Nacional se desarrolla en el marco de la política institucional de acuerdo con los siguientes principios:

- Calidad; entendida como la posibilidad de transformar los procesos educativos a partir del desarrollo de competencias pedagógico-didácticas que involucren conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.
- El reconocimiento mutuo y el respeto a la diversidad cultural; entendidos como la

posibilidad de escuchar y debatir libremente a partir de la pluralidad de concepciones, la integración de saberes, y la valoración de los aspectos culturales y étnicos de los actores participantes en el proceso formativo.

- Integración; entendida como la articulación del discurso y la epistemología de la pedagogía con las corrientes de pensamiento pedagógico, los paradigmas de la enseñanza y con los aportes de la Psicología, la Sociología y demás ciencias de la cognición y de la educación
- Participación y compromiso; entendidos como un proceso continuo de actualización y la disposición permanente a aprender y a construir conocimiento sobre su propia práctica. Los maestros se enfrentan a un contexto en donde no solo deben conocer las competencias de sus alumnos y los contenidos que serán objeto de enseñanza, sino que deben asumir las transformaciones culturales contemporáneas y el carácter de la escuela como un lugar de encuentro cultural.

2.3 Finalidades de la práctica educativa

En el contexto del hecho educativo que atiende la UPN, a la práctica educativa se le atribuyen, entre otras, como finalidades prioritarias:

- La realización de proyectos de investigación educativa para diferentes niveles y modalidades. En otras palabras, efectuar estudios sobre las relaciones que se establecen entre la institucionalidad educativa y la sociedad; y sobre los roles que la actividad pedagógica desempeña en la construcción y el desarrollo de los proyectos culturales, políticos y económicos de nuestra sociedad.

- La organización y participación social de sus diversos actores, que ponen en común sus talentos, recursos, intereses, experiencias y se constituyen en el semillero de comunidades académicas.
- La evaluación del impacto de la práctica educativa con base en la construcción de la teoría pedagógica con nuevos referentes conceptuales, que silvan de base para interpretar las dinámicas institucionales y evaluar el impacto de la práctica educativa en el espacio global de la cultura.
- La articulación de su quehacer a los planes y programas de la proyección social de la UPN, a través de la extensión, la asesoría, la actualización y la consultaría; con el fin de atender (desde su esfera de acción) las expectativas plurales que la comunidad demanda en el ámbito local, regional, nacional e internacional, con miras a contribuir a las dinámicas sociales mediante procesos educativos.
- La implementación de planes, programas, estrategias y mecanismos en sus procesos de formación que se reviertan en hechos que contribuyan a la formación ciudadana de los individuos, que favorezcan la integración del Instituto Pedagógico Nacional, como una unidad académica de excelencia para el desarrollo escolar, con la UPN y la comunidad, y que desde su esfera de acción, lleven a incorporar (de manera crítica) el uso de las tecnologías de la información y los medios masivos de comunicación en el desarrollo de la educación.

2.4. Proyectos pedagógicos

En la Universidad, algunos programas curriculares han venido desarrollando, hace varios años, experiencias y propuestas de trabajo en tomo a la práctica desde proyectos pedagógicos; en otros casos, el proceso de reforma curricular adelantado, ha logrado motivar la reflexión e implementación de la prácticas educativas desde la perspectiva de proyectos investigativos. Para ambos casos es posible reconocer algunas aproximaciones a la estructuración de las prácticas como proyectos pedagógicos:

- En el programa de Pre-escolar por ejemplo, el proyecto pedagógico, "responde a dos intencionalidades: el compromiso social de la Universidad y la formación docente desde una concepción de praxis pedagógica", por lo que el proyecto pedagógico, en dicho programa, se establece a partir de cuatro elementos a saber: su carácter investigativo, interdisciplinario, de formación del futuro maestro y de extensión universitaria (programa de preescolar. Práctica proyecto pedagógico, pág 1 y 7 sJ)
- El proyecto pedagógico que el programa de educación especial plantea en su documento del proyecto curricular, lo adjectiva como investigativo y "contempla tres componentes paralelos y articulados como son: un enfoque investigativo, un modelo pedagógico y una teoría orientadora cuya coherencia filosófica y epistemológica estructura el proyecto y se deriva en la praxis, en propuestas pedagógicas fundamentadas e innovadoras".

- En el programa de ciencias sociales, el proyecto pedagógico es un espacio académico del ciclo de profundización, en el que se realiza una serie de prácticas de aprendizaje y de enseñanza que se articulan alrededor de un problema de investigación educativo. "El PP se conforma con la vinculación estrecha del campo de formación disciplinar específico, desde donde se orienta y se discute a un nivel teórico-práctico, la pertinencia de las actividades emprendidas. Desde el campo de formación científico e investigativo se orienta en los aspectos metodológicos y técnicos de la recolección de información, a partir de las prácticas de enseñanza que el estudiante desarrolle en la educación básica, e íntimamente vinculada a los anteriores campos de formación, aparece el pedagógico- didáctico, desde donde se asesoran y se orientan las prácticas de enseñanza" (Documento del proyecto curricular de ciencias sociales, 1999)
- En el documento del proyecto curricular de biología se plantea: "... para el ciclo de fundamentación específicamente se concibe el trabajo de la práctica educativa integral (conjunto de acciones que al interior del desarrollo curricular genera actitudes, competencias y valores que permitirán articular las dimensiones de formación como ser humano, como educador y como licenciado en biología) donde el estudiante tiene la posibilidad desde el primer semestre de reflexionar y estar en contacto con la realidad educativa a partir de experiencias particulares. La práctica educativa integral constituirá la base de formación para la consolidación y desarrollo del proyecto pedagógico que se realizará en el ciclo de profundización durante el desarrollo de la práctica docente y el proyecto de grado. Atendiendo a la urgencia de transformar la formación de los maestros, la práctica docente se realizará a través de proyectos pedagógicos que retroalimenten los procesos de formación y a las instituciones donde se realiza la misma" (Documento de acreditación del proyecto curricular de biología).
- En el proyecto curricular de Física el proyecto pedagógico es el resultado de "las actividades que los estudiantes realizan como parte de un grupo de investigación del departamento, las cuales enfatizan en concepciones y problemas particulares de la física, reflexionan sobre su enseñanza y de su papel en relación con el desarrollo de nuestra cultura y de sus posibilidades y alcances en términos de solución de problemas, que son de prioritaria consideración para nuestra sociedad. Este ciclo está organizado alrededor de espacios académicos que comprende tres grandes clases de actividades: 1) actividades de profundización que se desarrollan mediante seminarios de investigación y seminarios de línea. 2) Actividades de difusión que se concreta en el coloquio. 3) actividades de complementación y soporte.

El interés de este recorrido por las diferentes construcciones que en los programas se ha realizado en torno al proyecto pedagógico es reconocer que se trata de una búsqueda continua que apunta a la calificación de los procesos de práctica educativa. En este sentido es posible reconocer que:

«El proyecto pedagógico es el componente principal del ciclo formativo y busca que el estudiante identifique una situación problemática en un contexto institucional y/o

comunitario concreto, en el cual pueda desarrollar un trabajo que integre la investigación pedagógica con la práctica educativa. Concebir al docente en formación como gestor de proyectos pedagógicos significa atribuirle una nueva valoración a su quehacer, a su capacidad intelectual para animar procesos de creación y recreación cultural y a su capacidad para realizar acciones educativas que transformen los contextos en que actúa. A la vez, significa concebir la formación docente como un proceso de análisis, revisión, reflexión y transformación de sus prácticas educativas.» (Doc. de trabajo).

Ahora bien, en el presente documento interesa además, aportar algunos elementos centrales a la conceptualización que se ha venido trabajando en los diferentes programas curriculares, planteando algunas propuestas de consolidación y reflexión respecto a las prácticas de la UPN como proyectos pedagógicos.

2.4.1. Proyectos y proyectos pedagógicos: una aproximación conceptual

Sobre la categoría proyecto se han construido diferentes concepciones, sin embargo, es posible reconocer al menos dos grandes tendencias:

La primera entiende el proyecto como una estrategia de carácter instrumental, encaminado al logro "eficiente" de una actividad puntual, dentro de parámetros predeterminados y fijos.

La segunda tendencia asume el proyecto como una "estrategia cultural", es decir, *"como un proceso dinámico con sentido histórico, que permite articular en torno suyo todo el quehacer educativo"*. Esta visión reconoce que los proyectos son construcciones sociales, en tanto diferentes actores con saberes, representaciones, valores y modelos de realidad, constituyen horizontes de sentidos compartidos que les permite, para nuestro caso pensar lo educativo.

Sin embargo, en términos de Hugo Zemelman, el dotar de sentido a las prácticas no garantiza la capacidad de construir opciones Viables, es necesario diseñar las acciones necesarias para que esos "horizontes" sean posibles,"de allí que para este autor el proyecto se entienda como *"la conciencia de construcción de historias futuras y el despliegue de prácticas para lograrlas"*.

Sin embargo, en términos de Hugo Zemelman, el dotar de sentido a las prácticas no garantiza la capacidad de construir opciones Viables, es necesario diseñar las acciones necesarias para que esos "horizontes" sean posibles,"de allí que para este autor el proyecto se entienda como *"la conciencia de construcción de historias futuras y el despliegue de prácticas para lograrlas"*.

De otra parte, Litwin entiende como proyecto: una propuesta de acción de carácter experimental. Consolida acciones encuadradas en una meta a alcanzar susceptible de ser modificada. Un proyecto responde o esconde, según los casos, una concepción de hombre y de mundo, está determinado por una propuesta política en términos de proyección social y en los proyectos educativos, contiene además una concepción de

enseñanza y de aprendizaje. Ardoquino afirma que el proyecto, como una intención filosófica o política es una intención orientada por valores en búsqueda de realización. Abordar las prácticas de la enseñanza desde este lugar requiere superar el paradigma racional de la explicación y moverse en el terreno de la implicación. Significa trabajar sobre las representaciones, los procesos de influencia, las prácticas sociales. Inventar nuevas formas de regulación a través de dispositivos adecuados" (Ardoino, 1993)

En relación con el concepto de proyecto pedagógico (P.P.), persisten variadas significaciones. En primer lugar se podría expresar que se trata de "una actividad dentro del plan de estudios, que ejecuta el educando en la solución de problemas cotidianos, que tengan relación con el entorno social, cultural, científico, técnico y productivo. Su función es correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y valores logrados en las diferentes áreas y en especial en las experiencias.

Pueden dirigirse al diseño y elaboración de un producto; al aprovechamiento de un material o equipo; adquisición o dominio de una técnica o tecnología y solución de problemas de la vida económica, social, política y económica y en general. (...) El propósito formal de los P.P. es promover el espíritu investigativo, empresarial y del compromiso social" (Medina, C. 1999)

Otra concepción de proyecto pedagógico lo plantea como: "Espacio que hace posible la investigación y la reconstrucción de la práctica pedagógica que cualifica los procesos que se dan al interior de la institución y donde cobran sentido muchas experiencias que en las instituciones viven como hechos aislados (Amaya, G. 1997).

En los lineamientos del MEN se aclara que: "Un PP es un conjunto de actividades programadas para alcanzar objetivos propios de la formación integral de las personas que participan en él. Se caracteriza porque no se desarrolla en un tiempo y con una secuencia temática rígida. Puede girar en torno a una problemática o un tema específico, pero su relación con la vida y la cotidianidad es mucho más directa, de tal manera que tal problemática será asumida de manera holística, para atender la complejidad y la diversidad con que se manifiesta la vida. Aunque las actividades de evaluación se desarrollen permanentemente deben preverse además momentos especiales para retomar lo hecho y proyectar el camino a seguir" (Lineamientos generales de procesos curriculares, Documento No 1, MEN, 1995)

Para nuestro caso, el proyecto pedagógico puede definirse como una propuesta de carácter investigativo ya sea de corte conceptual y/o experimental en la que participa de manera activa el estudiante, con el propósito de afianzar, mediante un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, las bases teórico-prácticas que sustentan su quehacer como profesional de la educación. La práctica pedagógica es entonces, el espacio donde el proyecto pedagógico se consolida y se desarrolla.

En este sentido podría afirmarse que la acción educativa se constituye en práctica social, porque, a diferencia del comportamiento natural, espontáneo, se constituye en intencionalidad manifiesta. Esta forma de conciencia y ese direccionamiento explícito es lo

que en principio podría denominarse como proyecto pedagógico. La sustitución de las interacciones espontáneas por interacciones pedagógicas hace que las prácticas concretas de educación sean organizadas en torno a proyectos pedagógicos. De esta manera la dinámica de la acción educativa deriva de la propuesta que la anima, impulsa y organiza

2.4.2. Los proyectos pedagógicos una estrategia para la construcción de las prácticas educativas

En las prácticas educativas de la UPN, podría hablarse de proyectos pedagógicos investigativos, entendidos como la construcción y puesta en marcha de propuestas planificadas en torno a un problema de conocimiento relacionado con procesos educativos y/o disciplinares, en el que se diseñan estrategias de investigación, reflexión y acción pedagógica.

El carácter investigativo que asume esta concepción de proyecto pedagógico implica reconocer su articulación a las líneas de investigación existentes en los programas de formación de la Universidad, pero a la vez ofrece la oportunidad a maestros y estudiantes de construir una comprensión crítica de la problemática pedagógica y didáctica en su propia área de estudio, y si el proyecto así lo requiere, trabajar interdisciplinariamente con otras facultades a partir de las modalidades en las que se inscriba y en las líneas de investigación a las cuales aporte.

El diseño de proyectos pedagógicos permitirán plantear estrategias educativas o nuevas preguntas que problematicen, enriquezcan o amplíen el proceso de investigación e innovación en los programas curriculares. Algunos de los propósitos que persigue el trabajo por proyectos pedagógicos podrían ser:

- Promover la construcción conjunta, entre educadores, estudiantes e instituciones, de los propósitos que orientan los proyectos pedagógicos.
- Diseñar interdisciplinaria e interestamentalmente estrategias que fortalezcan las líneas de investigación de los programas, apoyadas en los proyectos que se desarrollan en las diferentes modalidades.
- Estimular los procesos creativos y propositivos de los equipos de práctica y desarrollar la capacidad de observación, interpretación y análisis de los procesos educativos.
- Sistematizar y evaluar las experiencias de práctica desarrolladas en los proyectos pedagógicos.

Los PP tienen como finalidad la formación de un espíritu de problematización, continúa reflexión y teorización frente a la realidad del educador en formación, en sus prácticas educativas o en las aproximaciones que realiza al mundo de la educación. En suma con los PP se pretende formar un profesional de la educación con capacidad para investigar y

crear nuevos conocimientos en su especificidad de formación.

Para llevar a cabo los PP, paralelamente se deben ir adquiriendo herramientas básicas de carácter investigativo, ubicándose siempre en el contexto sociocultural en el que se implementan los proyectos. Vista de esta forma la implementación de los PP permitirían estructurar las propuestas de formación de educadores en torno al análisis de la práctica educativa. Análisis que tienen en común algunos de los siguientes aspectos.⁷

- Ofrecen una concepción de la educación como quehacer social multideterminado, tanto por las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales en que se desarrolla, como por los aspectos subjetivos implicados en la actuación de los distintos agentes que participan en este proceso.

Conciben al maestro como un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de los condicionantes que actúan sobre ella, y admiten que a través de la indagación sobre su quehacer, el maestro en formación es capaz de introducirse en un proceso creativo e innovador que contribuye a mejorar su desempeño.

- Privilegian la reflexión en el proceso de formación y dan prioridad al análisis de lo cotidiano como plataforma de investigación de la práctica educativa a través de la reflexión sobre, en y desde la acción. Enfatizan la idea de «saber docente» para comprender la relación del sujeto con su práctica.
- Posibilitar la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, de reelaborarla. La teoría aporta nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia, lo que permite» hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica.

La práctica como proyecto pedagógico permite integrar en las facultades y departamentos de la UPN, los componentes docentes, administrativos, comunitarios, hasta el momento abordado de manera aislada, (lo cual no permite halar de líneas de investigación dentro de las facultades y departamentos). Por lo tanto se evita la fragmentación de los mismos, presentando una alternativa holística en la formación del educador.

En esta perspectiva se propone la consolidación de dos tipos de proyectos pedagógicos: los de 'tipo investigativo, para aquellos estudiantes que mediante, la participación en un grupo de investigación adopten esta actividad como una estrategia formativa en la que exprese, identifique, desarrolle y potencialice sus capacidades intelectuales, afectivas, comunicativas y procedimentales aportando a la realización de la investigación profesional en cualquiera de las etapas en las que esta se halle.

Es pertinente para aquellos estudiantes o docentes en formación que tengan un pensamiento convergente, interés investigativo y disciplina para analizar, sistematizar y

⁷ Aportes retornados de: FIERRO, Cecilia. Et al. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós. Pág. 24.

aplicar lo aprendido en su carrera profesional.

La otra opción es la del proyecto pedagógico innovador en la que los alumnos de los proyectos curriculares puedan innovar pedagógica o didácticamente la enseñanza de sus saberes específicos en diferentes contextos. Implica investigación formativa, pero exige creatividad, pensamiento divergente y práctico y satisfacen otro tipo de necesidades educativas.

Los proyectos pedagógicos deben reunir características tales como: viabilidad, pertinencia, coherencia y concreción de tal manera que genere impacto en la comunidad y pueda ser evaluado y valorado, lo que implica que los grupos de investigación de los profesores deben propiciar espacios de socialización, (encuentros, seminarios, simposios, foros) para divulgar los proyectos pedagógicos y para que los egresados evalúen el impacto y la continuidad de sus proyectos pedagógicos.

Se considera que los proyectos curriculares debe discutir los propósitos, criterios y sentidos de su investigación, lo que incluye el proyecto pedagógico y por ende, la práctica educativa ya que se coexiste y construye en la diversidad. En ese proyecto pedagógico se explicita la concepción de aprendizaje, enseñanza y práctica profesional que el equipo o equipos de investigación de los departamentos tienen y argumentan al diseñar, formular e implementar los proyectos pedagógicos.

Finalmente, se sugiere que los proyectos pedagógicos sean sistematizados desde una perspectiva cualitativa de investigación, con el fin de reconocer los saberes, experiencias, logros, dificultades y lecturas diferenciadas que desde el punto de vista socio-educativo se van construyendo con su implementación y puesta en marcha.

2.5. Modalidades de práctica

La *práctica educativa* abarca su proyección desde el "aula" hasta englobar contextos sociales y culturales más amplios en donde se han de consumir hechos educativos. Es así, que de manera concisa y precisa el espacio de la práctica se concibe como el ámbito definido para la realización de las acciones de la *práctica educativa*.

Además se define una condición esencial que ha de reunir el ámbito de la acción, como lugar adecuado para la práctica educativa- en el cual se ha de desarrollar el proyecto pedagógico o educativo, inscrito en una modalidad: el espacio de práctica educativa, como lugar, debe propender por el logro de una acción de doble vía y de encuentro de saberes propios de la construcción de conocimiento. El proyecto explicitará el compromiso con el espacio para dar cuenta de esta condición.

Además de los aspectos que constituyen las prácticas educativas en la UPN, mencionados anteriormente, se hace necesario reconocer algunos elementos que deben configurar la identidad de cada una de las modalidades de práctica, cuya incidencia y proyección no estaría determinada por el contexto donde se desarrolla (instituciones escolares, museos, organizaciones sociales, clubes, empresas etc), sino condicionada por

él.

Es decir que si bien es necesario realizar una lectura del contexto donde se lleva a cabo la práctica, caracterizar a los actores con los cuales se trabaja y ubicar ejes problemáticos de acuerdo a estas especificidades, los espacios en si mismos no definirían una modalidad, por cuanto en un mismo espacio pueden desarrollarse diferentes experiencias de práctica, articuladas entre sí. Entonces, ¿qué elementos caracterizan la identidad de una modalidad de práctica educativa? Se proponen los siguientes:

La intencionalidad: Es decir, las apuestas políticas, sociales y pedagógicas sobre las cuales se orienta la modalidad. Este proceso persigue la construcción de modelos pedagógicos, orientadores de una experiencia educativa. En éste se incluyen además, los referentes conceptuales que se ubican para el desarrollo de la modalidad, los objetivos generales y particulares que se pretenden alcanzar con relación a los contextos y a los fines de la Universidad.

Los procesos formativos: Entendido como las posibilidades de aprendizajes que se ofrecen en una modalidad de práctica dentro del proceso de formación de los estudiantes, los niveles de reflexión y de cualificación en tomo al desarrollo de procesos conceptuales, críticos, propositivos y las competencias requeridas para su desempeño profesional.

Lo didáctico: Entendido como el saber - hacer concretado en prácticas de enseñanza que se plantean y se construyen para la constitución de nuevos enfoques pedagógicos y por ende para el desarrollo de una modalidad. En este aspecto se clarifican los momentos, tiempos y procesos que acompañan los proyectos pedagógicos, dando cuenta de las posibilidades de acción-reflexión que se generan en las diferentes experiencias, y de la creación de estrategias didácticas que hacen posible los procesos.

Resultados esperados: entendido como los logros alcanzados de acuerdo con cada una de las modalidades dado que cada una de las ellas guarda una especificidad, un elemento posible para establecer su identidad, tiene que ver con los resultados que pretende, es decir, que si bien se reconocen procesos diferenciados en cada modalidad, asimismo persisten "productos" específicos a nivel social, cultural, didáctico, para cada una, que las diferencian pero que a la vez complementan el sentido de otras modalidades de práctica y que se debe promover su socialización.

Estos *procesos que dan identidad* a las modalidades de la práctica educativa sirven como ejes articuladores y diferenciales de cada una de las modalidades de práctica educativa, a su vez permiten reconocer en la experiencia la posibilidad para ampliar los horizontes de sentido que se construyen en los procesos de formación de los estudiantes y potenciar el diseño de propuestas que den cuenta de los desafíos que como Universidad Pedagógica se plantea.

En correspondencia con todo lo anterior, desde la práctica educativa, se definen, para los proyectos pedagógicos o educativos, modalidades en las que está inmerso su quehacer. Es así, que en concordancia con los planteamientos del ambiente de formación

pedagógica y didáctica y del Acuerdo 019 de 1999 del Consejo Superior de la UPN, estas modalidades son:

2.5.1. Procesos educativos escolares

Orientados al ejercicio docente inicial, tendiente a indagar y proponer alternativas, en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades que conforman el Sistema Educativo Nacional.

La modalidad de práctica educativa en procesos escolares, estará orientada a indagar, reflexionar y proponer alternativas en torno a las relaciones que se establecen entre los actores del proceso educativo escolar, al tipo de conocimiento que se va constituyendo en sus diferentes niveles y disciplinas al reconocimiento de las lógicas organizativas y de gestión, a la comprensión de las culturas que allí toman parte (institucional, cotidiana, social), y a profundizar en la incidencia del contexto en sus actores y de éstos en el contexto.

Con relación a los procesos formativos se pretende que los estudiantes, a partir de indagar en las dinámicas propias de estos procesos educativos, formulen problemas para la construcción de conocimientos y aprendizajes escolares, diseñen alternativas de enseñanza aprendizaje desde diferentes disciplinas, realicen un seguimiento sistematizado de los procesos y su evaluación.

Desde el punto de vista metodológico, esta modalidad pretende avanzar en la construcción de estrategias innovadoras de enseñanza - aprendizaje, en la que se reconozcan y potencien el saber hacer del docente en formación en correlación con los contextos, los actores del proceso educativo, y los procesos de aprendizaje que allí tienen lugar.

En cuanto a los resultados, esta modalidad apuntará a la fundamentación de distintos modelos de enseñanza aprendizaje desde diferentes disciplinas, mediante la construcción de propuestas curriculares, planes de estudio, proyectos de aula y estrategias didácticas desde cada disciplina o desde una perspectiva interdisciplinaria, (según el proyecto pedagógico que la articule), que permitan reconocer tanto los elementos, lógicas y dinámicas que intervienen en los procesos educativos escolarizados y las posibilidades de construcción educativa que desde allí se pueden implementar.

2.5.2 Nuevos escenarios educativos

Indaga en la comprensión y transformación de ámbitos educativos no formales, para la construcción pedagógica de organizaciones sociales y comunitarias. Esta modalidad de práctica integren la comprensión y transformación de nuevos escenarios educativos: derechos humanos, ciudad educadora y programas de formación ciudadana; de los contextos, organizaciones y actores que intervienen en su constitución; de los vínculos que se establece entre estos actores. Se incluyen en esta modalidad las pasantías, los proyectos de educación con adultos y poblaciones multiculturales, procesos formativos y

de capacitación.

Con relación a los procesos formativos, se pretende con esta modalidad que los estudiantes amplíen las posibilidades de construcción y reflexión del saber hacer docente, diseñen e implementen propuestas educativas acordes con las dinámicas culturales que se tejen a nivel local y regional; fortalezcan los vínculos comunitarios y profundicen en la comprensión de la multiplicidad de saberes y posibilidades de aprendizajes que entran en juego en diferentes organizaciones, instituciones, contextos y promueven la formación y capacitación de actores colectivos que garanticen la continuidad y seguimiento de los procesos adelantados

Los procesos metodológicos en esta modalidad, estarán orientados al diseño de estrategias de intervención en ámbitos no formales; a la construcción de proyectos pedagógicos, con organizaciones sociales y comunitarias; y a la creación de propuestas didácticas de acompañamiento en estos escenarios educativos.

En cuanto a los resultados, se pretende aportar en la constitución y/o fortalecimiento de procesos comunitarios y organizativos, plantear propuestas de acompañamiento a los procesos generados en estos escenarios, a diseñar propuestas pedagógicas que dimensionen a los actores sociales que participan en estos procesos.

2.5.3. Mediaciones educativas

Comprende las actividades concernientes a la educación abierta y permanente, a través de medios masivos de comunicación o tecnologías virtuales, en atención a los requerimientos de flexibilidad y apertura académica de los proyectos curriculares.

La modalidad de práctica en mediaciones educativas daría cuenta de los diferentes vínculos que se establecen entre los procesos educativos y los medios de comunicación, potenciando una reflexión crítica y propositiva en torno al uso de éstos medios en diferentes procesos educativos abiertos y permanentes. Indagará, en los procesos de conocimiento y de poder que operan en la comunicación, los elementos y dinámicas sociales que allí intervienen y en las posibilidades de creación de nuevas propuestas de mediación educativa.

Con relación a los procesos de formación, con esta modalidad de práctica se pretende que el estudiante reflexione y transforme el papel de los medios de comunicación, dentro de los procesos educativos; construya propuestas innovadoras articulando la acción - reflexión educativa y las mediaciones socio-culturales y recupere y transforme las prácticas comunicativas urbanas y rurales (tradición oral, pregones, grafittis).

Desde el punto de vista metodológico esta modalidad profundizará en el diseño de estrategias y herramientas propias de los procesos de comunicación, en la construcción de programas educativos radiales o televisivos, en el estudio de otras posibilidades de formación desde la imagen, la palabra y el texto.

Se espera que con esta modalidad, la universidad de cuenta de unos de sus objetivos: diseñar, promover, evaluar difundir y enseñar las tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación. (Proyecto Político de la UPN. P. 47) y para ello se propone la creación y/o fortalecimiento de instancias y proyectos pertinentes.

2.5.4. Innovaciones pedagógicas y didácticas

Desarrollo de estrategias pedagógicas relacionadas con modelos pedagógicos, tecnologías y producción de materiales con el fin de generar espacios innovadores y redes académicas que permitan la inserción institucional y contribuyan a la formación de una sociedad de la información y el conocimiento, en los cuales se logren mayores posibilidades de expresión, negociación, inteligibilidad y diversidad de interpretaciones. La modalidad de práctica centrada en el desarrollo estrategias con relación a tecnologías y producción de materiales de la producción de materiales pedagógicos y tecnológicos, propende por el diseño e implementación de herramientas alternativas para la enseñanza y el aprendizaje. Indagará en las diferentes fuentes de información y conocimiento que se introducen en los procesos educativos a partir del uso de nuevos medios tecnológicos, y profundizará en las dinámicas socio-culturales y de poder que intervienen en la construcción de los materiales pedagógicos.

Con relación a los procesos formativos se pretende que con esta modalidad los estudiantes reconozcan la dimensión educativa presente en el diseño, elaboración e implementación de los diferentes materiales educativos; construyan nuevos instrumentos pedagógicos y tecnológicos con relación a los contextos y procesos educativos a los cuales van dirigidos y valoren críticamente los diferentes lenguajes, imágenes y textos presentes en este tipo de materiales.

Los procesos metodológicos en esta modalidad estarán orientados a la creación de estrategias pedagógicas que articulen el soporte cultural de los actores, el proceso educativo y el recurso tecnológico, mediante la producción de materiales; el desarrollo de nuevos formatos en la producción de textos educativos.

En cuanto a los resultados, se espera que con esta modalidad se motive la conformación de grupos interdisciplinarios que investiguen acerca de la implementación de nuevas tecnologías en los procesos educativos; se socialice, (por ejemplo a través del hipertexto) las innovaciones, propuestas e investigaciones que se adelanta la UPN; se diseñen textos escolares, cartillas, software educativos de acuerdo con las especificidades del contexto del cual parte y hacia el cual va dirigido, y se implementen los avances tecnológicos a sectores de la población de los cuales surgieron o a los que no tienen acceso.

3. OBSERVACIONES FINALES

En este capítulo del documento queremos resaltar algunas de las concepciones que consideramos necesarias en el desarrollo de la práctica educativa de los nuevos proyectos curriculares: la concepción de práctica en la UPN, la práctica educativa entendida como una entidad compleja, los principios orientadores de la práctica educativa, los proyectos pedagógicos y las modalidades de práctica.

3.1. La práctica educativa en la upn

La práctica educativa se entiende como el carácter experiencial de la profesión docente; de todos los momentos formativos que permiten desarrollar competencias en o para el ejercicio de la profesión; momentos formativos enriquecidos que se expresan en prácticas sociales cuyo objeto es la formación de educadores y en los cuales se mueve el saber fundante de la profesión: *la pedagogía*.

La práctica educativa implica una praxis social, intencional dentro del proceso de formación docente, que permite, de una parte integrar por medio de proyectos pedagógico - investigativos, un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social, y de otra articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales, en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativos sociales.

La práctica educativa desde un enfoque orientado a la indagación debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

Construcción de saber pedagógico: El saber pedagógico construido en las diferentes modalidades de práctica permite reflexionar sobre el "saber hacer" de los docentes en formación. En este aspecto se conjuga la formación como profesional de la educación, como maestro, como trabajador de la cultura y al mismo tiempo se fortalece su formación específica.

Alternativas pedagógicas: Se debe propender porque las innovaciones sean una búsqueda inherente a todas las modalidades de práctica educativa de la Universidad. Asimismo, se debe fortalecer la actitud investigativa y humanística de los diferentes actores participantes en el proceso educativo.

Investigación: Como eje de las prácticas educativas, la investigación y el acompañamiento educativo, propende por la construcción de propuestas pedagógicas en las que se valoren cambios, logros, dificultades, aprendizajes e impactos de las prácticas educativas en diferentes contextos y con relación a los avances que en el campo disciplinar y pedagógico se plantea cada uno de los programas de la universidad.

Articulación entre programas e instituciones: Con la construcción de proyectos pedagógicos se pretende que las líneas de investigación desde donde éstos surgen, se conviertan en espacios de encuentro de las distintas modalidades de práctica y los

diferentes proyectos curriculares, es decir, un trabajo interdisciplinario y transdisciplinario que rompa con las estructuras rígidas y parceladas que aún se conservan y den paso a equipos de investigación que logren un mayor impacto entre unidades académicas e instituciones y organizaciones educativas.

Evaluación: La intervención realizada a través de los proyectos pedagógicos exige, como aspecto significativo y articulador, una evaluación desde un enfoque cualitativo que permita valorar por lo menos tres niveles, a saber: el proceso adelantado por el estudiante en su desempeño profesional inicial; las relaciones interinstitucionales e interdisciplinarias y la articulación e impacto entre el proyecto curricular, las líneas de investigación del mismo y los diferentes proyectos pedagógicos de investigación.

3.2. La práctica educativa como una entidad compleja

Entendemos la práctica educativa como una acción que está en estrecha conexión con elementos sociales, políticos y culturales; se halla cruzada por múltiples relaciones, por mecanismos de poder de todo tipo (institucionales, estatales, de conocimiento y de técnicas entre otros) que hacen de ella una entidad compleja. La práctica vista como una entidad compleja podría constituirse en eje de formación de los docentes en el que se trataría de generar un diálogo de saberes entre la Universidad y las realidades educativas con el fin de reconocer el aporte y el valor de los otros y reivindicar a la pedagogía como un conocimiento reflexivo que orienta la acción docente.

3.3. Los principios de la práctica educativa

La práctica educativa estará orientada por los principios de calidad; entendida como la posibilidad de transformar los procesos educativos, el reconocimiento mutuo y el respeto a la diversidad cultural; entendidos como la posibilidad de escuchar y debatir libremente, la integración; entendida como la articulación del discurso y la epistemología de la pedagogía con las corrientes de pensamiento pedagógico, los paradigmas de la enseñanza y con los aportes de la psicología, la sociología y demás ciencias de la cognición y de la educación, y la participación y el compromiso; entendidos como un proceso continuo de actualización y la disposición permanente a aprender y a construir conocimiento sobre su propia práctica.

3.4. Proyecto pedagógico

El concepto de práctica educativa va estrechamente relacionado con el desarrollo de proyectos pedagógicos en la medida en que es a través de ellos que los futuros docentes pondrán en marcha todos aquellos conocimientos que han construido a través de su proceso de formación.

En las prácticas educativas de la UPN, podría hablarse de proyectos pedagógicos investigativos, entendidos como la construcción y puesta en marcha de propuestas planificadas en torno a un problema de conocimiento relacionado con procesos educativos y/o disciplinares, en el que se diseñan estrategias de investigación, reflexión y acción pedagógica.

Por su carácter investigativo el proyecto pedagógico deberá estar articulado con las líneas de investigación existentes en los programas de formación de la Universidad. Esta concepción de proyecto permitirá plantear estrategias educativas o nuevas preguntas que problematicen, enriquezcan o amplíen el proceso de investigación e innovación de los proyectos

Los proyectos pedagógicos tienen como finalidad la formación de un espíritu de reflexivo a partir de las propuestas teóricas y la realidad del educador. En suma con los P.P. se pretende formar un profesional de la educación con capacidad para investigar y crear nuevos conocimientos en su especificidad de formación.

3.5. Modalidades de práctica

Además de los aspectos que constituyen las prácticas educativas en la UPN, se hace necesario reconocer algunos elementos que deben configurar la identidad de cada una de las modalidades de práctica, cuya incidencia y proyección no estaría determinada por el contexto donde se desarrolla (instituciones escolares, museos, organizaciones sociales, clubes, empresas etc.), sino condicionada por él.

Es decir que si bien es necesario realizar una lectura del contexto donde se lleva a cabo la práctica, caracterizar a los actores con los cuales se trabaja y ubicar ejes problemáticos de acuerdo a estas especificidad es, los espacios en si mismos no definirían una modalidad, por cuanto en un mismo espacio pueden desarrollarse diferentes experiencias de práctica, articuladas entre sí. Entonces, ¿qué elementos caracterizan la identidad de una modalidad de práctica educativa? Se proponen los siguientes:

La intencionalidad: es decir, las apuestas políticas, sociales y pedagógicas sobre las cuales se orienta la modalidad.

Los procesos formativos: entendidos como las posibilidades de aprendizajes que ofrece una modalidad de práctica dentro del proceso de formación.

"Lo didáctico: entendido como el saber-hacer concretado en prácticas de enseñanza que se plantean y se construyen para la constitución de nuevos enfoques pedagógicos y por ende para el desarrollo de una modalidad.

Resultados esperados: entendido como los logros alcanzados de acuerdo con cada una de las modalidades, es decir, que si bien se reconocen procesos diferenciados en cada modalidad; asimismo, persisten "productos" específicos a nivel social, cultural, didáctico,

para cada una, estos procesos que dan identidad a las modalidades de la práctica educativa sirven como ejes articuladores y diferenciales de cada una de ellas y a su vez permiten reconocer en la experiencia la posibilidad para ampliar los horizontes de sentido que se construyen en los procesos de formación de los estudiantes y potenciar el diseño de propuestas que den cuenta de los desafíos que como Universidad Pedagógica se plantea.

En correspondencia con todo lo anterior, desde la práctica educativa, se definen, para los proyectos pedagógicos o educativos, modalidades en las que está inmerso su quehacer. Es así, que en concordancia con los planteamientos del ambiente de formación pedagógica y didáctica y del Acuerdo 019 de 1999 del Consejo Superior de la UPN, estas modalidades son: procesos educativos escolares, nuevos escenarios educativos, mediaciones educativas, innovaciones pedagógicas y didácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAYA, G. (1997). "La formación permanente de docentes: Un proyecto que debemos pensar y construir". En: Revista Educación y Cultura No 42 Renovar la formación docente. Pág. 13. Bogotá.

ARDOINO, J. (1993). "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador del experto y del consultor en las nuevas formas de investigación en educación". Embajada de Francia en México. UNAM. México.

BANZDRESCH Parada, M. "Las competencias en la formación de docentes". En: www.quadernsdigitals.net/números. Sumario Número 5. Formación Docente.

BARBIER, J. M. (1993). "La evaluación en los procesos de formación". Paidós, Madrid. Pág. 15.

BENEJAN, P (1986). "La formación de maestros: una propuesta alternativa". Barcelona.

BLANCO Nieto, L (1998). "Nuevo marco curricular en la formación de los profesores de primaria". Abaira C. y Francisco A., editores. España. Págs. 83-96.

BRIONES, G. (1999). "Tendencias recientes de la investigación en pedagogía". En: Memorias del Simposio Internacional de Investigadores en Educación. La investigación como práctica pedagógica, Santa Marta, nov. 8 - 10. Centro de Estudios e Investigaciones; Secretaría del Convenio Andrés Bello.

BRUNER, J. (1997). "La educación puerta de la cultura". Madrid, Visor. Citado por LITWIN, E. (1998). "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Paidós. Buenos Aires.

BUITRAGO, M. (1999). "La investigación como práctica pedagógica". En: Memorias del Simposio Internacional de Investigadores en Educación. La investigación como práctica pedagógica, Santa Marta, nov. 8-10. Centro de Estudios e Investigaciones; Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1999.

BUSTAMANTE, G. et al. "Evaluación, proyecto educativo y descentralización en la educación".

UPN postgrado evaluación escolar y desarrollo regional - Bogotá. 1997. Pág. 71

CÁRDENAS, Salgado, F. (1999). "Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI". Universidad Nacional. Págs. 105-116.

CARR W. y KEMMIS S. (1988). "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado". Editorial Martínez Roca. Barcelona.

COMMITTE, J. On Standards for educational evaluation (1981): "Standards for evaluations of educational projects and materials". Mac Graw-Hill, New York. Quito, Bogotá. 1996.

MONTERO, L. (1985). "El curriculum en la formación inicial de los profesores: la interacción teoría-práctica como problema". Materials Pedagógicos. Universidad de Santiago de Compostela (España).

MONTERO, L. (1987). "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional". Actas 1 Symposium Nacional sobre prácticas de enseñanza. Santiago de Compostela (España). Págs. 17-25.

CRONBACH, L.J. (1963) "Course improvement through evaluation". En Teachers College Records, 64, Pag. 672 - 683. Citado por Rosales C. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea, Madrid. 1990.

CHADWICK, C.B. y RIVERA N. (1997). "Evaluación formativa para el docente". Paidós. Educador. Buenos Aires.

DÍAZ, M. (1998). "La formación académica y la práctica pedagógica". Ides. Bogotá

DOYLE, W. (1985): "Learning to teach: an emerging direction in research on preservice teacher education", Journal of Teacher Education, 36(1), 13-17.

EDWARDS, V (1995). "El currículo y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación de docentes". En: Revista Colombiana de Educación, No. 31, segundo semestre.

FERNÁNDEZ et al. (1998). "La formación inicial de los profesores de primaria y secundaria en el área de didáctica de las matemáticas". Universidad de León. España.

GIMENO, J; FERNÁNDEZ, M (1980). "La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española". Publicaciones MEC. Madrid.

GROSSMAN (1990). "Hacia una nueva cultura profesional". En RODRÍGUEZ, A. (1995). Un enfoque interdisciplinario en la formación de maestros. Narcea, Madrid.

ICFES. (1995) "Políticas para el cambio y desarrollo de la educación superior".

LITWIN, E. (1992). "Algunas reflexiones en torno a la construcción de un proyecto educativo" en Tecnología Educativa. Asocian Brasileira de Tecnología Educativa,

Año XXI, No 1007 Julio-Agosto.

MAGENDZO, A. (1999). "La investigación de la práctica pedagógica en el contexto de las reformas curriculares". En Memorias del Simposio Internacional de Investigadores en Educación. La investigación como práctica pedagógica, Santa Marta, nov. 8-10. Centro de Estudios e Investigaciones; Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1999.

MAÑA, T.; VILLANUEVA, M. (1987). "Las prácticas en la escuela de maestros". Universidad Autónoma de Barcelona, San Cugat.

MEDINA, Carlos (1996). "Caja de Herramientas para transformar la Escuela". Ed. Rodríguez

MONTERO, lo (1990). "Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado". En: ZABALA: La formación práctica de los profesores. Tórculo. Santiago de Compostela (España). Págs. 41-45.

OCHOA, R (1999). "Investigación y práctica pedagógica". En memorias del Simposio Internacional de Investigadores en Educación. La investigación como práctica pedagógica, Santa Marta, nov. 8 -10. Centro de Estudios e Investigaciones; Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación del pensamiento práctico". En: Infancia y aprendizaje, 42. pp. 37-63.

PÉREZ, A. (1988). "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesor". En MONTERO, lo (1990). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado. Modelos funciones y posibles orientaciones. Actas Simposio Nacional sobre Prácticas de Enseñanza, Santiago de Compostela (España).

PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 1998-2003 (1998). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.

PORLAN, Rafael. 1993. "Constructivismo y escuela". Ed. Diada. Sevilla.

PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LA UPN (PEI). Bogotá, de Enero de 2000.

RODRÍGUEZ, A. (1995). "Un enfoque interdisciplinario en la formación de maestros". Narcea, Madrid.

ROSALES, C. (1990). "Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza". Narcea, Madrid.

SCRIVEN M. "The methodology of evaluation". AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Rand Mac Nally, Chicago. Citado por ROSALES, C. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea, Madrid.1990

SCHULMAN (1987). En RODRÍGUEZ, A. (1995). "Un enfoque interdisciplinario en la formación de maestros". Narcea, Madrid.

STUFFLEBEAM, D.lo (1971). "Educational evaluation and decision making". Itaca, 111: fE. Peacock Phidelta Kappa National Study Committe on Evaluation. Citado por Rosales, e. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea, Madrid. 1990.

TORRADO Pacheco, M. (1999). "El desarrollo de las competencias; una propuesta para la educación colombiana". U.N. Bogotá.

TORRES AZÓCAR, J. "La historia de la educación y la pedagogía en la formación de docentes".En: Folios: Revista de la Facultad de Humanidades UPN. Nº 9 (11 semestre, 1998) págs. 44-57.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, CONSEJO ACADÉMICO. "Los ambientes de formación y sus lineamientos en los procesos de renovación e innovación curricular de la UPN".

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (1997) "Proyecto político y pedagógico de la UPN, Identidad y compromiso institucional". Bogotá D.C.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2001). "Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN". Bogotá D.C.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. "Acuerdo 019 de 1999 (Agosto 28)". Por el cual se adopta el Estatuto Académico. Bogotá, D.C.

WULF, e. (1999). "Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica". Asociación Nacional de Escuelas Normales. Facultad de Educación. Universidad de Antioquía.

ZABAIZA, M. (1990). "Teoría de las prácticas". En MELLADO, V; BERMEJO, M. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. Revista interuniversitaria de formación de profesorado, No. 23. Mayo a agosto. Págs. 121-136.

ZEICHNER, K y LISTON, D. (1986). "Reflective teaching". Erlbaum publishers. USA.

ZEMELMAN, H. y LEÓN, E. "Subjetividad: Umbrales del pensamiento social".Anthropos. Barcelona. 1997.