

**LA PRÁCTICA REFLEXIVA ESCRITURAL.**  
**UNA EXPERIENCIA CON DOCENTES DE LA ASIGNATURA PRÁCTICA**  
**PEDAGÓGICA DE UNA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA**



Investigador

Jiménez, Jorge A

Maestría en Educación

Tutor: Carlos Gaitán R. Ph. D

Línea: Prácticas educativas y procesos de formación

Pontificia Universidad Javeriana

Noviembre, 2010



DIR-POST 032

Bogotá, Diciembre 7 de 2010

Señores  
BIBLIOTECA GENERAL  
Pontificia Universidad Javeriana  
Ciudad

Estimados señores:

Cordialmente presentamos a ustedes el trabajo de grado “La práctica reflexiva escritural. Una experiencia con docentes de una Facultad de Educación Física” realizado por Jorge Andrés Jiménez Muñoz, aprobado por el director del trabajo Carlos Gaitán Rivero y el respectivo jurado, como requisito para obtener el título de Magister en Educación.

Atentamente,

**Elena Marulanda P. (PhD).**  
Directora de Posgrados

**Facultad de Educación**

Carrera 7ª N° 40-62 Edif. 25 4º piso. PBX (57-1) 3208320 Ext. 2627-2622. Fax: (57-1) 2858864  
<http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion>, [educación@javeriana.edu.co](mailto:educación@javeriana.edu.co). Bogotá, D.C. Colombia

ARTÍCULO 23, RESOLUCIÓN #13 DE 1946:“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

## **CONTENIDO**

Ilustraciones	
Anexos	
Agradecimientos y dedicatoria	
Introducción	
1. Definición del problema.....	9
2. Objetivos de la investigación.....	12
3. Antecedentes del proyecto.....	13
3.1 . Introducción a los antecedentes.....	13
3.2 . Análisis de los antecedentes.....	13
4. Marco conceptual.....	21
4.1. La reflexión del docente.....	21
4.2. Caracterización de la escritura en el contexto de las prácticas educativas y los procesos de formación en la educación superior.....	30
4.3. El docente ante la escritura.....	39
5. Marco metodológico.....	45
5.1. Identificación del contexto.....	45
5.2. Naturaleza del estudio.....	48
5.3. Instrumento: El diario del docente, un configurador de su escritura epistémica, y por ende, de su propia reflexión.....	50
5.4. Ruta metodológica de la investigación.....	67
6. Marco de análisis de los datos.....	70

6.1.Procedimiento del análisis y contenido de las categorías.....	70
7. Presentación de resultados y discusión.....	79
7.1. Presentación de meta-categorías.....	79
7.2.El saber explicitado mediante la escritura reflexiva de docentes acompañantes de práctica pedagógica profesional.....	89
7.3. Discusión y conclusiones.....	118
7.4.Recomendaciones.....	125
8. Bibliografía.....	128

## AGRADECIMIENTOS

En primera medida, quiero agradecer a Dios por permitirme la oportunidad de vivir, y de experimentar grandes experiencias, una de ellas, cursar la maestría en educación en la Pontificia Universidad Javeriana. A mis padres, quienes depositaron su apoyo y confianza en mis capacidades, y son a quienes debo mis mayores triunfos y logros. A la Universidad de Cundinamarca, al decano de la facultad de ciencias del deporte Mg Edwin Alzate, por abrirme las puertas y permitirme realizar el estudio, y a los docentes de la asignatura práctica pedagógica profesional por su participación y valiosos aportes. Al doctor Carlos Gaitán R, tutor y maestro, quien me enseñó la delicadeza, tacto y humildad para corregir al otro, respetando sus propios pensamientos. A mi compañera Pilar Forero por enseñarme que la creatividad, la crítica y la rigurosidad pueden ir de la mano, y por ser un gran apoyo en momentos difíciles de mi formación en investigación. También a mi compañero Juan Carlos Muñoz por sus valiosas enseñanzas, de quien considero es un ejemplo a seguir, en la profesión docente. A mi familia, hermanos, amigos, a mi novia, a todos, mil y mil gracias.

## **ILUSTRACIONES**

### ***Lista de tablas***

Tabla 1. Nivel académico y tipo de práctica de los docentes pertenecientes al estudio

Tabla 2. Matriz de categorías y subcategorías

Tabla 3. Ideas centrales de la subcategoría “*Decisión*”

Tabla 4. Confrontación de unidades centrales de las dos prácticas

Tabla 5. Matriz de datos textual para la subcategoría “*Resultados*”

### ***Lista de figuras***

Figura 1. Estructura del diario epistémico del docente a ser utilizado por los docentes de la práctica pedagógica profesional.

Figura 2. Estructuración del diario epistémico del docente teniendo en cuenta las tres dimensiones: Descriptiva, reflexiva y epistémica.

Figura 3: Ruta metodológica de la investigación.

Figura 4. Secuencia textual y unidades resultantes en la segmentación.

Figura 5. Ejemplo de codificación por medio del atlas Ti 5.0

Figura 6. Diferenciación entre la subcategoría “*Planeación y coherencia*”

Figura. 7. Categorías encontradas a partir del análisis, y su relación.

Figura. 8. La subcategoría “*Ejecución*”

Figura. 9. Las habilidades docentes. Componentes de formación del estudiante practicante

Figura. 10 Relaciones Práctica pedagógica-Población-Institución

Figura. 11 Puntos de referencia para establecer el desempeño (Bueno o malo), del estudiante practicante.

Figura 12 Relación Desempeño-Resultados-Criterios para valorar la práctica del estudiante

Figura. 13. Identidad docente planteada en cada tipo de práctica

Fig. 14. La práctica reflexiva escritural. Tópicos de reflexión hacia la generación de saber

## ***1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA***

Hoy por hoy, al interior de los escenarios educativos, complejos y cambiantes, dependientes de la sociedad, se exige un nuevo modelo de docente, que pueda responder a las necesidades propias de los contextos en los que se encuentran inmersos. Desde esta visión se exigen propuestas concretas que permitan transformar la identidad de los educadores.

La práctica reflexiva se erige como un medio intencionado de formación para docentes (Perrenoud, 2001). Desde esta perspectiva se pretende que estos asuman su propia práctica como objeto de análisis, y reflexión. Esto se rige bajo el supuesto que a medida que el docente reflexiona metódica e intencionadamente, se forma a sí mismo, transformando su habitus. En esta vía se admite que la práctica reflexiva no surge de manera espontánea, y que necesita de un método que posibilite y garantice su realización y sus fines.

Surge entonces la escritura, como una herramienta que tiene el docente, desde su valor epistémico, que la ubica como un vehículo de pensamiento y reflexión, para quien escribe, y por ende, un medio de transformación del pensamiento y del propio saber (Ferreiro, 2009, Carlino, 2005, Peña Borrero 2002, Avila 2005, Restrepo, 2006). Esta concepción se encuentra alejada de sus usos instrumentales de almacenamiento y reproducción de saberes. La escritura, le permite objetivar su pensamiento (Olson, 1997), su lenguaje y la representación que tiene de su práctica (Carlino, 2003, 2007).

Desde estos principios, se puede afirmar que la práctica escritural es entonces equivalente a una práctica reflexiva, que asume al docente como un ser crítico, que conoce, y por lo tanto, está en capacidad de transformar los contextos en los que interviene, tal como lo afirma Peña Borrero:

*“Darle la importancia a la escritura de los docentes significa reconocer que tienen algo importante que decir, pasando de la oralidad a la escritura”* (Peña Borrero, 2002, p. 1).

La presente investigación, se ubica en el espacio de la licenciatura en educación física, de la facultad de ciencias del deporte de la Universidad de Cundinamarca, con sede en Fusagasugá. Como docente catedrático vinculado en el área de investigación, evidencio la necesidad, desde lo institucional, de propiciar procesos reflexivos, por una parte, para analizar las prácticas docentes que se movilizan, y por otra, para generar procesos formativos en los docentes, que permita situarlos como sujetos críticos y reflexivos, generadores de saberes, intentando responder a las críticas que continuamente se le hacen a estos, desde el contexto universitario.

Y es que a modo general, prevalece una concepción del docente, indistintamente del nivel educativo en que se encuentre, que lo ubica como un sujeto que aplica lo que otros, (especialistas e investigadores), diseñan para él (Peña Borrero, 2002). El saber que construyen los docentes en su práctica, en últimas es subvalorado y poco aprovechado. Particularmente, aspectos como el currículo, que lo silencian y lo aíslan (Brito, 2003 citado por Azcona y Fernández, 2007) y la prosa pseudocientífica (Peña Borrero, 2002), desde

congresos, revistas y tratados que llevan el rótulo de pedagógicos; desconocen su valor, como elemento importante de la cultura académica.

De este modo, la presente investigación, que ubica a la práctica reflexiva y la escritura, como sus referentes, se une a la investigación promovida desde la Decanatura de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UDEC, que pretende indagar por las prácticas docentes, en una puesta en común, desde los problemas que partimos, para generar y potenciar una posible transformación, a futuro. La investigación tiene lugar en la asignatura práctica pedagógica profesional I, II Y III, correspondientes a los semestres 7°,8° y 9°, del plan de estudios de la licenciatura en educación básica, con énfasis en educación física, recreación y deportes. Esta asignatura pretende brindar espacios en educación formal y no formal para que los futuros licenciados movilicen en la práctica los saberes adquiridos durante la formación profesional.

Para los fines particulares, se ha generado una práctica reflexiva, desde la escritura de diarios reflexivos, apoyados en unos referentes epistemológicos particulares (Perrenoud, 2001, Brockbank y McGill, 2003), de los docentes sobre sus prácticas de acompañamiento. A partir del análisis cualitativo de estos, se pretende demostrar que al generarse dicha práctica, no solo se propicia un medio de formación, sino que además se posibilita que el docente construya, desde su reflexión, un tipo de saber, local y propio de su práctica, configurado desde tópicos reflexivos, que lo asume como un profesional crítico y transformador. De esta manera, la pregunta de investigación que se hace la investigación se orienta hacia:

*¿En qué tópicos la escritura permite configurar la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica?*

En últimas, este valor que tiene la escritura, en los docentes, se pretende descubrir desde el proceso investigativo. Esta escritura, como se analizará posteriormente, permite identificar algún tipo de saber producido desde la reflexión del docente, y algunos rasgos particulares que se dan en los contextos en los cuales se desenvuelve. En el fondo se plantea un problema de formación, en la que la práctica reflexiva se debe propiciar y cultivar, para que estos docentes no solo se muevan por habitus, y de esta forma ubicarlos como sujetos críticos, generadores de mejores prácticas. Pero para lograr esto, en primera instancia se deben analizar los resultados de dichas prácticas, y sus posibles contribuciones. Tan solo se pretende dar un primer paso.

## **2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### ***Objetivo general***

Determinar los tópicos en los cuales la escritura permite configurar la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica.

### ***Objetivos específicos***

- 1.** Propiciar una práctica reflexiva basada en la escritura y en dimensiones reflexivas que le permita a los docentes asumir su propia práctica como objeto de estudio.

2. Analizar las prácticas reflexivas escriturales de los docentes de la asignatura de práctica pedagógica profesional, identificando rasgos característicos de reflexión.

### **3. ANTECEDENTES DEL PROYECTO**

#### ***PROCESO DE BÚSQUEDA Y DESARROLLO DE UN ENFOQUE PARA EL ANÁLISIS DE LOS ANTECEDENTES DEL PROYECTO.***

##### ***3.1.Introducción:***

Con base en la inquietud inicial sobre la figura del docente como practicante reflexivo (Perrenoud, 2004), y a la manera en la cual este pudiese formarse, se realiza una primera indagación, que se dirigió hacia la identificación de una serie de instrumentos o estrategias (de carácter reflexivo-investigativo) de documentación, problematización y transformación de prácticas docentes, diseñados para la sistematización de la experiencia del docente. Se destacan las narrativas autobiográficas, narrativas docentes, (Jackson,1998), los diarios: el diario de campo, el diario del profesor (Porlán y Martín, 1991, Muñoz, 2005), los diarios de clase (Zabalza,2004), el diario académico (Vain, 2003), Portafolio reflexivo, docente, electrónico, de desempeño (Pena, Ball, y Barboza Pena, 2005, Díaz, 2005), en los que se conjugan diversas posturas y metodologías para la recolección de la experiencia docente, y conllevan también diversas intenciones en su aplicación y funcionalidad.

1Basado en el análisis de estos instrumentos, se inició la búsqueda un denominador común, a todos estos instrumentos, que estuviese vinculado de forma clara con el responder a una

verdadera práctica reflexiva, y a su posible sistematización, a su recolección. Este denominador común, independientemente del instrumento utilizado, es la escritura. Una escritura reflexiva, analítica, moduladora del pensamiento.

De este modo, el proyecto de investigación se sitúa en la mirada del docente *ante la escritura*, vista esta como una práctica epistémica, generadora de construcción de formas de aprendizaje, comprensión y apropiación del conocimiento, y a este, (el docente), como el agente responsable de sus usos y aplicaciones reflexivos, sobre su propia práctica. Para los referentes conceptuales se sitúa el problema de interés: Las relaciones entre práctica docente, escritura y reflexión.

### ***3.2. Análisis de antecedentes del proyecto.***

#### *La escritura, sus usos e implicaciones en la práctica docente*

El desconocimiento del valor epistémico de la escritura.

Muchas de las fuentes que abordan el tema de la escritura y sus vínculos con la práctica docente, señalan una relación indisoluble entre las concepciones y planteamientos relativos a los usos potenciales asignados a las prácticas escriturales, por parte de los docentes, en el ámbito institucional, con el abordaje (o desaprovechamiento) de dicha práctica como herramienta de pensamiento y construcción de conocimiento.

En cuanto al uso de la escritura en el contexto del aula, las publicaciones consultadas coinciden en que la apreciación de ésta es vista primordialmente, tanto por el docente,

como por el estudiante, como instrumento útil para registrar lo que el docente expone, para exponer lo leído y transcribirlo, y como demostración de los aprendizajes en las evaluaciones. Es decir, cumple una función memorística, y de mera transcripción del conocimiento: En las siguientes citas, veremos cómo ello es considerado, desde distintas perspectivas, y por los diversos autores, como un uso *limitado* de la escritura, que minimiza su potencial valor epistémico:

*“La potencialidad de la escritura se ve subutilizada, entendiéndola más como acto de memoria y de demostración de saberes registrados.”* Benvegnú et al, (2001)

*“La escritura es empleada en todos los niveles de enseñanza, aunque en la mayoría se lo hace más como una forma de dejar asentado el conocimiento que como un medio para acrecentarlo.”* (Castelló, 2000, citado por Carlino, 2005).

Carlino (2005) describe claramente no solo la función limitada que pueden asignarse a la lectura y la escritura, dentro del aula, sino los roles que docentes y estudiantes implícitamente asumen al hacerlo:

*“La tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase es la de escuchar nuestras explicaciones, y tomar apuntes (de los que nos desentendemos). Así mismo, esperamos que los estudiantes, -fuera de clase- lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ello). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los estudiantes se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos”* (Carlino, 2007, p. 10)

Lo anterior nos da evidencias de que la escritura, aún cuando atraviesa los procesos educativos de manera fundamental, es ignorada en su valor epistémico, es decir, no es utilizada más que para dar cuenta de contenidos, recordarlos, evaluar su memorización, etc. No se plantea como vehículo de elaboración de pensamiento.

*El problema de la escritura desde la perspectiva del docente:*

Los docentes pueden permanecer indefinidamente asumiendo la escritura como simple instrumento para rendir informes de gestión, armar programas, etc., sin involucrarse personalmente en ello. En cuanto a la visión que tienen los docentes de educación básica y secundaria sobre la práctica de la escritura, Peña Borrero señala:

*“Prevalece la idea de que los maestros son simples consumidores de las teorías y modelos que se producen en las universidades o de las soluciones prefabricadas que aparecen en los libros de texto y los materiales educativos. Su función queda limitada a traducir a la práctica los resultados de estas investigaciones o a administrar los programas de intervención que otros diseñan para ellos [...] Los maestros tienen una idea muy formal de la escritura, como un conjunto de normas externas (de redacción, corrección gramatical u ortográfica) que hay que aprender para llegar a "escribir bien", Piensan que la escritura es algo que viene después del pensamiento, y no que es en sí misma pensamiento.”* (Peña Borrero, 2002).

Otros autores dan cuenta de esta relación estrictamente instrumental, impersonal, de los docentes con sus prácticas escriturales:

*“Las formas a través de las cuales los docentes escriben y dan cuenta de sus tareas de enseñanza se cristalizan en formatos y prácticas de escritura ritualizadas donde la reflexión sobre la propia tarea se ubica en un segundo plano” “La escritura aparece como descontextualizada, devaluada (Brito 2003), como práctica burocrática (Rockwell 1992, Azcona y Fernández, 2007); asume “formas rígidas, cerradas, encriptadas, semejantes, formateadas, escasamente personales, casi anónimas”, colonizadas por la “jerga pedagógica” (Brito, Finocchio y Pinkasz 2005, p. 20, citado por Azcona y Fernández, 2007).*

Pero esta visión no es muy lejana a la que reina entre muchos docentes de educación superior, que se ven a sí mismos en un rol de transmisores de conocimientos avalados y contruados en otras instancias del ámbito académico: *“Para la mayoría de los analistas, la docencia universitaria de los últimos tiempos se ha limitado a un papel poco reflexivo y reproductivo que deja un mínimo espacio para la formación de la inteligencia. Se requiere, entonces, que los docentes universitarios ejerzan una praxis que incluya el conocimiento como una prioridad social” (Patiño y Castaño, 2005).*

#### *Escritura del docente e investigación educativa.*

Sólo aquellos docentes dedicados a la investigación, desarrollan sus competencias escriturales, o por lo menos se ven abocados a ello. En el ámbito académico se da una marcada diferenciación entre *docente a secas* y *docente investigador*. En el ámbito particular de la investigación educativa, esta diferenciación se sitúa en el centro del debate por el acercamiento entre teoría y práctica pedagógica. El papel que juegan en este debate

las capacidades escriturales del docente son de gran relevancia, puesto que, si se busca construir saberes pedagógicos a partir de la práctica docente, quién tiene la voz mandante desde su experiencia es el maestro, pero solo puede darle cuerpo por sí mismo, personalmente, en su propia escritura. De otro modo, estará siempre abocado a ser sujeto de investigación de otros, de los investigadores.

Por una parte, el docente genera un saber desde su práctica, pero, por lo común se trata de un saber silencioso, aislado, del que se prescinde desde lo curricular: *“El discurso curricular –en sus sucesivas renovaciones- genera mecanismos que inhiben la circulación y difusión de otros saberes pedagógicos producidos en el ámbito escolar y que también forman parte de su cultura”* (Brito 2003, p. 9 citado por Azcona, et al, 2007)

Por otra parte, las ciencias pedagógicas y sus discursos se alejan por más de una razón del lenguaje común de la docencia, haciendo que los maestros se vean a sí mismos ajenos a estos discursos y mucho más a elaborarlos, Según Peña Borrero (2007), *“el lenguaje pedagógico, que debería ser el mejor ejemplo de exactitud y claridad, se ha contagiado de una prosa pseudocientífica e ininteligible, que resuena en congresos, revistas y tratados supuestamente pedagógicos, lo cual inhibe al docente de participar intelectualmente en la construcción de estos saberes.*

*La escritura y la práctica reflexiva.*

La reflexión docente.

En el pasaje introductorio relativo al tipo de enfoque que se propuso dar al análisis de los antecedentes de este proyecto, la figura del docente, como practicante reflexivo constituye la piedra de toque que fundamenta el eje central de la práctica docente que se busca proponer. En cuanto a los múltiples antecedentes relativos al tema de la reflexión docente, autores como Perrenoud (2004), Bárcena (1994), Zabala, (2002, citado por García Cabrero y otros, 2008), Rodríguez (1992 citado por Iovanovich, 2003), Elliot (1994), Pérez Gómez, (1994 citado por Elliot,1994), Vain (2003) enmarcan la práctica reflexiva como una actividad que propicia la profesionalización del oficio del docente, donde se busca superar la visión del mismo como simple actor transmisor e informador de conocimientos, para situarlo como un agente constructor de estos, a partir del saber generado en su práctica, articulado con los saberes disciplinares, y los saberes pedagógicos implicados en dicha práctica.

*La reflexión docente mediada por procesos escriturales.*

En el curso de esta indagación, interesó establecer un vínculo explícito entre la práctica reflexiva y el problema de la escritura desde la perspectiva desde la cual ésta, aplicada con todo su valor epistémico, implica una práctica reflexiva, para todo aquel que guíe su ejercicio con una visión que supere sus usos básicos instrumentales.

Según varios autores, el cultivo de prácticas escriturales por parte del docente permite la objetivación de la propia práctica, permite su análisis y la decantación de la experiencia, lo cual permitirá usarla como sustento en la construcción teórica. En todos los casos, esta práctica escritural del docente está asociada a una práctica reflexiva sobre su propia práctica:

*“del hacer empírico el maestro pasa a un hacer reflexivo, que le permite remontar la rutina repetitiva para objetivar su práctica **por escrito**, con miras a continuar reflexionándola y transformándola en la misma acción.”*, haciendo de la propia práctica una práctica exitosa que *“sistematizada, comentada y fundamentada puede enriquecer a la misma teoría”*. (Restrepo, 2006)

*“La escritura de las experiencias pedagógicas se constituye en una forma de objetivar el lenguaje interior del docente, es ese lenguaje que solo él conoce, a partir de su subjetividad, y por medio de la escritura, lo traslada al ámbito objetivo y público de la discusión intersubjetiva entre pares.”* (Ávila, 2005).

*“La escritura tiene un enorme potencial, no sólo como forma de divulgar este saber de los maestros, sino también como herramienta intelectual para ayudarles a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla. Lo que el maestro nos comunica no es simplemente el registro de su experiencia, es el resultado de un ejercicio reflexivo en el que la escritura actúa como elemento mediador. El saber del maestro es el objeto de la escritura, pero ésta es un instrumento intelectual que constituye y aquilata ese saber.”*(Peña Borrero, 2002)

#### 4. MARCO CONCEPTUAL.

##### 4.1. La reflexión del docente.

Es el primer aspecto, el que nos muestra la puesta en escena de la reflexión docente, que se potencializa a partir de la escritura epistémica, explicitada, no como un producto escritural, sino como un proceso de revisión de pensamiento y lenguaje, en unos procesos metódicos de reflexión, experimentados por quien escribe. Para esto es preciso entonces definir qué entendemos por reflexión, y en últimas, por reflexión del docente:

##### *El concepto de reflexión*

*“El concepto de reflexión en la acción está relativamente vacío de contenido. No dice sobre que ni como el practicante reflexiona como tal, ni tampoco especifica los efectos de esta reflexión. Esta entrada en materia, lejos de ser un punto débil, se muestra como lo más interesante del concepto, si este se toma como símbolo, paradigma global que delimita una problemática y un campo conceptual todavía pendientes de construir” (Perrenoud, 2004, p. 14)*

A partir de esta concepción de Perrenoud, establecemos el punto de partida para delimitar las bases teóricas referentes al concepto de reflexión, del proyecto de investigación que nos compete. La reflexión es un concepto aplicado en diversos contextos, en diferentes áreas y con distintas finalidades. Es debido a esta multiplicidad de información con respecto al concepto, que resulta pertinente aclarar en qué terreno se desenvuelve el problema explicitado. Es en el paradigma del “*practicante reflexivo*” propuesto por Schön, ampliado

por diferentes referentes y desarrollado por Perrenoud (2001), donde delimitamos la óptica que queremos aplicar. Esta se refiere a “la formativa”, una práctica intencionada, que recoge la escritura como eje transversal, dentro de los parámetros de la escritura epistémica, y que sitúa a los docentes frente a su propia práctica, y la de sus estudiantes, en una práctica social.

Es Donald Schön (1992), quien propone un concepto de reflexión, que orienta el propósito de definirla. La reflexión, como componente principal, es incluida dentro de sus trabajos, como la capacidad que tiene un sujeto de analizar su propia práctica con el fin de develar el conocimiento tácito, aquel que se constituye a partir de prácticas anteriores, y se adhiere a la conciencia, en forma de habitus. Es una acción intencionada y consciente, que realiza el sujeto en un afán por corregir posibles errores, analizando su práctica para transformarla, desarrollando el pensamiento práctico, por medio de la reflexión en la acción. Según Perrenoud (2001), quien, citando a Schön, afirma que:

*“Schön ha desarrollado el paradigma del practicante reflexivo para combatir la ilusión, todavía dominante en los años setenta y ochenta, de que la ciencia ofrecía una base de conocimientos suficiente para una acción racional. Un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados”*  
(p.14)

Perrenoud (2001), también aporta un concepto pertinente:

*“En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella solo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga” (Perrenoud 2004, p. 31)*

Según esto, uno de los sentidos trascendentales de la reflexión, radica en la comprensión de las propias acciones. Integrar otros saberes, otras experiencias, diferencia una reflexión espontánea, de una con sentido, intencionada. Se trata de una reflexión que deja huella en el sujeto, que se convierte en un medio de aprendizaje, de auto-formación.

Esto, introduce el concepto de “Práctica reflexiva”, según la idea que adopta esta reflexión como eje central, y que se pretende desarrollar al interior de unas prácticas docentes situadas, para el presente proyecto de investigación. Una práctica reflexiva intencionada, promovida y con un pretexto de aprendizaje y formación.

#### *La práctica reflexiva, una práctica formativa de los docentes y para los docentes*

La reflexión docente, tal y como la entendemos en la presente investigación, no tiene sentido, si se realiza de manera espontánea, irregular y poco intencionada. Esto nos permite insertar a la escritura, desde la concepción que tenemos de ella como un medio de pensamiento y reflexión según los autores anteriormente mencionados, cuando nos referimos a ella. Siguiendo la concepción de Perrenoud *“La reflexión adopta como método la escritura* (Perrenoud, 2004, p. 50), escritura y reflexión, como conceptos que se nutren el uno al otro, deben estar enmarcados al interior de un proceso intencionado, es decir, no

solamente activado en momentos de angustia y de caos, sino como un pretexto de formación propia, del maestro.

Esta formación, es referida, a los elementos con que cuenta el docente, que ya tiene una experiencia y un recorrido, y que necesita, día a día, analizar su propia práctica, para adaptarse más fácilmente a los cambiantes escenarios educativos. La práctica reflexiva se constituye en un vehículo de autoformación para quien la desarrolle.

Perrenoud (2001, 2004), insiste en que la práctica reflexiva, es el hilo conductor de la formación de los docentes, y que se articula con los saberes que enfrentan en su práctica. Esta, propicia su “profesionalización”, en el sentido en que aporta elementos para enfrentarse, en la acción, con suficiencia, dejando atrás su dependencia de los conocimientos exclusivamente científicos y disciplinares, teorizando sobre su práctica, y generando conocimientos que tarde o temprano empleará en la acción. En otras palabras, un profesional autónomo.

En esta vía, la práctica reflexiva incorpora para sí misma el componente formativo. Traemos a este contexto la idea de Campo y Restrepo (1999, citados por Gaitán y Granados, 2005), quienes afirman que cada sujeto es partícipe de su formación, y este proceso genera su autonomía, que lo conduce a tomar decisiones responsables en distintas dimensiones de su práctica. Es claro que la denominada formación continua, depende en gran medida de las propias opciones del docente. Dentro de una situación ideal, Perrenoud (2004), insiste, en que la práctica reflexiva aporta esta profesionalización, que implica autonomía en la profesión docente.

Brockbank y McGill (2003), en su afán de promover un adecuado aprendizaje en el contexto de la educación superior, exponen una distinción entre reflexión y práctica reflexiva. Para ellos, la reflexión es un proceso donde el sujeto asume su experiencia, desde la cual se involucran aspectos cognitivos (pensamiento y acción) y afectivos (sentimientos). Esto deriva hacia una creación de significado y conceptualización desde la propia experiencia. Pero esta reflexión, es asumida por una práctica reflexiva, que, desde una puesta en acción intencionada y consciente, la emplea como un medio dialógico, para lograr transformaciones y aprendizajes en los sujetos. Asumen a esta práctica como la base para el aprendizaje críticamente reflexivo.

A partir de estos autores, podemos concluir una serie de requisitos, para diferenciar una reflexión, de una práctica reflexiva:

1. La práctica reflexiva corresponde a un proceso intencionado y consciente. Intencionado en la forma en que intenta generar transformaciones y aprendizajes en los sujetos, consciente en la medida en que los sujetos son partícipes de su propio proceso formativo.
2. Al asumir la reflexión como base de sus posibles construcciones, en últimas, la práctica reflexiva acoge a la experiencia propia del sujeto. Esta experiencia reúne la historia vivida, que se compone de aspectos cognitivos y afectivos.

3. La práctica reflexiva es una poderosa herramienta que tiene el docente para continuar su formación, la cual propicia movilizaciones de sus saberes, en la acción, desde la propia experiencia.

#### *Momentos de la reflexión docente*

La reflexión se lleva a cabo, dentro de unos “momentos”, en los cuales el docente pone en marcha dicho proceso, según la práctica a la que se está enfrentando. Dichos momentos son propuestos por Perrenoud, a partir de una diferenciación entre dos aspectos:

1. *Reflexión sobre una acción singular:* Esta puede ocurrir, en plena acción, como también “En el recorrido previo (anticipación, decisión) o posterior (análisis, evaluación)” (Perrenoud, 2001, p. 32)

2. *Reflexión sobre un conjunto de acciones parecidas y su estructura:* Corresponde al “sistema de acción”, adherido al inconsciente del practicante, en forma de habitus, y que puede guiar las acciones como una disposición previamente interiorizada, que acumula la historia de las acciones del practicante.

A partir de esta diferenciación, que muestra como la reflexión puede suceder antes, durante y después de la acción, y que además tiene en cuenta los habitus de los sujetos, se concluyen, por parte de Perrenoud, tres momentos de reflexión, que acogemos para nuestro proyecto:

1. *La reflexión en plena acción*: Se pone en marcha una actividad mental que incorpora unas microdecisiones. Estas suceden en el momento mismo de la acción. Es importante señalar, sin embargo, que el practicante puede no realizar ninguna acción, como reacción a otra que espera una respuesta. Puede, en un momento posterior, reflexionar con una mayor tranquilidad. Esta característica introduce el concepto de “saber de inacción” (Pelletier, 1995, citado por Perrenoud 2001), como una sabiduría, proveniente del habitus, para diferenciar las situaciones y definir en el instante, qué debe hacer. Este habitus, como incorporación en el inconsciente de una historia vivida, puede diferenciar a un practicante inexperto de uno experimentado.

2. *La reflexión fuera del impulso de la acción*: Esta se sucede fuera del contexto de la práctica. Tiene un carácter retrospectivo y prospectivo, es decir, enlaza el pasado con el futuro. Su función principal, teniendo como principio que siempre hay una próxima vez, radica en analizar lo que sucedió, lo que funcionó o no, y a preparar lo que se viene. Además permite, aunque no de forma automática, un proceso, que para nuestros intereses escriturales, presenta una gran importancia: “*Capitalizar la experiencia*”, es decir, aprovecharla, “transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (Perrenoud, 2001, p. 36).

3. *La reflexión sobre el sistema de acción*: Se parte del principio que explica que las situaciones y tareas son similares, unas con otras, así que las acciones de los individuos “Son variaciones sobre una trama bastante estable” (p.37). Esta trama, es definida por Piaget (1973, citado por Perrenoud, 2001), como “esquema de acción”, que contienen los

puntos comunes que existen entre situaciones ocurridas en diferentes momentos y con diferentes intereses. Estos esquemas corresponden a situaciones análogas, pero se combinan de una forma diferente si las necesidades cambian.

En un intento por establecer niveles, en el contexto de la enseñanza de estudiantes en la educación superior, que se suceden en la reflexión sobre la acción, es decir, sobre todo aquello que ocurre al asumir dicha acción como objeto de reflexión, Brockbank y McGill (2003), proponen unos niveles que atraviesan todo este proceso, y que asumen como dimensiones. Estas siguen una jerarquía, de un menor a un mayor nivel reflexivo.

Para una definición de los niveles de reflexión presentes en una práctica reflexiva, los autores parten de una jerarquía de niveles de reflexión definidas a partir de Schon. Estos niveles de reflexión estarían ordenados jerárquicamente, implicando una escala de menor a mayor importancia en una práctica reflexiva. Los autores objetan que esta jerarquización, supone además una separación entre estos niveles. En cambio, proponen más bien asumirlos como dimensiones, entendiendo con ello que no solo están relacionadas solapadas, sino que todas tienen grados de importancia equivalentes. *“Todas y cada una se interrelacionan, como se funden y entremezclan, el pensamiento, el sentimiento y la acción”* (p.94). Por otra parte señalamos que los autores consideran todas estas dimensiones, como una acción, aunque de distinta naturaleza, cada una.

1. *Acción*: La acción se define como el desenvolvimiento de la práctica educativa que involucra la interacción docente-estudiante en el aula. Según Brockbank y McGill

(2003), en la acción se ponen en juego saberes proposicionales y científicos, y saberes al uso, o saberes en acción que se han constituido a través de la experiencia, y por lo general tienen un carácter tácito.

2. *Reflexión en la acción:* Acción por la cual el sujeto examina su conducta, la pertinencia de su actuar, y acoge posibles cambios como respuesta inmediata dentro de la acción.
3. *Descripción de la reflexión en la acción:* Acción que se preocupa por nombrar lo innombrado a través de la verbalización de acciones y reflexiones llevadas a cabo en la acción.
4. *Reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción (reflexión sobre la acción):* Se define como una acción reflexiva en la cual el objeto de reflexión es la descripción de la reflexión en la acción. Agregamos que, en este nivel de reflexión, el sujeto necesariamente contextualiza la acción, convirtiéndola en una situación, analizando tanto los antecedentes o pre supuestos que implicaba la acción, como sus efectos o consecuencias en relación a estos supuestos.
5. *Reflexión sobre la reflexión en la acción:* Acción reflexiva en la cual el objeto de reflexión es la reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción. Agregamos que, en este nivel de reflexión, el sujeto propone y busca la aplicación de una acción reparadora u optimizadora de su práctica.

#### ***4.2. Caracterización de la escritura en el contexto de las prácticas educativas y los procesos de formación en la educación superior.***

##### *Introducción:*

Con el fin de lograr una aproximación teórica a uno de los conceptos transversales del problema de investigación, la escritura, se ha partido de la revisión del pensamiento de algunos autores fundamentales (Ong , 1982, Goody y Watt , 1996, Havelock ,1996), que la conceptualizan como un sistema simbólico que posibilita una tendencia al pensamiento analítico y reflexivo.

Estos autores abordan la escritura a partir de su compleja relación con el lenguaje oral, considerado como el sistema humano básico y primordial de transmisión simbólica del cual ella es originalmente definida como su representación.

A partir de los vínculos entre oralidad y escritura, su parentesco y diferenciaciones, que permiten caracterizar sus correspondientes roles como dispositivos de elaboración de relaciones de pensamiento, arriesgaremos un intento por analizar, y caracterizar la escritura no desde sí misma y las definiciones que le son asignadas, sino a partir de una indagación por la relación que consideramos fundamental: la existente entre escritura y conocimiento.

Esta indagación conduce a una diferenciación entre dos tipos de perspectivas de análisis de esta relación: una contempla a la escritura como objeto, que detiene, solidifica y guarda el conocimiento, al cual se tiene acceso adquiriendo la habilidad para descifrar sus códigos. Es decir, estudia el sistema de la escritura, sus elementos, las articulaciones entre esos

elementos, sus funciones y sus usos. Otra, ve la escritura más bien como la acción que se despliega al escribir, ve el proceso implicado al articular pensamiento escrito, ve un tipo particular de pensamiento inherente al proceso de escribir. En esta perspectiva, el conocimiento es interpelado por la palabra escrita.

Esta es la concepción de la escritura sobre la cual este trabajo tiene interés: En definitiva, no es la escritura como resultado lo que interesa, sino la escritura como labor llevada a cabo en fases sucesivas, ligada a procesos metódicos de reflexión, en tanto lo que pasa a quién escribe, lo que sucede en su pensamiento en el transcurso de este proceso.

Havelock (1996), sostiene que la lingüística por mucho tiempo estudió el lenguaje independientemente de que éste fuera oral o escrito, pues entendía la escritura como una transcripción de la lengua hablada. Veremos como en la contemporaneidad, esta visión es altamente cuestionada, para replantear la escritura como un fenómeno lingüístico particular, específico, que lleva implícita una forma de elaboración de pensamiento que le es propia. “Una lengua escrita no es una lengua oral transcrita, es un nuevo fenómeno lingüístico, y cultural”[...] “La escritura es un análisis lingüístico con diversos grados de conciencia”. (Hagége1985, en: Ferreiro 1999 p.105). Estos *diversos grados de conciencia* en el análisis que permite la escritura, tienen implicaciones importantes sobre la perspectiva desde la cual nos interesa abordar la escritura como práctica y sus potencialidades en el contexto educativo.

El punto de vista frente al sentido en que la escritura debe ser asumida para actuar como herramienta de pensamiento, se acerca más al propuesto por Ferreiro (1999), que busca entenderla como un *sistema de representación*, expresión en la cual la autora asume el término representación como “ese conjunto de actividades que las sociedades han desarrollado, en grados diversos, que consisten en dar cuenta de cierto tipo de realidad, con cierto tipo de propósitos, [...y, en el caso de la escritura...] de una forma bidimensional”.(p.112)

Esta acepción de la escritura supone un contexto, una realidad, una intencionalidad, en medio de las cuales es que la escritura despliega todas sus potencialidades como herramienta de pensamiento, presente y consciente, noción apta para ser aplicada como luz iluminadora de una práctica, metódica y reflexiva, que, signada por su inherente posibilidad de revisión, potencialice la asimilación, comprensión y transformación de sistemas para elaborar conocimiento.

#### *La escritura y el conocimiento.*

El lenguaje actúa no solo como instrumento de comunicación entre los seres humanos sino como contenedor de las relaciones simbólicas a partir de las cuales un grupo cultural configura su relación con el mundo, sus modos de aprehenderlo, de transformarlo; en otras palabras, configura un *sistema de representación*, un conjunto de figuraciones, imágenes o ideas que *sustituyen a la realidad* para hacerla expresable, discernible.

En la medida en que una representación del mundo no es el mundo, la construcción de esa representación implica una selección valorativa de los elementos que lo configuran, una jerarquización entre estos elementos, así como la construcción de unas relaciones particulares que los vinculan y los organizan. Esta organización selectiva equivale a una particular forma de elaboración de conocimiento, validada en acuerdos colectivos de significación asignados por un grupo humano a sus llamados símbolos verbales (Goody y Watt, 1996).

Si definimos la escritura como un sistema de representación del lenguaje, tendríamos que entenderla entonces como un *sistema de representación de la representación* que el lenguaje hace del mundo. En esa medida, podríamos entender que la escritura inaugura un nuevo sistema simbólico, una nueva concepción de mundo, si tomamos consciencia de que su relación con el habla está provista de una complejidad mucho mayor que la implicada en su consideración como un simple código de representación gráfica (y sonora) del lenguaje, ya que, como lo señalan investigaciones recientes enfocadas hacia la comprensión de los fenómenos relativos al aprendizaje de la escritura, no existe una equivalencia directa y unívoca entre los elementos del lenguaje oral y los del lenguaje escrito (Goldin, 1999, citado por Ferreiro, 1999, p.114), así como, en el sistema del lenguaje hablado, no existe una equivalencia unívoca entre las cosas del mundo y las voces que lo expresan.

El alto nivel de complejidad de esta relación proviene del hecho de que la escritura, entendida como sistema de representación, difiere en su naturaleza epistémica, a la propia del lenguaje oral, que opera en el hablante cuando se expresa en una relación inmediata con

el mundo, mientras que las relaciones de pensamiento que se llevan a cabo en un proceso escritural, de dan en la medida en que el escribiente se separa, en su ejercicio, de dicha inmediatez.

La escritura da inicio a una nueva relación del ser humano con el conocimiento, tanto en la medida en que lo fija, lo retiene, lo hace revisable, como en la medida en que su potencial como sistema de representación, diferido del tiempo presente, descontextualizable, desarticulable, a partir de su siempre posible relectura, constituye un sistema de pensamiento en sí mismo.

Esta nueva relación de ser humano con el pensamiento no está supeditada solamente a la escritura en sí, como “disposición verbal fijada en un artefacto visible” (Havelock, 1996), ni como la acción de escribir, sino que, además, como lo sostiene este autor, para quienes conocemos la palabra escrita, el habla y el lenguaje escrito conviven en la *voz* de nuestra cotidianidad: el segundo, cuyo espíritu es el de actuar como comunicación conservada y seria, se entreteje con el del habla común, destinado a la comunicación inmediata y espontánea.

Esta afirmación supone que nuestra formación en el uso del lenguaje escrito trasciende su uso en la palabra hablada, de manera que un individuo perteneciente a una cultura que usa alguna forma de escritura pierde la posibilidad de conceptualizar una comunicación oral primaria, estrictamente auditiva y gestual, (inmediata y presente), puesto que tiende a materializar, a “estructurar” y “codificar” el pensamiento. Una vez poseemos la palabra

escrita, esta se “imprime” en nuestras mentes. La palabra escrita se convierte en “información”, “almacenable”, no solo en los soportes físicos, sino en el “almacén” de nuestra mente. (Havelock, 1996, p.98). La palabra se convierte en “entidad”, independiente y autónoma.

*Debate actual: las representaciones de la escritura y sus efectos sobre el aprendizaje situado.*

Según Ferreiro, (1999) y Carlino, (2005) las funciones que la escritura puede tener en los procesos vinculados con la construcción del conocimiento en las aulas contemporáneas, en todos los niveles de educación, están ligados íntimamente a la representación que se tenga de ella en cuanto a sus usos y en cuanto a sus utilidades.

El trabajo de estas dos autoras se ha centrado en problematizar las concepciones tradicionales que actúan en la escuela, que enfocan la escritura hacia sus usos instrumentales de comunicación, memorización y registro, tanto en el aula, por parte de docentes y estudiantes como en la institución, en sus usos y prácticas académicas, cuya función más relevante es esencialmente comunicativa, (de información y conocimiento elaborado). Estas visiones de la escritura se contraponen a una visión epistémica de la escritura, en la que radica su verdadero potencial como sistema de pensamiento.

Una concepción clásica de la escuela como recinto para la transmisión del saber, supone el uso de la escritura como herramienta para el estudiante, para retener el conocimiento sabio que el profesor dice, y que los textos traen. Tomar apuntes tanto de lo escuchado, como de

los textos recomendados, para luego poder en forma oral o escrita, dar cuenta de lo aprendido. Para el docente, la escritura del estudiante sirve para comprobar si el estudiante retuvo lo explicado; y su propia escritura básicamente responde a los requerimientos por parte de la institución como informes de profesores y comunicaciones a los padres o usos varios en instancias de verificación. Es decir la escritura es usada y entendida sencillamente como un instrumento para retener información, y comunicarla. En lo pedagógico, su principal uso es el de instrumento de evaluación de lo aprendido por el estudiante.

Esta visión estrictamente instrumental sobre la escritura, es vista como “obstáculo epistemológico” (noción fundada por Bachelard, traída al contexto educativo inicialmente por Alicia Camilloni), por parte de Analía Gerbaudo, quién la aplica al análisis de la problemática de las representaciones de la escritura en el medio universitario, que obstaculizan el trabajo de enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos. La representación tradicional de la escritura asume el rol de obstáculo para el desarrollo de escritores analíticos y reflexivos en la medida en que forma más en una “tendencia a confirmar los saberes mayormente extendidos respecto de los objetos de la cultura, más que intentar observar lo que *los contradice, lo que los interpela, lo que abre nuevas preguntas y que a la vez desestabiliza los modos de respuesta*” (Camilloni, 1997, citado por Gerbaudo.)

Ferreiro (1999), sitúa su análisis del problema desde las teorías piagetanas de los esquemas de asimilación en los niños, muestra como esta representación instrumental de la escritura, opera en las aulas dentro de un sistema de enseñanza en el que “el niño no escribe sino copia, y no lee, sino descifra”, y explica que este tipo de enseñanza se fundamenta en una

representación de la escritura entendida como un sistema de códigos, equivalente gráfico de la palabra hablada. Sostiene que la escritura no se trata de un sistema de signos y fonemas que se puedan aprender en forma aislada, sino que sus elementos se asimilan realmente en forma relacional con su universo de sentido simbólico. Que su aprendizaje está vinculado no a la memorización de los signos, sino a la asimilación del sentido simbólico del lenguaje, y propone un sistema de aprendizaje de la escritura a partir de la visión del mundo que el niño trae, de sus “teorías” del mundo. Ello exige, en primera instancia un cambio de la representación que sobre la escritura, y sus maneras de enseñarla, trae el docente.

Ferreiro, cuyas investigaciones se dan en el ámbito Latinoamericano, sostiene este cambio sobre la visión que se tiene de la escritura, es la que permite superar de una mejor manera las diferencias culturales reinantes en nuestro territorio, puesto que la enseñanza clásica parte del supuesto de la existencia de un sistema simbólico previo desarrollado en los niños en sus etapas previas, cosa que puede ser real en otro contexto pero no en estos. En estas primeras etapas de aprendizaje, la visión del docente sobre la escritura y como enseñarla, hace la diferencia entre un estudiante letrado que repite y otro que piensa en lo que aprende.

Carlino agregaría que aparte de que la escritura constituye un sistema relacional de elementos simbólicos, no se aprende de una vez para siempre, sino que cada categoría de conocimiento inaugura un tipo de escritura que le es propia, que corresponde a los especialistas, (de cada asignatura, no de la lengua escrita), dar a conocer a sus estudiantes.

Las teorías de Carlino al respecto del valor de la escritura como herramienta de construcción, se adhieren a movimientos anglosajones que abogan por el uso de la escritura a través del currículo, integrada pedagógicamente a cada asignatura como herramienta de elaboración, asimilación y reconstrucción del conocimiento disciplinar.

El vínculo entre escritura y conocimiento no radica en el contenido de los textos que reposan para nuestra consulta en la biblioteca, ni en los ensayos, exámenes, tesis y demás textos académicos producidos por estudiantes y profesores dentro del ámbito académico. Esa relación de sentido, en su máxima expresión, tiene lugar en el pensamiento del que escribe.

Y sólo puede tener lugar, a condición de que quien escribe esté en capacidad de superar en su ejercicio los usos básicos de la escritura como instrumento de memoria y comunicación, es decir, que la escritura pueda convertirse en material de pensamiento. Esta convicción exige re estructurar la forma de entender la lectura de lo escrito, la escritura de lo hablado, valorar el conocer por encima del conocimiento.

Con la aparición de la memoria escrita, el saber puede ser consignado, y solidificado, puede ser revisado fuera del tiempo y del contexto en que fue producido. Ello supone que la representación del mundo de quien escribe, puede diferir sustancialmente de la que trae quién hace la lectura. Como lo señalan Goody y Watt (1996), esto equivale a la formación de una conciencia de cambio, y abre a la posibilidad, por una parte, de una construcción

razonada y sustentada, en el paso del tiempo y a partir de la memoria escrita, del cuerpo de conocimientos, y por otra, la de un cuestionamiento crítico del conocimiento instaurado.

La escritura, en el ejercicio de revisión que permite sobre el registro de la memoria humana, da paso a la razón, al análisis, a la lógica, a la crítica, separados de la creencia mítica y el conocimiento ingenuo, es decir es la base fáctica a través de la cual se han estructurado nuestros actuales sistemas de pensamiento y de construcción del conocimiento propios de la academia desde sus orígenes en el pensamiento griego, hasta nuestros días.

#### **4.3.El docente ante la escritura**

*“El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es solo un medio para reproducir pasivamente o para resumir -pero sin reinterpretar- el pensamiento de otros.” Lerner (2008).*

*La escritura como medio de objetivación del pensamiento del docente.*

*“Sólo se puede escribir bien de lo que se conoce, de lo que se ha vivido, de lo que se tiene una experiencia directa”. Pio Baroja*

Desde varios estudios, (Carlino, 2003,2007), que intentan descubrir elementos importantes concernientes a las prácticas escriturales en las universidades, en lo correspondiente a los

usos epistémicos, bajo la idea de que escribir permite incidir sobre el propio pensamiento, y por ende, del propio conocimiento; se desprenden dos aspectos importantes:

1. Escribir implica, desde una coherencia textual, mostrar relaciones entre conceptos, que reflejan el pensamiento del escritor, y la claridad que adquiere mediante este proceso.
2. Por otra parte, escribir permite *objetivar el pensamiento* del escritor, mediante una representación externa (Texto escrito), estable en el tiempo, que, como se ha visto anteriormente, le permite al sujeto volver sobre el, para reconsiderar lo ya pensado.

Este segundo camino, pone en el centro del proyecto, al sujeto conocido, el docente que tiene a su cargo las prácticas pedagógicas de su estudiante, en el contexto disciplinar de la educación física, y a quien se le propone poner en escena su pensamiento, construido por su experiencia práctica y sus conocimientos disciplinares. Esto requiere una mirada detenida en el proceso de objetivación del pensamiento, propuesta por Carlino. En esta, se encuentran otros autores, que relacionan a la escritura con un proceso en el cual el docente asume su práctica, constituida en su experiencia, para estudiarla, interpretarla y entenderla.

*La objetivación o el “poner en objetos” la representación del mundo.*

Es Olson (1995), quien define el pensamiento del sujeto como “*La actividad de convertir cualquier objeto, en un objeto de reflexión*”(Olson, 1995, p. 350), y lo diferencia del concepto de reflexión. A partir de esto define a la objetivación como el acto de “fijar en objetos”, el lenguaje del sujeto, desde el pensamiento.

Este lenguaje, según Olson, contiene la representación que el sujeto tiene del mundo, y las posibilidades de tener de reflexionar sobre él, y tomar conciencia. Entiende a la escritura como una representación de este lenguaje. El sujeto que emplea entonces la escritura, pone en objetos, para reflexionar y tomar conciencia, tanto su lenguaje, como el mundo en el que se encuentra.

Es claro entonces, que la escritura le permite al sujeto que la lleva a cabo, asumir su lenguaje, como objeto de reflexión y pensamiento, ya que este lenguaje, explicitado en la escritura, muestra la manera en que éste representa sus creencias, formas de ver y sentir, de relacionarse, de vivir, un reflejo de su propia interioridad. Veremos entonces como este proceso, se involucra en las prácticas escriturales de los docentes, en las cuales profundizaremos en mayor medida.

#### *La escritura como objetivación de la práctica del docente*

Autores, como Peña Borrero (2002), y Ávila (2005), en el marco de la investigación acción, que intenta orientar los procesos de formación docente, proponen a la escritura como un medio válido para reflexionar sobre la propia práctica en búsqueda de su transformación, posibilitando la asunción de esta, como objeto de estudio, y de esta forma aliviar las tensiones, dificultades y limitaciones encontradas en los procesos educativos del contexto en el cual se interviene. La escritura es considerada entonces como un medio de objetivación de la práctica.

Lo anterior intenta asumir el potencial que tiene la escritura, no sólo como una vía de divulgación de información, sino como una poderosa herramienta que tiene en sus manos el docente, para reflexionar sobre su experiencia, reconstruirla, enriquecerla y transformarla (Peña Borrero, 2002, Restrepo, 2006) *“Darle la importancia a la escritura de los docentes significa reconocer que tienen algo importante que decir, pasando de la oralidad a la escritura”* (Peña, 2008, p 1).

Así, las prácticas escriturales recogen esta reflexión, mediante el proceso de objetivación del sujeto de la práctica, objetivando su lenguaje, este lenguaje, que, al interior de la escritura epistémica, se relaciona con el pensamiento y la reflexión. La escritura permite este proceso, de modo que la “objetivación”, genera el aprovechamiento de la reflexión, en un texto escrito que le permite al docente volver sobre el (Ávila, 2005), trabajarlo, convirtiéndose en una herramienta para resolver problemas (Delorenzi, 2004, Azcona y Fernández, 2007). Así el texto efectúa este proceso de objetivación del saber propio del docente, permitiendo el debate colectivo de la teoría pedagógica.

Ávila (2005), describe este proceso de objetivación desde dos referentes, a tener en cuenta:

a. *Como referente objetivo*: En este el proceso de objetivación ofrece un medio de contraste en el cual el docente compara su lenguaje interior con el lenguaje exterior, y de acuerdo a esto, procede a los ajustes del caso. Este lenguaje refiere, desde los planteamientos de Vygotsky, a un pensamiento interiorizado, un lenguaje que solo conoce el maestro, cuando conversa consigo mismo, desde su subjetividad y que objetiviza por medio de la escritura.

b. *Como referente común*: Este ofrece un medio de discusión inter-subjetiva o interlocución crítica, donde prima la evaluación del texto producido, más no de la persona o colega como tal, “Es una discusión mediada por textos”. (Ávila, 2005, p 509)

En un estudio acerca de la calidad de la educación universitaria y el desarrollo de una tradición de escritura y lectura, se define el proceso de objetivación de la práctica, Toro (2010), define a la escritura como una forma de objetivar el saber, del tiempo y del espacio del autor, saber que se puede trasladar a otros tiempos y espacios, de manera indefinida.

La escritura entonces le permite al sujeto abstraer su propio saber, mediante la objetivación del mismo, transformándolo en objetos que lo materializan, a partir de lo que se encuentra implícito en su interior, tácito, y que se explicita, se manifiesta, mediante la conversión en códigos, que en este caso, adoptan la forma de la escritura.

*La escritura como vehículo de socialización de la práctica reflexiva.*

La objetivación llevada a cabo por medio de la escritura, de la reflexión sobre la propia práctica, conduce a una necesidad de transmitir a los colegas, a las instituciones y a la comunidad académica, lo encontrado, de modo que pudiese de alguna forma ser aprovechado en el contexto propio, o en otros, teniendo siempre presente que estos son diferentes desde todo punto de vista.

Peña Borrero (2002), sostiene, que la escritura, posee, además de la función de pensamiento y reflexión, una, que la constituye en un medio de comunicación, en la necesidad de

elaborar una memoria permanente del saber y la experiencia del docente, a la que tienen acceso otros docentes. La estabilidad que ofrece el código escrito, que fija el lenguaje, permite rescatar del olvido experiencias, consideradas como pertinentes a ser tenidas en cuenta, por medio de textos en los que otros docentes pueden apoyarse.

Ávila, sostiene que la objetivación de la práctica, permite la objetivación del sujeto, de su propia práctica, en un ámbito de interlocución crítica y responsabilidad compartida. Lo anterior posibilita que la subjetividad individual de cada maestro se vea incluida en una subjetividad colectiva, que para él se constituye en “la responsable de la construcción de sentido” (Ávila, 2005, p. 517). El paso de una reflexión individual, a una colectiva, constituye el sentido de responsabilidad social, un asunto de interés público.

Como se puede observar, la escritura como medio de objetivación del pensamiento, trae implícito el concepto de reflexión, y en este caso concreto que nos compete, resulta pertinente entonces, aclarar desde diversos referentes, otro concepto clave que involucra el proyecto, como es la reflexión del docente sobre sus propias prácticas, y que se involucra dentro de la escritura epistémica, y en el proceso formativo que sustentamos.

## **5. MARCO METODOLÓGICO**

### **5.1. Identificación del contexto**

*El presente estudio es llevado a cabo en la Universidad de Cundinamarca (UDEEC), que tiene como su sede principal la ciudad de Fusagasugá, ubicada aproximadamente a 60 km de la capital de Colombia. La Licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes acoge a los docentes involucrados en el estudio, y que son cuatro, de la asignatura práctica pedagógica profesional formal y no formal o comunitaria, del noveno semestre del plan de estudios vigente en la actualidad, al interior de la facultad de ciencias del deporte y la educación física.*

*Una integración con el proyecto institucional implementado por la facultad de ciencias del deporte de la UDEEC*

La facultad de ciencias del deporte, ha querido implementar en los docentes del programa de la licenciatura, procesos escriturales que conlleven a la reflexión sobre sus propios acompañamientos pedagógicos, en la asignatura práctica pedagógica profesional I,II,III, de VII-VIII Y IX dentro del proyecto institucional inmerso en los procesos de evaluación y acreditación del programa. Este, liderado desde Decanatura, pretende indagar por el saber pedagógico que se construye en dichos acompañamientos de práctica, explicitando el discurso del docente y su visión frente a las prácticas de sus estudiantes.

Se plantea, entonces, generar un instrumento que posibilite el desarrollo de la reflexión docente, a partir de la escritura reflexiva o epistémica, y que, permita realizar un análisis de contenido, para descubrir las categorías principales que giran en torno, a la configuración de este tipo de escritura, y a las posibles relaciones de estas, al interior de un proceso formativo, en la cultura disciplinar de la educación física. Una relación que intenta rodear los conceptos claves del proyecto: Escritura epistémica y práctica reflexiva del docente.

#### *Descripción de la asignatura de práctica pedagógica profesional*

La asignatura de práctica pedagógica profesional se encuentra ubicada en el plan de estudios de la licenciatura en educación básica, con énfasis en educación física, recreación y deportes, en séptimo (Primer nivel), octavo (Segundo nivel) y noveno semestre (Tercer nivel). Como finalidad principal, se propone introducir a los licenciados en formación, en escenarios de educación formal y no formal, como primera vivencia, donde se pretende, movilicen y apliquen sus conocimientos, adquiridos durante la formación básica.

Los docentes, encargados de esta asignatura, realizan un acompañamiento a los estudiantes, en sus prácticas, al interior de los escenarios educativos del municipio de Fusagasugá. En dichos acompañamientos, estos docentes evalúan las planeaciones elaboradas por los estudiantes, como un momento previo a la práctica misma, y las confrontan respecto a su aplicación en el contexto real. En estas, retroalimentan aspectos observados a lo largo de la sesión de clase en la que intervino el estudiante-practicante. Como estructura de estas sesiones, el departamento tiene dispuestas las fases inicial, central y final, que involucran concepciones tanto disciplinares como pedagógicas.

Además conviene explicitar los niveles educativos que rodean estas prácticas pedagógicas, de los cuales obtienen su clasificación, como:

1. **Práctica pedagógica formal:** En esta se comprenden las prácticas llevadas a cabo en dos niveles educativos, educación básica primaria y educación básica secundaria.
2. **Práctica pedagógica no formal o comunitaria:** Refiere la educación impartida en instituciones para población con necesidades educativas especiales y hogares geriátricos, entre otros.

Los siguientes docentes, escribirán los diarios de campo. Cabe aclarar que la invitación fue abierta para todos los docentes de la asignatura, pero solo cuatro de ellos se ofrecieron de manera voluntaria a participar en la práctica reflexiva. Se incluye el nivel académico de cada uno, y el tipo de práctica que acompaña, como información de los sujetos que participan en el estudio.

<b>DOCENTE</b>	<b>NIVEL ACADEMICO</b>	<b>TIPO DE PRÁCTICA</b>
DOCENTE N° 1	LICENCIADO EN EDUCACION FISICA	FORMAL
DOCENTE N°2	LICENCIADO EN EDUCACION FISICA	FORMAL
DOCENTE N°3	FISIOTERAPEUTA	NO FORMAL
DOCENTE N°4	LICENCIADA EN EDUCACION ESPECIAL MAESTRIA	NO FORMAL

*Tabla 1. Nivel académico y tipo de práctica de los docentes pertenecientes al estudio*

## ***5.2.Naturaleza del estudio***

El presente estudio corresponde al enfoque investigativo cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987), en la medida en que se atiende a la producción de datos de naturaleza cualitativa, pues se trata de reflexiones que los docentes realizan sobre sus prácticas, planteadas en sus propias palabras, y en el caso de este estudio, formuladas a través de la escritura, objetivada en los diarios epistémicos, como instrumentos centrales.

Este enfoque permite el desarrollo de teorías fundadas empíricamente, a partir de la relación, profundización, fundamentación y ampliación, frente a la teoría, convirtiendo al caso individual como significativo (Vasilachis, 2009). En esta vía, el análisis de los textos escritos por los docentes permite, analizar los tópicos de reflexión a la luz de las categorías conceptuales.

Como paradigma perteneciente a este enfoque, la investigación asume como el más conveniente, el interpretativo (Vasilachis, 2009). Este es visto como:

*“...es el paradigma interpretativo el que responde adecuadamente, en especial y no con exclusividad, a los requerimientos de las características secundarias de la investigación cualitativa, es decir, de las que giran en torno del estudio de los contextos y de las situaciones sociales prescindiendo, para tal fin, del modelo de las ciencias naturales, y dando cuenta del carácter construido de los significados, de las normas, de las orientaciones, de la producción y reproducción del mundo social por vía de las prácticas*

*sociales entre las que se encuentra el lenguaje”(p.11)*

De esta forma, la investigación presta atención a las producciones escritas de unos sujetos que reflexionan, intentando la comprensión de lo explicitado en los diarios. Se entiende que el análisis de estos textos posibilita una comprensión del sentido social en el contexto del mundo de la vida (Vasilachis, 1992, citado por Vasilachis, 2009) desde la perspectiva de los participantes.

Para cumplir con los objetivos del estudio, se propuso una construcción metodológica, a partir de dos momentos: Un momento deductivo y otro inductivo, que desde su conjugación, se posibilita las interpretaciones de los resultados. Según Erickson (1986, citado por García Ruso, 1997), el constante diálogo en el trabajo de campo, de la inducción y la deducción, se hace inevitable:

*“Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas a ser observadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar al lugar. En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo...” (p. 65)*

De acuerdo a esto, se establecen los dos momentos a partir de la categorización: Desde el momento deductivo, se plantean categorías provenientes del marco epistemológico que soporta el estudio. En esta vía, son la práctica reflexiva y la escritura, elementos que delimitan la mirada investigativa. Desde lo inductivo, las categorías emergentes que surgen

a partir del análisis cualitativo de datos (Gil Flores, 1994), e ilustradas en la presentación de resultados, intentan explicar una realidad, desde los tópicos en torno a los cuales gira la reflexión de los docentes.

***5.3.Instrumento: el diario del docente, un configurador de su escritura epistémica, y por ende, de su propia reflexión.***

*El diario epistémico del docente como propuesta metodológica*

Se sugiere, la implementación de diarios de campo, con unos supuestos epistemológicos propios desde la escritura en cuanto a su uso epistémico, equivalente a una práctica reflexiva por parte de quien escribe, y que desarrollarán los docentes que acompañan las prácticas pedagógicas profesionales de los estudiantes de séptimo, octavo, y noveno semestre, inmersos, en los niveles educativos mencionados

*El diario de campo y las prácticas docentes. Antecedentes*

Resulta necesario ubicar las diferentes finalidades con que son empleados los diarios de campo en el ámbito de la docencia. Cabe señalar que los diarios, son originarios del campo de la sociología y la antropología, y utilizados como un medio de registro de información de lo que observaban investigadores sobre diferentes comunidades, incluyendo análisis y apreciaciones.

Ya en el campo de la docencia, específicamente, el diario se ha constituido en una herramienta que posibilita la narración y la reflexión sobre la propia práctica, enmarcada en un proceso de formación y desarrollo profesional, por parte del docente que escribe (Maciel, 2003, González, 2006, Chacón, Chacón, 2007, Vain, 2003). Es visto además como un medio de indagación sobre la forma en que piensa y reflexiona el docente (Zabalza 1991, citado por Chacón y Chacón, 2007), y se ha proyectado en el sentido en que el docente se constituye en el investigador de su propia práctica, por medio de una descripción de sucesos que intenta llegar al plano de la indagación, el cuestionamiento y problematización. (Porlán 2000 citado por Córdoba y Villanueva, 2006).

Estos diarios son elaborados por los docentes en el contexto mismo de su práctica, lo cual evidencia una necesidad fundamental, los diarios deben partir de la práctica del docente, de su quehacer educativo, que puede desarrollarse en diferentes escenarios, tanto, al interior, como al exterior del aula; tal como lo refiere Zabalza (2004, citado por González, 2006):

*“Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación) [...] el marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario” (2006, p.8)*

Vain (2003), en la vía de formación de docentes reflexivos, propone el concepto de “Diario académico”, como una estrategia que intenta combatir la polarización existente entre la teoría y la práctica, propia de la racionalidad técnica inmersa en algunos programas de

formación, desde el paradigma del profesional reflexivo, en el ámbito de la enseñanza superior y de posgrado. Este tipo de diario, se diferencia de otros, en la medida en que no solo acoge la reflexión sobre la propia práctica como eje central, sino que admite además reflexiones sobre otro tipo de materiales que emergen de la realidad, tales como periódicos, programas de radio y televisión, páginas web entre otros, y que puedan ser relacionados con el marco teórico que rige la asignatura que contextualiza la práctica educativa.

Es Cassany (1997, citado por Vargas, 2008), quien le atribuye a los diarios, el sentido que atraviesa transversalmente el estudio. Para este, el diario cumple una función epistemológica del lenguaje escrito, en la medida en que escribir implica aprender sobre cualquier tema. Según Cassany, cuando se escribe sobre un tema en particular, necesariamente estamos reflexionando sobre el, y por tanto, generando conocimientos que implican un aprendizaje. En el marco de una disciplina, arroja múltiples beneficios. Uno de ellos radica en que le posibilita al escritor, una aproximación eficaz con los contenidos, desde la concientización de los mismos, ubicándolo como protagonista del proceso educativo.

En el contexto Colombiano, Vergara y Hernández (2004, citado por Vargas, 2008), como profesoras e investigadoras en un programa de licenciatura en la Universidad del Valle, propusieron emplear el diario basado en dos objetivos: El primero, dirigido para sus estudiantes, como un medio que les permitiera reflexionar sobre tres ejes: la comprensión de su propio aprendizaje, del proceso de enseñanza llevado a cabo por sus docentes, y de las actividades desarrolladas en clase. El segundo gran objetivo, fue atribuido hacia las

investigadoras mismas, como docentes, en el sentido en que el diario les permitía mejorar su práctica pedagógica, a través de una comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje, y de la indagación sobre aspectos investigativos en el aula.

Para estas autoras, el trabajo con los diarios exige una retroalimentación constante, para evaluar los posibles logros y aciertos, así como las dificultades generadas en su realización. Retoman a Porlán destacando que el diario *“es un importante instrumento para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar”* (Vergara y Hernández, 2004, citados por Vargas, 2008). Esto ubica al diario como una estrategia que emplea el docente para conocer la realidad circundante, y de esta forma transformar su práctica de acuerdo a unas exigencias coherentes por parte del medio que lo rodea. Finalmente, introducen unas exigencias, necesarias a la hora de proponer la escritura de los diarios, entre las cuales destacamos dos: Se deben definir con anterioridad los objetivos del diario como instrumento pedagógico, además de diseñar un documento escrito que oriente su puesta en acción.

En el campo específico de la educación física, y ubicada en la formación permanente de docentes, se encuentra la propuesta de Prieto (2003), quien asume el diario como un instrumento que conlleva al reemplazo de prácticas rutinarias en las clases, por la reflexión y la potenciación de la capacidad de los maestros como generadores de conocimiento profesional, elevándolos al status de investigadores o docentes críticos. Propone además:

*“En Educación Física se hace necesario estructurar la formación permanente a partir del establecimiento de grupos de trabajo en donde se comparta el conocimiento práctico. Para ello será muy útil el análisis de los diarios de clase.”(2003)*

*El diario de campo según Fernando Vásquez: “in situ” y “a posteriori”.*

Este autor, define al diario de campo según las dos palabras que lo conforman. Como diario representa la escritura llevada a cabo día a día, de manera subjetiva. Como campo, refiere la observación de un lugar, que acoge la tradición vista desde la pintura, el arte y la etnografía. Como diario, se proclama como un instrumento de autoformación para quien lo emplea, ya que mediante un registro de sus acciones le permite detectar errores que puede corregir posteriormente, además de interiorizar conocimientos que hubieran pasado por alto en el solo hecho de pensar. Como campo, el lugar que pone a prueba al escritor, que se muestra ante el como ese espacio de búsqueda, de interpretación.

A partir de los pensamientos de Hammersley y Atkinson, Vásquez asume al diario como vehículo de transformación de dos aspectos del ser, como son el cognitivo y el sentimental, altamente implicados, interrelacionados. Dependiendo del estado de ánimo, del escritor, se obtendrán diversos elementos, algunos problemas serán considerados como tales, otros serán pasados por alto. Sentimientos como la ansiedad pueden determinar una descripción o interpretación de una situación particular. Por tanto, constantemente se suceden interacciones entre lo personal y lo intelectual.

Desde su concepción de diario, ilustrada someramente, propone una serie de elementos que debe reunir la construcción pertinente de un diario de campo, consideramos importante señalar las siguientes:

- a. Contraponer, en la misma página, los aspectos descriptivos y los reflexivos (metacognitivos). Cita a Geertz (1999) para afirmar que es necesaria una dialéctica entre la experiencia y la interpretación, y a Malinowski, para decir que esta estructura propicia la unión entre observación y reflexión. Este hecho no debe llevar a confundir estos, ya que el escritor se debe abstener de incluir interpretaciones en el lugar de las descripciones.
- b. Trae a escena los pensamientos de Geertz, Velasco y Díaz, quienes sostienen la idea de que los registros llevados a cabo en el diario deben corresponder a descripciones densas, en el sentido que deben ir más allá de los simples hechos. Los registros deben constituirse en el medio de búsqueda de significaciones para estos hechos, de sus intencionalidades y contradicciones, que aparecen desconectadas, y en las que el escritor debe prestar atención, para relacionarlas, construirlas. Este aspecto diferencia una simple descripción de un evento, de un riguroso registro, con profundidad. No se trata de amplitud, más sí de complejidad.
- c. Sugiere que no se debe dejar pasar mucho tiempo, para llevar a cabo los registros, ya que a medida que este transcurre, la mente tiende a generalizar eventos, y pierde fácilmente los detalles, que pueden ser importantes.
- d. Se debe acostumbrar a fichar cada registro, con aspectos que le brinden organización, tales como fechas, horas, lugares etc.

- e. Es preciso considerar que aspectos son merecedores de problematizarse, ya que el diario no corresponde a un listado de actividades o incidentes.

Finalmente, y tomando como referente al eje de formación docente, que caracteriza nuestro estudio, Vásquez reconoce al diario como una estrategia para que el docente analice sus formas de enseñanza, para pensar sobre la propia actuación, desde afuera. Se constituye entonces en un medio para generar en los docentes un autorreconocimiento a nivel profesional y formativo, tal como afirma en la siguiente cita:

*“Pasar la oralidad y el activismo docentes por el filtro del registro, de la escritura, puede permitir un salto cualitativo en la comprensión de nuestro oficio de maestros. Y al repasar sus hojas, al mirarnos en esa “pantalla reflexiva y autocrítica”, podemos mejorar nuestras debilidades, o seguirle la pista a alguna propuesta innovadora, o empezar a revalorar ciertas didácticas, o descubrir talentos sepultados por la rutina. Con el diario de campo, el investigador se transforma en investigado”*

Ahora, tras un breve recuento y análisis de las diferentes concepciones indagadas respecto al uso del diario de campo en el terreno de la formación docente, nos disponemos a proponer uno más, en la óptica del diario como configurador de una práctica reflexiva escritural, sobre la propia práctica.

### *¿Qué es el diario epistémico- reflexivo del docente?*

Para el presente estudio, se ha definido el diario epistémico como un instrumento que acoge una descripción de elementos vistos como claves, que percibe el docente sobre su vivencia en el campo, producto de un proceso de reflexión y pensamiento, potenciado por la escritura, objetivando su lenguaje, y por ende a la representación que tiene de su práctica. Durante la estadía en el campo se toman las notas que sirven para recoger elementos claves que se desarrollan en la escritura del diario, para una posterior construcción epistémica.

Este diario, tal y como lo concebimos, se constituye en un elemento fundamental, para que el docente asuma su práctica, la critique, la cuestione, la objetive, en un intento por generar conciencia frente a esta. No se debe constituir jamás en una camisa de fuerza, en una imposición. Deber ser más bien, una práctica intencionada, espontánea, que eleva su capacidad como sujeto que puede confrontarse a sí mismo, y conocer todas aquellas relaciones que puede establecer entre sus distintos saberes. Además, se pone en escena una característica de la práctica reflexiva, en la que se hacen necesarias estrategias de acción que la propicien, que la promuevan. El diario, como puesta en marcha de la escritura, pretende configurarse como una posible estrategia.

### *Estructura del diario epistémico o reflexivo*

Escribir el sentido al que apunta el diario, destaca el aspecto descriptivo, en una primera instancia, que recoge fielmente momentos de la práctica que se está observando. Ya, como producto final, se requiere un encuentro con lo que le ocurre al docente que escribe, cuando somete a una reflexión, desde su escritura, lo observado y descrito en el encuentro con la

práctica. Por lo tanto se invita al docente, a recoger los elementos que considere claves desde la descripción, y que sean merecedores de someterse a una reflexión.

Esto plantea la relación entre 3 dimensiones, vistas así, por su estrecha relación y dependencia, unas con otras:

### 1. **Descriptivo:**

El docente escribe aspectos observados de la práctica, que considera claves para ser “fijados”, por medio de la escritura. De esta manera el texto escrito, otorga permanencia, a lo evidenciado, a lo observado. El hecho que este contenido sea descriptivo, no indica ausencia de reflexión, ya que desde el mismo momento en que discrimina situaciones y las escribe, evoca procesos reflexivos en la acción.

Estos elementos descriptivos, dependen de la percepción que cada docente tiene de su práctica (De acompañamiento), la forma en que la analiza, la controvierte, la dimensiona. Para cada docente, se hallarán elementos diferentes, propios de sus maneras únicas de reflexionar, respecto al proceso formativo de su estudiante. Esta descripción se compone de situaciones vividas en el calor de la acción, en la observación que hace de su estudiante, y que escribe en un instante posterior, fuera del impulso de la acción (Perrenoud, 2001)

En esta dimensión, la reflexión que nutre la posterior descripción, se da en el instante, de manera rápida, guiando un proceso de toma de decisiones, frente a la multiplicidad de situaciones presentadas en la práctica del estudiante que observa. Esta reflexión también lo

conduce, a dejar pasar momentos que no considere oportunos para una posible elaboración de mayor grado reflexivo. En este marco, el docente desarrolla una capacidad de actuar frente a las urgencias del momento. (Perrenoud, 2001, p.33). En términos de Schon (1987, citado en Brockbank y McGill, 2003), lo que distingue a este tipo de reflexión en la acción, de otros, es su valor ante la inmediatez de la acción.

## **2. Reflexivo:**

El docente construye, desde los elementos claves de la descripción, una reflexión que fija el proceso de pensamiento desarrollado, lo que le sucede, lo que en el momento supone es importante, en un primer espacio reflexivo. Se da por hecho que esta reflexión es precisa y concreta, y se espera sea la base para el escrito final que recogerá los diarios del mes. Esta reflexión está ubicada, al interior de la estructura del diario, posterior al momento descriptivo.

Esta dimensión, se inserta en términos de Perrenoud, al interior de una reflexión fuera del impulso de la acción, de la misma manera que sucede en la dimensión descriptiva, en la cual el docente reflexiona, sobre lo acontecido, sobre las decisiones tomadas, en la discriminación de situaciones. Mediante la “retrospección”, el docente elabora un balance de todo lo que sucedió en el momento mismo de la acción, intentando comprender este proceso (Perrenoud, 2001, p.35)

En términos de Brockbank y McGill, citados en el marco conceptual, la presente dimensión correspondiente al diario, involucra la “Descripción de la reflexión en la acción”. En esta,

el docente escribe todas aquellas situaciones que lo llevaron a discriminar las situaciones, y a tomar sus decisiones en la acción, (Brockbank y McGill, 2003, p. 93), siempre volviendo sobre el texto descriptivo de la anterior dimensión.

Para Boud y Cols, esta dimensión, encierra tres elementos claves: En primera instancia, se vuelve a la experiencia, que se repite gracias a una descripción, que en este caso, emplea la escritura; seguido a esto, se evocan determinados aspectos no reconocidos en la experiencia, tales como los sentimientos que rodean al docente, y que no son conscientes en el instante. Por último se explicita la manera en que estos aspectos, inconscientes en la acción, afectaron las decisiones tomadas. (Boud y Cols, 1985, citados en Brockbank y McGill, 2003).

Para Perrenoud, estos “aspectos inconscientes”, se explican, mediante el concepto de habitus, propuesto por Bourdieu (1972):

*(...)”Pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos”* (Bourdieu, 1972, citado por Perrenoud 2001, p.38)

Además, en el sentido práctico, Bourdieu asume los habitus como:

*“....Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni*

*el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos objetivamente...”*

(Bourdieu, 2007, p. 86)

Dichos habitus, pertenecen a la historia vivida por el sujeto, en nuestro caso, el docente, a través de su experiencia, en la cual, determinados esquemas, similares unos con otros, conformaron una sola unidad, alojándose en su inconsciente práctico. Estos habitus guían de manera inconsciente la acción del docente, en momentos que se requiere de acciones inmediatas, y que ya fueron interiorizadas previamente. Se explica además que estos no suponen principios absolutos, porque son modificables a través de la práctica misma

Es entonces, que la reflexión sobre el sistema de acción, se adhiere a la reflexión fuera del impulso de la acción, en la presente dimensión. Se parte de la idea que algunas acciones o decisiones tomadas por el docente, se insertan en situaciones similares, que configuran los habitus. Estos, pueden generar economía de esfuerzo en la acción, identidad, pero a su vez insatisfacción. (Perrenoud, 2001) Permitirse a sí mismo, ser consciente de lo inconsciente, significa, concientizarse del habitus que rige sus decisiones.

### **3. Epistémico:**

Esta dimensión, se espera sea el reflejo global del proceso de pensamiento del docente, que evidencie lo que se transforma en su interior, generando nuevos significados, y modificando los ya establecidos. En esta el docente recoge además, los frutos de los tres momentos reflexivos descritos anteriormente, en la acción, fuera del impulso de la acción y sobre el sistema de acción, e involucrados en las dos dimensiones, tanto descriptiva como

reflexiva. Se denomina epistémico, en el sentido en que se explicita, por medio de la escritura, un proceso de pensamiento y reflexión metódico, llevado a cabo a través de dimensiones, relacionadas unas con otras.

Sustentamos esta dimensión epistémica, además, en la propuesta en el trabajo de Brockbank y McGill, denominada “Reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción”. Como un nivel superior o “metanivel”, que representa un escalón más elevado de pensamiento (Brockbank y McGill, 2003), y en la cual, casi que por una consecuencia previsible, se rescata el trabajo de un proceso que inicia desde el mismo momento en que sucede la acción y el docente la advierte, la reflexiona, la describe, se hace consciente de los aspectos que rodean sus decisiones, y las explicita, objetivando su práctica, distanciándose de ella, modificando su pensamiento y por ende, construyendo conocimiento.

#### *Saberes visibles en los diarios del docente*

La elaboración de los diarios, basado en la propuesta del estudio, advierte además, como el docente, en este proceso de pensamiento, reflexión y construcción de saberes, inserta conocimientos disciplinares, constituidos en su formación, y los relaciona con los eventos explicitados en la práctica reflexiva mediada por la escritura. Saberes que activa, en la realidad misma, y que corresponden al marco de la educación, y específicamente, de la asignatura en la que se encuentra inmersa su práctica, y la de su estudiante.

Pero estos “Saberes”, no solo provienen del marco específico de la disciplina. Perrenoud (2001), a partir de proponer un enfoque clínico, para la formación de practicantes reflexivos, en la que se propicia la generación de saberes nuevos, desde la práctica misma, y de su reflexión; infiere una especie de “alianza”, entre los distintos saberes que posee un practicante, estos son:

1. Saberes procedentes de las ciencias sociales y humanas
2. Saberes de experiencia y acción construidos por el practicante
3. Saberes intermedios, o pedagógicos

Estos saberes, en últimas, se integran en la acción reflexiva, siendo develados por el propio practicante, convirtiéndose en “marcos de interpretación teóricos” (Perrenoud, 2001, p 110), para analizar una situación singular. Esto privilegia a la reflexión, gracias a que estos marcos se activan a partir de lo real, de lo vivido, y del trabajo del practicante sobre sí mismo, que incluye además su propia afectividad.

*(...) estas teorías irrumpen de forma muy espontánea, porque las situaciones analizadas mezclan constantemente lo cognitivo y lo afectivo, lo psicológico y lo sociológico, lo didáctico y lo transversal, los hechos y los valores, las prácticas y las representaciones.....sin duda la principal virtud del procedimiento clínico es la de respetar la complejidad y las dimensiones sistémicas de lo real. (Perrenoud, 2001, p 110)*

Aquí se reconoce la pluralidad de elementos que intervienen en una práctica, y en nuestro caso, de una práctica reflexiva. Estos elementos, se espera, sean activados espontáneamente en la práctica reflexiva, y explicitados en el proceso escritural.

Finalmente, estas tres dimensiones, adquieren esta denominación, por el alto grado de correspondencia, que tienen unas con otras. Cada una de estas se encuentra fuertemente relacionada con la siguiente. Las dimensiones descriptiva, reflexiva y epistémica se necesitan y se nutren. No pueden ni deben ser independientes. Es en estas dimensiones, que sucede lo que describe Schon, cuando acerca la idea de que “(.....)El sujeto convierte en objeto de reflexión lo ocurrido en el escalón inferior” (Schon, 1987, citado por Brockbank y Mc Gill, 2003, p 95)

Se dispone entonces una estructura, vista como un modo ideal en el que se lleva a cabo la aplicación del instrumento (Diario epistémico), de la siguiente forma:

<b><i>ESTRUCTURA DEL DIARIO EPISTÉMICO</i></b>			
<b><i>DIMENSIÓN DESCRIPTIVA</i></b> (Descripción de situaciones consideradas como claves)	<b><i>DIMENSIÓN REFLEXIVA</i></b> (Primera Reflexión sobre las situaciones contenidas en el momento descriptivo)	<b><i>DIMENSIÓN EPISTÉMICA</i></b> (Segunda reflexión. Acoge las anteriores dimensiones, en un solo documento)	

*Fig 1. Estructura del diario epistémico del docente a ser utilizado por los docentes de la práctica pedagógica profesional.*

En el siguiente esquema, se pretende mostrar, y resaltar, las relaciones que existen entre las tres dimensiones, puestas en marcha en la práctica reflexiva escritural, y en el que se integran durante todo el proceso, la objetivación del pensamiento del docente, y los momentos reflexivos involucrados.

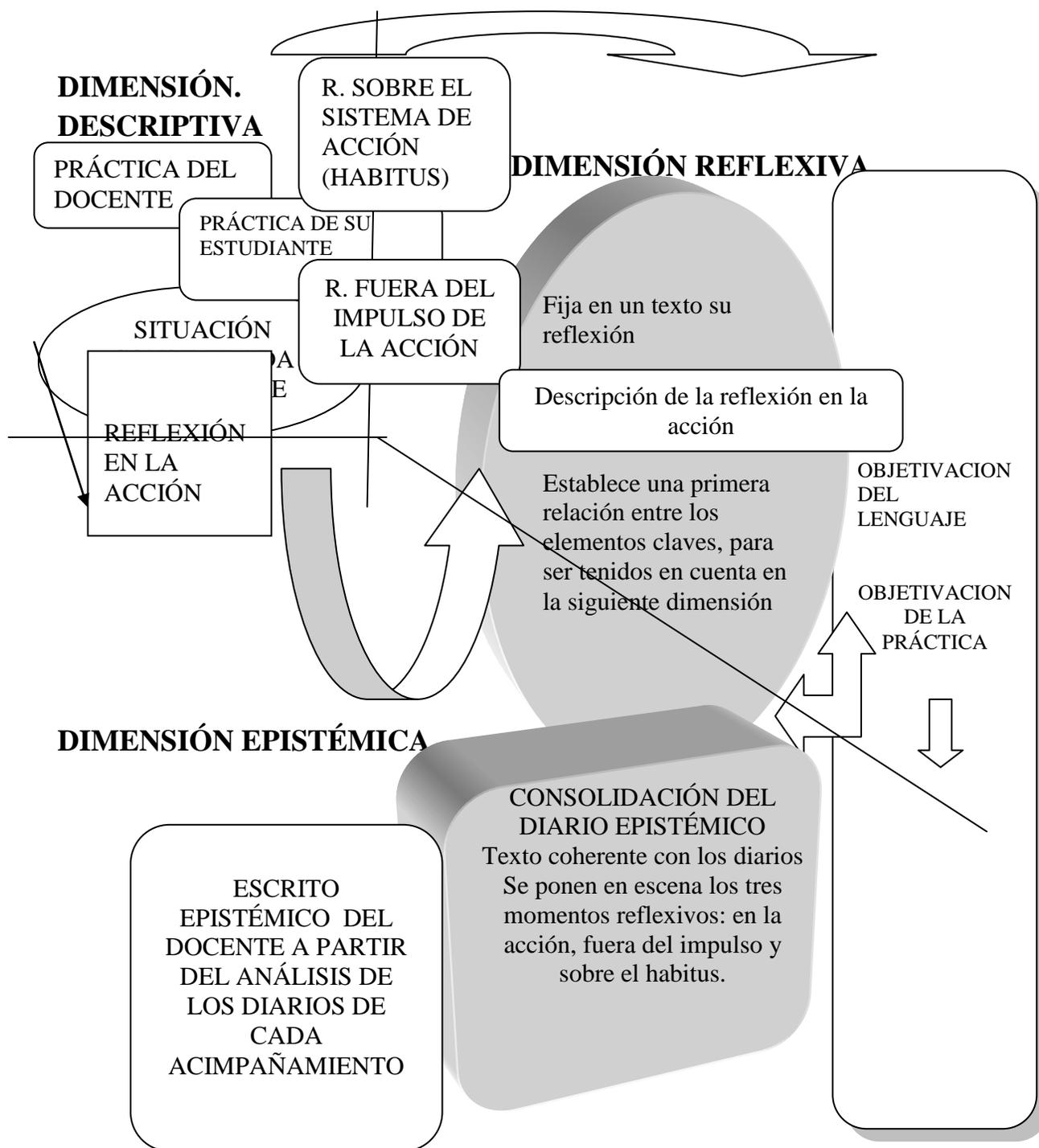


Fig 2. Estructuración del diario epistémico del docente teniendo en cuenta las tres dimensiones, descriptivo, reflexivo y epistémico.

#### ***5.4.Ruta metodológica de la investigación.***

Los diarios fueron elaborados por los docentes acompañantes de la práctica. Se presupone la construcción de un (1) diario por acompañamiento, en el que el docente, en una primera parte, relatará en forma descriptiva, dentro de un recuento de la sesión a la que se enfrentó su estudiante, todos los acontecimientos considerados por él como claves, en la forma en que lo valora y lleva a cabo el proceso formativo de este. Aspectos implícitos del área de práctica pedagógica profesional que se volvieron explícitos, partiendo siempre desde aspectos descriptivos, que puedan conllevar a la elaboración de un texto más reflexivo. En últimas, se pretendió escuchar y analizar la propia voz del maestro, tal y como apunta Peña Borrero (2002).

Se observan dos ejes fundamentales que rodean el proceso metodológico de la investigación, la puesta en marcha de la práctica reflexiva propuesta, y el proceso de análisis de los diarios reflexivos de los docentes. A continuación se presenta más detalladamente lo acontecido en cada uno de estos ejes.

##### *Puesta en marcha de la práctica reflexiva*

Para que este diario fuera comprendido, aceptado y además, generara participación espontánea, clave para una práctica formativa de esta naturaleza, tal y como se observa en el anterior esquema, se propuso un encuentro entre los docentes de práctica, que tenía como objetivo dar a conocer de una manera detallada los anteriores presupuestos y la estructura como tal del diario.

A cada uno de ellos se le presentó una invitación escrita, que incluía además algunos referentes teóricos que soportaban la propuesta, y el diseño del diario. Debido a la imposibilidad de realizar el encuentro, por cuestiones de tiempo por parte de los docentes, se optó por realizar un encuentro personal con cada uno de ellos por separado, aclarando algunas dudas surgidas sobre el proceso, y de esta forma, posibilitar la puesta en marcha de la práctica reflexiva. En últimas se trabajó sobre la intención del estudio, de los beneficios para la facultad y para cada uno de los docentes, el concepto de reflexión de la práctica por medio de la escritura, la estructura propuesta de diario epistémico, los tiempos de escritura y las fechas de entrega.

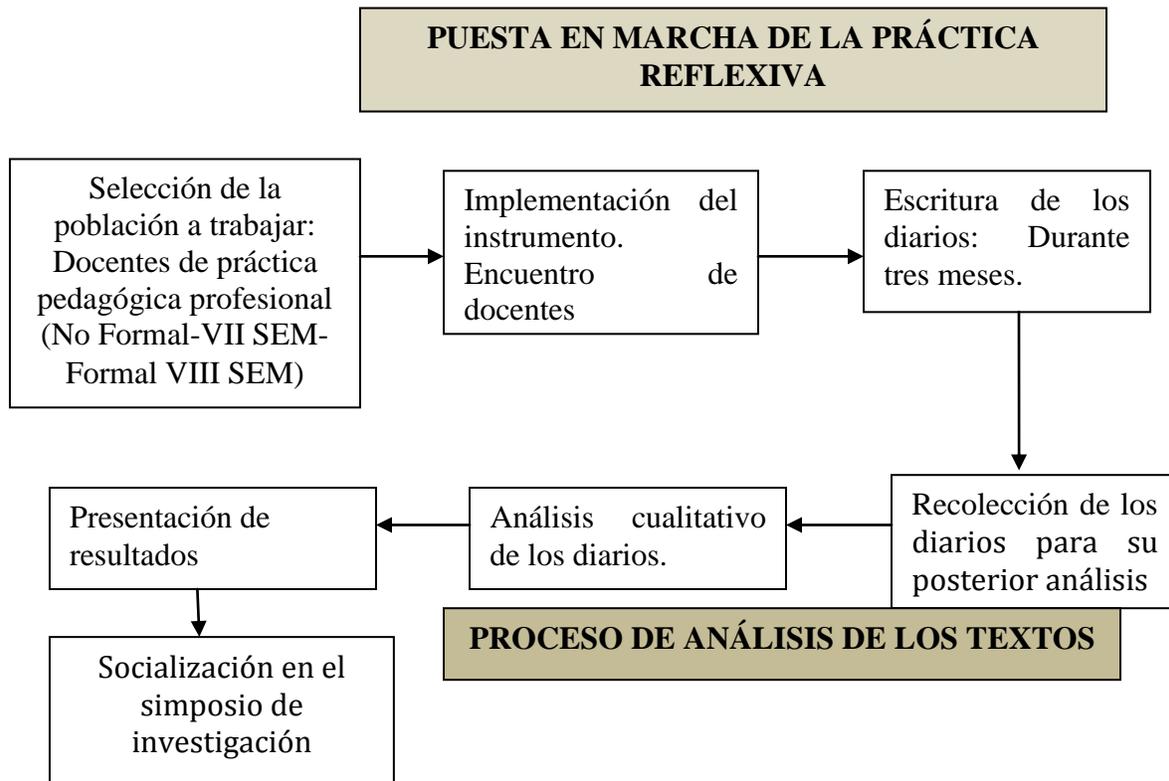
Al finalizar el tiempo de trabajo dispuesto, durante los meses de abril, mayo y junio de dos mil diez, tiempo en el que se consideraba que el docente ha realizado varios acompañamientos, reúne los diarios construidos, en las dimensiones descriptiva y reflexiva, y a partir de su análisis y reflexión, construye un escrito epistémico que reúne dichos diarios. Dentro una situación ideal, y basados en la concepción de dimensiones reflexivas de Brockbank y McGill (2003), y en los momentos reflexivos de Perrenoud (2001), se esperaba que esta dimensión alcanzara una mayor profundidad reflexiva.

***Retroalimentación en los docentes:***

Este análisis fue divulgado entre los docentes de la facultad, en un simposio de investigación, como una contribución formativa a sus propias prácticas. Esto se realizó, por 2 razones:

- a. Como una forma de asumir al sujeto conocido, a quien se exponen los hallazgos investigativos.
- b. Como un trabajo colaborativo, que posibilitó una conferencia magistral en un simposio de investigación, además de nutrir la práctica pedagógica profesional de la licenciatura.

El anterior procedimiento, se resume en la siguiente gráfica, que estructura la ruta metodológica del proyecto.



*Fig 3: Ruta metodológica de la investigación*

## **6. MARCO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS**

### ***6.1.Procedimiento del análisis de contenido y categorías***

El análisis se ha realizado según el objetivo de la investigación, como lo es la identificación de los tópicos reflexivos de los docentes. Se procedió entonces a revisar los diarios de estos, que se encuentran divididos en las tres dimensiones anteriormente mencionadas, descriptiva, reflexiva y epistémica. Se separaron los documentos que correspondían a cada dimensión y se introdujeron en el software ATLAS TI 5.0.

#### *Reducción de datos*

Siguiendo lo establecido por Gil Flores (1994), se procedió con el proceso de reducción de los datos textuales, diferenciando las unidades de análisis que se adoptaron y los significados que soportan.

#### *Separación en unidades o segmentación*

Se revisó por separado cada uno de los textos correspondientes a las dimensiones. Se estableció como unidad de análisis frases con sentido completo o párrafos, siguiendo un “*criterio temático*” (Gil Flores, p 47), ya que en algunos de estos fragmentos se construía una única idea, por ejemplo, un párrafo hacía alusión a un tópico específico de la práctica, y no era posible separarlo en frases.

Primero se llevó a cabo la revisión y la separación de los fragmentos de la dimensión descriptiva, lo que arrojó unidades, que explicitaban ideas del docente sobre la práctica que

estaba observando. Predominaron las que intentaban una descripción de momentos, en tanto que otros evidenciaban desde ya una reflexión, en la que la parte descriptiva quedaba simplemente como punto de referencia. Como ejemplo encontramos:

*“El profe los llama y los reúne en la esquina del polideportivo pues tiene interferencia, al otro lado de la cancha esta otro profe ensayando danzas. Los sienta y se dirige a ellos aclarándoles algunas normas durante la clase y llama la atención a algunos niños que no tienen la indumentaria para realizar la clase de Educación Física, explica la importancia de la sudadera y la pantaloneta” (Unidad que denota descripción)*

La anterior unidad define claramente una descripción de un suceso, aunque, como se menciona en partes anteriores del marco conceptual y la metodología, este ejercicio escritural se constituye en una reflexión y construcción del pensamiento, pero para el análisis, fue incluida en lo que se denominó como “apartado descripción”. Ya la siguiente unidad que asumimos como ejemplo, contiene diferencias con la anterior:

*“Comienza socializándole la actividad pero no es muy claro y al ejecutarla los niños están muy ansiosos y desean irse para los columpios y los rodaderos, los sienta y realiza un simulacro de la actividad propuesta solamente dura 5 minutos la actividad se desordena los niños son de muy baja atención y el profe no ha leído el contexto.”*

En este fragmento, el docente, a la vez que describe una situación, explicita una reflexión, sobre la forma en que analizó la reacción que tuvieron los estudiantes, además del fracaso de la actividad propuesta, una valoración sobre las características del grupo y el desempeño del docente-practicante. Entonces los fragmentos que pertenecían a estas se incluyeron en lo que se denominó como “apartado reflexivo”

Se siguió el mismo procedimiento para la dimensión reflexiva, y a medida que se avanzaba en el análisis, se empezaban a configurar tendencias al interior de esta. Siguiendo el criterio temático ya mencionado, se lograban identificar ideas que direccionaban la clasificación. Se encontraban frases o párrafos que se referían particularmente al estudiante-practicante, en cuanto a sus actitudes, a su relación con la institución donde llevaba a cabo sus prácticas, a las habilidades pedagógicas, didácticas y metodológicas que demostraba, al rendimiento que obtenía, entre otras.

Este proceso conllevaría posteriormente al proceso de codificación y categorización propiamente dicho. Según esto, el apartado reflexión, se dividió en estas nuevas tendencias, a las que se sumaron además ideas en torno a temas como la planeación de las clases por parte de los estudiantes-practicantes, la coherencia entre lo planeado y lo ejecutado, el desempeño del grupo que tenía a su cargo y los resultados evidenciados en el, y habilidades de organización (Tiempo-espacio-recursos). Estos apartados se redefinirían constantemente, y agregados otros nuevos, para posteriormente establecer el sistema de categorías.

En la dimensión epistémica, se optó por realizar una reducción de datos diferente, ya que en esta el docente escribía un análisis más elaborado, y de mayor profundidad reflexiva, en torno a los tópicos que llamaron su atención en el desarrollo de su práctica de acompañamiento. En estos textos predominaban párrafos completos, en comparación con frases, y en los que se observaron intentos por definir conceptos como los de práctica

pedagógica y educación, además de reflexiones en torno a la asignatura, al rol del docente acompañante y al perfil del docente de educación física en general.

*Zonas textuales de intersección evidenciadas en la segmentación*

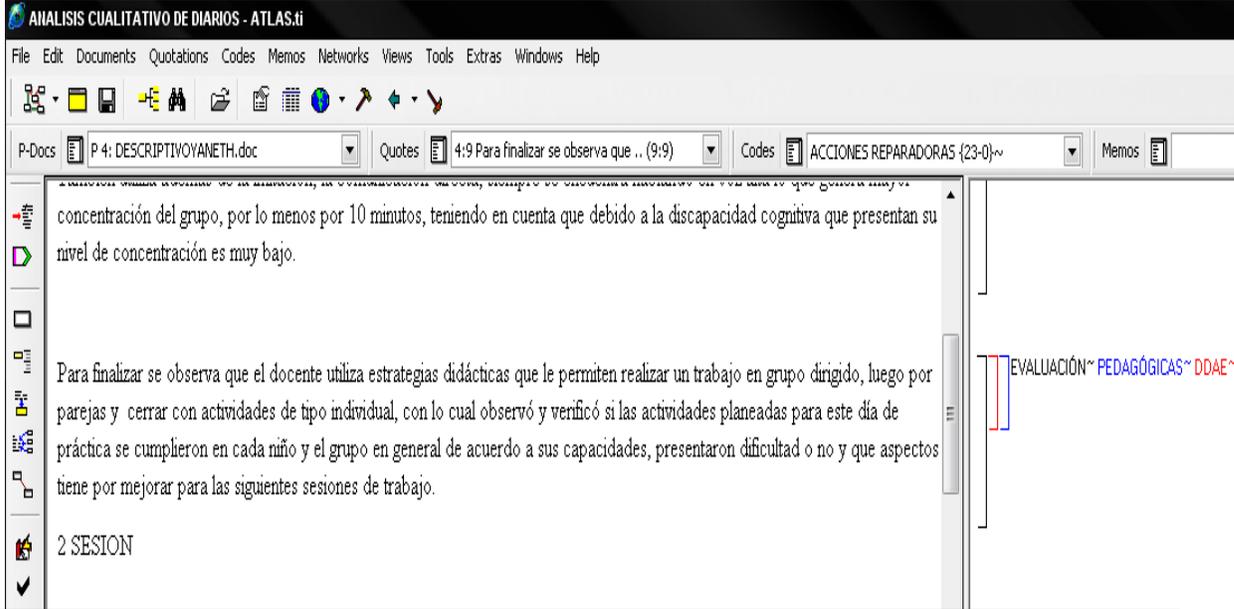
Durante la lectura y el análisis que conllevó a separar las unidades de análisis, se encontró que algunas frases o párrafos contenían en su interior más de un tópico, lo que ocasionó alguna dificultad para una posterior categorización. En este caso se optó por seguir el proceso de segmentación de Gil (p 73), en la que se pueden presentar “zonas textuales de intersección”, donde una frase referida a un tema, puede pertenecer a la vez a un párrafo que se refiera a otro tema, y que lleva a la siguiente operación:

<i>SECUENCIA TEXTUAL</i>
<p><i>“Para finalizar se observa que el docente utiliza estrategias didácticas que le permiten realizar un trabajo en grupo dirigido, luego por parejas y cerrar con actividades de tipo individual, con lo cual observó y verificó si las actividades planeadas para este día de práctica se cumplieron en cada niño y el grupo en general de acuerdo a sus capacidades, presentaron dificultad o no y que aspectos tiene por mejorar para las siguientes sesiones de trabajo”.</i></p>
<i>UNIDADES RESULTANTES</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>“Para finalizar se observa que el docente utiliza estrategias didácticas que le permiten realizar un trabajo en grupo dirigido, luego por parejas y cerrar con actividades de tipo individual (Tema: Habilidades pedagógicas y didácticas del estudiante practicante)</i></li> <li>2. <i>Le permiten realizar un trabajo en grupo dirigido, luego por parejas y cerrar con actividades de tipo individual (Tema: Descripción de actividades llevadas a cabo por el estudiante-practicante)</i></li> <li>3. <i>Para finalizar se observa que el docente utiliza estrategias didácticas que le permiten realizar un trabajo en grupo dirigido, luego por parejas y cerrar con actividades de tipo individual, con lo cual observó y verificó si las actividades planeadas para este día de práctica se cumplieron en cada niño y el grupo en general de acuerdo a sus capacidades, presentaron dificultad o no y que aspectos tiene por mejorar para las siguientes sesiones de trabajo”.</i>(Tema: La evaluación que emplea el estudiante-practicante)</li> </ol>

*Fig. 4. Secuencia textual y unidades resultantes en la segmentación*

### *Codificación*

A cada tema identificado y clasificado en los apartados, se le asignó un código, lo que conllevaba a una categorización, es decir, al agrupamiento de las distintas unidades en función de los temas a los que hacían referencia. Según el ejemplo anterior, y empleando el Atlas ti, se le asignaba un código que facilitaba el análisis, de la siguiente forma:



The screenshot shows the ATLAS.ti software interface. The main window displays a document with the following text:

concentración del grupo, por lo menos por 10 minutos, teniendo en cuenta que debido a la discapacidad cognitiva que presentan su nivel de concentración es muy bajo.

Para finalizar se observa que el docente utiliza estrategias didácticas que le permiten realizar un trabajo en grupo dirigido, luego por parejas y cerrar con actividades de tipo individual, con lo cual observó y verificó si las actividades planeadas para este día de práctica se cumplieron en cada niño y el grupo en general de acuerdo a sus capacidades, presentaron dificultad o no y que aspectos tiene por mejorar para las siguientes sesiones de trabajo.

2 SESTON

On the right side of the interface, a code list is visible, containing the following codes: 'EVALUACIÓN', 'PEDAGÓGICAS', and 'DDAE'.

CÓDIGO	DEFINICIÓN OPERATIVA
DDAE	Descripción por parte del docente de actividades llevadas a cabo por el estudiante practicante.
PEDAGÓGICAS	Relación que establece el docente entre el estudiante-practicante y las habilidades pedagógicas y didácticas que considera emplea este en el campo
EVALUACIÓN	Relación que manifiesta el docente entre el estudiante practicante y las habilidades evaluativas que demuestra al valorar los aprendizajes del grupo

*Fig. 5. Ejemplo de codificación por medio del atlas Ti 5.0*

Cada subcategoría ha sido identificada de tal manera que posibilitara una fácil identificación a la hora de incluir las demás unidades. El código DDAE se constituye de manera diferente, permitiendo diferenciar las categorías que son exclusivas de la dimensión descriptiva.

El proceso de codificación llevado a cabo en el presente estudio ha sido de tipo mixto, que combina el proceso abierto e inductivo, en el que el sistema de categorías no está preestablecido, y que emerge del propio proceso de codificación. Para la clasificación de las unidades y el posterior proceso de codificación, se ha preguntado constantemente:

*¿A qué se refiere esta unidad? Tomando como referencia la escritura reflexiva del docente acompañante que elabora el diario ¿Qué opiniones refleja?, ¿Sobre qué reflexiona? ¿Cuál es su punto de vista frente a la práctica de su estudiante? ¿Sobre qué hace énfasis?*

Es así que en tanto se ha avanzado en el análisis, el conjunto de categorías se ha redefinido y cambiado, al interior de un proceso en el que los nuevos fragmentos que van emergiendo permiten confirmar las categorías establecidas o como punto de origen para otras nuevas, siempre teniendo como precepto el criterio temático. La codificación respecto a la dimensión descriptiva sirvió para analizar la dimensión reflexiva, aunque esta presentó unas categorías exclusivas, en tanto que compartieron otras. Y como se explica en párrafos anteriores, la dimensión epistémica mostró claramente categorías diferentes, en cuanto a temática y profundidad.

#### *Examen del contenido clasificado en cada subcategoría*

Cabe mencionar que a la par del proceso de codificación, se ha “examinado el contenido clasificado de cada categoría” (Gil, p 76), con el fin de integrar categorías que han reunido escasas unidades, subdividir algunas demasiado amplias, y que requerían un estudio más específico y detallado. Como ejemplo de este proceso se presenta a continuación la evolución de una subcategoría, según como se avanzó en el análisis:

La subcategoría planeación surgió a partir de un primer análisis en la dimensión descriptiva, en la que se recogían todos aquellos fragmentos en los que el docente-acompañante explicitaba por medio de su reflexión, situaciones que rodeaban el proceso de planeación de clases por parte del docente-practicante. Cuando se avanzó en el análisis, según esta codificación, en la dimensión reflexiva, se evidenciaron dos tendencias o temas fuertes, que hacían necesario dividir la categoría planeación. En tanto que unos fragmentos se referían a aspectos donde el docente acompañante valoraba la planeación como parte sustancial de la práctica de su estudiante, en otros involucraba su reflexión, frente a la coherencia entre lo planeado y ejecutado. Ya que este tema de coherencia reunía bastantes fragmentos, se optó entonces por redefinir la subcategoría planeación, y abrir una nueva que se denominó con el código COHERENCIA.

Entrega la planeación antes de ejecutar al revisarla tiene muchos vacios conceptuales y no esta completa ( <i>SUBCATEGORIA PLANEACIÓN</i> )
---

Cuando termina la práctica me reuní con José, le dije me pareció bien el trabajo que estaba desarrollando, pero que lamentablemente lo que tenia planeado no coincidía con lo que había desarrollado ( <i>SUBCATEGORÍA COHERENCIA</i> )
---

*Fig. 6. Diferenciación entre las subcategorías planeación y coherencia.*

Otro ejemplo de esta evolución, que fue la nota predominante a través del análisis, se puede observar en la subcategoría denominada con el código EJECUCIÓN y definida operativamente como “Relación que manifiesta el docente entre el estudiante y las habilidades de ejecución de las actividades dentro de las sesiones” de la siguiente forma.

Esta subcategoría, referida a como el docente reflexionaba sobre la ejecución que llevaba a cabo el estudiante practicante (parte práctica central), acogía demasiados fragmentos de los diarios, de modo que se realizó una subcategorización, bajo el criterio temático, observándose que algunos correspondían a la manera en que se evidenciaba la capacidad de organización de recursos, actividades, tiempo y espacio; otros se referían a como se consideraba el desempeño del estudiante en su ejecución (bueno o malo), unos más explicitaban la manera en la que el docente observaba que el estudiante-practicante reflexionaba en la acción para superar dificultades ante la inmediatez, y unos más sobre reflexiones del docente que develaban las respuestas que el consideraba estaba generando la población con la práctica de su estudiante. Estas nuevas subcategorías, que en el sistema global pertenecían a EJECUCIÓN, tenían relación entre sí, y acogían un número amplio de unidades, cada una, por lo que se consideraron como relevantes en el estudio, y dignas de ser consideradas como categorías.

## **7. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

### **7.1. Presentación de categorías**

A partir del análisis se configuraron cuatro categorías, que dan cuenta de los roles que asumía el docente en el marco del análisis de sus prácticas. Alrededor de estas se empiezan a constituir los tópicos en torno a los cuales se configura la reflexión sobre sus prácticas de acompañamiento, dando cuenta del saber que se construye en el contexto particular.

Cuando se propone la escritura como medio de potenciación de una práctica reflexiva, en últimas se destaca, tal como se afirmó teóricamente, que una práctica escritural equivale a una práctica reflexiva. En la medida en que el sujeto pone como objeto de reflexión su propia práctica, se distancia de ella para revisarla y criticarla, tal y como sucedió en las dimensiones reflexiva y epistémica, que se nutrían de lo descriptivo.

Analizar lo que sucedía en la misma práctica, inmersa en la complejidad propia del aula (Doyle 1978, 1986, citado en Coll y Sánchez, 2008) y las tensiones, que afectaban la práctica del estudiante, en últimas, influenciaba también la práctica docente. Allí entraban a mediar cuatro tópicos, establecidos como categorías, que describían el rol de este: Observador, sujeto crítico, transformador e intelectual.

1. Como *OBSERVADOR* de una práctica de su estudiante, centrada en la educación física, en la que realiza un seguimiento atento a las situaciones de práctica de su estudiante y las describe:

*“Para finalizar dividió el grupo en dos equipos e iniciaron un partido de futbol, sin embargo algunos no controlan los movimientos y lanzan el balón fuera del campo de juego y otros se distraen y no están atentos a coger el balón cuando les corresponde”*

Estos elementos aportan el punto de partida, sobre los cuales giran los tópicos reflexivos. Brindan al docente una representación de la práctica, para fijar la reflexión y discriminar aquello que merece una mayor atención, respecto de los objetivos que tiene en su asignatura, de acompañante y asesor.

2. Como *SUJETO CRÍTICO*, que analiza la práctica de su estudiante, se cuestiona, establece causas, relaciones y consecuencias, valora desempeños, contextos y situaciones.

*“En este proceso el objetivo no se cumple a cabalidad puesto que al momento de explicar cada una de las actividades parte del grupo no atiende a la explicación y el docente practicante no tiene control de esta situación porque él les está dando la espalda a estos estudiantes”*

En esta dimensión, retoma los aspectos fijados en la observación, por medio de la escritura, y asume una postura crítica y reflexiva, sobre la propia práctica. Alrededor de esta categoría fue posible encontrar elementos, que asumen al estudiante-practicante, en cuanto a:

- *Su planeación*, como situación previa a la práctica pedagógica, y la coherencia que tiene aquello que ha planeado y ejecutado.
- *Sus habilidades docentes*, que pretenden ser desarrolladas en la práctica, entre las que se encuentran las de enseñanza, las evaluativas y las organizativas. Cómo se manifiestan y qué deficiencias se evidencian.

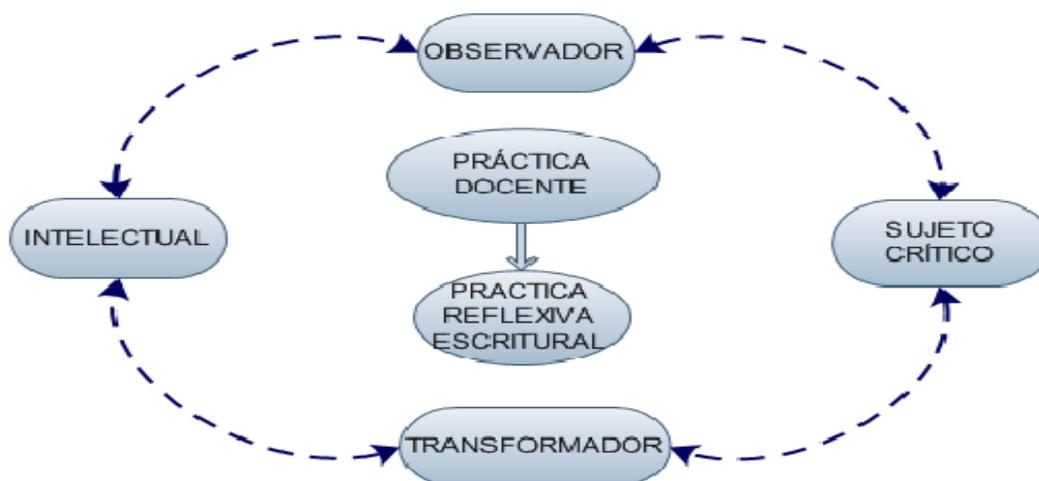
- *Las actitudes y comportamientos* que manifiesta frente a la población, frente a la institución y frente al docente acompañante.
  - *Las decisiones* que toma frente a su práctica, inmersa en la complejidad, manifestadas en su habitus y en su reflexión en la acción (Perrenoud, 2001)
  - *Las influencias externas* que sufre la práctica que lleva a cabo, en tanto a como esta debe ser adaptada a las características de la población, igualmente la influencia que sobre ella tienen las instituciones que acogen el proceso educativo. En tanto que el docente acompañante comprende que una práctica educativa no puede comprenderse al margen de los contextos socio-institucionales en los que tiene lugar (Coll y Sánchez, 2008)
  - *Su rendimiento y resultados de la práctica.* El rendimiento, que alcanza durante su práctica, y los resultados, vistos en logros de ejecución del grupo, sobre el cual centra su enseñanza, a nivel biológico (oxigenación) y funcional (Mejoramiento de la funcionalidad), aprendizajes (Desarrollo de habilidades motrices), además de la participación, motivación, confianza, concentración y ejecución que ha generado mediante su intervención, como criterios de evaluación ante los que es analizado por parte de su docente-acompañante.
3. Como *INTELECTUAL*, que elabora y plantea conceptos, desde su experiencia: Alrededor de una práctica reflexiva, el docente decididamente se atreve a fijar su postura alrededor de algunos conceptos claves que rodean su práctica, entre los que se encuentran educación, práctica pedagógica, además de una posición frente a la asignatura y frente al perfil del docente de educación física.

*“Lo que parece indudable es que para ser profesor de educación física es necesario adquirir una serie de conocimientos pedagógicos y didácticos, a la vez que un conocimiento sobre el contenido de enseñanza, es decir, sobre la actividad física y el deporte. Este saber o cuerpo de conocimientos es lo que identifica el carácter específico de la profesión de profesor de educación física, y uno de los elementos que lo identifica como profesional”*

4. Y como *TRANSFORMADOR*, en tanto que propone acciones, e interviene, para aliviar dificultades, que el proceso reflexivo anterior le han permitido identificar, en torno a la práctica del estudiante que observa, y de la asignatura que dirige desde su práctica docente.

*“Una vez terminada la actividad, hablo con ellos y les sugiero algunas estrategias pedagógicas y metodológicas, para mejorar sus ejecuciones”*

Estas cuatro categorías plantean una estrecha relación, por tanto son asumidas como “Dimensiones” en el sentido de Brockbank y Mc Gill (2003), ya que no existe una jerarquía reflexiva, en tanto el desarrollo de una afecta a la siguiente, de manera que se observa un proceso continuo.



*Fig. 7. Categorías encontradas a partir del análisis, y su relación.*

Alrededor de estas, se configuran unas subcategorías, con un mayor grado de especificidad, que dan cuenta de la reflexión del docente-acompañante, sobre unos aspectos particulares de la práctica, y encontrados en el análisis a partir de las recurrencias en los textos:

<b>OBSERVADOR</b>	<b>SUJETO CRÍTICO</b>	<b>INTELECTUAL</b>	<b>TRANSFORMADOR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de</li> <li>1. La práctica de su estudiante</li> <li>2. Situaciones externas a la práctica misma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Población</li> <li>• Saberes</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Institución</li> <li>• Habilidades organizativas</li> <li>• Habilidades de enseñanza</li> <li>• Habilidades evaluativas</li> <li>• Decisión</li> <li>• Desempeño</li> <li>• Resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad</li> <li>• Educación</li> <li>• Práctica pedagógica</li> <li>• Asignatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones reparadoras</li> <li>• Sugerencias</li> </ul>

*Tabla 2. Matriz de categorías y sub categorías*

Por ejemplo, al interior de la categoría SUJETO CRÍTICO, el docente plantea una reflexión sobre diferentes aspectos de la práctica de su estudiante-acompañante



*Fig. 8. La categoría ejecución.*

Tal y como muestra el gráfico, partiendo de una observación de la práctica, el docente-acompañante advierte en primera medida como su estudiante-practicante planea la sesión de clase. En esta analiza los aciertos y dificultades, para conducir la reflexión al nivel de coherencia que tiene esta planeación con la práctica misma, vista esta ya, desde la ejecución. Aparecen dos categorías, externas a la ejecución, que la influyen: La población, como centro de la intervención pedagógica, con unas características propias, que exige prácticas adecuadas (Por ejemplo, poblaciones con necesidades educativas especiales) y la institución que acoge el proceso, y que manifiesta unas necesidades particulares (Preparar estudiantes para olimpiadas). La reflexión se asume para establecer

en qué medida estos dos elementos externos afectan la práctica, y el E-P<sup>1</sup> los asimila, los interpreta y responde a ellos.

En la parte central del esquema, se encuentran todas aquellas habilidades que se evidencian al interior de una sesión, por parte del E-P, entre las que se encuentran las decisiones que se toman ante situaciones de inmediatez, las actitudes y los valores, habilidades evaluativas (Forma en que el E-P emplea la evaluación dentro de su práctica), de enseñanza (Habilidades pedagógicas, didácticas y metodológicas), y organizativas (Organización de recursos, de espacios, de la población durante las sesiones). Finalmente, la subcategoría resultados (Evidencias de aprendizajes y adaptaciones en la población, fruto de la intervención), y desempeño (Rendimiento del E-P), muestran argumentos al D-A para valorar en su totalidad, la práctica pedagógica de su E-P.

A continuación se presenta un ejemplo del análisis desarrollado en la subcategoría decisión, y que se llevó a cabo para las restantes categorías, a modo de ilustración, mostrando dos niveles de reflexión. El primero apunta a condensar en ideas centrales, los fragmentos encontrados en los diarios, y el segundo, a comparar estas ideas en los dos tipos de práctica que confrontamos. Estas ideas centrales se constituyeron a partir de una re-lectura de los fragmentos contenidos en cada categoría, extrayendo el significado o idea principal en torno a estos, permitiendo una mayor especificidad para el análisis, en la medida en que

---

<sup>1</sup> Se asigna el código E-P, al estudiante practicante, de igual forma, D-A, al docente acompañante, quien escribe los diarios y reflexiona sobre su práctica.

estos significados dan cuenta de la reflexión de cada tipo de práctica, para una posterior comparación.

*Subcategoría “Decisión”*

Según el análisis de las unidades correspondientes a la subcategoría “Decisión”, se observan 4 tendencias que permiten agrupar los 30 fragmentos obtenidos.

<b>UNIDADES</b>	<b>IDEA CENTRAL</b>
4,8,11,14, 15,18,19,20,21,22,24,28 y 29	Decisiones de tipo metodológico(Variación de actividades, de objetivos de clase)
9,13,25, 26, 27	En torno a la toma de decisiones ante situaciones externas a la práctica
3,5,6,7,10,12,16,17 y 23	Decisiones frente a dificultades de tipo comportamental en el grupo
2, 30	Valoración de decisiones (Buenas o malas), pero no explícitas

*Tabla 3. Ideas centrales de la subcategoría decisión*

Se estableció, entonces, que el D-A reflexiona y explicita mediante su escritura, las decisiones que toma el estudiante practicante, en primer lugar, frente a aspectos metodológicos, visto esto en la variación de actividades sobre la marcha, como por ejemplo cambios originados por la respuesta de la población, o por sugerencia de la institución frente a sus propias necesidades, como sucedió en la unidad veinticuatro, en donde los E-P tomaron la decisión de aplicar pruebas para selección de estudiantes aptos para competencias deportivas.

La segunda tendencia se estableció a partir de la reflexión del docente frente a la manera en que consideró las situaciones externas que rodeaban la práctica de su estudiante, y las

decisiones que asumió este último ante tales eventualidades. La tercera reúne fragmentos que explicitaban las posturas e intervenciones frente a problemas de conducta de la población, y que amenazaban con alterar la práctica. La última tendencia enmarca dos fragmentos en los que el docente, establece “Buenas o malas decisiones” sin exponer las razones que sustentan dicha valoración.

<i>Tipo de práctica</i>	<b>NO FORMAL</b>	<b>FORMAL</b>
<b>Decisión</b>	<p>Idea 1 Debido a que la población no ejecuta lo que el practicante intenta explicarles, decide cambiar el ejercicio. El docente felicita al grupo por el desempeño, pero les dice que deben esforzarse, ser más coordinados y llevar el ritmo musical. Debido a la dificultad presentada en la ejecución, decide cambiar las actividades planteadas Debido al comentario de la institución que acoge la práctica, los estudiantes deciden aplicar las pruebas para selección de estudiantes para competencias A pesar del no entendimiento de la población, la practicante insiste en que realicen las actividades hasta que sus capacidades lo permitan</p>	<p>Idea 1 El estudiante toma una decisión correctiva apoyándose en los estudiantes que ya habían presentado la prueba para cumplir el objetivo Aplica una actividad a petición de la población, como incentivo por su comportamiento. No puede ejecutar lo que tenía planeado debido al tiempo. Toma entonces dos decisiones, aplazar las actividades para la próxima sesión y plantear un juego de futbol como reemplazo. Toma la decisión de llamar a los estudiantes al centro para corregir errores Desarrolla variantes en las actividades que generan diversión y competencia</p>
	<p>Idea 2 Debido a la dificultad planteada por el sol, decide cambiar de lugar a los estudiantes. Debido a los espacios reducidos modifica lo planeado. Por la interferencia de la cocinera en la entrega de alimentos se detiene la actividad por 25 min. La estudiante decide finalizar y cerrar con actividades de movilidad articular.</p>	<p>Idea 2 La practicante le solicita al docente de danza bajar el volumen de la grabadora pero este se niega, entonces prosigue con la clase. Decide trasladar al grupo para la clase debido a la no disponibilidad de espacios en la institución.</p>
	<p>Idea 3 Debido a la distracción de los estudiantes, el practicante los llama desde un lugar, pero al no ser escuchado se desplaza a donde estaban y los lleva nuevamente al lugar de trabajo. Debido a un intento de agresión, los estudiantes no intervienen y deciden reportarlo a la institución</p>	<p>Idea 3 Los estudiantes abandonan la sesión, el practicante decide devolverlos para que recojan los implementos. La actividad trata de desordenarse, por lo que el practicante detiene la actividad, da recomendaciones y prosigue Intenta reorientar la clase pero no lo consigue, entonces decide que es el momento de</p>

	Ante la solicitud de los estudiantes de abandonar la actividad, el practicante no los autoriza. Al finalizar decide darle la responsabilidad a un estudiante que supervise la toma de onces y el regreso a clase.	hidratación Debido a la inquietud e indisciplina, el estudiante decide llamar a los estudiantes en una esquina del polideportivo, debido a interferencias externas Debido a la actitud del estudiante propone una variante para erradicar la conducta ofensiva A partir de la agresión de dos estudiantes, propone una actividad de escritura para conducirlos a una auto-reflexión
	Idea 4 Presentan buenas alternativas ante problemas y dificultades	Idea 4 El estudiante practicante colabora ante el desorden presentado.

***Tabla 4. Confrontación de unidades centrales de las dos prácticas***

***7.2. El saber explicitado mediante la escritura reflexiva de docentes acompañantes de práctica pedagógica profesional alrededor de los tópicos de reflexión.***

*“Sentí en la última palabra, que mi narración era un símbolo del hombre que yo fui, mientras la escribía y que, para redactar esa narración, yo tuve que ser aquel hombre y que, para ser aquel hombre, yo tuve que redactar esa narración, y así hasta lo infinito”*

*Jorge Luís Borges (La búsqueda de Averroes)*

Al explorar y analizar la escritura intencionada desde una práctica reflexiva, en las prácticas del docente, se configuran unos aspectos centrales, o tópicos de reflexión, tal como los hemos mencionado en el estudio, en torno a los cuales es posible indagar por un tipo de saber local, y que fueron concebidos como las categorías presentadas en los resultados.

Además, este saber es configurado en gran parte por las circunstancias y el escenario que lo rodea: En el caso concreto de estudio se encuentran:

1. *La práctica docente que se está llevando a cabo* (De acompañamiento a estudiantes): Como finalidad principal de esta práctica, se encuentra una supervisión y orientación de las prácticas pedagógicas del estudiante que se forma para ser educador. Todo lo que puede hacer para analizar, valorar, reflexionar, estará dirigido principalmente a la actuación del que está acompañando. Por esta razón, la escritura se centró en estos tópicos, siendo la nota predominante, en los hallazgos textuales, en todos los maestros.
2. *Las características específicas de la práctica pedagógica*: Al interior de cada una de las prácticas que se propician en la formación de los estudiantes (Formal y no formal), se establecen claras diferencias desde todo nivel: Pedagógico, didáctico, metodológico que dan forma a reflexiones y análisis diferentes.
3. *La formación académica de los docentes*: Decididamente se advierte que la escritura reflexiva desarrollada por los D-A de la práctica formal, licenciados en educación física, establece unos puntos de vista propios, disciplinares, diferentes a los explicitados por los D-A de la práctica formal, quienes provienen de campos como la educación especial y la fisioterapia.

Atendiendo a estas variables, evidenciadas en el trabajo de campo investigativo, y que modifican sustancialmente los hallazgos, es posible presentar, desde la hermenéutica y el análisis de datos cualitativos, los resultados considerados como más relevantes.

*La observación y análisis del docente acompañante sobre el estudiante-practicante, punto de partida para la configuración de un saber*

Tal y como se mencionó anteriormente, la observación de una práctica orientaba la reflexión del docente, en la necesidad de analizar, para discutir, orientar, retroalimentar y posibilitar formación, en quien tiene su primera aproximación a la docencia como profesión. Por ende, desde el primer momento que tiene la práctica pedagógica profesional, como lo es la planeación de las sesiones de clase, el docente advierte la necesidad de analizarlas, en cuanto a su estructura, contenido, habilidades escriturales implicadas, y pertinencia con la población sobre la cual está planteada.

*“Como factor fundamental se observa una claridad conceptual y habilidad por parte del docente lo que le permite un buen desarrollo de sus planeaciones”* (Diario práctica no-formal)

*“Al leer su planeación en lo temático tiene claridad en cuanto a la formulación de indicadores de competencias”* (Diario práctica formal)

Aunque se observa que en la práctica no formal, a diferencia de la formal, es indispensable tener en cuenta a la población a la hora de planear, como se presenta en el siguiente caso, en el que el estudiante considera las características sociales de la población, lo que podría facilitar una “práctica adecuada”.

*“Viviana ha tenido presente los saberes previos que tienen los abuelos, es decir, a partir de las historias de vida y el conocimiento de lo que hicieron en años anteriores, planea y*

*organiza sus actividades, con el fin de llevarles situaciones de agrado para ellos”* (No-formal)

Ya cuando estas planeaciones eran consideradas, el docente, indistintamente del tipo de práctica, reflexionaba sobre la coherencia, desde la verdadera aplicabilidad de lo que se pensó antes de. Para establecer este grado de coherencia, la reflexión se situaba sobre la ejecución. Algún docente, dentro de la práctica formal, consideró que lo sucedido al interior de la práctica docente, correspondía al activismo, en tanto el practicante ejecutaba sin una base que sustentara lo que hacía, generando improvisación. De aquí la importancia que tiene este momento de planeación, dentro de la asignatura:

*“Se observa en su ejecución de hacer las cosas por hacer pues al no elaborar la planeación se ve desubicada, no se tiene claridad de lo que está desarrollando, ósea se apoya en el activismo”* (Formal)

#### *La ejecución del estudiante. Una práctica multidimensional*

Desde el mismo momento mismo en que el E-P ingresa en el campo, para interactuar con una población con diversas características, tan solo con unos saberes previos, que ha adquirido desde su formación disciplinar, y una planeación, se pone en evidencia ante los demás, siendo analizado no solo por su D-A, sino además por sus propios estudiantes. La reflexión del acompañante, ante esta situación, advierte a la práctica como multidimensional, en el sentido en que muchos elementos entran en juego a la hora de valorar el quehacer de un maestro. A continuación se explicitarán estas dimensiones.

*Las actitudes asumidas y las reflexiones desencadenadas*

Una práctica pedagógica, como la situada en el estudio, permite observar elementos de actitudes y reflexiones, que manifiesta el E-P, desde su práctica docente. Estos elementos posibilitan establecer reflexiones.

Como elemento particular, se evidencia que las actitudes, vistas como comportamientos asumidos frente a la práctica, presentan una influencia, en “doble vía”, en tanto que las actitudes demostradas frente al grupo, afectaban la práctica misma, y de esta forma, la práctica vivenciada por el estudiante tenía sus efectos en la actitud del estudiante:

*“El estudiante practicante estaba un poco confundido pues los niños no le entendían ni seguían las instrucciones que él les impartía. Cuando me acerqué al lugar de la cancha donde él estaba trabajando, dejó el grupo y se me acercó un poco angustiado y me dijo que no podía casi trabajar con los niños”* (No formal, influencia de la práctica sobre la actitud del estudiante)

*“En William se evidencia poco interés y vocación por lo que hace, lo cual me lleva a cuestionarme sobre porque si se supone que ha optado por estudiar esta profesión, no se tiene como claridad de la responsabilidad y el compromiso que debe tener el Licenciado en educación física, sabiendo que es el ejemplo y el modelo a seguir para los niños”* (No formal. Actitudes del estudiante-´practicante y la influencia sobre su práctica).

En este fragmento emerge otra característica del aspecto actitudinal. Valores como la responsabilidad, el compromiso y el constituirse en un ejemplo a seguir, por ser el líder

dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, se muestran como cualidades de un buen docente, y que muestran el grado de vocación frente al ser maestro. Este fue un rasgo predominante en los docentes de la práctica no-formal. Además, tal como lo veremos en el siguiente fragmento, esta vocación se manifiesta también, por que el docente es un profesional con un deber de servicio social.

*“El estudiante debe reflexionar permanentemente sobre la elección que ha hecho al escoger una carrera en servicio de las diferentes poblaciones”* (No formal, la vocación docente como rasgo de la práctica)

Ahora, como segundo aspecto, se encuentran las reflexiones desencadenadas en una práctica inmersa en la complejidad y la inestabilidad, por parte del practicante, y que son detectadas y reflexionadas por su parte, por el docente que observa y acompaña. Si nos remitimos a la concepción de reflexión en la acción por parte de Perrenoud (2001), quien afirma que ante situaciones inesperadas, el saber de inacción proveniente de los habitus, interviene en el sujeto, quien decide qué debe hacer ante la urgencia, se observó en el análisis de los diarios, como se presentaba esta situación, resaltando la importancia que los docentes acompañantes le otorgan a esta habilidad por parte del practicante.

Estas “Decisiones”, tal y como se denominó a la categoría que atendía a estas reflexiones, responde a una clasificación, mencionada anteriormente, y pertinente a ser ilustrada nuevamente. Se evidenciaron entre otras, decisiones de tipo metodológico, ante situaciones externas a la práctica, y frente a dificultades comportamentales en la población.

*“Pero no previó que mientras algunos niños presentaban la prueba los otros que hacían, en el transcurrir de la clase fue tomando decisiones correctivas como la ayuda de los que ya habían presentado la prueba y así pudo cumplir prácticamente su objetivo”.*(Formal. Decisiones de tipo metodológico frente al desarrollo de las actividades)

*“En esta última actividad hubo un problema con dos estudiantes que se agredieron físicamente porque uno insultó al otro, y así continuó la pelea hasta que debió separarlos y ponerles una actividad especial, que consistía en escribir todo lo que pasó en la pelea, por qué se dio, errores cometidos y alternativas de solución”* (No-formal. Decisiones frente a dificultades comportamentales al interior de la práctica pedagógica)

Tal y como se puede observar, las reflexiones del E-P, generan también una reflexión en la acción por parte del D-A, quien advierte la situación, para describirla y asumirla como rasgo importante de la práctica pedagógica. En el caso del E-P, estas decisiones, se caracterizan por su alta exigencia, en la medida en que no se pueden dejar pasar momentos, sin tomar posición, de modo que la práctica que está llevando a cabo no se vea perjudicada.

#### *Las habilidades docentes. Aspecto formativo esencial de las prácticas pedagógicas*

Los docentes acompañantes explicitan, en su totalidad, un tipo de intención formativa, que según el número de fragmentos encontrados en los diarios, reviste gran importancia: El desarrollo de habilidades docentes. Estas habilidades fueron evidenciadas, al igual que las actitudes y las decisiones, en la parte central de la práctica, o la ejecución. Como

habilidades claramente identificables, se encontraron las evaluativas, las organizativas, y de enseñanza, en las que se incluyen las pedagógicas, didácticas y metodológicas.

En cuanto a las habilidades evaluativas, es interesante observar como el docente acompañante introduce el concepto de evaluación, como componente importante de la práctica pedagógica, y lo dimensiona desde tres puntos de vista. Por una parte manifiesta su posición, frente a un perfil de evaluación, que considera debe primar a la hora de valorar los aprendizajes en educación física, que se considera, son en primera instancia motores:

*“La habilidad docente Evaluación es un elemento importante en el desempeño docente, el cual debe tener varias miradas y no exclusivamente las cuantitativas, hecho que se evidencia al tomar como parámetro principal la presentación de pruebas físico técnicas donde lo primordial es el resultado, sin tenerse en cuenta los aspectos y relaciones que interactúan entre los componentes de un proceso de enseñanza- aprendizaje con el resultado obtenido en el mismo”* (Formal. Perfil de evaluación que explicita el docente).

En los docentes de la práctica no formal, se evidenció un interés por situar a la evaluación como un elemento de formación, que potencialice las diferentes dimensiones del ser humano, alejándola de una visión instrumental de medición:

*“La cultura universal, entendida como el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos, no hay distinción de campos del conocimientos mientras todos apunten a un mismo fin, por esto en este concierto no podíamos dejar de lado la evaluación, elemento formador que se ha convertido en vara de medición y no en un instrumento que contribuya*

*a la potencialización del ser humano, pero que es muy importante llevar a cabo en todos los campos (cognitivo, emocional, espiritual, social, etc.)”* (No formal. Evaluación como elemento formador).

Además, por otra parte, el docente acompañante reflexiona sobre el tipo de evaluación que su E-P emplea en su práctica. Decididamente todos critican la evaluación que se asume como instrumento de medición de resultados, y en cambio, proponen una que permita emitir juicios de valor sobre los procesos de los estudiantes. De este modo la tradición deportivista y resultadista en la educación física, desde la práctica pedagógica intenta asumir una nueva concepción:

*“En la parte de la evaluación, no se tiene parámetros para hacer mediciones de las actividades que permitan evidencias el proceso de los chicos de Cedensid”* (No formal. Reflexión que ubica a la evaluación como búsqueda de evidencias de procesos en los estudiantes”)

En cuanto a las habilidades de enseñanza, en las que se incluyeron las pedagógicas, didácticas y metodológicas, según las reflexiones de los docentes acompañantes, se encontró que en la mayoría de las veces se refieren a ellas, sin tratar de separarlas o diferenciarlas, estableciéndolas como una única habilidad, y en otras, se refieren a una sola de las tres, es decir, por ejemplo se daba el caso que mencionaban lo metodológico, como lo esencial. Esto sugeriría establecer que entienden los docentes por cada una de estas tres habilidades, de modo que aspectos tan primordiales al interior de una asignatura de esta característica, sean claros y concretos.

Ya en cuanto a las ideas centrales, cabe señalar que dentro de esta habilidad, se mencionaban entre otros, concepciones de pedagogía y didáctica, desde los conocimientos teóricos, y llevados a la práctica para describir situaciones de enseñanza, vivenciadas por el estudiante. Por otra parte, los docentes relacionaban las habilidades de este tipo, con la buena o mala práctica que se llevaba a cabo. Por último, se encontró una explicitación, que enmarcaba la pertinencia de las estrategias provenientes de esta habilidad, que el estudiante empleaba, y que el docente valoraba.

*“La actividad dura más o menos 35 minutos en donde algunos niños sienten el descontento de no poder ser el gato y el ratón esta actividad les gusta mucho a los niños en donde se evidencia el estilo de la docente-practicante. (Comando directo)”* (Formal. Estilo de enseñanza del estudiante practicante según los saberes provenientes de la teoría, que explicita el docente acompañante)

*“Las estrategias pedagógicas y metodológicas no fueron las adecuadas por lo tanto actividades que traía preparadas no las pudo ejecutar bien, no utilizo materiales, por esta razón los niños se dispersaban y estaban atentos más a la actividad del otro grupo”* (No formal. Relación entre la habilidad pedagógica evidenciada y la práctica pedagógica llevada a cabo)

Como aspecto importante, se resalta que las estrategias a las que se refiere, se diferencian claramente, al interior de cada una de las prácticas, ya que debido a las características de las poblaciones donde se lleva a cabo la práctica pedagógica, requieren de unas determinadas

“formas de hacer”. Ante realidades tan diferentes, donde por un lado el estudiante practicante se enfrenta a poblaciones con necesidades educativas especiales, dificultades en la funcionalidad, y discapacidades físicas, exigen por parte de él, estrategias acordes para promover procesos de aprendizaje. Situación diferente la que se vive en la práctica formal, en donde se encuentran estudiantes de escuelas y colegios de carácter público, con realidades socio-culturales complejas.

*“También utiliza además de la imitación, la comunicación directa, siempre se encuentra hablando en voz alta lo que genera mayor concentración del grupo, por lo menos por 10 minutos, teniendo en cuenta que debido a la discapacidad cognitiva que presentan su nivel de concentración es muy bajo”* (No formal. Estrategias de enseñanza orientadas según las características de la población)

Respecto a las habilidades organizativas, se puede afirmar que se incluye la organización demostrada por el E-P en la ejecución, entre otras, del grupo de estudiantes como tal, y lo relaciona con el desarrollo de la práctica. Siendo mencionado en una mayor proporción, por parte de los D-A de la práctica formal, estos refieren estrategias de organización del grupo que faciliten la comunicación practicante-estudiantes, y la atención al desempeño de la población en general, sin descuidar a alguno (Trabajo en subgrupos).

Por otra parte mencionan la organización frente a los recursos materiales (Elementos de clase), que pueden ocasionar distracción si se encuentran al alcance en el momento de las instrucciones. Para algún docente, es clave que la organización de los estudiantes durante

las actividades, les permita un espacio considerable para los desplazamientos, evitando a toda costa que se encuentren muy unidos, esto por las características funcionales presentes.

*“Se observa que la ubicación de los abuelitos no es la más adecuada para trabajar con este elemento (los ejercicios hacia los lados), pues quedan muy juntos y aunque puedan estirar los brazos no lo hacen porque su compañero se lo impide”* (No formal.

Organización del grupo no adecuada de acuerdo a las características de este, lo que dificulta el desarrollo de las actividades en la práctica pedagógica)

*“El docente practicante evidencia problema en sus habilidades docentes; principalmente en lo pertinente a organización puesto que cuando reúne al grupo de estudiantes para dar las explicaciones de las diferentes actividades; los organiza en semicírculo y se introduce dentro de esta figura, dándole la espalda a varios de los estudiantes que son los que le degeneran el desarrollo de la actividad puesto que al no haber una buena organización dificulta los procesos comunicativos y por ende el desarrollo de las actividades programadas para la sesión de clase”* (Formal. Organización del grupo que influye en la comunicación practicante-estudiantes y en el desarrollo de las actividades)

Pero la habilidad organizativa, también refiere al manejo de las actividades al interior de la sesión, al tiempo empleado en cada una de ellas, y en general, al desarrollo de las sesiones, esto se observó exclusivamente en los docentes de la práctica formal, quienes consideran importante este aspecto a la hora de valorar el desempeño de su estudiante.

*“En cuanto a la organización del tiempo, de las actividades, de los recursos no los tiene en cuenta se evidencia en la desorden de la clase”* (Formal. Organización del tiempo empleado en las sesiones, y en general, de la clase que dirige)

A continuación, se presenta un diagrama que intenta exponer los tres tipos de habilidades evidenciados en el análisis, establecidos como categorías, al interior de un proceso formativo, desde la vivencia de una práctica pedagógica:



*Fig. 9. Las habilidades docentes. Componentes de formación del estudiante practicante Características de la población y relaciones con la institución. Elementos externos que afectan la práctica del estudiante.*

A partir del análisis de los diarios, se pudo establecer que se encuentran dos elementos externos que influyen decisivamente en las dinámicas internas de la práctica movilizada, y

que son asumidas por el D-A, ya que dedica gran parte de su escritura reflexiva, a explicitar esta cuestión. La población, como centro de la acción pedagógica movilizadora desde la práctica del estudiante, y la institución, vista como el escenario que acoge este proceso, imponen elementos a tener en cuenta dentro del proceso formativo del estudiante.

En cuanto a la población, los D-A manifiestan la relación existente entre el E-P y esta, desde dos aspectos centrales:

Las características físicas y funcionales, referidas a todas aquellas habilidades, destrezas, discapacidades, patologías, presentes en la población, y que necesariamente modifican y alteran la práctica pedagógica del estudiante, quien planea y ejecuta desde una lectura del contexto, teniendo en cuenta dichas situaciones, y de esta manera proponer una práctica adecuada. Esta eventualidad se evidencia en su mayoría en la práctica no formal, ya que estos rasgos están más presentes en poblaciones con necesidades educativas especiales:

*“(El trabajo que se realiza con la población generalmente es en una posición sedente, porque no pueden mantener la posición bípeda por tiempo prolongado)”* (No formal.

Característica física de la población que altera la práctica pedagógica del estudiante practicante)

Por otro lado, evidente en las dos prácticas, se encuentran las características cognitivas, que reflejan aspectos en el desarrollo del ser humano, que facilitan o dificultan el aprendizaje, y entre los que se encuentran la atención, la concentración y la hiperactividad, entre otros:

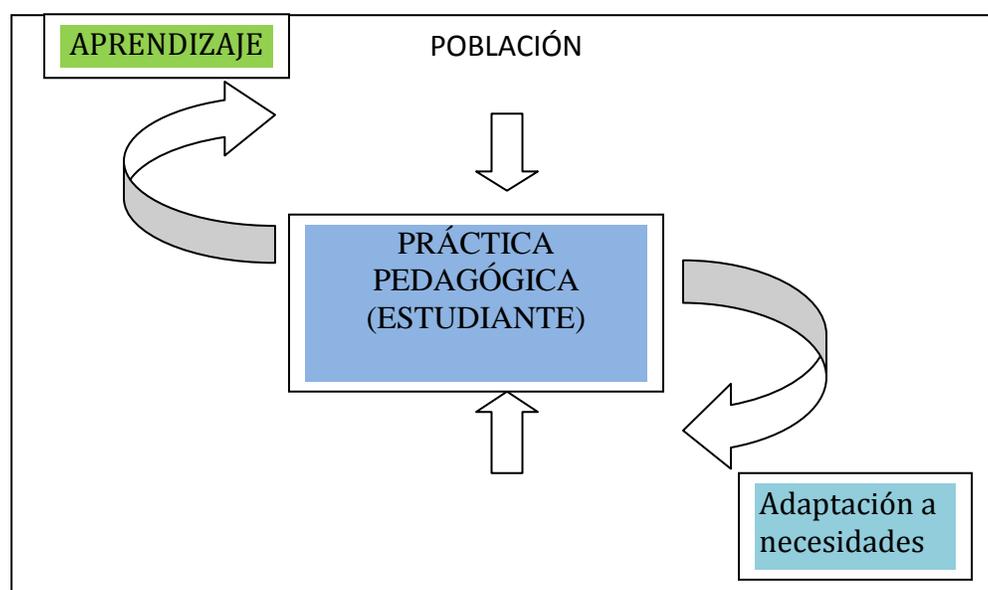
*“El practicante siempre se encuentra hablando en voz alta lo que genera mayor concentración del grupo, por lo menos por 10 minutos, teniendo en cuenta que debido a la discapacidad cognitiva que presentan su nivel de concentración es muy bajo”* (No formal. Nivel de concentración presente en la población, lo que exige una intervención que favorezca el desarrollo de la práctica)

Ya en cuanto a la institución, tal como se mencionaba cuando se presentaba esta categoría, las relaciones E-P- institución, se evidencian desde la reflexión del docente, que explicita la cooperación y comunicación, entre estos, características físicas referentes a infraestructura, que afectan el desarrollo de las actividades, además de interferencias evidenciadas en las prácticas, provenientes de la institución.

*“Se evidencia problemas de comunicación de los practicantes con las directivas por lo tanto las relaciones interinstitucionales no son buenas”* (No formal. Relaciones estudiante practicante-institución)

*“Se llega a las instituciones en donde se llevan los procesos muy tarde ya llevan varias semanas de desarrollo académico, por eso es traumático la elaboración de los horarios de los maestros-practicantes pues se les cruzan con los núcleos temáticos en donde ellos ya adquirieron responsabilidades, algunas instituciones por colaborarnos se adaptan a los horas donde el practicante puede, en otras el practicante se tiene que adecuar al horario ya estableció por la escuela”* (Formal. Dinámicas internas de la institución, que dificultan la práctica pedagógica del estudiante-practicante)

De uno u otro modo, la práctica pedagógica movilizada depende en gran medida de la institución que la acoge, por tanto las planeaciones, e intenciones de clase, son dirigidas no solamente a propiciar procesos de aprendizaje, sino además, para satisfacer las necesidades de la institución. Pero se tiene presente que la autonomía profesional es una cualidad, que le permite al docente, dar frente a algunas influencias negativas que intentan violentar los espacios educativos.



*Fig. 10 Relaciones Práctica pedagógica-Población-Institución*

*Elementos finales: El desempeño del estudiante y los resultados de la práctica pedagógica en la población*

Una vez se ha llevado a cabo la ejecución de la P-P del estudiante, el D-A establece dos tipos de análisis, que considera como importantes, a la hora de valorar los aprendizajes de este (Su estudiante), y de los resultados que se obtuvieron en la población, mediante la intervención.

Para valorar un tipo de rendimiento del estudiante, como análisis previo para asignar una calificación, en el proceso de evaluación, por parte del D-A, surge la subcategoría “Desempeño”. El análisis de esta se hace interesante, ya que permite analizar los criterios que tiene este para llevar a cabo juicios de valor.

Como particularidad, se encuentra que esta categoría contiene un número mayor de fragmentos, en comparación con otras categorías. Esto se puede explicar, porque la asignatura busca que el estudiante experimente e interiorice las habilidades que lo lleven a construir unas adecuadas prácticas docentes, razón que puede influir decididamente el pensamiento del docente acompañante, y sus intenciones educativas. Se encontraron trece aspectos, que delimitan la mirada del docente, cuando de valorar la práctica de su estudiante se trata:

En primera instancia, se encuentra la interacción estudiante-población, en las que este estudiante demuestra sus habilidades de comunicación, para transmitir adecuadamente información, para demostrar un dominio de grupo y en general, para mantener buenas relaciones con la población. Como aspecto a resaltar, se encuentra que en los dos tipos de práctica, se coincide en que la manera en la cual el E-P posibilite buenas relaciones, a partir del diálogo y la comunicación asertiva, se facilitarán los procesos de transmisión de la información:

*“Se evidencia que el docente-practicante ya tiene alguna experiencia en la interacción con los niños pues sabe dirigirse a ellos en otras palabras tiene dominio de grupo. Y disfruta*

*estar con ellos. Pues acota que anteriormente él era el que les dirigía las Danzas”*

(Formal. Adecuada interacción que se traduce en un buen dominio de grupo)

Como segundo aspecto, se encuentra la necesidad de que las ejecuciones sean llevadas a cabo según las características del grupo, como en el caso siguiente, en el que decididamente se afirma que es preciso que las actividades desarrolladas tengan en cuenta las diferentes capacidades de los estudiantes:

*“Las actividades no son adaptadas a las capacidades de los niños” (No formal. Habilidad del docente para llevar a cabo su práctica según las características del grupo)*

Con una menor cantidad de fragmentos, en comparación con las anteriores ideas centrales, encontramos como puntos de referencia en el estudiante practicante, la motivación generada en el grupo, que los objetivos e intenciones de las actividades sean cumplidos, que aplique los saberes disciplinares aprendidos durante la formación, que lleve a cabo un buen desarrollo de actividades, demostrando dominio sobre el tema, y que con fines de aprendizaje, exclusivamente en la práctica no formal, tenga en cuenta los procesos de los estudiantes en la adquisición de habilidades y destrezas.



*Fig.11 Puntos de referencia para establecer el desempeño (Bueno o malo), del estudiante practicante.*

Pero existe otro elemento importante, que los docentes asumen para determinar los alcances y el impacto de la P-P en la población. Con esto se impone la idea que una intervención de esta naturaleza, en primera instancia, formativa, es capaz de transformar los contextos, y existen puntos de referencia para comprobarlo. Esto se pudo analizar a partir de la consolidación en el análisis, de la subcategoría “Resultados”, la cual acogió una gran cantidad de fragmentos, agrupados en 9 ideas principales.

Se destacan resultados vistos como comportamientos de la población, generados por la práctica del estudiante, logros de ejecución del grupo a nivel biológico (oxigenación) y funcional (Mejoramiento de la funcionalidad), aprendizajes (Desarrollo de habilidades

motrices), además de la participación, motivación, confianza, concentración y ejecución como indicadores de la influencia de la práctica.

<i>IDEA PRINCIPAL</i>	<i>EJEMPLO</i>
Comportamientos de la población en reacción a la ejecución del estudiante	“...Pero no hay una orientaciones claras y obviamente por medio de señas hacia los niños, razón por la cual, cada uno hace lo que quiere, dispersándose para poder continuar el ejercicio” (Diario no formal)
Logros de la ejecución en la población en términos biológicos y funcionales	“Todo lo realizado en las clases mejora la ejecución de las actividades de la vida diaria en los adultos” (Diario no formal)
Aprendizajes de la población	“La comunicación del estudiante con el grupo es buena, los chicos se ven motivados y el trabajo que el docente practicante ha realizado es de buena calidad, desarrollando habilidades motrices en el agua” (Diario formal)
Participación generada en la población	“Comienza el primer momento de la clase con un juego de adivinanzas que lo utiliza para el calentamiento la cual es interesante para los niños en donde se observa que todos participan” (Diario no formal)
Valoración del desempeño de la población en general (Buena o mala)	“En esta clase se obtienen unos buenos desempeños tanto por los alumnos como por la docente” (Diario formal)
Motivación o desmotivación generada en la población	“Después realizaron la actividad de relevos, pero no se logró que al pasar el volante al compañero de adelante se desplazaran trotando sino que, lo hacían caminando por lo que a algunos les parecía monótona la actividad” (Diario no formal)
Confianza generada en la población	“Cristian les pregunta constantemente que como se sienten con el calentamiento y si sienten algo raro como dolor de cabeza, mareo, nauseas o alguna sintomatología, lo que hace que la población se sienta más segura y con más confianza de ver que el profesor se encuentra muy pendiente de ellos” (Diario no formal)
Concentración y atención generada	“La voz de Cristian se mantiene presente durante toda la

en la población	actividad generando concentración y atención permanente” (Diario no formal)
Ejecución de actividades por parte de la población	“Sin embargo observo que realiza explicación, demostración de los ejercicios y además continua haciendo la actividad todo el tiempo, lo cual le impide estar pendiente y corrigiendo a los chicos, algunos no realizan los ejercicios bien” (Diario formal)

*Tabla 5. Matriz de datos textual para la subcategoría “Resultados”*

Para finalizar con estas subcategorías, se puede decir que los resultados obtenidos, y el desempeño establecido, dependen en gran medida de todo el proceso pedagógico evidenciado, en cada una de las sesiones, en donde confluyen todas las anteriores categorías expuestas, que funcionan como un todo, y que posibilitan comprender como los docentes reflexionan y analizan el proceso vivido por su estudiante, desde diferentes perspectivas y escenarios. Como conclusión, se establece que estos elementos le permiten al D-A asumir criterios que le permiten emitir un juicio de valor sobre la práctica de E-P, hacia la evaluación de la misma.



*Fig. 12 Relación Desempeño-Resultados-Criterios para valorar la práctica del estudiante*

*El docente como intelectual y transformador. Fruto de un proceso de reflexión y análisis de la propia práctica.*

Alrededor de un proceso de reflexión y análisis de la práctica, por parte del D-A, se establecen dos momentos que recogen dicho proceso, en la vía elaborar y proponer conceptos de educación, de manera espontánea, es decir, dentro de la práctica reflexiva planteada no se impuso tal situación. Al parecer, después de esta, donde reflexionaban frente a varios aspectos, los docentes encontraban argumentos, en primera medida, para aventurarse a la elaboración de conceptos entre los que se encontraban práctica pedagógica y educación, una propuesta sobre la verdadera identidad que posee un licenciado en educación física, además de un análisis sobre la asignatura que ellos dirigen.

La práctica pedagógica y la educación. Dos miradas distintas

En cuanto a la definición de estos dos conceptos, las diferencias fueron sustanciales entre los docentes de los dos tipos de práctica. Para los D-A de la no-formal, la práctica pedagógica representa un espacio en el cual el estudiante confronta sus saberes disciplinares, para constituir su saber práctico, desde la reflexión y la crítica. La educación, entre tanto, la ubican como un aspecto problemático del país, que promueve la autonomía del individuo, y el desarrollo de destrezas y habilidades, siempre por los caminos reflexivos. Como se observa, se encuentra una gran tendencia de estos docentes en afirmar, que tanto la práctica pedagógica, como la educación, asumen la reflexión como camino para lograr sus fines.

*“La práctica pedagógica profesional comunitaria (NO FORMAL) es un espacio de encuentro de saberes-acciones de enseñanza y aprendizaje, que se configura a través de la participación de los estudiantes en diferentes instituciones para que identifiquen y analicen la complejidad de diversas realidades sociales y puedan actuar en diferentes contextos, reflexionando sobre los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos”* (No formal. La práctica pedagógica como espacio que se sirve de la reflexión)

En contraste, los D-A de la práctica formal, asumen una concepción distinta. Entienden a la práctica como un espacio de interacción y comunicación, un acto de formar y formar-se, de apropiarse, localizarse, a partir de la relación teoría-práctica. Frente a la educación, no se encontraron evidencias al interior de los fragmentos.

*“La practica pedagógica profesional, como toda actividad humana que requiera procesos en los que se establezca la relación teoría-practica debe entenderse desde las relaciones que establecen los individuos, ligados a los procesos de desarrollo individual que forma y transforman al ser humano a partir de las conformaciones de lugar en los cuales se desarrolle”* (Formal. Práctica como espacio de interacción entre individuos, de formación y transformación).

#### *Una postura ante la asignatura y la identidad del docente*

Otro aspecto en el que los D-A decididamente asumían una postura, desde la práctica, se constituía en la asignatura de práctica pedagógica profesional, de la cual hacían parte, y de la identidad docente, a construir, desde un modelo propio, como objetos de reflexión.

Frente a la *asignatura*, a partir de las vivencias del proceso formativo, en la práctica no formal, el elemento reflexivo sigue siendo predominante, como el medio necesario del docente, para enfrentarse a las complejidades de su práctica. Elementos de reflexión, desde la relación teoría-práctica, junto con la investigación, son necesarios para explicar y argumentar acciones, valores y actitudes originadas en la interacción pedagógica.

Además, entre otros elementos, los D-A de esta práctica evidencian en los E-P dificultades en la apropiación de estrategias, métodos, técnicas y estrategias pedagógicas y evaluativas que se reflejan en vacíos teórico-prácticos del estudiante en su formación. Establecen el conocimiento del otro y la realidad que los rodea como requisitos para una comprensión crítica de la población, logrando de esta manera unas mejores prácticas. Como ejemplo de esto, advierten que la población posee unos “saberes”, que el estudiante debe aprovechar como medio de aprendizaje mutuo.

Para la práctica formal, en un planteamiento similar al de la no-formal, establecen que se hace necesario el reconocimiento de los hábitos, de cada sujeto, y desde la teoría y la práctica, reconocerlos como elementos que influyen la práctica pedagógica. Como punto de discusión, advierten que los estudiantes presentan fuertes vacíos en cuanto a sus procesos de lecto-escritura, lo que les dificulta llevar a cabo sus prácticas.

Respecto a la *identidad docente*, los D-A de la práctica formal son más enfáticos en proponer un ideal de profesión, que referencian como el modelo de formación. A continuación se expone un gráfico que contrasta los dos ideales:



*Fig. 13. Identidad docente planteada en cada tipo de práctica*

Tal y como se observa, los D-A de cada práctica establecen un ideal de formación docente. Incluyen elementos que caracterizan las finalidades formativas de cada uno de los espacios, lo cual puede indicar que los objetivos e intenciones educativas se rigen bajo estos supuestos. Como elemento común para la práctica formal y la no-formal, se encuentra el dominio pedagógico y disciplinar, como elemento clave que debe poseer un docente de E-P, para enfrentarse a las complejidades de los escenarios educativos.

*El docente que transforma. Producto de una práctica reflexiva que lo conduce a reflexionar su propia práctica*

Como resultado final de todo el proceso, se constituye la figura de un D-A que en primera medida, interviene para dar solución a problemas que exigen una respuesta inmediata, desde su rol como acompañante, de su E-P. Estas soluciones son asumidas dentro del estudio como sugerencias.

*Al respecto de las planeaciones le comento que el practicante tenía programado hacer manualidades el día de hoy, pero que yo le sugerí cambiar esta actividad o tomarla como punto de partida para el trabajo, que le compete a el que es el desarrollo motor o condicionamiento físico corporal, pues estas actividades las desarrollaban las fisioterapeutas ocupacionales.(No formal. Sugerencias al E-P)*

Los 25 fragmentos correspondientes a esta categoría, permiten identificar las ideas centrales que posibilitaron una agrupación. Algunas estaban dirigidas a las planeaciones, al manejo de situaciones y recursos entre otros. Cabe mencionar que la idea “de tipo metodológico, pedagógico y didáctico”, donde se encuentran tres conceptos complejos, los D-A mencionan uno de estos, o los tres al tiempo, demostrando la relación tan estrecha que para ellos representan; por esta razón conformaron una única idea.

Además se encontraron sugerencias frente a aspectos actitudinales (responsabilidad y cumplimiento, actitudes frente a la práctica), habilidades comunicativas (Manejo del tono de voz), habilidades docentes en general, en las cuales el D-A no especifica el tipo de

habilidad a la cual se refiere, además, frente a la vida profesional futura del estudiante, y frente al desempeño en general de la práctica (Mejoramiento de aspectos de planeación y ejecución)

*“Al finalizar se sugiere a Rosa que se realicen otros ejercicios que se varíen para que los niños no se cansen tanto, por ejemplo de seguir el balón con la cabeza, de colocar el balón arriba para que estire los brazos, y se le anima para que siga trabajando como lo está haciendo”*(No formal. Sugerencia de tipo metodológico)

Como se observa, el D-A, observa un aspecto que dificulta la Práctica del E-P, como lo es el cansancio evidenciado en la población a partir de la ejecución de las actividades, por esta razón le propone una variación de la actividad, que considera puede contrarrestar la dificultad.

Ahora, en comparación entre las dos prácticas, se encontraron una mayor cantidad de sugerencias explícitas en los docentes de la práctica no-formal, frente a los de la formal. En los primeros predominaron aspectos como las planeaciones (Redacción, planteamiento, ejecución) y metodologías de trabajo, entre los que se encuentran variaciones de actividades y estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas. En cambio, en la práctica formal predominaron sugerencias respecto a la puesta en práctica las habilidades aprendidas en los seminarios teóricos, a la motivación que se genera en el grupo y el manejo del tono de voz.

En la categoría “*acciones reparadoras*” se identificó claramente propuestas del D-A, planteadas como posibles soluciones a lo encontrado en su propia práctica. Esto nos indica que el docente reflexiona y escribe para plantear alternativas de solución, sobre diferentes aspectos. Los temas sobre el proceder del docente de E-F y los cambios planteados específicamente hacia la asignatura demuestran las preocupaciones más latentes.

*“Podemos destacar que la selección de actividades debe ser acorde con las características del grupo, evento que evidencia la lectura de contextos que tiene el futuro profesional de la educación física, recreación y deportes permitiéndonos conocer las experiencias adquiridas previamente por el grupo y las expectativas que tiene el mismo por la temática a implementar. Si no realizamos esta fase diagnóstica estaremos prestos a sufrir mayor cantidad de dificultades y tropiezos en el desarrollo de nuestras sesiones planeadas , ya que los niveles de motivación con que se desarrollaran las actividades se verán mermados por la poca atracción que genera la participación en actividades que no son de su agrado o que son de muy poca exigencia para el puesto que son actividades que ya se conocen y se han ejecutado en ocasiones anteriores”* (No formal, reflexión frente al proceder del licenciado en E-F)

Como se observa, este análisis, encontrado en la dimensión epistémica de los diarios, configura una preocupación evidente durante todo el proceso investigativo. La adecuada lectura de un contexto, a partir del cumplimiento de la fase de diagnóstico, al interior de la práctica pedagógica, le permite a los E-P generar sesiones más acordes con la población, que conllevan a una mayor motivación. Con esto el D-A genera una posibilidad para

enfrentar una dificultad que se originó en la práctica pedagógica. De allí la importancia de un proceso como el que se llevó a cabo.

Para los docentes de la práctica formal, es importante proponer elementos investigativos, por medio de la reflexión, que conlleven a una mejor al fortalecimiento de la relación teoría-práctica:

*“Por lo que se solicita a una de dos vías: primero, fiarse copiosamente en la práctica, y segundo, sujetarse al contenido teórico; a pesar de lo que se pretende hacer de la mejor manera tratando de tener una mejor praxis, sin crear una alternativa y volviendo esta una experiencia investigativa a través de reflexiones moldeadas en los diarios de campo, con el fin de perfeccionarlas en cada intervención”* (Formal. La investigación desde la práctica)

Para los docentes de la práctica no-formal, la mayor preocupación, a la que intentan enfrentar, corresponde la necesidad de que los estudiantes, previamente a su entrada en el campo, sean fundamentados frente a diferentes terminologías empleadas en la educación especial, propias de las poblaciones que enfrentan, y que posibiliten un mejor desempeño y mayores aprendizajes.

*“Se evidencia la falta de preparación de los practicantes frente al tema, se sugiere que se dicte una cátedra sobre estos temas antes de ingresar a realizar práctica en las instituciones”* (No-formal. Fundamentación teórica en educación especial)

### 7.3. *Discusión y conclusiones*

Para construir el aporte teórico de la investigación, es preciso traer el pensamiento de Perrenoud sobre la reflexión, que devela aspectos claves para la discusión:

*“El concepto de reflexión en la acción está relativamente vacío de contenido. No dice sobre que ni como el practicante reflexiona como tal, ni tampoco especifica los efectos de esta reflexión. Esta entrada en materia, lejos de ser un punto débil, se muestra como lo más interesante del concepto, si este se toma como símbolo, paradigma global que delimita una problemática y un campo conceptual todavía pendientes de construir” (Perrenoud, 2001, p. 14)*

De acuerdo a esto, Perrenoud insiste que el paradigma del practicante reflexivo se muestra en construcción, en tanto que no se dice sobre qué se reflexiona, cómo hacerlo, ni los efectos de dicha práctica. Decididamente, gracias a la experiencia que tuvo lugar con docentes de la asignatura práctica pedagógica, se puede tomar postura frente a estos tres elementos, como un aporte teórico, bajo los tópicos reflexivos y en la comunión de práctica reflexiva y escritura.

*¿Sobre qué, cómo se reflexiona y que efectos tiene una práctica reflexiva?*

En cuanto al *sobre qué*, la idea del docente como practicante reflexivo, por medio de una escritura reflexiva, que propicia una tendencia hacia el pensamiento analítico y reflexivo (Ong 1982, Goody y Watt 1996, Havelock 1996) transformadora del pensamiento y

posibilitadora de construcción de conocimiento (Carlino, 2005, Ferreiro 199), ubica a la propia práctica como objeto de estudio (Restrepo, 2006, Ávila 2005), para objetivarla, distanciándose de ella (Olson 1995, Carlino 2003, 2007), y de esta manera analizarla, criticarla y transformarla. Esta práctica se sitúa como eje de la formación docente por medio de un proceso de análisis de la propia actividad profesional (Schön, 1992).

Es entonces, que la propia práctica del docente, influencia y es influenciada por la práctica reflexiva. El hecho que los docentes acompañantes hayan centrado su escritura, en sus acciones y manifestaciones como docentes acompañantes y asesores de un proceso formativo centrado en sus estudiantes, de una u otra forma le brindan un verdadero sentido de construcción, formación y transformación, en tanto la escritura permite situarse frente a lo que se hace y se deja de hacer.

En el caso de la investigación, no se limitó la mirada en algunos aspectos determinados de la práctica, ya que se quería determinar sobre qué tópicos se centraba la reflexión de los docentes, espontáneamente. Este es el mismo método asumido por Chacón (2007), en el que por medio de la escritura de diarios, se intentó identificar tópicos reflexivos o rasgos específicos de reflexión, en estudiantes de educación básica integral.

El diario, como instrumento de reflexión sobre la práctica docente, y el análisis cualitativo dirigido a establecer categorías a partir de estos, se ilustra en la tesis doctoral de Muñoz González (2002) en el marco de la educación física escolar, disciplina común con el estudio. Entre otras, teniendo en cuenta que fue el propio investigador, como docente, quien

desarrolló los diarios, concluye entre otras que este diario cumple con una función de reflexión, conocimiento y transformación sobre la propia práctica. Además, que el análisis cualitativo de los diarios implica una gran ventaja reflexiva, a partir de la lectura y relectura de los mismos, aspecto que se evidencia en la presente investigación, en el momento en que los docentes analizaban lo que escribían en la anterior dimensión reflexiva.

Es entonces, en cuanto al *cómo*, que el diario sobre las propias prácticas, en el caso de la investigación, epistémico o reflexivo, tal como se concibe epistemológicamente, se constituye en un medio óptimo para llevar a cabo la práctica reflexiva. Pero este diario lleva consigo una estructuración que intentaba conducir al docente a niveles de reflexión, evitando la simple narración de una serie de sucesos, y posibilitándole esa característica de transformación del pensamiento que tiene la escritura epistémica. Es por esto que la idea de Brockbank y Mc Gill (2003), sobre las dimensiones reflexivas, y los momentos reflexivos de Perrenoud (2001) se asumieron tanto en el diseño del diario, como en su análisis.

En esta idea se encuentra la propuesta de Chacón Contreras y Chacón (2006), quienes identificaron niveles de reflexión, encontrados en los análisis de diarios de prácticas, asumidos como narraciones, descripciones y análisis de prácticas y contextos escolares. Estos fueron descriptivo (nivel uno), descriptivo y de análisis (nivel dos), y análisis e interpretación de acciones en la práctica (nivel tres). En la presente investigación, el docente que se asume como observador, crítico, transformador e intelectual, refiere unos niveles, en tanto que se alcanza profundidad, pasando de una descripción de hechos, hasta llegar a transformaciones de la práctica y establecimiento de conceptos y posturas. Esta concepción es apoyada por Donald Schön:

*Los niveles de acción y reflexión sobre la acción como los peldaños de una escalera. Al ascender por la escalera el individuo (el alumno, el profesor o ambos), convierte en objeto de reflexión lo ocurrido en el escalón inferior” (Schön, 1987 citado por Brockbank y McGill, 2003, p 95).*

Es por esto que resulta de vital importancia propiciar niveles reflexivos, que le permitan al docente ahondar más en su pensamiento, para develar situaciones cada vez más complejas, razonamientos mayormente elaborados, si es que realmente la reflexión pretende ser formativa, transformadora, en el sentido de formación aportado por Gimeno (1998).

Sobre la idea que sostiene a la reflexión, como una posibilidad que contribuye a la formación permanente de los docentes, ilustra lo planteado por Pou, Aguirre y Cordero (2009), en el sentido que la reflexión sobre la propia práctica promueve la asunción de un docente crítico y reflexivo.

Ya en cuanto a los *efectos*, en primera instancia se trae el pensamiento de Perrenoud, en la idea que admite una práctica reflexiva que promueve la profesionalización docente, su autonomía, y una independencia relativa frente a los saberes teóricos, que son provenientes de lo externo, a la práctica pedagógica (Peña Borrero, 2002). Esta independencia relativa se da en el sentido de que no se desconocen estos saberes, pero permite tomar distancia frente a ellos, por medio de la reflexión en la práctica.

En otra vía, si se tiene en cuenta que la escritura epistémica, reflexiva, propicia formas de construcción del conocimiento (Ferreiro 1999, Carlino 2005), por medio de la crítica, lógica, análisis y cuestionamiento sobre lo que se escribe (Goody y Watt 1996), es posible entender la idea de Perrenoud, en la que la práctica reflexiva adquiere una cualidad cognitiva, cuando el docente produce un saber desde su reflexión, en su práctica. Decididamente la escritura es pensamiento, es creación.

Según esto, se asume la mirada de Peña Borrero (2002), en su experiencia que expone a un docente generador de saberes desde su práctica por medio de la vía reflexiva. Para él, la escritura de los maestros resulta muy verosímil para sus colegas. A partir de la reflexión, el docente muestra a otros una validación de su experiencia, que cuestiona, sistematiza y expone, elaborando un lenguaje pedagógico, válido para sí mismo y para otros.

Para el estudio, este lenguaje pedagógico obtenido mediante los diarios epistémicos y la práctica reflexiva escritural, refleja el producto de un proceso de aprendizaje, de reflexión y por tanto, de formación, que contribuyó no solamente a las prácticas de los docentes involucrados, sino además a estudiantes, otros docentes, a la facultad y a la comunidad educativa en general, en tanto los resultados del análisis cualitativo alrededor de los tópicos reflexivos, fueron socializados en el primer simposio de investigación de la facultad de ciencias del deporte de la UDEC, llevado a cabo en el mes de octubre del presente año.

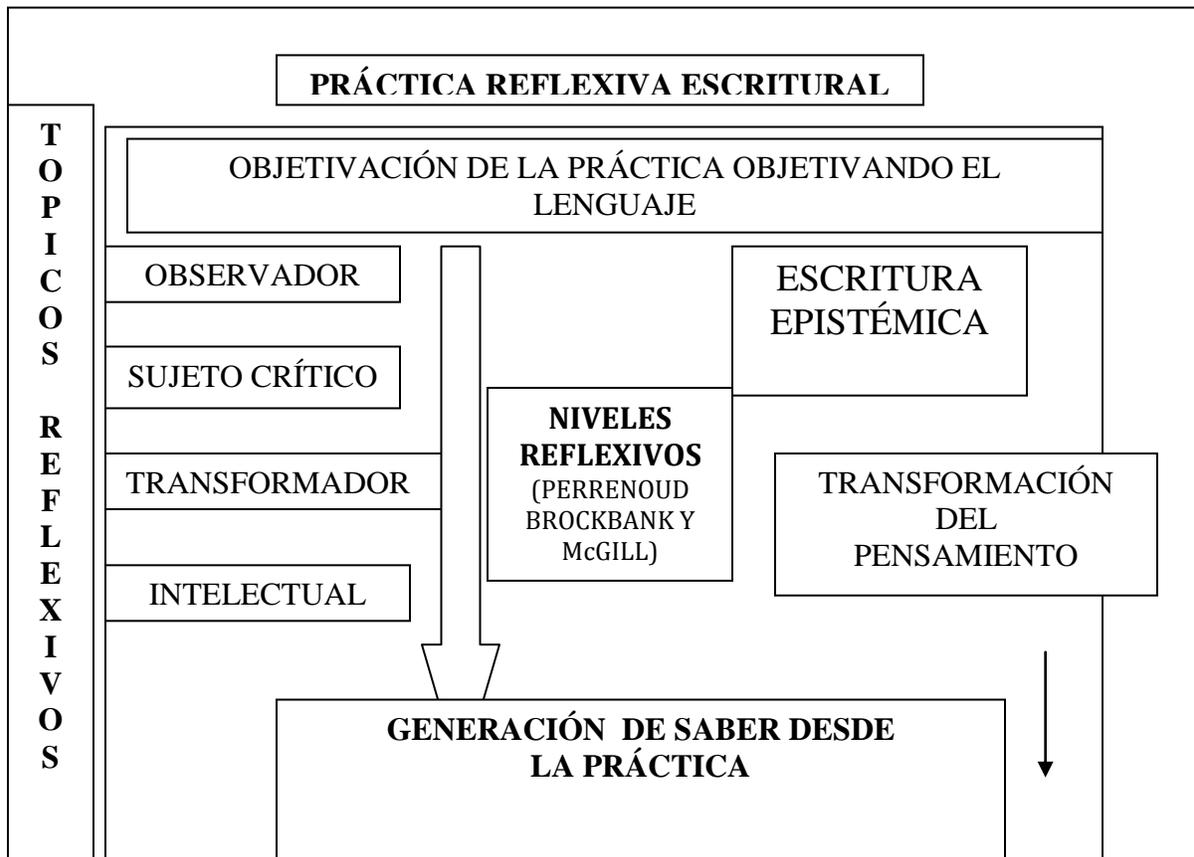
Con esto, se pretende aprovechar toda la experiencia que se ha construido en torno a la educación física, en sintonía de pensamientos con lo aportado por Muñoz (2005) y que ha

sido subvalorada debido a la escasa escritura y reflexión, al interior del contexto de prácticas de estudiantes y docentes acompañantes que acoge el estudio.

Dentro de este marco general de investigación, se produce también un impacto en las prácticas educativas de un programa de formación de licenciados, en la medida en que se incentiva la reflexión crítica, sobre las prácticas generadas allí, y obtener de esta forma, verdaderos problemas generados en el quehacer profesional, detectado por los protagonistas. Esta concepción es defendida por Coll (1995), en el sentido en que el interés por el estudio del diseño y la planificación curricular, se ha desplazado hacia el ámbito de la práctica educativa y el currículum en acción, bajo el principio de la formación de profesionales capacitados para tal labor.

Por último, se puede decir que ante la escritura generada por los docentes, se debe prestar atención a ciertas dificultades, como la presión que sufre el docente al exponerse ante otros, (Peña, 2002), la no trascendencia de lo que se escribe, y la ausencia de mecanismos concretos de formación en reflexión que contribuyan a la cultura académica de los contextos situados. En el caso de la Universidad de Cundinamarca, podemos decir que esta cultura que persigue el fin del docente reflexivo, se encuentra en marcha, y ampliado desde los docentes hacia los estudiantes practicantes, quienes empiezan a entender el valor que tiene la escritura de sus propias prácticas.

Como estructura del proceso, que vincula la apuesta teórica verificada en el estudio, desde la práctica reflexiva, se ilustra la siguiente figura:



*Fig. 14. La práctica reflexiva escritural. Tópicos de reflexión hacia la generación de saber práctico*

#### ***7.4. Recomendaciones***

Atendiendo a la idea de Gil Flores, Rodríguez y García (1996), en la idea que una investigación cualitativa debe generar más preguntas que verdades absolutas, se entiende que el presente estudio pretende ser el punto de partida de un proceso que debe ser continuado, dado el fin formativo y de profesionalización que constituye para los docentes.

Aunque se sostiene que para la formación continua, la práctica reflexiva merece un lugar privilegiado, según la idea de Perrenoud (2001), debería serlo también para aquellos que se están iniciando como practicantes reflexivos, y en nuestro contexto, en la educación inicial, buscando la autonomía profesional, la reflexión y la discusión, entre otras características implícitas en la PR.

Se señala también, que la confrontación de los saberes prácticos que se construyen, con los saberes disciplinares y pedagógicos, podrían propiciar la generación de un saber pedagógico, más establecido, e involucrado en la cultura de las ciencias de la educación, atendiendo a la idea de Perrenoud (2001).

Pero desde la visión particular de la investigación, se sostiene y se fundamenta que es la escritura epistémica, con cada una de las características que se han mencionado anteriormente, el camino para constituir mejores profesionales de la educación, encargados de liderar los procesos educativos. La escritura genera saber, desde la transformación del propio pensamiento. Es la vía, la forma de cuestionarse a sí mismo, descentrarse, salirse de sí y reflexionar para.

Se puede generar escritura epistémica, al interior de una práctica reflexiva, por medio de diversos instrumentos, no solamente por medio de los diarios. Se referencian entre otros instrumentos incidentes críticos, portafolios de escritura, entre otros. Lo realmente importante es que la forma en que se escribe sea intencionada, y que esta le permita al docente, en primera medida interesarse, que su aplicación no sea algo impuesto, que genere participación espontánea, y que esté diseñado para alcanzar cada vez mayores niveles de profundidad reflexiva.

Este tipo de motivación puede ser generada, en parte, invitando y concientizando a los docentes de su papel protagónico en la construcción de saber pedagógico, en el que asuman su rol como constructores de teoría, desde la práctica. Una vez que se ha generado la escritura, se debe promover su confrontación frente a otros saberes, teorías, en una inmersión en la cultura de la educación, posibilitando una teorización, en un terreno donde queda todo por reflexionar, todo por escribir: La educación física, la recreación y los deportes.

Además, hay otro elemento a tener en cuenta cuando de práctica reflexiva se trata. Es preciso que los escritos reflexivos producidos por los docentes, sean comunicados, generando la llamada discusión mediada por textos, entre docentes, en el sentido aportado por Avila (2005). En esta idea Harvey y Knight (1996, citados por Brockbank y McGill, 2003), discuten la idea del profesional reflexivo que se cuestiona en medio de la soledad, a sí mismo, corriendo riesgos con lo que llaman la “Auto confirmación” (P. 101).

Por esto Brockbank y McGill proponen una práctica reflexiva mediada por el diálogo reflexivo, para generar un tipo de aprendizaje transformacional. Desde la investigación proponemos una discusión generada a partir de la escritura de textos (Ávila, 2005), y la lectura de colegas, para de esta forma generar la crítica al otro, y a sí mismo.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

AVILA, Rafael (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica, balance de una experimentación. UPN CIUP. Educacao e pesquisa Sao Paulo V 31 N 3 pp. 503-519.

AZCONA, Laura y FERNÁNDEZ. María (2007). La producción escrita de los docentes en espacios de capacitación: Dificultades y variables En IV congreso nacional y II internacional de investigación educativa. Cipolleti

BÁRCENA, Fernando (2005). La experiencia reflexiva en educación. Editorial Paidós. Barcelona.

BENVEGNÚ, M. A. GALABURRI, M.L. PASQUALE, R. DORRONZRO, M.I. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? En: La lectura y la escritura como prácticas académicas Universitarias. División Pedagógica Universitaria y capacitación Docente. Universidad Nacional de Lujan. pp. 17.

BOURDIEU, P. (2007) El sentido práctico. Siglo XXI editores. Bs Aires.

CARLINO, Paula, (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte. *Revista de Educación*, n. 336. pp. 143-168.

CARLINO, Paula, (2007). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Fondo de Cultura Económica, México.

CARLINO, Paula (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? CONICET – Argentina EN Conferencia invitada en el *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de*

*la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá,

CHACÓN, María; CHACÓN, Azael (2007) Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. Universidad de Los Andes Táchira. Revista acción pedagógica. Vol. 15 n°1

CHACÓN, María (2007) La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral. Universitat Rovira i virgili. Disponible en [http://www.tdr.cesca.es/TESIS\\_URV/AVAILABLE/TDX-0625107120634/MACCCapitulo02EspDef.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0625107120634/MACCCapitulo02EspDef.pdf).

COLL, C (1995) “Elementos para el análisis de la práctica educativa” (p. 89-102), en psicología de la instrucción III. Nuevas Perspectivas. Madrid: Editorial síntesis psicología. Pp 89-102.

COLL, C y SANCHEZ, E (2008) “Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación”. (Monográfico) En revista de educación, 346. P 15-32.

CÓRDOVA .Javier; VILLANUEVA, Guadalupe (2006) Diferencia entre saber y conocer la práctica educativa. Congreso Estatal de Investigación Educativa.

Actualidad, Prospectivas y Retos. México

DÍAZ, J.J. (2005) El portafolio de desempeño: una práctica reflexiva para lograr éxito en la formación y en el aprendizaje. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó.

DOMÍNGUEZ DE RIVERO, María J, (2006). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. Publicado en *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación, Año 8, No. 2, diciembre 2007.pags 57- 65.

ELLIOT, J (1994), La investigación acción en educación. Ediciones Morata, S.L. Madrid España.

FAVELA GAVIA, Margarita (2005) Análisis de la acción social en Bourdieu. En Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra. Isabel Jiménez coordinadora. Universidad nacional autónoma de México.

FERREIRO, Emilia., (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Fondo de Cultura Económica, México.

GARCÍA, C y otros. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa. Número especial. [Http://redie.uabc.mx/](http://redie.uabc.mx/)

GARCÍA RUSO, Herminia (1997). La formación del profesorado de educación física: Problemas y expectativas. Inde Publicaciones. Barcelona. España.

GERBAUDO, Analía, (Sin Fecha) Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad Nacional del Litoral Disponible en: [analiafhucunl@gigared.com](mailto:analiafhucunl@gigared.com)

GIL FLORES, Javier (1994) Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. PPU. 1º Edición.

GIL FLORES Javier, RODRÍGUEZ Gregorio y GARCÍA Eduardo (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga. España

GIMENO, José (1998). Poderes inestables en educación. Madrid. Ediciones Morata.

GONZÁLEZ, Viviana (2006) El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. Universidad de la Habana. Revista de la OEI. N° 38.

GOODY, Jack, WATT, Ian. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En: Cultura escrita en sociedades tradicionales Goody, Jack. Comp Barcelona, España Gedisa, 1996 (Impresión de 2003).

HAVELOCK, Eric Alfred, (1996). La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente. Ediciones Paidós, Ibérica. Barcelona. España.

IOVANOVICH, M. (2003) Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. Universidad Austral. Argentina.  
[Http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tesis/iovanovich2.doc](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tesis/iovanovich2.doc)

JACKSON, Ph. (1998): La vida en las aulas. Morata. Sexta edición.

JITRIK, Noé, (2000). Los grados de la escritura. Ediciones Manantial. Buenos Aires. Argentina.

LERNER, Delia, (2008) Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario. Fondo de Cultura Económica, México.

MACIEL, Cristiana (2003) Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. Revista de la OEI.

MARTÍNEZ M, M. (2006). La investigación cualitativa. (Síntesis conceptual). Revista IIPSI. Vol 9 N° 1. PP 123-146.

MUÑOZ, F. (2005). El diario del profesor como instrumento de reflexión sobre la práctica docente. En premios nacionales de investigación educativa y tesis doctorales Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de investigación y documentación educativa.

MUÑOZ, J (2004) Análisis cualitativo de datos textuales con atlas ti 5. Universidad autónoma de Barcelona. En [http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM\\_ORGANIZATIVO/Departamentos/CienciaPolitica/RelacionesInternacionales/doctorado/Seminarios%20y%20cursos%20de%20profesores%20i nvitados/Materiales%20A%20Ruiz/manual%20espa%F1ol%20Atlas5.pdf](http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/Departamentos/CienciaPolitica/RelacionesInternacionales/doctorado/Seminarios%20y%20cursos%20de%20profesores%20i nvitados/Materiales%20A%20Ruiz/manual%20espa%F1ol%20Atlas5.pdf).

NARVÁEZ, Elizabeth (2009) La lectura y la escritura académica en la universidad colombiana: aproximaciones desde un proyecto de investigación interuniversitario.

NOVO, María del Carmen, CONCARI, Rosa, ESCALAREA, Laura, RODEIRO, María Inés. (2006). Formación docente y competencias de escritura. Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentro1/novo.D.pdf>.

ONG, Walter, (1982). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica, México.

PATIÑO, Luceli y CASTAÑO, Luz Angela (2005). La escritura de textos académicos: un elemento de formación del docente universitario. Disponible en: [www.campusvirtualgitt.net/.../La%20escritura%20de%20textos%20acad%20E9micos.doc](http://www.campusvirtualgitt.net/.../La%20escritura%20de%20textos%20acad%20E9micos.doc)

PATTERSON Leslie, MINNICK Carol, SHORT Kathy, SMITH Karen. (2002) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. Ed Trillas

PENA, BALL, BARBOZA, DELHI. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *La revista venezolana de educación. (Educere)*, vol.9, no.31, p.599-607.

PEÑA BORRERO, Luis Bernardo (2002). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. En experiencias docentes, calidad y cambio escolar. V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica IDEP: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Bogotá, 9-11 jul.

PÉREZ ABRIL, Mauricio y BARRIOS, Milena, (2004). Cultura académica y escritura en la universidad análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo.

PÉREZ GÓMEZ, A. En Elliot, J (1994), La investigación acción en educación. Ediciones Morata, S.L. Madrid España.

PERRENOUD, Philippe (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Editorial Grao de Irif, S, L.

PERRENOUD, Philippe. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. México.

SEP

PIÑA, Juan Manuel (2002). Representaciones, Imaginarios e Identidad: Actores de la Educación Superior. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés

PORLAN, R. y MARTÍN, J. (2000). El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. Díada Editora. Sevilla, España.

POU Sergio, AGUIRRE Lucia, CORDERO Graciela (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. En revista electrónica actualidades investigativas en educación. Vol. 9 N° 1. PP. 1-26

PRADA, Alejandro (2003). Narrarse a sí mismo: Residuo moderno en la hermenéutica de Paul Ricoeur. Revista de la facultad de humanidades. Universidad pedagógica nacional. Segunda época, N° 17 pp. 47-55.

PRIETO, Raúl. (2003). El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física. Lecturas EF y Deportes. Revista Digital. Buenos Aires - Año 9 - N° 60. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd60/diario.htm>.

RESTREPO, Bernardo. (2006). La investigación acción pedagógica, variante de la investigación acción educativa que se viene validando en Colombia

RIKOEUR, Paul (2008) Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción. Prometeo

SCHON, Donald (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.

SUÁREZ, Mercedes. (2002) Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1 N° 1 Facultad de Ciencias da Educación. Universidad de Vigo.

TAYLOR, S y BOGDAN, R (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós básica.

TORO, Bernardo (2010) La calidad de la educación universitaria y el desarrollo de una tradición de escritura y lectura. Revista educación y pedagogía. Invitado especial. Vol 2, N° 5. PP. 111-153.

VAIN, P. (2003). El diario académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos. Perfiles educativos, año/vol. XXV, N°100.UNAM. México, D.F, pp 56,78.

VARGAS, Alfonso, (2008). El profesor como escritor. Programa Editorial Universidad del Valle.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Forum: Qualitative social research social forschung. Vol 10, No. 2, Art. 30

ZABALZA, M (2004). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Narcea, S.A. De ediciones. Madrid España.

ZAPATA, Guillermo (2007). La subjetividad hermenéutica. Revista de ciencias humanas UTP N° 37. Diciembre. PP 27-42.

ZAPATA, Guillermo (2009). Ética narrativa en Paul Ricoeur. Revista Signo y Pensamiento 55 · Eje Temático | PP 80-91 · volumen XXVIII · julio – diciembre.

ZEICHNER, Kenneth (1993) El maestro como profesional reflexivo. En: Cuadernos de Pedagogía N°220 El profesorado ¿Cómo se forman? España. PP 44-50

ZEICHNER, Kenneth (1999). Volver a pensar la educación. (vol 2) Prácticas y discursos educativos. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. Universidad de Wisconsin. Ediciones Morata.

**ANEXO 1**  
**INVITACIÓN PARA DOCENTES**

***Aspectos a ser tenidos en cuenta en la construcción de los diarios y del posterior análisis***

*Estimado(a) docente*

La reflexión sobre la propia práctica constituye un elemento indispensable dentro del quehacer educativo actual. Dicha reflexión promueve la capacidad crítica que genera transformaciones, tanto de nosotros mismos como educadores, como de los contextos en los cuales intervenimos. La escritura es un elemento que permite potenciar dicha reflexión, permitiendo su objetivación, fijándola en un texto escrito sobre el cual podemos volver. Se configura entonces, una práctica reflexiva escritural, al interior de una disciplina, en la que se encuentra inmersa y a la cual no solo estructura, sino que constantemente renueva y enriquece. En este proceso la escritura se convierte en una forma de construcción de conocimiento y de transformación del pensamiento, por parte de quien escribe.

Por esta razón, en la investigación que intenta acoger a los docentes de la práctica pedagógica profesional del departamento de educación física de la UDEC, se propone, en unión con los intereses del departamento y la facultad, la elaboración de diarios reflexivos, que hemos denominado en últimos diarios epistémicos, y que contienen el sentido investigativo que sustentamos.

Este instrumento consiste en realizar, por parte del docente, un seguimiento de la práctica pedagógica de su(s) estudiante(s), pasando en primera instancia, de elementos descriptivos propios de la observación subjetiva, hasta construcciones textuales que puedan representar un importante proceso de pensamiento, reflexión y análisis. Según esto, se destacan los siguientes momentos:

- A. Elaboración del diario basado en el modelo propuesto.(A continuación)
- B. Elaboración del análisis de los diarios, (dimensión epistémica) recogiendo fielmente los elementos considerados claves, de los diarios.
- C. Retroalimentación de los hallazgos investigativos entre los docentes implicados.

Se sugiere entonces, seguir como preceptos, los siguientes postulados que orientan la elaboración del instrumento:

1. *Los diarios, como se instauró anteriormente, en una primera instancia representan aspectos meramente descriptivos, lo que no desconoce un primer momento reflexivo, que obliga a discriminar momentos de la práctica como tal, necesarios para el posterior análisis.*

2. *Cada uno de estos diarios, deberá contener un segundo apartado, que contenga reflexiones suscitadas, desde elementos que se consideren importantes a ser tenidos en cuenta por el propio docente, y que sean proyectados hacia un análisis más profundo, en el texto final del mes.*
3. *La dimensión epistémica deberá ser fiel al desarrollo de los diarios que lo componen. Este análisis se debe alimentar de los aspectos descriptivos y reflexivos de los diarios, lo que demuestre alguna coherencia interna entre los textos.*
4. *El texto debería dar cuenta de aspectos que en una primera instancia pueden ser considerados como claves, y, desde el marco disciplinar de la educación física, contribuyan a explicitar las concepciones que cada docente tiene de la práctica, sus características, la visión del proceso formativo del estudiante, las intenciones educativas, las características del contexto y su influencia en la práctica, entre otros aspectos, y que son vivenciadas desde la propia experiencia. Escuchar en ultimas, la voz del docente, su propio discurso, mediante el empleo de su lenguaje escrito.*
5. *Se considera esencial, que el texto sea construido teniendo en cuenta los posibles lectores, que en este caso no solo se trataría del investigador, sino además de otros docentes y estudiantes, y que se constituye en una construcción coherente, y eficaz, en sus contribuciones a la comunidad académica. Esto implica además una revisión juiciosa del texto final, antes de ser entregado.*
6. *Es importante, no postergar el momento de iniciar con la escritura implicada en el instrumento. Se puede correr el riesgo del desaprovechamiento de momentos claves, en la práctica misma, como en las reflexiones suscitadas a partir de ella.*

Con base en lo enunciado anteriormente, solicito la valiosa colaboración por parte de ustedes, en la elaboración concienzuda y veraz de los diarios epistémicos (Diarios y texto final), que otorgarán validez y aplicabilidad, no solo a la presente investigación, sino además, a la investigación institucional que en ultimas nos acoge, así como en el fortalecimiento de la cultura disciplinar, desde la escritura, en nuestro departamento. Las intervenciones por parte de ustedes se guardarán bajo estrictos principios éticos, de confidencialidad y anonimato.

Cordialmente

Lic Andrés Jiménez M

**ANEXO 2**  
**DIARIOS EPISTÉMICOS DOCENTE PRÁCTICA NO FORMAL (Ejemplo)**  
*Dimensiones descriptiva y reflexiva*

**Docente: william clavijo**

**Práctica pedagógica profesional i (no formal) comunitaria**

**Institución educativa: centro de vida sensorial (grupo nivel 3 semifuncionales)**

<b>ESTRUCTURA DEL DIARIO EPISTÉMICO</b>	
Momento descriptivo (Descripción puntual de situaciones consideradas como claves)	Momento reflexivo (Primera Reflexión sobre las situaciones contenidas en el momento descriptivo)
<p>El profersor llega al sitio de práctica (centro de vida sensorial, población con disfuncionalidad cognitiva nivel 3. Grupo semifuncional, conformado por 30 niños con patologías como: retardo mental leve y moderado, síndrome de Down, hiperactividad, autismo, alteraciones motoras) con 20 minutos de retraso argumentando que la llegada tarde se debió a que salió tarde de la clase anterior que casualmente también es práctica profesional Formal. En el momento que llega el profesor, los niños se encuentran dispersos porque llevaban 20 minutos esperando al profesor para la clase. Luego se dirige a saludarlos e invitarlos a pasar al salón para comenzar. Seguido se dirige a ellos para explicarles lo que van a hacer, empezando con un calentamiento para que los músculos se preparen antes de iniciar los ejercicios.</p> <p>Es importante resaltar que el espacio para trabajar es reducido, un salón con dos ventanas pequeñas, en donde no hay suficiente ventilación y además se encuentra lleno de sillas y pupitres que están pegados a la pared. Seguido del calentamiento el cual fue orientado por el profesor, utiliza ayudas didácticas como</p>	<p>En William se evidencia poco interés y vocación por lo que hace, lo cual me lleva a cuestionarme sobre porque si se supone que ha optado por estudiar esta profesión, no se tiene como claridad de la responsabilidad y el compromiso que debe tener el Licenciado en educación física, sabiendo que es el ejemplo y el modelo a seguir para los niños.</p> <p>Durante los acompañamientos muchas veces el estudiante se confunde entre la población porque parece un niño mas del grupo, dejando a un lado el liderazgo que debe tener y la capacidad de orientar al grupo hacia el cumplimiento del objetivo propuesto en la planeación; y delegando muchas de las responsabilidades que él debe cumplir en las enfermeras que lo acompañan durante las 2 horas de práctica.</p> <p>La clase se muestra entretenida durante los primeros 10 minutos, pero luego se vuelve monótona aburriendo a los niños, que a pesar de su condición se muestran aburridos por lo que se hace. El estudiante no es explicito con las actividades para los niños. Parece que el estudiante no disfruta este espacio, hace falta empatía y</p>

<p>pelotas, entregando una a cada niño para la sostenga en sus manos en diferentes posiciones sin dejarla caer. Todos los ejercicios que orienta el docente se realizan teniendo como elemento central la pelota que pasa por diferentes partes del cuerpo. Los ejercicios y movimientos son realizados por imitación, estrategia que facilita la realización de los mismos de manera sencilla. Cada ejercicio va incrementando el nivel de dificultad y rapidez, a lo que los niños responden con agrado.</p> <p>También utiliza además de la imitación, la comunicación directa, siempre se encuentra hablando en voz alta lo que genera mayor concentración del grupo, por lo menos por 10 minutos, teniendo en cuenta que debido a la discapacidad cognitiva que presentan su nivel de concentración es muy bajo.</p> <p>Para finalizar se observa que el docente utiliza estrategias didácticas que le permiten realizar un trabajo en grupo dirigido, luego por parejas y cerrar con actividades de tipo individual, con lo cual observó y verificó si las actividades planeadas para este día de práctica se cumplieron en cada niño y el grupo en general de acuerdo a sus capacidades, presentaron dificultad o no y que aspectos tiene por mejorar para las siguientes sesiones de trabajo.</p>	<p>compromiso, los niños se muestran desmotivados porque generalmente las clases inician tarde, 20, 30 y hasta 40 minutos después de lo acordado.</p>
---	---

**DOCENTE: CLAUDIA GONZALEZ – YENNY UBAQUE**  
**PRACTICA PEDAGÓGICA PROFESIONAL I (NO FORMAL)**  
**COMUNITARIA**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA: CENTRO DE VIDA SENSORIAL GRUPO**  
**NIVEL 6 (FUNCIONALES)**

<b>ESTRUCTURA DEL DIARIO EPISTÉMICO</b>	
Momento descriptivo (Descripción puntual de situaciones consideradas como claves)	Momento reflexivo (Primera Reflexión sobre las situaciones contenidas en el momento descriptivo)
<p>Las dos profesoras inician su trabajo con 20 minutos de retraso, argumentando que llegan tarde a la institución por la salida tarde de la clase anterior, que casualmente corresponde a práctica pedagógica profesional “formal”.</p> <p>Cada profesora es responsable del grupo correspondiente para trabajar, pero como la actividad que tienen planeada para esta sesión es de integración y de tipo recreativo, se unen los dos grupos para trabajar conjuntamente.</p> <p>Durante las actividades conocen el nombre de cada niño y cuáles son sus gustos. Luego continúan con la ronda agua de limones, el puente está quebrado, los pollitos, el corazón de la piña, el reloj de jerusalen.</p> <p>Durante una hora y media se nota el liderazgo que tiene Yenny, orientando y explicando cada cosa que se realiza por lo cual gana identidad en el grupo, mientras que Claudia, no realiza nada aparte de una presentación pero los niños no la</p>	<p>Una de las estudiantes Yenny Ubaque, muestra un trabajo coherente con su propuesta de trabajo, de manera secuencial con el cronograma y las planeaciones, en algunas ocasiones las actividades planeadas se modifican o se adaptan de acuerdo a condiciones climáticas o de espacio, pero las variaciones y adaptaciones hechas siguen claramente los objetivos propuestos.</p> <p>La estudiante tiene mucho interés y se refleja con expresiones de euforia, risa y agrado por parte de los niños al desarrollar las actividades con la profesora. Una gran ventaja es que la población es funcional y su déficit cognitivo es leve, por lo cual el grupo exige bastante y responde a actividades que impliquen trabajo activo. Por lo cual no les gusta repetir algo que ya han visto, y esto hace que Yenny tenga que variar las actividades a desarrollar.</p> <p>En la estudiante Claudia Gonzalez, es evidente la falta de claridad conceptual, elementos pedagógicos, estrategias de</p>

<p>referencias sino como otra integrante del grupo.</p> <p>Al finalizar la clase, los niños se dirigen únicamente a Yenny para agradecerle por estar con ellos y por todo lo que les brindo este día.</p>	<p>enseñanza – aprendizaje y sobretodo vocación por su profesión.</p>
---	---

**DOCENTE: CRISTIAN LEON – ABEL CHARRY**  
**PRACTICA PEDAGÓGICA PROFESIONAL I (NO FORMAL)**  
**COMUNITARIA**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA: TEJÓDROMO ADULTO MAYOR**

<b>ESTRUCTURA DEL DIARIO EPISTÉMICO</b>	
Momento descriptivo (Descripción puntual de situaciones consideradas como claves)	Momento reflexivo (Primera Reflexión sobre las situaciones contenidas en el momento descriptivo)

<p>El grupo de abuelos llega el día de hoy a la universidad a la hora puntual 2:00 p.m. para el encuentro con los profesores en la portería. A las 2:05 llega Cristian e ingresa con el grupo (que consta de 20 abuelos) y se dirigen a la cancha de futbol, en donde inician el trabajo del día con un calentamiento dirigido y orientado por Cristian, inicialmente él les explica que es un calentamiento, para que se debe realizar, con qué objetivo y cuál es su beneficio. A medida que van explicando cada estiramiento cada abuelo se encarga de contar en voz alta los 30 segundos que deben mantenerlo para sea bien realizado.</p> <p>Luego continua indicándole al grupo que van a dar una vuelta a la cancha caminando rápidamente y realizando los ejercicios respiratorios. Al finalizar el recorrido, llega el otro docente Abel a las 2:35 p.m. con una bolsa de balones de futbol, primero saludando a los abuelos y presentando excusas al grupo por su retardo en la hora de llegada, porque la entrega de los elementos se había demorado. Cristian les pregunta constantemente que como se sienten con el calentamiento y si sienten algo raro como dolor de cabeza, mareo, nauseas o alguna sintomatología, lo que hace que la población se sienta más segura y con más confianza de ver que el profesor se encuentra muy pendiente de ellos.</p> <p>Luego continúa Cristian con la explicación de la actividad central de la clase, que consistía en realizar actividades habladas y de comunicación por parejas, diciendo que quienes prefieran pueden retirarse los zapatos para mayor comodidad. El objetivo de esta actividad es realizar un trabajo por parejas en donde</p>	<p>En Cristian León se evidencia que ha ganado identidad y reconocimiento con los abuelos, involucrandose de manera activa en cada cosa que hace. Utiliza diferentes estrategias pedagógicas lo cual ha generado un buen ambiente de trabajo y mejor desempeño del trabajo individual, grupal y en equipo. Este espacio de encuentro ha brindado la posibilidad de expresarse, reflexionar, entender y ver otras formas distintas de mantenerse funcional.</p> <p>Se identifica una formación integral y así mismo se muestra el trabajo del estudiante con los abuelos, teniendo un trato cordial con cada uno con una mirada de ser humano integral. Se logra promover el los abuelos estilos y hábitos de vida saludables.</p> <p>La interacción entre el estudiante y los abuelos permite vivenciar los ejercicios y a la vez ir mejorando a través de la corrección y autocorrección.</p> <p>El desarrollo y las estrategias utilizadas por el estudiante promueven el dialogo y la comunicación con los abuelos.</p> <p>En el estudiante Abel Charry, es evidente la falta de claridad conceptual, elementos pedagógicos, estrategias de enseñanza – aprendizaje y sobretodo vocación por su profesión.</p>
--	---

ellos se ubiquen con una persona con la que no hayan tenido la oportunidad de haberse relacionado y compartido para que se integren más y puedan trabajar en equipo.

Luego, una de las dos personas mantiene los ojos cerrados y va a ser orientado por su compañero. Cristian, indica un número para cada pareja y los ejercicios de orientación temporo espacial, la inician los números pares y seguidos los impares. La voz de Cristian se mantiene presente durante toda la actividad generando concentración y atención permanente.

Cada actividad se va desarrollando de manera secuencial teniendo hilaridad de un tema con otro incrementando el nivel de dificultad, concentración y atención para poderla cumplir, encontrando una respuesta de agrado y gusto por lo realizado.

El estudiante utiliza elementos pedagógicos de permanente atención y concentración visual y vocal de la población. La actividad muestra bastante agrado por las actividades y la forma de explicar y atenderlos sin descuidar a ninguno. Es evidente el compromiso que tiene Cristian y el gusto que muestra por su trabajo.

Al final Cristian orienta unos ejercicios de enfriamiento y estiramiento en donde no todos los dirige él, sino que cada uno de los abuelos debe pasar al centro del círculo y realizar uno de los que habían hecho en el calentamiento, mostrando y explicando en qué consiste. Mientras Cristian verifica que se estén realizando de manera adecuada y hace las correcciones pertinentes. Luego los

abuelos se despiden de Cristian y agradecen la clase diciendo que estuvo muy buena y que se sintieron muy contentos. Por otra parte Abel lo único que realizó durante la clase fue entregar los balones a los abuelos.	
--	--

**ANEXO 3**  
**DIARIO EPISTÉMICO DOCENTE PRÁCTICA FORMAL (EJEMPLO)**  
*Dimensiones descriptiva y reflexiva*



UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA SEDE FUSAGASUGA  
 FACULTAD CIENCIAS DEL DEPORTE Y EDUCACION FISICA  
 PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON  
 ENFASIS EN EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTES  
 PRACTICA PEDAGOGICA PROFESIONAL II

<b>DOCENTE-PRACTICANTE:</b> Leidy Viviana Contento Córdoba	<b>LUGAR:</b> U.E.M. Acción Comunal Sede El Lucero		
<b>ESTUDIANTES:</b> Segundo A		<b>TEMA:</b> Coordinación global (fase A)	
DESCRIPCIÓN		REFLEXIÓN	
<p>La docente-practicante arriba a la sede institucional con 10 minutos de retraso, no saluda se ve preocupada al verme, se dirige directamente al salón donde le corresponde con los estudiantes y al cabo de 5 minutos sale con 29 niños ordenados al polideportivo en donde los ordena en circulo y les socializa la actividad para comenzar la clase, me le acerco para saludarla y solicitarle la planeación y se excusa que se le quedo en casa. Le dije que habíamos quedado en seminario que sin planear no podía ejecutar sin embargo le deje proseguir. Un poco nerviosa comienza con actividades de calentamiento movilidad articular y elasticidad y luego le propone el juego de la lleva al cabo de 5 minutos se le desordena la actividad pues los niños se le dispersan mucho, es decir no delimito el campo para la actividad, logra reunirlos después de varios gritos y les explica hasta donde deben de desplazaren, termina con el calentamiento y les propone que se organicen en grupos de 5 y uno de los niños le propone jugar al gato y al ratón donde la docente acede, la actividad dura mas o menos 35 minutos en donde algunos niños sienten el descontento de no poder ser el gato y</p>		<p>Al terminar se le hace las sugerencias a la estudiante sobre la ejecución</p> <p>-Se observa en su ejecución de hacer las cosas por hacer pues al no elaborar la planeación se ve desubicada, no se tiene claridad de lo que esta desarrollando, ósea se apoya en el activismo.</p> <p>-En cuanto a la organización del tiempo, de las actividades, de los recursos no los tiene en cuenta se evidencia en la desorden de la clase.</p> <p>-La comunicación es clave para el desarrollo de la clase, no habla si no grita y para la salud de ella no es buena, una correcta socialización de las actividades a los estudiantes es motivante por que los niños saben a que jugar.</p> <p>-Se le sugiere tener en cuenta todas las habilidades retomadas en los seminarios.</p>	

<p>el ratón esta actividad les gusta mucho a los niños en donde se evidencia el estilo de la docente-practicante. (Comando directo). En el trayecto del juego la profe aprovecha y se dirige al salón donde guardan los elementos de Educación Física, saca un costal y llama a los niños y les entrega unas sogas el cual no alcanzan para todos algunos comienzan a saltar y otros a perseguir a otros niños para pegarle con la soga. Retoma grupo y los subdivide en los grupos que ya anteriormente había dicho y organiza competencias de desplazamiento saltando. Al cabo de unos minutos suena el timbre en donde se acaba la clase.</p>	
<p><b>DOCENTE ACOMPAÑANTE INVESTIGATIVO:</b> LIC. HERNANDO SANCHEZ RUBIO</p>	

<p><b>DOCENTE-PRACTICANTE:</b> Jonathan Castillo Rodríguez</p>	<p><b>LUGAR:</b> U.E.M. Manuel Humberto Cárdenas Vélez Sede Julio Sabogal</p>		
<p><b>ESTUDIANTES:</b> Cuarto</p>		<p><b>TEMA:</b> Fuerza Isotónica (fase A)</p>	
<p>DESCRIPCIÓN</p>		<p>REFLEXIÓN</p>	
<p>La clase comienza a la hora indicada los niños se ven muy inquietos en realidad muy indisciplinados el profe los llama y los reúne en la esquina del polideportivo pues tiene interferencia, al otro lado de la cancha esta otro profe ensayando Danzas. Los sienta y se dirige a ellos aclarándoles algunas normas durante la clase y llama la atención a algunos niños que no tienen la indumentaria para realizar la clase de Educación Física, explica la importancia de la sudadera y la pantaloneta. Comienza el primer momento de la clase con un juego de adivinanzas que lo utiliza para el calentamiento la cual es interesante para los niños en donde se observa que todos participan la actividad dura mas o menos unos 12 minutos, luego subdivide el grupo en equipos de 6 niños y les propone actividades de desplazamiento por parejas cargando uno al otro de diferentes formas, algunos niños se tratan bruscamente en donde el profesor interviene adecuadamente y por ultimo realiza un partido de futsal que desde un principio los estudiantes les había pedido, en donde el docente-practicante negocio que si se portaban bien jugarían futbol.</p>		<p>Se evidencia que el docente-practicante ya tiene alguna experiencia en la interacción con los niños pues sabe dirigirse a ellos en otras palabras tiene dominio de grupo. Y disfruta estar con ellos. Pues acota que anteriormente el era el que les dirigía las Danzas</p> <p>Es claro en el desarrollo de las actividades ósea sabe cual es el tema, emplea la didáctica para sacar adelante la clase, al leer su planeación en lo temático tiene claridad en cuanto a la formulación de indicadores de competencias y de los propósitos tiene la idea pero tiene problemas para la redacción, su ortografía es pésima se le sugiere ejercicios para este problema.</p> <p>Las sugerencias que se le hacen al docente-practicante en cuanto a la ejecución es sobre la motivación pero el sugiere que el proceso es largo en este aspecto pues el grupo tiene un grado muy alto de agresividad.</p>	

<b>DOCENTE ACOMPAÑANTE INVESTIGATIVO:</b> LIC. HERNANDO SANCHEZ RUBIO	

<b>DOCENTE-PRACTICANTE:</b> Jandwin Esteban Tierradentro		<b>LUGAR:</b> U.E.M. José Celestino Mutis sede Fusacatan	
<b>TEMA:</b> Diagnostico del Estudiante		<b>ESTUDIANTES:</b> 402	
<b>DESCRIPCIÓN</b>		<b>REFLEXIÓN</b>	
<p>La clase inicio a la 7:20 a.m. por lo que tienen que desplazarse al polideportivo del barrio Altagracia, en el recorrido hacia la cancha el profe iba haciendo una charla de recomendaciones para evitar algún impase, durante el recorrido los niños en total 33 fueron con calma, la ayuda del docente titular es clave en la disciplina.</p> <p>La clase la empezó organizando las niñas a un lado y los niños al otro y fue llamando grupos de a 5 para conducta de entrada en fuerza con el balón medicinal, al principio se vio un poco de orden pero al transcurrir de la actividad los niños se fueron aburriendo y se trataban de ir del polideportivo, pero el docente titular colaboraba, en cuanto a la organización no fue muy buena llevaba preparado solamente las conductas de entrada pero no previo que mientras algunos niños presentaban la prueba los otros que hacían, en el transcurrir de la clase fue tomando decisiones correctivas como la ayuda de los que ya habían presentado la prueba y así pudo cumplir prácticamente su objetivo faltando 15 minutos ordeno los chicos para devolverse para la escuela el cual fue un poco desordenado pues los niños iban inquietos algunos se metían en las tiendas a comprar lo cual dentro de las recomendaciones estaba prohibido llegaron a la escuela sin ningún percance.</p>		<p>En cuanto al diseño de la planeación de clase tiene los propósitos claros, pero en cuanto a la ejecución de las actividades propuestas falta poner en escena todo lo aprendido en los núcleos temáticos de los semestres anteriores, no realizo un calentamiento previo especifico para ejecutar las conductas de entrada, no tubo en cuenta que hacían los niños antes y después de presentar el test y por eso los niños se aburrieron y buscaban que hacer. En si sus habilidades docentes tiene que ponerlas en practica, claro esta que en seminarios propuestos más adelante los vamos a trabajar.</p>	
<b>DOCENTE ACOMPAÑANTE INVESTIGATIVO:</b> LIC. HERNANDO SANCHEZ RUBIO			

<b>DOCENTE-PRACTICANTE:</b> Cristian Manuel Hernández R.	<b>LUGAR:</b> U.E.M. Manuel Humberto Cárdenas Vélez Sede Julio Sabogal J.T.
--	---

<b>TEMA:</b> Diagnostico del estudiante (test)	<b>ESTUDIANTES:</b> 2°		
DESCRIPCIÓN		REFLEXIÓN	
<p>El docente llega a la hora que empieza la clase, por reglamento tiene que estar mas o menos 10 minutos antes para tener todo preparado, se dirige al salón y a los 15 minutos aparece con los niños. Por portasen mal el director de curso no los iba a dejar salir a la clase de Educación Física y solo deja salir a unos pocos niños a 12 exactamente. El profe se nota un poco desmotivado y comienza haciendo un calentamiento muy rígido a lo militar apela al conductismo los niños en realidad no quieren hacer nada se ven regañados, la actividad para los niños no es muy agradable y la realizan a regañadientes, lo que el profesor tenia preparado no lo pudo ejecutar y tomo la decisión de realizarlo la próxima clase y por el tiempo. Le pregunto a los niños que deseaban hacer y les organizo un encuentro de futsal y como que con esta actividad los niños a lo ultimo olvidaron lo que eles había pasado y así paso la hora de clase de Educación Física.</p>		<p>Según el docente-practicante venia muy entusiasmado para ejecutar la clase pero por el impase sucedido con los niños y el docente titular se desmotivo, el director del grado fue muy fuerte con los niños.</p> <p>Palabras del docente-practicante hace falta mucha experiencia para saber tomar decisiones sabias y si no desmotivar a los niños.</p> <p>En si no se vio la clase de Educación Física.</p>	
<b>DOCENTE ACOMPAÑANTE INVESTIGATIVO:</b> LIC. HERNANDO SANCHEZ RUBIO			

<b>DOCENTE-PRACTICANTE:</b> Reinaldo Marroquín Linares		<b>LUGAR:</b> U.E.M. Manuel Humberto Cárdenas Vélez Sede Antonia Santos J.M.	
<b>TEMA:</b> Sensibilización	<b>ESTUDIANTES:</b> 1°		
DESCRIPCIÓN		REFLEXIÓN	
<p>El profe se desplaza hacia el polideportivo del barrio que queda a 4 cuadras de la escuela sin la compañía del titular con 30 niños 12 niñas y 18 niños los lleva en perfecto orden, al llegar al polideportivo esta cerrado y el docente practicante tiene que ir a media cuadra por las llaves del candado para entrar a la cancha en eso ya han pasado 12 minutos, comienza socializándole la actividad pero no es muy claro y al ejecutarla los niños están muy ansiosos y desean irse para los columpios y los rodaderos, los sienta y realiza un simulacro de la actividad propuesta solamente dura 5 minutos la actividad se desordena los niños son de muy baja atención y el profe no ha leído el contexto.</p>		<p>A estas alturas el docente practicante ya debería estar leyendo contextos, vacilan en la toma de decisiones, no maneja las interferencias de la clase pero la actitud es buena demuestra responsabilidad en cuanto a la puntualidad y asistencia.</p> <p>Trata de sacar la clase adelante pero le cuesta, algo a favor es que no se impacienta y es bastante inquieto al interrogarse que clase de Educación Física realizar.</p>	
<b>DOCENTE ACOMPAÑANTE INVESTIGATIVO:</b> LIC. HERNANDO SANCHEZ RUBIO			

**ANEXO 4**  
**TABLAS DE DATOS TEXTUALES CON LOS FRAGMENTOS EXTRAÍDOS DE**  
**LOS DIARIOS (EJEMPLO SUBCATEGORÍA “ACCIONES REPARADORAS Y**  
**DECISIÓN”)**

**“Acciones reparadoras”**

Nº Unidad	UNIDADES RESULTANTES	Dim
1	Es importante la retroalimentación permanente y constante de lo aprendido, con el fin de evaluar los procesos vivenciados en el estudiante y la población de manera conjunta	Ref
2	Se evidencia la falta de preparación de los practicantes frente al tema, se sugiere que se dicte una cátedra sobre estos temas antes de ingresar a realizar práctica en las instituciones.	Ref
3	El estudiante debe dimensionar la práctica como una oportunidad para diversificar su campo laboral	Ref
4	Se evidencia la necesidad de elaborar los convenios con las instituciones para que se asuman las corresponsabilidades que se requieren tanto de la UDEC, como de la Institución y los estudiantes.	Ref
5	Se hace necesario hacer una inducción de por lo menos un mes para que los estudiantes lleguen a las instituciones con el compromiso que esta requiere.	Ref
6	De esta situación además podemos establecer que a los grupos conformados por niños que les gusta el movimiento expresado en forma de juego es; necesario como profesionales de la educación física ser mas eficientes al momento de organizar los grupos de trabajo (Dominio Pedagógico ó Saber-Hacer) y planificar actividades que respondan a las expectativas que tiene el niño de acuerdo al gusto y características de desarrollo del mismo (Dominio Disciplinar ó Saber-Saber)	Ref
7	podemos destacar que la selección de actividades debe ser acorde con las características del grupo, evento que evidencia la lectura de contextos que tiene el futuro profesional de la educación física, recreación y deportes permitiéndonos conocer las experiencias adquiridas previamente por el grupo y las expectativas que tiene el mismo por la temática a implementar. Si no realizamos esta fase diagnostica estaremos prestos a sufrir mayor cantidad de dificultades y tropiezos en el desarrollo de nuestras sesiones planeadas , ya que los niveles de motivación con que se desarrollaran las actividades se verán mermados por la poca atracción que genera la participación en actividades que no son de su agrado o que son de muy poca exigencia para el puesto que son actividades que ya se conocen y se han ejecutado en ocasiones anteriores.	Ref
8	Con la implementación de este ejercicio pedagógico, podemos establecer que el profesional de la educación física debe tener una riqueza en sus herramientas pedagógicas y didácticas, que le permitan ser EFICIENTE competente en sus ejecuciones (saber- Hacer); porque la no participación de uno varios estudiantes por desmotivación o evasión será muy evidente a diferencia de sus colegas que orientan las otras asignaturas, donde la no participación de uno o varios estudiantes en las actividades programadas no son sinónimo de falta de dominio de sus habilidades docentes en el ejercicio de su labor académica profesional.	Ref
9	Por estas razones es que debe implementarse nuevos entornos pedagógicos o espacios de aprendizaje en donde haya intercambio de conocimiento a nivel global, creación de sistemas interactivos y se estreche el vinculo entre la Educación superior y la Investigación, además de gozar de los beneficios de la flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y espacio, permitiéndonos sencillamente ordenar las diferentes etapas, preparar los periodos transitivos, diversificar y valorar los trayectos. De esta forma saldríamos de la duda que nos planteamos al seleccionar, excluir, promover o igualar y de la deserción o fracaso escolar.	Epis
10	Se hace evidente que para esta práctica el estudiante debe tener antes de entrar en contacto con poblaciones de características especiales, una formación al respecto, es decir una asignatura en donde pueda entender el comportamiento y funcionamiento de cada una de las poblaciones, así como herramientas para el trabajo interdisciplinario.	Epis

11	se hace necesario retomar en la formación de los estudiantes los elementos fundamentales de la pedagogía, la psicología y los valores, pues se observa una desconexión entre lo que se hace, se dice y se piensa.	Epis
12	por lo que se solicita a una de dos vías: primero, fiarse copiosamente en la práctica, y segundo, sujetarse al contenido teórico; a pesar de lo que se pretende hacer de la mejor manera tratando de tener una mejor praxis, sin crear una alternativa y volviendo esta una experiencia investigativa a través de reflexiones moldeadas en los diarios de campo, con el fin de perfeccionarlas en cada intervención.	Epis
13	La reflexión como sostén principal en el del proceso de formación a través de la intervención directa es la que nos refuerza a guiar la experiencia, porque la sola inmersión en la práctica no es suficiente. Por eso es trascendental la reflexión sobre los referentes conceptuales que se asimilan en los seminarios, para cimentar una seria ilustración, orientando la acción del saber saber , al saber hacer: la práctica en torno a la reflexión, como lo menciona Vásquez (citado por Quintero y otros, 2006): “es como una fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción y el llamado a la integralidad de la experiencia...”	Epis
14	Widlack estampilla que la práctica provoca un <i>shock</i> o el fracaso del saber en situaciones referidas al enseñar, explica que es muy difícil transformar la teoría en acción práctica, por lo que se solicita a una de dos vías: primero, fiarse copiosamente en la práctica, y segundo, sujetarse al contenido teórico; a pesar de lo que se pretende hacer de la mejor manera tratando de tener una mejor praxis, sin crear una alternativa y volviendo esta una experiencia investigativa a través de reflexiones moldeadas en los diarios de campo, con el fin de perfeccionarlas en cada intervención.	Epis
15	Es necesario replantear la forma de ver la práctica, en donde no se vea como “el requisito”, “la institución” o “la escuela” en donde tienen que cumplir, sino como ese escenario que se construye en cualquier lugar para aprender donde no necesariamente hay, uno que enseña.	Epis
16	nos damos cuenta que es mejor llevar acabo una o dos actividades con un sinnúmero de variantes, de retos por resolver y preguntas por contestar, cultivando la creatividad y logrando llevar con plenitud el objetivo de la sesión sin tanto desgaste, guardando reservas para las demás sesiones, que lógicamente serán distintas, innovadoras y con más retos; a medida que pasan las intervenciones el estudiante va clasificando, interiorizando y sistematizando por medio de la reflexión las actividades ingeniosas que dieron resultado y que pueden servir para otras ocasiones, pero teniendo en cuenta que todas las situaciones son distintas y que no siempre se obtiene el mismo éxito cuando se intenta realizar lo que a otros les resultó bien; por eso es importante reflexionar sobre “su propia” acción y optar por cambios y mejoras	Epis

### “Decisión”

Nº Unidad	UNIDADES RESULTANTES	Dim
1	algunos niños se tratan bruscamente en donde el profesor interviene adecuadamente	Des Fo
2	al principio se vio un poco de orden pero al transcurrir de la actividad los niños se fueron aburriendo y se trataban de ir del polideportivo, pero el docente titular colaboraba	Des Fo
3	Suena el timbre y los niños salen corriendo al salón dejando los implementos tirados en el patio en donde la practicante tiene que devolverlos para que los dejen en donde los encontraron.	Des Fo
4	pero no previó que mientras algunos niños presentaban la prueba los otros que hacían, en el transcurrir de la clase fue tomando decisiones correctivas como la ayuda de los que ya habían presentado la prueba y así pudo cumplir prácticamente su objetivo faltando 15 minutos ordeno los chicos para devolverse para la escuela el cual fue un poco desordenado pues los niños iban inquietos algunos se metían en las tiendas a comprar lo cual dentro de las recomendaciones estaba prohibido llegaron a la escuela sin ningún percance.	Des Fo
5	cuando la actividad trata de desordenarse hace una pausa da las recomendaciones y prosigue la actividad	Des Fo

6	trata de reorientar la clase pero se le sale de las manos, todos quieren ir al baño y toma la decisión de que es el momento de hidratarse algunos van al salón y otros cogen para los baños	<b>Des Fo</b>
7	los niños se ven muy inquietos en realidad muy indisciplinados el profe los llama y los reúne en la esquina del polideportivo pues tiene interferencia, al otro lado de la cancha esta otro profe ensayando Danzas	<b>Des Fo</b>
8	y por ultimo realiza un partido de futsal que desde un principio los estudiantes les había pedido, en donde el docente-practicante negocio que si se portaban bien jugarían futbol.	<b>Des Fo</b>
9	la profe Camila le solicita que si le puede bajar el volumen a la grabadora pero el profe de danza argumenta que por ser espacio abierto los niños casi no se concentran en la música, sin embargo se prosigue con la clase	<b>Des Fo</b>
10	Al ver la actitud del niño propone una variante para cortar con la conducta ofensiva.	<b>Des Fo</b>
11	lo que el profesor tenia preparado no lo pudo ejecutar y tomo la decisión de realizarlo la próxima clase y por el tiempo. Le pregunto a los niños que deseaban hacer y les organizo un encuentro de futsal	<b>Des Fo</b>
12	en esta última actividad hubo un problema con dos estudiantes que se agredieron físicamente porque uno insultó al otro, y así continuó la pelea hasta que debió separarlos y ponerles una actividad especial, que consistía en escribir todo lo que pasó en la pelea, por qué se dio, errores cometidos y alternativas de solución.	<b>Des Fo</b>
13	En un comienzo nos trasladamos a la cancha de pardo leal la realizar la clase de educación física allá, puesto que la del colegio se encuentra ocupada, pero al llegar allá esta se encuentra ocupada, entonces nos devolvemos y nos dijimos para el campo de villa Leydi, allí se comienza a realizar la clase.	<b>Des Fo</b>
14	en el cambio de cada actividad o realización de variante se llama al centro del campo a los niños o sino se va pasando grupo por grupo a cambiar el trabajo y al mismo tiempo se van corrigiendo errores.	<b>Des Fo</b>
15	se desarrollan las actividades planeadas en la planeación desarrollando variantes en donde los niños se divierten y compiten entre ellos mismos.	<b>Des Fo</b>
16	Camilo, llamaba insistentemente a los chicos desde la cancha de futbol, pero era más la curiosidad de los niños y no le hacían caso, luego de un rato el practicante se dirigió a donde estaban los chicos y los llevo de nuevo al sitio donde estaban trabajando	<b>Des No</b>
17	Casi al finalizar las pruebas hubo un conato de pelea entre una chica y un joven de los más grandes, los practicantes no intervinieron, se limitaron a reportarlo con la Dra. Luz Marina, quien dijo que en la Institución lo resolverían	<b>Des No</b>
18	Rosa realiza variación de la actividad, haciendo que los niños tengan que realizar mayor esfuerzo al estirar el brazo derecho e izquierdo de acuerdo a donde está el balón.	<b>Des No</b>
19	El docente practicante explica varias veces el desplazamiento que deben hacer por derecha y por izquierda, pero no es fácil y no lo pueden hacer, cambia el ejercicio.	<b>Des No</b>
20	El docente practicante da indicaciones pero algunos no entienden, por lo tanto debe sugerir que para este tipo de actividad deben realizar los ejercicios sin música para definir los desplazamientos de cada uno	<b>Des No</b>
21	El docente los felicita pero les dice que deben esforzarse para hacerlo mejor, que estén coordinados y que lleven el ritmo de la música.	<b>Des No</b>
22	El estudiante dice que el tiene un gran grupo que es muy difícil de trabajar y que el no los va a gritar, para que lo atiendan, y que le toca cambiar las actividades que trae planeadas,	<b>Des No</b>
23	los chicos quieren salir pero el docente nos les autoriza hasta cuando terminen de hacer los ejercicios que les asignó, una vez terminaron cuenta los chicos y le da la responsabilidad a una de ellos de cerciorarse que todos tomen las onces y que vuelvan en 10 minutos.	<b>Des No</b>
24	Entonces la Dra. Luz marina les había comentado a los practicantes y ellos entonces decidieron empezar a aplicar pruebas que permitan ver la capacidad de resistencia de los chicos, lo cual les va ha servir para determinar qué chicos se pueden entrenar para las competencias.	<b>Des No</b>
25	La practicante tiene en cuenta que les está dando mucho sol a los niños y mueve las sillas para ubicarlos en un lugar que no les dé tanto sol y reanuda con la actividad. Uno de los niños se fatiga más rápido y Rosa entonces centra toda su atención y trabajo en la otra.	<b>Des No</b>
26	En la planeación Yovany tenía como tema central trabajar la clase en una mesa de ping-	<b>Des</b>

	pong que le facilita la institución, pero debido al espacio tan reducido y la poca cantidad de niños que tenía, lo planeado se modifica y se adapta.	No
27	Pero la clase se ve interrumpida una hora después de iniciada la clase, porque llega la señora que cocina a repartir las onces sin pedir permiso a Viviana, lo que detiene la actividad, en donde todos se dispersan y después de 25 minutos que duraron comiendo las onces, Lo que hizo Viviana fue finalizar la actividad y cerrar con ejercicios de movilidad articular	Des No
28	A pesar que no todos los abuelos entienden lo que Viviana les dice, ella insiste en que todos realicen y participen de los ejercicios hasta donde sus capacidades lo permitan.	Ref No
29	Por lo cual no les gusta repetir algo que ya han visto, y esto hace que Yenny tenga que variar las actividades a desarrollar.	Ref No
30	Presentan buenas alternativas a problemas o dificultades que se presenten.	Ref No

### ANEXO 5

#### **MATRICES DE IDEAS PRINCIPALES Y DE COMPARACIÓN DE PRÁCTICAS.** *Ejemplo categoría “Como transformador” subcategorías “Acciones reparadoras y sugerencias”*

##### *“Acciones reparadoras”*

<b>UNIDADES</b>	<b>IDEA CENTRAL</b>
6, 17, 9, 8 y 7	Cambios planteados en cuanto al proceder del Lic en educación física.
2, 5, 13 y 14	Cambios planteados a nivel de la asignatura
4	Cambios planteados a nivel inter-institucional
16, 15 y 3	Cambios en cuanto a la finalidad de la asignatura de práctica pedagógica
12 y 11	Cambios planteados a nivel de plan de estudios

##### *“Sugerencias”*

<b>UNIDADES</b>	<b>IDEA CENTRAL</b>
1,3,4,12,14,13 y 23	Frente a la elaboración y aplicación de planeaciones
2,8 y 19	Frente al manejo de situaciones de clase
6 y 18	Frente a la organización y distribución de recursos
5,7,9,10 y 15	De tipo metodológico, pedagógico y didáctico
11,17 y 25	Frente al aspecto actitudinal presente en el estudiante
24	Frente a las habilidades comunicativas
22 y 20	Frente a habilidades docentes en general
17	Frente a la vida profesional
16	Frente al desempeño en la práctica

<b>TIPO DE PRÁCTICA</b>	<b>ACCIONES REPARADORAS</b>	<b>SUGERENCIAS</b>
FORMAL	Implementación de nuevos entornos pedagógicos de intercambio de conocimiento con el mundo, fortalecer la relación universidad-investigación.(1) Eficiencia en cuanto al dominio pedagógico o saber hacer y el dominio disciplinar o saber saber (Actividades acordes con las características de la población)(1)	Aplicar habilidades vistas en los seminarios(1) Frente a la motivación que se genera en el grupo(1) Mejorar el tono de voz(1) Poner en práctica las habilidades docentes(1) Responsabilidad frente al diseño de planeaciones(1)

	Investigación hacia una mejor praxis, por medio de la reflexión que fortalezca la relación teoría-práctica.(2)	
NO FORMAL	<p>Creación de una asignatura que forme en cuanto a poblaciones con necesidades educativas especiales(2)</p> <p>Retomar en la asignatura elementos pedagógicos, psicológicos y de valores(1)</p> <p>Transformar la visión que se tiene de la práctica. (1)</p> <p>Escenario construido para aprender en vez de requisito obligatorio. Igualmente como oportunidad para diversificar el campo laboral (2)</p> <p>Elaborar convenios interinstitucionales para el cumplimiento de responsabilidades, universidad-institución-estudiante.(1)</p> <p>Llevar a cabo una inducción de un mes para generar la responsabilidad en los estudiantes(1)</p> <p>Simplificar el esfuerzo en las sesiones, reflexionando en la acción, sistematizando experiencias y variando las actividades a partir de los aciertos y errores(1)</p>	<p>Mejoramiento de la formulación y redacción de objetivos de las planeaciones(1)</p> <p>En trabajos de grupo, se debe planear por separado y teniendo en cuenta a la población (2)</p> <p>Tener en cuenta las planeaciones que se elaboran, en las ejecuciones.(1)</p> <p>Sugerencias realizadas pero no explícitas frente a las planeaciones(1)</p> <p>Frente al cumplimiento de obligaciones académicas del estudiante(1)</p> <p>Retomar fundamentos pedagógicos y teóricos para resolver dificultades en la práctica(1)</p> <p>Mejorar la distribución de espacios en las instituciones cuando se encuentran dos o más practicantes(1)</p> <p>Alternativas para la organización de la población y los recursos durante las prácticas(1)</p> <p>Variación de la metodología del trabajo en la práctica (2)</p> <p>Continuar con el mejoramiento de las planeaciones y ejecuciones.(1)</p> <p>Debido proceso frente a la presentación de excusas por enfermedad del practicante(1)</p> <p>Estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas al estudiante para mejorar ejecuciones.(2)</p> <p>Responsabilidad y compromiso ante la práctica. (2)</p>

## ANEXO 6

### ***DIMENSIÓN EPISTÉMICA DIARIOS PRÁCTICA NO FORMAL***

#### ***“Reflexión experiencias de las prácticas pedagógicas comunitarias desde la óptica del docente acompañante”***

La práctica pedagógica profesional comunitaria (NO FORMAL) es un espacio de encuentro de saberes-acciones de enseñanza y aprendizaje, que se configura a través de la participación de los estudiantes en diferentes instituciones, para que identifiquen y analicen la complejidad de diversas realidades sociales y puedan actuar en diferentes contextos, reflexionando sobre los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos. Tiene como objetivo primordial fortalecer competencias, habilidades y actitudes. Constituye una estrategia a través de la cual el estudiante asimila su rol protagónico,

responsabilidad y compromiso de formación profesional, en la medida en que asume un papel activo en el proceso de aprendizaje, a la vez que contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, grupos o comunidades donde se ubique, promoviendo procesos de reconocimiento de las realidades concretas.

La práctica está enfocada hacia la capacitación y el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y laborales de manera que pueda ampliarse el desempeño laboral o profesional del futuro docente y su aporte a la comunidad para que, de manera efectiva, la actividad física, a partir de la evaluación contextual, llegue a todos los sectores poblacionales y genere transformaciones desde lo educativo, permitiendo la participación del estudiante en la identificación y análisis de la complejidad de diversas realidades sociales, la aplicación de conocimientos teóricos y el fortalecimiento de sus competencias, habilidades y actitudes. La práctica pedagógica es una acción con sentido, con intencionalidades puntuales en y con la comunidad, que genera identidad propia y permite que la experiencia se cuestione, indague y reflexione, constituyéndose en un espacio consciente y significativo. La práctica, se articula con los procesos de investigación formativa del programa a partir de la sistematización periódica de las experiencias en donde la comunidad es vista como un espacio sociocultural constituido de sentidos y significados.

Este espacio de compartir y aprender con la comunidad, implica tener un conocimiento de la realidad de la misma y las situaciones por las cuales está atravesando cada una de las personas que allí se encuentran, para llegar a una comprensión crítica de la relación entre el yo y el otro, que permita establecer relaciones de las prácticas culturales y las relaciones sociales del contexto en el que se encuentre.

Es una acción que se genera al interior de una comunidad que implica establecer una relación de aprendizaje con el otro que espera ser reconocido como interlocutor válido dentro de los procesos de búsqueda del conocimiento. El conocimiento entendido como una permanente búsqueda del estudiante a través de la interacción con los demás y a través de experiencias significativas compartidas conjuntamente con la comunidad. El papel del docente acompañante es el de servir como un facilitador del aprendizaje de los estudiantes, promoviendo espacios de participación activa con la

comunidad y no para la comunidad, siendo este un mismo espacio de construcción colectiva.

La Universidad de Cundinamarca, antiguamente Instituto técnico universitario ha sido marcada o porque no determinada por un enfoque técnico en su formación, de esta manera ha construido su currículo y ha organizado los conocimientos que debe impartir; en consecuencia de lo anterior la licenciatura está excesivamente influenciada por dicha racionalidad. En este sentido en el programa de Educación física, se evidencia un fraccionamiento en la planificación de la formación de los estudiantes porque los conocimientos por ejemplo, los didácticos se imparten en el abstracto teórico y se relacionan en poca medida con la práctica; aunque existen momentos para llevar el conocimiento a la práctica no hay una retroalimentación de la misma.

En cambio los excesivos conocimientos prácticos y vivenciales de las diferentes modalidades deportivas, determinan la forma de hacer y de dar clase de los estudiantes, por consiguiente el hacer por el hacer y el aprender haciendo es una constante de los estudiantes de educación física de la universidad de Cundinamarca.

Es necesario replantear la forma de ver la práctica, en donde no se vea como “el requisito”, “la institución” o “la escuela” en donde tienen que cumplir, sino como ese escenario que se construye en cualquier lugar para aprender donde no necesariamente hay, uno que enseña. En la gran mayoría de estudiantes, se evidencia la orientación transmisionista o tradicional de la educación, que parte del supuesto que la función central de la educación es la de transmitir los conocimientos acumulados, encontrando una gran dificultad de llevar la teoría a la práctica; por esta razón predomina la práctica sin el razonamiento propio de la misma.

La reflexión del quehacer docente como aspecto fundamental del proceso de formación a través de la práctica, es la que permite orientar la experiencia, porque el solo hecho de estar en ella no es suficiente. En el caso del trabajo con las personas con disfuncionalidad e incluso con los adultos, se trabaja la enseñanza a partir del desarrollo de las capacidades, porque en reiteradas ocasiones se tienden puentes hacia los saberes previos que se tienen, intentando que ellos mismos “descubran” lo que saben y lo que pueden aprender a partir de allí.

La reflexión sobre la práctica ha permitido darse cuenta que no vale la pena planear actividades y juegos a realizar en una clase de una hora y media; después de desgastarse bastante con un sin número de contenidos que solo se quedan en el papel, nos damos cuenta que es mejor llevar acabo una o dos actividades con un sinnúmero de variantes, de retos por resolver y preguntas por contestar, cultivando la creatividad y logrando llevar con plenitud el objetivo de la sesión sin tanto desgaste, guardando reservas para las demás sesiones, que lógicamente serán distintas, innovadoras y con más retos; a medida que pasan las intervenciones el estudiante va clasificando, interiorizando y sistematizando por medio de la reflexión las actividades ingeniosas que dieron resultado y que pueden servir para otras ocasiones, pero teniendo en cuenta que todas las situaciones son distintas y que no siempre se obtiene el mismo éxito cuando se intenta realizar lo que a otros les resultó bien; por eso es importante reflexionar sobre “su propia” acción y optar por cambios y mejoras. Igualmente, en la interacción con los adultos y abuelos se evidencia que para los estudiantes es importante tener presente que en ellos encuentran un acumulado de sabiduría y conocimiento que se debe aprovechar y utilizar como elemento de aprendizaje mutuo y formación humana integral.

A manera de conclusión, es por lo anteriormente mencionado que encontramos en algunos estudiantes seres humanos convertidos en investigadores en potencia, con verdadera vocación y entrega por lo que ellos han elegido como opción de vida, capaces de reflexionar sobre la práctica como fuente de conocimientos, por medio de planeaciones, diarios de campo, elaboración de escritos y comunicación de aprendizajes. Sin embargo, la práctica sin la teoría, la investigación y la reflexión es ciega, porque sin estos elementos, no podemos explicar y argumentar las acciones, valores, actitudes y necesidades que se generan en la interacción pedagógica.

## ANEXO 7

### *DIMENSIÓN EPISTÉMICA DIARIOS PRÁCTICA FORMAL*



**UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA SEDE FUSAGASUGA  
FACULTAD CIENCIAS DEL DEPORTE Y EDUCACION FISICA  
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON  
ENFASIS EN EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTES**

**UDEC**  
UNIVERSIDAD DE  
CUNDINAMARCA

## PRACTICA PEDAGOGICA PROFESIONAL II

### LA PRACTICA PEDAGOGICA PROFESIONAL COMO ESPACIO PARA APROPIARSE, RECONOCERSE, LOCALIZARSE, TRANSFORMARSE

La practica pedagógica profesional, como toda actividad humana que requiera procesos en los que se establezca la relación teoría-practica debe entenderse desde las relaciones que establecen los individuos, ligados a los procesos de desarrollo individual que forma y transforman al ser humano a partir de las conformaciones de LUGAR en los cuales se desarrolle.

Los seres humanos son sociales por necesidad (dependencia del otro para ser como es) configurando la estructura espacio-temporal que marca la determinación subjetiva, los sentidos y significados que conforman la visión de mundo, la posición frente a él (conjunto de creencias), los compartimientos y actitudes frente a su labor (intensiones), en palabras de Langford (1997:28)...”las personas poseen una forma de ver las cosas y un punto de vista espacio-temporal desde el que verla, y únicamente pueden ver sus vidas desde ese punto de vista” .

Los espacios académicos correspondientes a la practica profesional se construye una relación dialógica entre quienes constituyen el lugar, en tanto, la comunicación constituye el principal elemento en los procesos de reconocimiento del conjunto de creencias, entendiendo que es posible a partir del reconocimiento mismo, modificarlas a partir de los cambios de percepción, es decir la práctica es el escenario en el cual se aborda el mundo según la ordenación que se tenga hasta ese determinado momento, haciendo posible que se transformen a partir de la localización. Es así como, apropiarse, reconocerse, localizarse, transformarse se constituye en factores determinantes a partir del proceso de translación de individuo a sujeto, en el cual, las intensiones se clarifican de manera continua en su proyecto de vida como educador.

Teniendo en cuenta lo anterior que es la visión desde la decanatura de la Facultad de ciencias del deporte y educación física hay debilidades de la práctica pedagógica profesional en lo procedimental. Se llega a las instituciones en donde se llevan los procesos muy tarde ya llevan varias semanas de desarrollo académico, por eso es traumático la elaboración de los horarios de los maestros-practicantes pues se les cruzan con los núcleos temáticos en donde ellos ya adquirieron responsabilidades, algunas instituciones por colaborarnos se adaptan a los horas donde el practicante puede, en otras el practicante se tiene que adecuar al horario ya estableció por la escuela.

La perspectiva de la gran mayoría de los maestros-practicantes que tienen de la Practica Pedagógica Profesional II, es de llegar a las instituciones escolares y de realizar actividades. Cuando se les plantean o mejor se les propone que antes de ejecutar hay que diseñar una planeación teniendo unos factores Fisiológicos, Psicológicos, Metodológicos, Didácticos, en donde tiene que conceptualizar, para llegar a interactuar con un contexto, que se exige a tener un propósito, una intención, un fin, ahí vienen los bemoles del proceso, el practicante no esta formado para escribir lo que hace, y hay que comenzar este proceso en el practicante, otra dificultad a la cual se encuentra el practicante es que no tiene hábitos de lectura y al plantearse varios libros para la lectura y el análisis muestran descontento. Los maestros-practicantes, algunos sin tener ninguna experiencia anterior, tan solo a veces

con un arsenal de conocimientos, que aún no se ha puesto a prueba y que cambia totalmente en la práctica. Así, no se hace fácil debido a que la teoría desconoce (o no lo reconoce bien) que actuamos con el conjunto de valores y creencias que hemos construido a lo largo de los años y que esta relación puede volverse contra la teoría, lo que produce un estado de impotencia y ansiedad. Widlack estampilla que la práctica provoca un *shock* o el fracaso del saber en situaciones referidas al enseñar, explica que es muy difícil transformar la teoría en acción práctica, por lo que se solicita a una de dos vías: primero, fiarse copiosamente en la práctica, y segundo, sujetarse al contenido teórico; a pesar de lo que se pretende hacer de la mejor manera tratando de tener una mejor praxis, sin crear una alternativa y volviendo esta una experiencia investigativa a través de reflexiones moldeadas en los diarios de campo, con el fin de perfeccionarlas en cada intervención.

La reflexión como sostén principal en el del proceso de formación a través de la intervención directa es la que nos refuerza a guiar la experiencia, porque la sola inmersión en la práctica no es suficiente. Por eso es trascendental la reflexión sobre los referentes conceptuales que se asimilan en los seminarios, para cimentar una seria ilustración, orientando la acción del saber saber , al saber hacer: la práctica en torno a la reflexión, como lo menciona Vásquez (citado por Quintero y otros, 2006): “es como una fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción y el llamado a la integralidad de la experiencia...”

En el transcurso de la carrera del practicante en el área disciplinar, pedagógica, investigativa ha adquirido unos conocimientos previos que tiene que apropiarse de ellos para ponerlos en escena en la Práctica Pedagógica Profesional II pero al hacerlo le cuesta ya se les ha olvidado, hay que retomarlos desde los seminarios para clarificar, ampliar las deficiencias temas y se retrasa el cronograma planteado. La práctica pedagógica profesional es el espacio donde interactúa el maestro-practicante para formarse y formar, haciendo partícipes a los estudiantes de las instituciones educativas. Guiada o coordinada por los docentes acompañantes, en donde se puntualizan las líneas para transbordarla en su totalidad acercándolos desde la teoría al campo de acción, ósea comprobando la teoría, el discurso pedagógico con hacer coherente y apropiado con una pedagogía particular como lo testifica Max van Manen (El Tacto en la Enseñanza) el significado de la sensibilización pedagógica.

## ANEXO 8

### *Presentación de subcategorías (Códigos y definición operativa)*

A continuación se presenta cada una de las categorías obtenidas a través de los procesos de análisis, segmentación y codificación narrados anteriormente, con el código, y la definición operativa, que fue creada como criterio para aportar rigurosidad al contenido de cada una de ellas, en la manera que adoptan cada uno de los fragmentos de los diarios. Además se incluye una columna que contiene los indicadores, que en últimas se adoptaron

CÓDIGO	DEFINICIÓN OPERATIVA
<i>METACATEGORÍA</i>	
<i>Acciones reparadoras:</i>	Acciones que plantea el docente (Vistas como alternativas de solución) como respuesta frente a problemáticas surgidas en el campo.
<i>Actitudes:</i>	Relación que establece el docente entre el estudiante practicante y la dimensión actitudinal (valores, actitudes) que manifiesta en el campo.
<i>Asignatura:</i>	Reflexión que lleva a cabo el docente, en la dimensión epistémica, en la que a través de la experiencia detecta problemas, situaciones que afectan el desarrollo de la asignatura de práctica pedagógica.
<i>Coherencia:</i>	Relación que establece el docente frente al grado de coherencia que manifiesta el estudiante practicante entre lo planeado y lo ejecutado
<i>Ddae:</i>	Descripción por parte del docente de actividades llevadas a cabo por el estudiante practicante.
<i>Ddsp:</i>	Descripción por parte del docente de situaciones que rodearon la práctica de su estudiante.
<i>Decisión:</i>	Relación que establece el docente entre el estudiante practicante y la descripción de su reflexión en la acción que lo lleva a tomar decisiones ante la inmediatez y la sorpresa propias de la complejidad de la práctica a la que se enfrenta.
<i>Desempeño:</i>	Relación que establece el docente entre su estudiante practicante y el desempeño que considera obtiene dentro de sus prácticas pedagógicas.
<i>Educación:</i>	Concepto de educación que construye y explicita el docente acompañante, en la dimensión epistémica, mediante su propia experiencia.
<i>Evaluación:</i>	Relación que manifiesta el docente entre el estudiante practicante y las habilidades evaluativas que demuestra al valorar los aprendizajes del grupo.
<i>Institución:</i>	Relación que establece el docente entre la práctica de su estudiante y la influencia que recibe de la institución de que acoge el proceso.
<i>Identidad:</i>	Reflexión del docente acompañante sobre el perfil y el rol del docente de educación física. Reflexiones sobre lo que considera este son su rol y perfil al interior de la asignatura, así como la proyección de los docentes a formar.
	Relación que establece el docente entre el estudiante-practicante y

<i>Organización:</i>	la capacidad de organización (recursos humanos y físicos, actividades, tiempo-espacio) que demuestra en su práctica.
<i>Pedagogía:</i>	Relación que establece el docente entre el estudiante-practicante y las habilidades pedagógicas, didácticas y metodológicas que considera emplea este en el campo.
<i>Planeación:</i>	Relación que establece el docente entre el estudiante y las habilidades que manifiesta para planear las actividades por escrito, como momento previo a la entrada en el campo.
<i>Práctica pedagógica</i>	Concepto de práctica pedagógica que construye el docente acompañante en la dimensión epistémica, desde su propia experiencia.
<i>Población:</i>	Reflexiones que explicita el docente en las que relaciona las características del grupo con la práctica de su estudiante
<i>Resultados:</i>	Relación que establece el docente entre la práctica de su estudiante y los resultados que considera se obtienen en el grupo en el cual interviene.
<i>Saberes:</i>	Relación que establece el docente entre el estudiante-practicante y los saberes disciplinares puestos en escena durante la interacción en el campo.
<i>Sugerencias:</i>	Sugerencias llevadas a cabo por el docente en su estudiante-practicante, que intentan erradicar dificultades presentadas en la práctica.