

LOS SENTIDOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LOS ESTUDIANTES DE
LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DEL
CAUCA

LIZZETH MARCELLY TORRES QUINTERO
ROBINSON MENESES LLANOS

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
MANIZALES
2010

LOS SENTIDOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LOS ESTUDIANTES DE
LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DEL
CAUCA

LIZZETH MARCELLY TORRES QUINTERO
ROBINSON MENESES LLANOS

Director:

Dr. DEIBAR RENÉ HURTADO HERRERA
Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud

Trabajo para optar al título de:
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
MANIZALES
2010

A quien está conmigo,
me acompaña y bendice
silenciosamente.
A mis padres, hermanos y esposo
que por amor me cedieron parte de su tiempo
y decidieron hacer tuyas mis metas
Gracias a ti Señor
por brindarme la oportunidad de culminar este sueño.
Lizzeth Marcelly Torres Quintero

A las personas que más adoro:
mi píoito, mi perrito y mi lagartijita,
quienes en su bondad me
permitieron compartir de su tiempo,
para poder hacer realidad este sueño
entendiendo mis ausencias.
Muchas gracias por ser mi inmenso mundo
lleno de bendiciones.
Robinson Meneses Llanos

En primera instancia a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, por permitirnos compartir sus testimonios de vida.

Al Departamento de Educación Física, Recreación y Deportes, y a sus profesores que de una u otra manera compartieron, ayudaron y guiaron este trabajo de investigación; nuestros más fraternos agradecimientos.

Nota de Aceptación

Firma presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Manizales, Mayo de 2010

RESUMEN ANALITICO DE EDUCACION – R.A.E.

TITULO DE LA INVESTIGACION:

LOS SENTIDOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA.

AUTORES:

LIZZETH MARCELLY TORRES QUINTERO
ROBINSON MENESES LLANOS

AREA PROBLEMÁTICA:

¿Cuál es el sentido de la experiencia en los practicantes durante su formación como maestros al cursar las unidades temáticas Práctica Escolar I y II en el componente trabajo de campo de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deportes?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION:

OBJETIVO GENERAL

Comprender los sentidos que los practicantes tienen de la experiencia de formación Práctica después de haber cursado las unidades temáticas Práctica Escolar I y II en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Interpretar los juegos de relaciones entre teoría-Práctica que los estudiantes construyen en la Práctica Escolar.
- Interpretar los procesos creativos que los estudiantes movilizan en la experiencia de Práctica Escolar.
- Descubrir cómo la Práctica Escolar posibilita relaciones de afecto entre estudiante y practicante.

ESTRUCTURA DEL MARCO TEORICO:

Dentro del marco de desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta categorías de análisis de los conceptos de Pedagogía, Formación, Práctica, Práctica Pedagógica.

IMPACTO ESPERADO:

Sentidos de la Formación Práctica en los estudiantes de La Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de La Universidad del Cauca, es una investigación que pretende comprender aquellos encuentros y desencuentros que no solo proyectan una realidad de formación de formados en el ámbito pedagógico, didáctico y disciplinar, sino que también se constituye en el aporte a aquellas condiciones que aparecen pero que por diferentes problemáticas no son asumidas y que igualmente son de gran importancia en la configuración y establecimiento de una profesión, que tiene como responsabilidad social atender y proyectar la formación de una sociedad en los campos de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

DESCRIPCION DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACION:

Se tuvo en cuenta el diseño metodológico denominado: Enfoque de Complementariedad Etnográfica, propuesto por Murcia y Jaramillo (2008). El

diseño consta de tres momentos, los cuales interactúan en el transcurso de toda la investigación a fin de ir configurando una posible estructura sociocultural (Murcia y Jaramillo 2008).

Primer momento: pre-configuración de la realidad.

Este se realiza a partir de dos abordajes que se desarrollan paralelamente: el primero es de características deductivas, apoyado en la teoría formal para dar emergencia a unas primeras categorías temáticas. El segundo es de tipo inductivo, que establece la búsqueda de teoría sustantiva a partir del reconocimiento y familiarización del contexto desde la construcción de una guía de pre-configuración (entrevista semiestructurada). A partir de estos dos abordajes, se identifican las pre-categorías desde lo formal y lo sustantivo dando origen a la pre-estructura sociocultural, la primera construcción de sentido y la emergencia de la dimensión temática, lo que posibilita la entrada al trabajo de campo.

Segundo momento: configuración de la realidad.

Desde la propuesta de Complementariedad Etnográfica, la configuración se da a partir de la primera interpretación de sentido; para dar continuidad con el proceso se definió como técnica de recolección de información los grupos de discusión, desde los cuales se aplica una guía de preguntas que direccionaron la discusión. Para los grupos de discusión se seleccionaron seis informantes claves, tres de cada género.

Después de recoger la información, se realizó un segundo análisis, teniendo como principios la Teoría Fundada o Fundamentada propuesta por Strauss., y Corbin. (2002), de la cual surge una segunda estructura sociocultural, bajo la cual se realizó una segunda interpretación de sentido en la que emerge la categoría núcleo.

Tercer momento: re- configuración de la realidad.

En este momento, se analizaron los datos o hallazgos empíricos de la investigación, con el fin de elaborar una estructura sociocultural a partir de las acciones e interacciones que la realidad ha mostrado; es decir, se inicia la comprensión de los elementos teóricos, interpretación del investigador y los datos culturales, que da cuenta de la realidad interpretada de los sujetos y del escenario que hacen parte del fenómeno cultural.

CATEGORIAS DE ANALISIS O VARIABLES:

➤ *“Tensión teoría-Práctica”*. Un problema didáctico o de resignificación de la experiencia.

- ¡Bájeme esa teoría acá en la Práctica! y Acá en la Práctica ¿cómo funciona esa teoría?
- La importancia de la didáctica en las clases de pregrado.
- Falta de tiempo.

➤ *“De qué me valgo en el proceso de formación docente”*. Experiencias previas, conocimiento del grupo y creatividad.

- Experiencias previas en contextos educativos.
- Fui conociendo el grupo para planear las clases.
- Hay que romper esquemas siendo creativos.

➤ *“Profesor, amigo que comprende y escucha”*.

TECNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCION DE INFORMACION:

- Entrevista semiestructuradas.

Para autores como Hamersley, M., y Atkinson, P. (1994), la entrevista aparece relacionada con las siguientes denominaciones: entrevista en profundidad, diálogo coloquial, entrevista cualitativa. Asumiendo que la principal diferencia entre las entrevistas en profundidad y los cuestionarios no es el grado de estructuración, la diferencia reside realmente en que unas son reflexivas y las otras son estandarizadas.

- Grupos de discusión.

Los datos se recogieron por medio de grupos de discusión con seis (6) informantes claves que ya habían cursado la Práctica Escolar I y II.

ESTRUCTURA DEL PLAN DE ANALISIS:

El plan de análisis se realizó según los procedimientos recomendados por la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, (2002); utilizando la codificación como un modo sistemático de ampliar y refinar las interpretaciones de los datos. La codificación se realizó manual haciendo agrupaciones desde las categorías más simples o abiertas, pasando por las axiales o conceptuales, hasta obtener las categorías selectivas, las cuales se relacionaron en la estructura sociocultural final encontrada. Para ello, a los informantes se les asignó un código haciendo una separación de los datos recogidos y ubicándolos en las diversas categorías de codificación.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

Abc. (2002). Modelos educativos pedagógicos y didácticos. abc del Educador. Volumen I. Bogotá, D.C: Ediciones SEM

Barraza & Ontiveros (2004). La docencia en la licenciatura en intervención educativa. Tesis. Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado el 24, Mayo de 2006 en: www.monografias.com

Bedoya, J. (2000). Epistemología y Pedagogía. Bogotá: Eco ediciones.

Brubacher, J., Case, C., y Reagan, T. (2000). Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación. Barcelona: Gedisa.

Campo, E.; Obando, Y., y Guampe, M. (2007). Resignificación del seminario y las asesorías de la Práctica Escolar. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes Popayán. Tesis sin publicar. Universidad del Cauca.

Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Horizontes y propuestas educativas. Madrid: Ediciones Morata.

Cerda, H. (2000). La creatividad en la ciencia y la educación. Aula Alegre. Bogotá: Magisterio.

Corbalán, J.; Martínez, F., y Donolo, D. (2003). Manual Test CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. Madrid: TEA Ediciones.

Cuarán, A.; Gallardo, Z., y Rivera, N. (2007). El saber y quehacer pedagógico en la formación de maestros, aportes al proceso desarrollado en la Práctica Escolar del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca. Popayán. Tesis sin publicar. Universidad del Cauca.

De la Cuesta, C. (2002). Tomarse el amor en serio. Contexto del embarazo en la adolescencia. Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia.

De Zubiría, M. (2007). La Afectividad Humana. Serie psicología y pedagogía afectiva 2. Bogotá: Fundación Internacional Alberto Merani.

Díaz, M. (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico. Bogotá: Colección Seminarium,

Díaz, M. (2000). La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana, Problemas, conceptos, Políticas y Estrategias. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior –ICFES-.

Díaz, M. (1998). La formación Académica y la Práctica Pedagógica. Santa Fe de Bogotá, D.C: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior –ICFES-.

Díaz, V. (2009). Teoría Emergente en la construcción del saber pedagógico. Revista Iberoamericana de Educación. Revista Electrónica N. 37/3 Diciembre 24. Recuperado el 12, Enero de 2008 en: www.Rieoei.org/1122.htm

Documentos institucional de Condiciones de Calidad programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes; (2010). Popayán Universidad del Cauca.

Elias, N. (1984). Sobre el tiempo. México: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2004). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Freire, P. (2006). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XX Editores Argentina.

Gadamer, H. (2004). Verdad y Método II. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H. (2003). Verdad y Método I. 10 ed. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gallego, C. (2008). ¿Cómo se hace una clase? Didáctica de lo posible. Universidad Nacional de Colombia. Asoinca. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Hamersley, M., y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Hernández, J.; Ramírez, S., y Souto, X. (2001). De la teoría pedagógica a la Práctica Escolar. Recuperado el 24, Mayo de 2006 en [Http://www.monografias.com/cgi-bin/seach.Cgl.cgi?Substring](http://www.monografias.com/cgi-bin/seach.Cgl.cgi?Substring).

Hurtado, R., y Villada, H. (2004). El Sentido de la Formación Práctica en Ingeniería: una mirada etnográfica desde la Agroindustria. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Husserl, E. (1995). Ideas Relativas a una fenomenología y una Filosofía fenomenología. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Isaza, L.; Henao, B.; Gómez, M.; Posada, D.; Moreno, M.; Alzate, G., y García, A. (2001). La Práctica Pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Cuadernos Pedagógicos N.17. Medellín: Zuluaga.

Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. Barcelona: Paidós Educador.

Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos editorial.

Mélich, J. (1994). Del extraño al cómplice. La educación de la vida cotidiana. Pedagogía de la investigación y de la comunicación. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.

Molina, V.; Bedoya Ossa, F.; Pinillos, J.; Pulido, S.; Castaño, E.; Jaramillo, G., y Chaverra, B. (2002). La Práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad. Medellín: Universidad de Antioquia. Soluciones Editoriales.

Murcia, N., y Jaramillo, L. (2008). "La complementariedad etnográfica". Investigación cualitativa. Una guía para abordar estudios sociales. Armenia: Editorial Kinesis.

Ortega, O. (2005). Poder y Práctica pedagógica. Línea de investigación discurso pedagógico. Bogotá: Colección Seminarium.

Padrón, J. (1994). ¿Qué es teoría?. Recuperado el 5, Octubre de 2008 en: http://padron.entretemas.com/gues_teoria.htm. p.1-7.

Ponty, M. (2000). Fenomenología de la Percepción. Barcelona: Ediciones Península S.A.

Portilla & Sánchez (2001). La pedagogía activa y su influencia en la elevación de la independencia y la creatividad. La Habana. Recuperado el 24, Mayo de 2006 en [Http// www.monografias.com/ cgi-bin/ seach. Cgl.cgi?](http://www.monografias.com/cgi-bin/seach.Cgl.cgi?Substring) Substring.

Quiceno, C. (1996). Rousseau y el Concepto de formación. Revista Educación y pedagogía. Universidad de Antioquia. Número 14 y 15. pp. 66-92.

Rodríguez, L. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 7, (13). ISSN 1870-1477. Recuperado el 4, Enero de 2009 en: http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html. p. 1-6.

Quintero, P. y Culchac, W. (2001). Aproximación a las Prácticas pedagógicas de la Universidad del Valle sede Zarzal. Tesis sin publicar. Universidad del Valle sede Zarzal. Recuperado el 24, Mayo de 2006 en: <http://www.scribd.com/doc/13691793/practicaspedagogicas>

Rabade, R. (2002). Teoría del conocimiento. Madrid: Ediciones AKAL.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 272 del 11 de febrero de 1998. (Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación...). Bogotá.

Resolución N. 1761 de 28 de junio de 2000. Aprobación del programa de la Licenciatura en Educación Básica en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad del Cauca

Resolución No. 47 de 31 de Enero de 2007. Reglamento de Práctica Escolar. Programa Licenciatura en de educación Básica, con énfasis en Educación Física, Recreación y deportes. Universidad del Cauca.

Rodríguez, C. (2010). El sentido del tiempo en las Prácticas escolares. Revista Iberoamericana de Educación. No. 49/1 ISSN: 1681-5653. Edita Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. p. 1.

Rodríguez, L. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 7, (13). ISSN 1870-1477. Recuperado el 4, Enero de 2009 en: http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html. p. 1-6.

Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. Revista Nómadas N. 25. Conocimiento y experiencia de Sí Instituto de Estudios Sociales contemporáneos Universidad Central. pp. 103-107.

Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel, S.A.

Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Ediciones Paidós.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia: Universidad de Antioquia.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Toro, A. (2003). Psicología de la Acción. En Revista digital Consentido No. 1. Universidad del Cauca. Recuperado el 4, Enero de 2009 en www.consentido.unicauca.edu.co

Trigo, E.; Álvarez, M.; Arangunde, J.; Eiroa, J.; García, J.; Graña, L., Fernández D.; Maestu, J.; Pazo, J.; Cao, A.; Rey C. y Sánchez, M. (1999). Creatividad y Motricidad. Grupo de investigación contraste. Barcelona: INDE Publicaciones.

Trigo, E. y de la Piñera, S. (2000). Manifestaciones de la motricidad. Barcelona: INDE Publicaciones.

Vargas, G. (2005). La experiencia de Ser. Tratado de Metafísica. Bogotá: San Pablo.

Vargas, G.; Olaya, S.; Pérez, L.; Hincapié, B.; Cárdenas, L. y Aguirre, J. (2007). La Temporalidad Humana. Asedios desde la Fenomenología y la Hermenéutica: Editorial Universidad del Cauca.

Zambrano, A. (2007). Formación, Experiencia y Saber. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminarium.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica pedagogía y saber*. Línea de investigación discurso pedagógico. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zambrano, A. (2002). *Pedagogía Educabilidad y formación de Docentes*. Pedagogía Ensayo. 2 ed. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la Historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santa Fé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia. La Historicidad de la Pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

CONTENIDO

RESUMEN.....	21
I. INTRODUCCIÓN	22
II. PRIMER MOMENTO. PRE-CONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD. TEORÍA FORMAL DERIVADA DE LA DEDUCCIÓN	24
1. <i>Aproximación al concepto de Pedagogía</i>	24
2. <i>Aproximación al concepto de formación</i>	27
3. <i>¿Qué es la Práctica?</i>	30
4. <i>La Práctica Pedagógica</i>	35
5. <i>Antecedentes</i>	41
5.1 <i>Antecedentes Internacionales</i>	41
5.2 <i>Antecedentes Nacionales</i>	44
5.3 <i>Antecedentes locales</i>	46
6. <i>Descripción del escenario sociocultural</i>	49
III. TEORÍA SUSTANTIVA DERIVADA DE LA INDUCCIÓN	54
3.1 <i>Guía de Pre-configuración</i>	54
3.2 <i>Pre-categorías encontradas</i>	54
3.3 <i>Descripción de las pre-categorías</i>	55
3.3.1 <i>La Práctica como medio de experimentación y apropiación del contexto que hace al maestro</i>	55
3.3.2 <i>Los procesos creativos como medio de innovación en la construcción de una Práctica escolar diferente</i>	56
3.3.3 <i>El afecto es muy importante, porque está el sentir tanto del estudiante como del profesor y ambos pueden aprender</i>	57
3.4 <i>Preestructura sociocultural encontrada</i>	57
Gráfico No. 1. Estructura sociocultural encontrada	57
3.4.1 <i>Primera construcción de sentido</i>	58
3.5 <i>Posible dimensión temática</i>	62
3.5.1 <i>Teoría formal derivada de la inducción. Aproximación a las pre-categorías empíricas a través del concepto de experiencia</i>	62
IV. SEGUNDO MOMENTO. CONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD.	68
Redireccionando el camino de la comprensión.....	68
4.1 <i>Guía de configuración</i>	68
4.1.1 <i>Especificando el problema de investigación</i>	68
4.1.2 <i>Otros interrogantes (preguntas de investigación)</i>	68
4.2 <i>Metodología</i>	69
4.2.1 <i>Enfoque y diseño de la investigación</i>	69
4.2.2 <i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</i>	71
V. TERCER MOMENTO. RE-CONFIGURACIÓN	77
Hacia un entramado de significaciones	77
5.1 <i>Entramado de significaciones: La experiencia en la Práctica escolar</i>	78

Gráfica 2. Mural: El árbol de la experiencia. Técnica: Vinilo sobre pared. Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad del Cauca. Autor: Exalumno, Jhon Jairo Muñoz Erazo.....	78
5.2 <i>Explicación de la estructura</i>	79
5.3 <i>Construcción de sentido</i>	81
5.4 <i>Redimensión de la estructura</i>	84
5.4.1 “ <i>Tensión teoría-práctica</i> ”. Un problema didáctico o de resignificación de la experiencia	84
5.4.2 “ <i>De que me valgo en el proceso de formación docente</i> ”. Experiencias previas, conocimiento del grupo y creatividad.....	114
5.4.3 Profesor, amigo que comprende y escucha	148
VI. LA PRÁCTICA ESCOLAR: CAMINO DE SIGNIFICACIONES Y TRANSFORMACIONES DESDE LA EXPERIENCIA	155
CONCLUSIONES.....	163
REFERENCIAS	167
Anexo 1. Instrumento No. 1	175
Anexo 2. Instrumento No. 2	176
Anexo 3. Guía de preconfiguración para los grupos de discusión.....	178

RESUMEN

El informe de investigación que se presenta corresponde a los resultados encontrados sobre “Los sentidos de la Formación Práctica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca”; el cual permitió evidenciar a través del análisis de la información obtenida desde el enfoque de complementariedad etnográfica propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), la emergencia de categorías como: Tensión teoría-Práctica: un problema didáctico o de resignificación de la experiencia; De qué me valgo en el proceso de formación docente: Experiencias previas, conocimiento del grupo y creatividad, por último Profesor, amigo que comprende y escucha. Categorías selectivas que dan cuerpo a la pregunta núcleo: ¿Cómo la experiencia, permite aplicar toda esa carreta acá en mis clases?

Ésta construcción aborda desde los practicantes¹, las diferentes perspectivas que ellos logran construir en su quehacer docente, comenzando con el reconocimiento de los contextos escolares en los que interviene y a partir de esto posibilitar, la creación y transformación de la Práctica Escolar.

Por esto, la investigación plantea la importancia de la experiencia como espacio de confrontación personal entre los conocimientos y saberes dentro y fuera de la Universidad y las exigencias del contexto escolar real. De este modo, nace una propuesta que se fundamenta en cómo lograr ser un docente reflexivo, basada en una cultura de investigación, haciendo énfasis en el diario de campo como herramienta que posibilita la reflexión del quehacer docente.

¹ El o los practicante(s), es la denominación que se le otorga a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. quienes realizan en Sexto y Séptimo Semestre del pregrado sus primeras intervenciones en el contexto escolar desde el quehacer docente

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realizó en el marco de la Práctica Escolar del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca, tuvo como propósito indagar acerca de los procesos que se suceden al interior de escenarios como la escuela, donde los practicantes pudieran sacar a la superficie: situaciones, problemas, dilemas y conflictos que desafían la estructura de conocimiento tradicional básico, para convertirlos en sujetos de investigación productiva y pública. Se trata de la formación de un profesional que debe y puede reflexionar sobre lo que hizo en su Práctica al haber estado participando en ella.

En este sentido, cuando los practicantes reflexionan con, desde y sobre su Práctica, se enfrentan a múltiples problemáticas y fenómenos variados, haciendo que los objetos de su reflexión sean también diversos, poniendo a prueba los sistemas de saber y sus formas de actuar, convirtiendo la Práctica en un espacio de formación donde se reflexiona desde la experiencia.

Por tanto, la investigación se establece desde el enfoque de investigación de la Complementariedad Etnográfica de Murcia y Jaramillo (2008), que en su primer momento denominado “Pre configuración” asume como parte de la aproximación al contexto sociocultural la pregunta de investigación ¿Cuál es el sentido de la formación Práctica de los estudiantes al cursar las unidades temáticas Práctica Escolar I y II de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación Deportes?, sin embargo, de acuerdo al análisis de la información recogida en un segundo momento “Configuración”, el problema de investigación se especifica, preguntando por ¿Cuál es el sentido de la experiencia en los practicantes durante su formación como maestros al cursar la unidades temáticas Practica

Escolar I y II en el componente trabajo de campo de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes?.

El tercer momento del proceso de investigación “Reconfiguración”, da cuenta de la construcción de la categoría núcleo ¿Cómo la experiencia, permite aplicar toda esa carreta acá en mis clases?, a partir de las categorías selectivas que permiten dar sentido a las miradas que los practicantes adquieren y poseen frente a su quehacer docente y este (sentido) se configura en un proceso de resignificación de la experiencia para las acciones que se asumen al interior del componente Trabajo de Campo en la Práctica Escolar.

Por último, se presenta una propuesta cuyo objetivo es abrir horizontes hacia nuevos trabajos, en los que se piense y reflexione la Práctica Escolar desde una Práctica reflexiva, fundamentada en los diarios de campo de los practicantes como posibilidad de poder pensar, reflexionar y discutir de forma diferente los acontecimientos; preguntas, problemáticas, temores, quereres, deseos entre otros, del practicante en el quehacer docente, asumido desde una Práctica contextualizada

Para finalizar, se precisa que el proyecto pertenece al grupo de investigación Urdimbre de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, de la Universidad del Cauca.

II. PRIMER MOMENTO. PRE-CONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD. TEORÍA FORMAL DERIVADA DE LA DEDUCCIÓN

Dentro del marco de desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta categorías de análisis de los conceptos de Pedagogía, Formación, Práctica, Práctica Pedagógica.

1. Aproximación al concepto de Pedagogía

Olga Lucia Zuluaga señala que la Pedagogía,

no es sólo un discurso acerca de la enseñanza sino también una Práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. El médico por ejemplo enfrenta los conocimientos médicos a la enfermedad y a los instrumentos de indagación de la misma. El maestro, enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las teorías o de las ciencias y el instrumento que utiliza para ello, es el método de enseñanza (1987, p. 20).

Sí reconocemos la pedagogía como un campo de las humanidades y de las Ciencias Sociales, su preocupación no es solamente indagar por el significado, los motivos y los problemas de las acciones educativas, sino también por las causas de las mismas, por lo que sucede con los estudiantes que no atienden a los profesores, que no aprenden o no desean aprehender, que no logran transformarse, ni humanizarse a instancias del proceso de enseñanza; pero también, de los profesores que no se preocupan por ser reflexivos de su trabajo.

Semejante requerimiento, supone que la pedagogía posea al menos un marco de referencia teórico y práctico propio desde el cual se recontextualice, reconstruya e interprete los sentidos segregados desde los diferentes enfoques propuestos por otras disciplinas, en una construcción de las condiciones,

acciones, motivos y fines de quienes participan directa e indirectamente en el proceso educativo.

Se percibe entonces de la complejidad ineludible para la Pedagogía, que su producción reflexiva conceptual, es una construcción que debe partir no sólo de la organización de los sentidos creados de los estudiantes, padres de familia en su vida cotidiana y de otros actores educativos, sino de lo que muchos profesionales, instituciones educativas con carácter de formación profesional se han olvidado: la misma escuela, la familia, la sociedad, involucrando el aprendizaje desde el contexto específico.

Entonces Zambrano, establece la importancia del docente al interior de la Pedagogía expresando que:

La Pedagogía es el esfuerzo permanente que hace un docente por recorrer dos sentidos, la cadena que va de las finalidades más generales y generosas, a las técnicas más precisas que se manifiestan: la pedagogía se considera como un esfuerzo de tipo intelectual, es decir, el docente antes de actuar analiza el conjunto de valores que le permite hacerse a una idea lo más real posible del individuo (2002, p. 59).

De ahí que la Pedagogía, enuncia la importancia de tener objetivos y mecanismos adecuados en los cuales, se determinen las dinámicas de trabajo en el rol docente, para así analizar el medio y sus particularidades y poder garantizar condiciones mínimas para la intervención en el contexto escolar, en el cual se dimensiona la importancia de la cultura en la construcción del discurso pedagógico.

Por ello la Pedagogía es inherente a todo proceso social y cultural que se desarrolla en un ámbito, donde emergen las diferentes perspectivas y reflexiones que hacen parte del desarrollo de una persona con capacidad de libertad en la toma de decisiones, dentro de las diversas situaciones que se presentan en su diario vivir. El pedagogo es un aportante dinámico en el campo

de la pedagogía y en la generación de individuos con capacidad de decisión. El pedagogo actúa como intermediario en la transmisión y preservación de una cultura; un patrimonio invaluable de la sociedad; como lo menciona Zambrano:

La pedagogía como discurso encuentra en la cultura su más valiente aliado, la cultura es el epicentro de la pedagogía, en la medida en la que ella se le pregunta por las Prácticas de la enseñanza y en el proyecto educador, la función del pedagogo no se limita a organizar las Prácticas específicas de la enseñanza si no a observar cómo y de qué manera cada vez que acontece la educación surge la sociabilidad (2005, p. 172-173).

Con base a lo anterior la Pedagogía va ligada de manera intrínseca a lo cultural, ya que en ésta emergen tradiciones, conocimientos, artes, leyes, moral, costumbres, hábitos reflejados en las personas que hacen parte de la sociedad. Por tanto, la Pedagogía se entiende como discurso, cuyo canal de acción es utilizado a modo de instrumento eficaz para llegar a determinado individuo con el objetivo de ser formado dentro de un saber establecido, es decir, con capacidad de aplicar un conocimiento especializado al interior de la sociedad.

Sin embargo, es de tener en cuenta, que la Pedagogía tiene como parámetro referencial la Educación, pues traza los procesos de formación para y en una sociedad determinada; en otras palabras, la Educación tiene como objetivo formar a los integrantes de una sociedad, de acuerdo a lo que ella misma requiere. La pedagogía, a través del docente, convierte en realidad ese fin. Ella no es más que el hilo conductor del objeto de una educación.

En contraste con lo anterior, la Pedagogía concibe la Educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social con el desarrollo de una conciencia crítica, por medio del análisis y la transformación de la realidad. La Pedagogía acentúa el carácter activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, identifica al docente como guía, orientador, catalizador y animador de ese proceso; interpreta el aprendizaje, como buscar significados,

crítica, inventa, indaga en contacto permanente con la realidad. El alcance de la Pedagogía va más allá, concediendo importancia a la motivación del estudiante y a la relación escuela – comunidad – vida; concibe los saberes y conocimientos como un proyecto que es elaborado en comunidad y no como posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios y la relación docente, estudiante, como un proceso de diálogo cooperación y apertura permanente.

Por tanto, se puede plantear que la Pedagogía es un proceso relevante para los docentes en general, entendidos como agentes pedagógicos, quienes son importantes para la producción y transformación de la sociedad y las culturas, ya que por medio de la Pedagogía se puede transformar la enseñanza otorgándole sentido e importancia al docente; recupera el entusiasmo e interés de la niñez, la juventud y los adultos por la escuela, el colegio y universidad, etc.

Se podría plantear que la Pedagogía ayuda a la formación de un ideal de persona, propuesta en sí por la Educación y la sociedad misma; aquello que debe ser, desde el punto de vista intelectual, físico y espiritual entre otros aspectos. La Pedagogía, responde a las necesidades de una sociedad en un momento y espacio, formando el tipo de ciudadano que la misma requiere, aún más, siendo sujeto proactivo al interior de ésta. La Pedagogía busca crear espacios de diálogo y encuentro, es en sí misma un ejercicio de comunicación en el que se expresan experiencias y posiciones desde la familia, la escuela, las organizaciones comunitarias y la comunidad en general, que se constituyen en la reflexión sobre lo educativo a partir del área o disciplina específica.

2. *Aproximación al concepto de formación*

El concepto surge con relación a la importancia que tienen las Ciencias del Espíritu frente a las Ciencias Naturales, específicamente en el clasicismo

alemán, quienes desarrollan una orgullosa conciencia de ser los garantes administradores del humanismo, esto también se vió afectado por el aporte de la renovación de la literatura, la crítica y la estética que superó el ideal del gusto barroco y en el racionalismo de la ilustración, que generó un nuevo concepto: «el de humanidad». Herder plantea un «ideal de formación del hombre» (Gadamer 2003, p. 37), sobre el cual se desarrollan y viven en el siglo XIX las Ciencias del Espíritu y en el siglo XVIII el concepto de Formación es asumido como el concepto básico del Humanismo adquiriendo gran relevancia por ser el más grande pensamiento de este momento histórico.

El concepto de Formación, ha tenido diferentes exponentes, Kant, no emplea como tal el concepto de Formación, él habla de «cultura de la capacidad (o de la disposición natural) que como tal es un acto de libertad del sujeto que actúa» (Kant citado por Gadamer, 2003, p. 39). Así, «entre las obligaciones para con uno mismo, menciona la de no dejar oxidar los propios talentos, y no emplea aquí la palabra formación». Desde esta posición Kantiana, Quiceno considera que:

La formación es pensar como ha sido la educación, cómo es y cómo podría ser. Y como podría ser para uno mismo en el caso que se aspirara a ser educado. La diferencia con la instrucción es clara, ésta se produce cuando se va a una institución a ser educado. La formación es por el contrario la conversión de la instrucción en objeto de pensamiento. En la instrucción el que es instruido no piensa, en cambio en la formación el que es instruido piensa (1996, p. 88).

Esto nos permite considerar que el objeto claro de la Formación es que el sujeto reflexione sobre sí mismo y su real función como ser humano de acuerdo al contexto y sus factores sociales, económicos, políticos, ideológicos bajo los cuales está participando, deteniéndose y siendo crítico sobre sí mismo, en busca de nuevos horizontes; acciones previas que se fortalecen en la medida que él asume un rol activo en su propio proceso; de este modo la formación se

convierte en «el proceso de conversión del educando en sujeto o mejor, en educador, en esa medida es autor de su propia instrucción. Con la formación nos convertimos en pensadores de la educación» (Quiceno, 1996, p. 88).

De esta manera, Humbolt citado por Gadamer, se refiere a la formación como: «desarrollo de capacidades o talentos» (2003, p. 39), lo que determinaría que no nacemos dotados de habilidades y destrezas, si no que se adquieren a través de procesos educativos que permiten identificarlas y desarrollarlas como consecuencia de unos propósitos establecidos para dicho fin.

Etimológicamente, Formación proviene del latín *formatio* que en lenguas como el *inglés*, corresponde a *form* y *formation*, para el *alemán* con la palabra *Bildung* y sus derivaciones de *formierung* y *formation*. En estas aclaraciones de formación desde la concepción de cada lengua, los conceptos se hacen diferentes en el sentido de su aplicación, conceptos que «designan más el resultado de este proceso del devenir que el proceso mismo» (Gadamer 2003, p. 40). Es considerar, que el ser humano no sólo responde a estímulos-respuestas, sino que se es necesario un proceso personal de reflexión, que permita interiorizar y asimilar para ser reflejadas de manera consciente.

Después de analizar los planteamientos y conceptualizaciones desde diferentes autores, Gadamer (2003, p. 40) plantea que la «formación no se produce al modo de los objetivos técnicos», entendido como no responder a meros hechos de carácter mecánico que hacen que el sujeto asuma posiciones que son del accionar de otros; para este caso, el profesor sin una reflexión de lo conveniente o no para su propio proceso.

Para tal fin, Gadamer explicita que la «formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador». Precisamente, el concepto de formación «va más allá del mero cultivo de capacidades previas, del que por otra parte deriva»

(Gadamer, 2003, p. 40); de esta manera, la Formación en su concepción no debe ser asumida en el caso del profesor como “*dar forma*” considerándola como el eje central desde una mirada técnica, sino más bien la posibilidad de descubrimiento del sujeto: “*el estudiante*”², desde el reconocimiento de sus capacidades, talentos, destrezas, a través de la exploración de sí mismo, que permite determinar a él o ella lo conveniente o no, para iniciar desde sí mismos dinámicas de comprensión y resignificación de lo que es el mundo para él o ella, lo que puede generar desde su propia experiencia, entramados de conocimientos determinados por una necesidad de vida plena; es decir, que «en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual, uno se forma» (Gadamer, 2003, p. 40).

3. ¿Qué es la Práctica?

Si vamos a realizar una reflexión desde el concepto de la Práctica, nos ubicaremos en algunos autores que realizan planteamientos que a nuestro parecer son básicos en el análisis que nos convoca.

Al revisar el concepto, desde los planteamientos de Donald A Schön (1998), el autor expresa que la palabra «Práctica» es ambigua, refiriéndose a la actuación de los profesionales en determinadas actividades como las cosas que hacen, las personas con las que trabaja y los problemas que debe resolver de su labor. En otro caso, alude a la actividad de tipo experimental o generalmente repetitiva, mediante la cual la persona trata de incrementar su competencia con el instrumento; por ejemplo, la Práctica con el piano. En el primer caso: «la Práctica se refiere a la actuación de una variedad de situaciones profesionales», en el segundo, se refiere a «la preparación para la ejecución» (Schön, 1998, p. 65).

² Se asume como estudiante(s) para esta investigación, a quien(es) forman parte y están inscritos al interior de las dinámicas del contexto escolarizado es decir básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

En tal sentido Schön, (1998), establece una clara diferencia sobre lo que denomina Práctica profesional, la puesta a prueba de la aplicación de los conocimientos adquiridos, destreza o habilidad que se adquiere con la repetición del ejercicio enmarcados dentro de un contexto específico; así lo corrobora el autor:

Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de “practicar” su Práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. En la medida en que su Práctica es estable, en el sentido de que le aporta los mismos tipos de casos, se hace menos y menos objeto de sorpresa. Su saber desde la Práctica tiende a hacerse más tácito, espontáneo y automático confiriéndole a él y a sus clientes los beneficios de la especialización (Schön, 1998, p. 66).

Cuando un profesional realiza casos de su labor que son repetitivos con una similitud en sus características, las soluciones a las problemáticas se establecen como un aprendizaje que permite soluciones de manera rápida pero de particularidades poco reflexivas. Según esto, una Práctica recurrente es una situación de especialización de la misma Práctica, en la cual el profesional en la medida en que se vuelve repetitivo no reflexiona frente a su quehacer profesional.

Es así que cuando al profesional se le presentan nuevos problemas, eso significa que la experiencia en él deja de ser repetitiva, para ser un eje de su propio proceso de construcción de saber y conocimiento, pues tiene la necesidad de buscar otros referentes que den las posibilidades de mejorar y resolver las situaciones problémicas. En otras palabras, un profesional que no quiere que su Práctica sea repetitiva debe hacerse consciente de la situación laboral que vive, para luego someterlo a continuos procesos de reflexión con el único objetivo de proponer, mejorar y proyectar sus acciones prácticas.

Desde esta perspectiva, la práctica tiene una lógica interna que está provista por reglas que regulan su estructura de interacción social, se quiere

decir con ello, que la especialización puede tener efectos negativos, pues conduce a una limitada estrechez de miradas, por tanto, no se vislumbra nuevos procesos reflexivos; además, a medida que la Práctica se hace más repetitiva y rutinaria, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar lo que está haciendo.

Por el contrario, un profesional debe y puede reflexionar sobre todo lo que hace, sobre la Práctica mientras está en medio de ella. «Aquí se reflexiona desde la acción, pero el significado de esta expresión necesita ahora ser considerado en términos de la complejidad del saber desde la Práctica» (Schön, 1998, p. 66).

Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su Práctica, se enfrenta a múltiples problemáticas y fenómenos variados, haciendo que los objetos de su reflexión sean también muchos y diversos, poniendo a prueba los sistemas de saber y su forma de actuar.

Respecto a lo anterior y partiendo de los argumentos expuestos, (Campo citado por Hurtado y Villada, 2004, p. 40), plantea los siguientes criterios:

1. La Práctica no es cualquier hacer, es el ejercicio continuo y repetido, el trabajo cotidiano de lo humano que, si bien se ajusta a unas reglas no necesariamente reconocidas por quien las ejerce, es siempre posible de ser creativo e innovador.
2. La Práctica se somete a las estructuras que ella misma crea y que por ello dan continuidad y regularidad a las acciones.
3. Es indispensable distinguir entre la Práctica referida al hacer cotidiano en su conjunto y "Prácticas" en plural, referidas precisamente a las múltiples maneras de hacer de la cotidianidad en la que se configura el ser humano.

Se presenta entonces una bifurcación del concepto entre el hacer y el saber, y entre los dos se encuentra como objeto de estudio, la "*praxis*", que según Gadamer (2004, p. 113), en el análisis que realiza sobre Aristóteles, el término "*praxis*", «designa el conjunto de las cosas Prácticas y por tanto toda

conducta, [...], como esfera autónoma del saber». Podemos entonces, caer, en la dualidad entre teoría y Práctica. Sin embargo:

El “saber” y el “saber hacer” están empleados como dos elementos aparentemente distintos, que conjugados expresan la idoneidad del sujeto. El “saber” que corresponde al “saber teórico” es una visión comprensiva de un ser distinto al sujeto cognoscente, por lo tanto, distante del sujeto mismo y de su praxis social. (Hurtado y Villada, 2004, p. 90)

Entonces el saber y el saber hacer se conjugan en su máxima expresión, pues es él sujeto quien establece las condiciones y características de la integración para su uso y su desarrollo; por consiguiente, no existe nada que nos diga y haga decir que el saber consiste en reglas o planes que nosotros consideramos en la mente antes de la acción, aunque algunas veces se piensa antes de realizar las cosas, es cierto también que en gran parte de las conductas que involucran la forma de actuar en la realización de las cosas, ellas se dan de forma espontánea en la Práctica y ello nos revela un tipo de saber que no proviene de una operación intelectual previa, sino desde la acción lo que denota que la Práctica presenta una relación distinta a la conducta.

Al respecto, Toro (2003), realiza una reflexión sobre el concepto de acción y conducta. Para el autor, la acción es la unidad del comportamiento humano que está sostenida por el movimiento intencionado; es decir, que ocurrirá en y a partir de un determinado propósito a conseguir de acuerdo al contexto. Mientras que la conducta, por el contrario, deja de lado los componentes internos presentes en el proceso, puesto que ella no tiene aspectos subjetivos de lo humano.

La acción es siempre humana. La acción indica un proceso que se desarrolla en el tiempo en vista de un fin determinado anticipadamente; acto es el nombre dado a las ejecuciones parciales y provisionales requeridas como proceso. La conducta en cambio puede ser refleja, instintiva o condicionada por un refuerzo o castigo externo, y por tanto ocurrir sin ninguna intención precisa del agente. Diremos, entonces, coincidiendo con el behaviorismo, que la conducta es la respuesta de un organismo que reacciona a estímulos del medio, pero carece de un propósito subjetivo elaborado por él propio. (...) la

diferencia está en que el hombre es el único miembro del reino animal que, además de conductas desarrolla acciones. (Toro, 2003, p. 8)

La acción se caracteriza por ser propiamente humana desarrollada en un tiempo y con un fin determinado, lo que la hace particular e intencional antes de su ejecución, es decir el ser humano establece un vínculo entre lo posible sin perder de vista los intereses.

A partir de la reflexión expuesta, se observa que la práctica es una acción, que se fundamenta en la dicotomía entre el saber como instrumento cognoscente en el ser humano y el hacer como implementación de la decisión técnica, pero esa acción técnica mirada no desde la acción instrumental; por el contrario, como un hacer desde la Práctica reflexiva, con sentido, con significado.

Ahora bien ¿cuál es la relación de la práctica con el desenvolvimiento curricular? y ¿cómo y cuál es el papel del profesor en la reflexión desde su práctica? Para lo segundo, «Un profesor reflexivo necesita un tipo de tecnología educativa que haga algo más que ampliar su capacidad para administrar su adiestramiento y práctica» (Schön, 1998, p. 221). En tal sentido, las acciones del educador se fundamentan en la misma acción educativa. El profesor aprende de lo que enseña, y del mismo modo, aprende de quienes enseña.

En igual relación, Toro (2003), reconoce que la práctica en el plano de la Educación adquiere vital importancia, en tanto como educadores necesita adentrarse en las intenciones de los estudiantes, reconociendo en ellos todo su saber experiencial; un profesional que reflexiona desde la Práctica como acción tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías que aportan y las mediciones de su desenvolvimiento mediante las cuales es controlado. Lo importante de este proceso es cuestionar también todos los elementos de la estructura del conocimiento en los que se desarrollan sus funciones.

Con base en lo anterior, el currículo en la escuela es articulado a través de la acción, es considerado también como un menú de información, donde el docente, profesor, maestro..., «alimenta a los estudiantes con porciones de conocimiento, en dosis medidas», Scheffler citado por Schön (1998, p. 287). De este conocimiento se espera que sea digerido esperando los resultados, las evidencias de ello en los exámenes y participaciones positivas en la clase.

Si se hace caso a la metáfora planteada por el autor, se evidencia que una dieta debe ser balanceada, integral, garantizando todos los componentes básicos para el desarrollo del organismo; de la misma manera, el currículo debe garantizar un proceso completo de información y de habilidades, que únicamente se puede dar en la coherencia del trabajo realizado por el profesional en su quehacer con la comunidad en la que trabaja.

Una escuela pensada desde la Práctica reflexiva que va más allá del hacer y el acto, requiere de un sistema de aprendizaje dentro del cual los individuos pudieran sacar a la superficie problemas, dilemas, conflictos, desafiando la estructura de conocimiento tradicional básica, impuesta por los «expertos» en Educación, convirtiéndolos en los sujetos de los procesos de investigación productiva y pública desde la práctica. Ahora bien, los sistemas de aprendizaje deben llevar a la crítica continúa y reflexiva, para que en la Educación de este tiempo, se de una reestructuración de todos los componentes educativos y así poder ser coherentes entre lo que pensamos, decimos y hacemos como profesionales reflexivos.

4. La Práctica Pedagógica

Para su definición, se parte del concepto de Pedagogía como un campo en el que se estudia y propone desde los discursos estrategias reflexivas, aplicándolas y experimentándolas para lograr la socialización del individuo en

todas las etapas de su vida y lograr así, un ser racional, autoconsciente y humano.

No obstante, ¿qué razones se presentan actualmente en el desarrollo de la pedagogía?, se hará referencia a dos razones, que se fundamentan en la relación crítica entre teoría y Práctica, cuya relación mutua se halla tan confusa que tiene a la pedagogía en un gran debate:

La primera, obedece a la razón institucional, se relaciona con el modelo tradicional de enseñanza que predomina en las escuelas, colegios y universidades: al estudiante se le entrega primero la teoría, para que luego la aplique por su cuenta, esperando siempre resolver los problemas que se presentan por medio del “manual” o quizá con la asesoría del maestro tutor.

No en vano, la Práctica se entiende como la aplicación, así como la comprobación de ella (teoría). Por esta razón, la Práctica se concibe como el espacio donde se logra “poner en realidad” el conocimiento teórico, como el espacio donde se da la unión entre teoría y Práctica. (...) Es pues, un espacio para familiarizarse, conocer, aprender y retener algunos conceptos (Hurtado y Villada, 2004, p. 93).

Se supone, que entre los maestros como profesionales de la Pedagogía y con mayor razón los estudiantes, no existe demarcación clara entre la teoría y la práctica; lo «pedagógico» y lo «antipedagógico» como dualidad entre el bien y el mal, «bueno, es que eso en teoría suena muy bonito pero en la práctica es imposible», «una cosa es la teoría y otra es la práctica» son algunos de los planteamientos que se escuchan en el contexto escolar. Esa dualidad entre los dos conceptos, está dada para lo primero como una concepción que es lo ideal, lo especulativo, mientras que lo segundo, es lo real, lo concreto, lo verdadero.

La segunda razón, tiene que ver con la manifestación de condiciones socioeconómicas que limitan y determinan el trabajo del maestro, hasta llegar al punto de que sus metas y sus propósitos se reducen a la mera cotidianidad;

“uno hace lo que puede”. Pero también, hay que tener en cuenta que las metas y los propósitos educativos tienden a desdibujarse y a reducirse a la rutina olvidándose la reflexión como herramienta para estimular y consolidar proyectos de investigación, en los que la búsqueda, la experimentación y la innovación son algunas de las metas pedagógicas, lugares donde el maestro relaciona la teoría y la práctica para alcanzar un horizonte de referencia que acompañe la acción de su quehacer docente.

Ahora bien, se hace necesario definir la Práctica Pedagógica desde la mirada del quehacer docente, la cual ha recibido diferentes designaciones. De acuerdo a la investigación «La Práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros de la Universidad de Antioquia 2001» que realiza una caracterización de la Práctica Pedagógica con base en los análisis de los planes de estudio de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En ella se expresa que:

Las Prácticas pedagógicas han recibido once nombres diferentes incluyendo en estos, los espacios que materializan la investigación formativa como una actividad inherente a la Práctica pedagógica.

Los nombres que ha recibido la Práctica pedagógica son: Práctica cualificada no docente, Práctica docente, Práctica, Práctica profesional, proyecto pedagógico, proyecto pedagógico y Práctica, proyecto pedagógico y Práctica profesional, investigación monográfica, investigación formativa y Práctica pedagógica, proyecto y Práctica pedagógica, seminario taller integrativo (Isaza, L., Henao, B., Gómez, M., Posada, D., Moreno, M., Alzate, G., y García, A. 2001, p. 33).

En el caso de esta investigación la denominación y configuración establecida según el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes es de unidades temáticas Práctica Escolar I y II.

Entonces, se recurre para este trabajo una aproximación al concepto de Práctica pedagógica, planteado por Díaz (2001, p. 184), el cual menciona que

son: «los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, y de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela».

Según lo anterior, se puede afirmar que la Práctica Pedagógica es un procedimiento de pedagogización, entendida ésta como “*el esfuerzo*” que hace un docente por recorrer dos sentidos: lo intelectual y la técnica; que adopta diferentes formas y se realiza en diferentes agencias y contextos. Es posible distinguir entonces Práctica Pedagógica primaria de una Práctica pedagógica oficial o escolar, tal como lo afirma Díaz (2001, p. 87-98).

La Práctica pedagógica primaria se ubica en una agencia socializante como la familia donde la mayoría de los aprendizajes son tácitos y están mediados por modelos y por sistemas de interacción específicos propios de los contextos particulares de la familia. La Práctica pedagógica oficial mientras tanto, se ubica en la escuela presuponiendo dos categorías que son básicas para el desenvolvimiento de la misma y que produce la división del trabajo y son el estudiante y el profesor; esta es una Práctica según el autor, es más compleja en la medida en que implica procesos de recontextualización del conocimiento socialmente producido.

Por otro lado, las Prácticas pedagógicas se han ido perfilando con fuerza creciente, como una variable a la hora de analizar logros y debilidades de la Educación y la escuela en la actualidad, pues las discusiones sobre la calidad de la Educación remiten inevitablemente al concepto de “*crisis de la educación*” entendida ella como: «Desbordamiento estudiantil, aguda escases de recursos, aumento de los costos de la educación, inadecuación del producto de la educación, inercia e ineficiencia de los sistemas educativos» (Martínez, A. 2004, p. 163). Todo ello se convierte en un problema estructural que tiene que ver con lo social, con lo económico, con la enseñanza y con la calidad del quehacer de los profesores, maestros, docentes en el aula sin olvidar la población.

La crítica se fundamenta y se dirige tanto a la organización escolar como a la enseñanza. Para la primera se señaló su insuficiencia e improductividad; y la segunda, cuestionó los programas y métodos de enseñanza, calificados de «tradicionales y obsoletos». Se consideró pues, que estos dos elementos eran la causa de la baja calidad de la Educación, por ello, la necesidad de generar grandes y profundas transformaciones frente a la crisis de los sistemas escolares.

Al respecto, el análisis de las Prácticas pedagógicas constituyen una perspectiva de abordaje que implica la complejidad, al reconocer que coexisten con un conjunto de Prácticas heterogéneas que articuladas:

Son la actualización de los saberes y conocimientos que posee y utiliza el profesor, de sus creencias y decisiones que construyen el saber práctico y que en efecto es el resultado de la experiencia, pero se alimenta de otros componentes imposibles de regular conscientemente: por ejemplo la actitud, el mínimo gesto, la prudencia, el acto, las concepciones sobre la vida, las creencias, etcétera (Zambrano, 2005, p. 188).

Por tanto, se puede dar que la Práctica Pedagógica es un proceso de construcción de conocimientos, mediante el cual los profesores, estudiantes y además, los miembros de las comunidades educativas en un escenario de formación, realizan una comprensión de su quehacer cotidiano, planificando el mejoramiento de su labor hasta llegar a desarrollar una acción informada, consciente y comprometida a través de la cual desarrollan sus propios aprendizajes.

Se observa entonces que la Práctica Pedagógica trabaja sobre los sentidos y significados en el proceso de formación del ser humano, teniendo en cuenta los procesos culturales y su relación con la historia; es decir, «las prácticas pedagógicas pueden ser entendidas como acciones fundadas y dotadas de sentido, significación y legitimidad, por lo menos a los ojos del actor que las realiza» (Zambrano, 2005, p. 190).

Conceptuar sobre la Práctica Pedagógica, es de interés, más aún, cuando existen muchos problemas relacionados con la enseñanza –aprendizaje y sus variadas formas o factores que la determinan; la enseñanza es el concepto que ayuda a relacionar e integrar la Educación y la Pedagogía desde la relación maestro– estudiante ligada desde luego a la enseñanza, formación, cultura y sociedad. Se podría expresar, que aunque es claro que no hay mucho en el análisis existente sobre la estructura de la Práctica Pedagógica, ella tiene en su naturaleza aspectos que configuran un gran campo de producción teórico-práctico.

Así, la Práctica Pedagógica se definiría como la construcción de discursos que permiten la constitución de acciones de los profesionales en la docencia, para ir definiendo la intervención desde su quehacer; pero en ésta intervención tiene como eje importante, el conocimiento y reconocimiento del ámbito escolar de desempeño para el desarrollo de la misma, y así establecer medios o mecanismos propios de las particularidades de dicho contexto (actores sociales, relaciones, ambientes, infraestructura). El estar en una reflexión constante de sus acciones, permite al profesional no sólo analizar e indagar sobre su intervención, sino también, sobre los propios aprendizajes que se van constituyendo como parte del proceso de formación de sí mismo y de otros, de acuerdo a la identidad de la comunidad y sociedad en la cual se desenvuelven.

De igual forma, las características de emergencia y desarrollo de las situaciones, son elaboraciones que van perfilando en el profesional y el maestro, reflexiones sobre nuevas expectativas y búsquedas de construcción de saberes y conocimientos recontextualizados, para que a partir de ellos, se forme un tipo de ser humano y de sociedad.

La tarea a seguir no es despreciable, si se tiene en cuenta que la enseñanza es el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna hereda su saber, su tradición, su pasado histórico de la competencia

productiva, de la capacidad de convivencia y de sus habilidades o capacidades de proyección al futuro. La experiencia sistemática que la sociedad diseñó es la enseñanza, para que los niños, jóvenes y adultos se integren a una comunidad. Por ello, semejante proceso no debería estar a la deriva, ni abandonarse a los caprichos, algunas veces, arbitrarios de los administradores ideológico-políticos del momento en la Educación.

Para el caso concreto del área de Educación Física, Recreación y Deportes, la normatividad colombiana a partir de sus lineamientos curriculares, establece que para el desarrollo de las prácticas pedagógicas se hace necesario y pertinente conocer los distintos énfasis que las prácticas de Educación Física desarrollan pues estas visibilizan concepciones no sólo del área sino del quehacer docente en sí, situación que hace que se particularice en los fundamentos epistemológicos y su relevancia en la práctica escolar.

5. Antecedentes

A continuación se presenta la revisión de algunos estudios respecto a investigaciones sobre la Práctica pedagógica, sus características y alcances, constituyéndose en antecedentes que nutren el trabajo de investigación.

5.1 Antecedentes Internacionales

- Barraza & Ontiveros en el año 2004 en la ciudad de Durango México, realizaron una investigación cualitativa llamada “*La docencia en la licenciatura en intervención educativa*”, la cual tenía como objetivo general evaluar la docencia que se realiza en la Licenciatura en Intervención Educativa. De este objetivo general se derivaron los siguientes objetivos específicos: identificar las características que asumen los procesos de planeación, intervención y evaluación de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa. Establecer las dificultades por las que atraviesan el docente para realizar la

planeación, intervención y evaluación de la docencia que desarrollan en la Licenciatura en Intervención Educativa, determinar las sugerencias que podrían apoyar el mejoramiento de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa.

La investigación pudo establecer que estas nuevas Prácticas coinciden más con la idea de una docencia concebida bajo los parámetros del docente tutor, sumándose a ello como problema la modalidad de estudio, además del tipo de estudiantes; lo que trae como consecuencia la existencia de una diversidad de Prácticas docentes.

Basado en lo anterior, establece la relevancia de identificar cómo se llevan a cabo los procesos referidos a las prácticas docentes que identifican unas formas de expresión en cuanto a sus desarrollos, desde las perspectivas de quienes las orientan, favoreciendo o posiblemente dificultando una identidad respecto al quehacer docente y su relación a partir de la intervención en el contexto. Es pertinente para ésta investigación, pues se plantea un cuestionamiento sobre las características y posibilidades que tiene el quehacer docente, específicamente en las unidades temáticas de la Práctica Escolar I y II en la Licenciatura.

- Hernández, Ramírez y Souto en el año 2001 en la ciudad de Barcelona España, realizaron una investigación cualitativa, denominada: *"De la teoría pedagógica a la Práctica Escolar"*. El objetivo general fue: exponer desde las creencias de los profesores, una alternativa teórica y unas propuestas Prácticas que permitan mejorar el aprendizaje de los alumnos. En el mundo educativo es habitual encontrarse con numerosos estudios que describen situaciones escolares desde una teoría pedagógica determinada, son estudios externos *"para la escuela"*. Otras veces, se exponen experiencias aisladas de casos de profesores y alumnos en aulas concretas, que difícilmente rompen el marco subjetivo. Resulta más difícil encontrarse con estudios que se hagan desde y

en la Práctica Escolar a partir de una reflexión teórica. Su apoyo al proyecto, se puede fundar en la idea que a partir del análisis de una realidad, pueden surgir estrategias, herramientas pedagógicas posteriormente teorizadas para un mejor aprendizaje de los alumnos. Ahora bien, es pertinente para este proyecto en tanto se reconoce desde esta investigación la importancia que tiene la teoría pedagógica frente a la necesidad y desarrollo de la práctica entendida esta como el trabajo de campo, pues la primera hace alusión a las consideraciones no sólo conceptuales que fundamentan la práctica sino también a aquellas situaciones, actores y demás hechos que emergen como parte de la intervención. Es por ello, que en la práctica como segundo elemento, también se hace el reconocimiento a aquellos aspectos que configuran a la práctica en sí misma y a los nuevos elementos teóricos propios de su desarrollo.

- Portilla & Sánchez en el año 2001 en la ciudad de la Habana Cuba, realizaron una investigación de tipo cualitativa llamada: "La pedagogía activa y su influencia en la elevación de la independencia y la creatividad", que tuvo como objetivos: Proponer una aplicación sistemática de la pedagogía activa de las diferentes partes de la clase. Demostrar la necesidad de la aplicación de ésta pedagogía mediante una experiencia pedagógica. Comprobar la influencia positiva de esta pedagogía activa en la elevación de la independencia y creatividad de los estudiantes. En los resultados se pudo constatar que la aplicación oportuna y racional de una pedagogía activa, unida en estrecha relación a una diversa utilización de diferentes estilos de enseñanza y métodos didácticos, al igual que vinculados a una teoría cognitiva del aprendizaje, proporciona o permite que los estudiantes sean más independientes y creativos, aspectos que marchan aparejadamente al desarrollo físico general de los mismos, haciendo a su vez posible el cumplimiento de las tres direcciones básicas que son los aspectos cognoscitivos, afectivos, sociales y los motrices, que hacen realidad el trabajo, encaminado a la formación integral de las nuevas generaciones. Este antecedente es relevante para nuestra investigación, por que establece la importancia de la didáctica desde la consolidación del método,

proyectado hacia las condiciones de aprendizaje de los estudiantes en el aula de clase, lo que implica considerar el tipo de ser humano que se quiere formar al interior de un contexto específico.

5.2 Antecedentes Nacionales

- *“La Práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad”*, realizada en la ciudad de Medellín en el año 2002; los autores son ocho (8) entre ellos: Molina, V., Bedoya, Ossa, F., Pinillos, J., Pulido, S., Castaño, E., Jaramillo, G., y Chaverra, B., profesores de la Universidad de Antioquia. Se describe en ella, la enseñanza, la justificación teórica y las experiencias Prácticas que permiten la formación; presentando herramientas para justificar nuestro proyecto de investigación, en lo metodológico, y que tiene que ver con la formación permanente de profesionales que se dedican a la enseñanza de la Educación Física desde el punto de vista cualitativo. Este documento que se convierte en una base significativa en los procesos teóricos y prácticos se fundamenta en la labor profesional docente en tanto cuestiona la dualidad teoría práctica y que promueve un análisis de los contextos de la Práctica pedagógica, ofreciendo un tipo de pedagogía explicativa en la que se conjuga lo teórico con el ejercicio práctico.

- Quintero & Culchac en el año 2001 en la ciudad de Zarzal Valle, realizaron una investigación de tipo cualitativa llamada: “Aproximación a las Prácticas pedagógicas de la Universidad del Valle Sede Zarzal” con el objetivo general de describir algunos de los principales aspectos de las Prácticas pedagógicas en el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Valle Sede Zarzal. Enunciar algunos elementos conceptuales de tipo pedagógico que conduzcan a identificar en sentido paralelo entre docentes y estudiantes, lo relacionado con la transmisión y apropiación del conocimiento. En términos generales, la importancia de este trabajo en la investigación propuesta, radica en que posibilita evidenciar el desarrollo de las Prácticas Pedagógicas y la utilización

que de ellas se hace en el escenario educativo. Por tanto, es importante reconocer que la Práctica Pedagógica depende de los esfuerzos que imparten los actores principales –estudiantes y profesores– en este proceso; es decir, una reflexión en sentido paralelo que permita construir y desarrollar de diversas maneras el trabajo pedagógico.

Es así como se analiza la importancia del tipo y características de relaciones que se pueden generar en los vínculos docente-estudiante desde el cual se construyen procesos no sólo académicos sino de otras índoles tales como afectivas, políticas, culturales, sociales, entre otras que hacen de la labor del quehacer docente de Educación Física un escenario de construcción y retroalimentación mutua.

- Isaza, L., Henao, B., Gómez, M., Posada, D., Moreno, M., Alzate, G., y García, A. en el año 2001, la universidad de Antioquia, a través de la Facultad de Educación, edita un texto que hace parte de la colección de “*cuadernos Pedagógicos N.17* en el cual se presenta la investigación denominada “*La Práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros*” cuyo objetivo fue la caracterización de la Práctica pedagógica, con base en el análisis de los planes de estudio de algunos programas de licenciatura de la Facultad de Educación de la misma Universidad. La mencionada investigación inicia con la caracterización de la Práctica Pedagógica en procesos de sistematización, desde donde se analizan los planes de estudio con relación a las perspectivas del proyecto formativo, el perfil del maestro que se quiere formar y el papel que tiene la práctica en dicho proceso. Dentro de los aportes se encuentra una revisión de las normas legales y estatutarias en el ámbito nacional sobre la creación y orientación de los programas, la concepción de las prácticas como ejes fundamentales de la formación de maestros, la mirada que se tiene sobre los elementos que estructuran las prácticas pedagógicas haciendo una similitud o contraposición

con otros programas del ámbito nacional y por último hace relaciones con otros saberes: pedagógico, disciplinar y de investigación.

Se reconoce que esta investigación establece un recorrido de características conceptuales sobre la denominación de la práctica pedagógica en diferentes programas de formación de docentes y sus implicaciones como escenario formativo, pues desde ellas se configura aspectos epistemológicos que podrían visibilizarse explícita o implícitamente en el desarrollo de las prácticas como trabajo de campo y las condiciones que ellas acarrearán en los procesos administrativos y académicos en la formulación de sus planes de estudio.

5.3 Antecedentes locales

- En el ámbito local encontramos la tesis doctoral realizada por José Olmedo Ortega (2005), "*Poder y Práctica pedagógica*" realizada en la Universidad del Cauca; investigación pertinente que estudia en profundidad las Prácticas pedagógicas y discursivas del contexto Universitario. El propósito general del estudio fue "contribuir a la reflexión sobre la complejidad de la Práctica Pedagógica universitaria a partir de su articulación con las relaciones de poder y control"; se justifica el estudio entre otras cosas, por el interés de fortalecer el discurso pedagógico y la Práctica Pedagógica en la Universidad. Dentro de los propósitos de la investigación se estableció indagar por las reglas, relaciones de poder y control que regulan la Práctica Pedagógica en el contexto del salón de clase.

Es pertinente, puesto que se desarrolla en el escenario universitario, y desde allí los conocimientos, aprendizajes y experiencias propias de la formación que se adquieren en el programa de pregrado, se puede evidenciar en el contexto desempeño profesional como parte de las dinámicas ajustadas de los docentes que orientan en el aula de clase universitaria.

- *“El sentido de la formación Práctica en ingeniería: una mirada etnográfica desde la agroindustria”*, de Deibar René Hurtado Herrera y Héctor Samuel Villada Castillo (2004). Es una propuesta pedagógica que implica un proceso de transformación curricular, la cual le puesta al reconocimiento de la profesionalidad del docente universitario, lo que implica descentrar nuestra preocupación por el objeto de estudio (comprender el sentido de los procesos de formación Práctica) y abrir espacios para la reflexión pedagógica como parte del quehacer docente. Se constituye en un trabajo significativo puesto que es una mirada sobre la Práctica, al develar que detrás del trabajo docente en ingeniería, se ocultan tres claras dicotomías que son: el saber y el hacer, la Práctica y la investigación, los medios y los fines; analiza fundamentalmente los procesos de formación y muestra una clara separación entre la teoría y la práctica.

Clarifica para la investigación propuesta en este proyecto, una perspectiva de las características e implicaciones en lo que representa el docente y su quehacer en la línea de formar a otros; a partir de esto no sólo, se define y configuran las practicas como escenario de construcción y reconstrucción de saberes y conocimientos, si no también, de los medios y formas de los cuales hacen uso los docentes para perfilar los conceptos de práctica, teoría, praxis, acción, que fundan el quehacer en el aula de clase.

- Otro trabajo de investigación en el ámbito local es “El saber y quehacer pedagógico en la formación de maestros, aportes al proceso desarrollado en la Práctica Escolar del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca” desarrollado en el año 2007 en la ciudad de Popayán Cauca, por las estudiantes Ana María Cuaran, Zuly Zamara Gallardo y Cristi Nayibe Rivera; cuyo objetivo fue iniciar en la Práctica Escolar procesos de transformación en el saber y el quehacer pedagógico de los maestros en formación en dicho programa. Para este caso, fue importante el trabajo puesto que a partir de él, se

puede evidenciar algunos procesos de análisis y reflexiones como: la importancia del proceso de desempeño de los estudiantes en su labor como maestros y como ellos mismos desarrollan su saber y quehacer en la Práctica Escolar.

- En el año 2007 se realizó la investigación denominada “*resignificación del seminario y las asesorías de la Práctica Escolar*”. Bajo la autoría de los estudiantes: Elver Anibal Campo y Yovan Rene Obando y Maritza Guampe Ceron. Este documento Universitario de corte cualitativo fue orientado metodológicamente desde los principios de Investigación Acción Educativa, teniendo como objetivo contribuir al proceso de transformación en la Práctica Escolar del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca; la cual tuvo como objetivo contribuir en el proceso de transformación de la Práctica Escolar, a partir de la resignificación del seminario y la asesoría; además, algunos de sus objetivos específicos establecen indagar las concepciones que tienen los estudiantes, asesores y profesores sobre el seminario y la asesoría, para ser reconocidos en la formación de los maestros; resignificandolos como espacios que pueden considerarse centros de integración de la interdisciplinariedad del programa en función de la Práctica Escolar.

Las anteriores investigaciones de carácter local, nacional e internacional, se constituyen en cierta medida en bases para el desarrollo de esta investigación, dada su similitud como investigaciones cualitativas y que sus áreas conceptuales de desarrollo, oscilan entre conceptos como: Formación, Práctica, Práctica Pedagógica, Pedagogía y Educación Física, relacionados con la temática de investigación. Si bien ya se han hecho investigaciones al interior de la Práctica Escolar en la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca; estas han sido desarrolladas durante el proceso interno de la Práctica Escolar;

mientras que nuestra investigación se realizó con estudiantes y egresados que ya habían vivido la experiencia de la Práctica Escolar.

6. Descripción del escenario sociocultural³

La investigación se realizó en la Universidad del Cauca, ente universitario autónomo del orden nacional, vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con régimen especial, con personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente, creada por el Decreto del 24 de abril de 1827 dictado por el Presidente de la República, General Francisco de Paula Santander, en desarrollo de la Ley 18 de mayo de 1826 e instalada el 11 de noviembre de 1827. (Certificado de existencia y representación legal de la Universidad del Cauca).

La Universidad del Cauca es una institución de Educación Superior, pública, autónoma, de orden nacional, creada en los orígenes de la República de Colombia. Fundada en su tradición y legado histórico, es un proyecto cultural que tiene un compromiso vital y permanente con el desarrollo social, mediante la educación crítica, responsable y creativa. Su nacionalización fue ratificada por la Ley 65 de 1964 y su Decreto reglamentario 1979 de 1965.

Se encuentra ubicada en la ciudad de Popayán y su dirección es la calle 5 No. 4 -70, en Departamento del Cauca. República de Colombia. De acuerdo a su proyecto educativo institucional, la Universidad forma personas con integridad ética, pertinencia e idoneidad profesional, demócratas comprometidos con el bienestar de la sociedad en armonía con el entorno; de la misma manera, genera y socializa la ciencia, la técnica, la tecnología, el arte y la cultura en la docencia, la investigación y la proyección social.

³ La información encontrada sobre el escenario sociocultural fue encontrada en los documentos institucionales y administrativos de la Universidad del Cauca en la página web www.unicauca.edu.co y en los que reposan en el Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte en medio extenso.

La Universidad del Cauca consciente del compromiso que tiene con el país y con la región en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación en términos de formación en valores, formación para el trabajo y la productividad, el desarrollo del pensamiento, la generación y apropiación de ciencia y tecnología, elementos fundamentales para alcanzar el propósito inaplazables de la paz nacional, establece como grandes propósitos institucionales los siguientes:

- * Reafirmar el liderazgo y la proyección de la Universidad en el contexto regional, nacional, e internacional.
- * Desarrollar planes programas y proyectos de formación, investigación e interacción con la comunidad, con pertinencia académica y calidad para la excelencia y mejoramiento continuo.
- * Generar las condiciones institucionales para la adopción, adecuación y desarrollo de programas de ciencia y tecnología, con el fin de elevar los niveles de competitividad de sus procesos educativos.
- * Consolidar mecanismos de participación democrática en el marco de los principios consagrados por la Constitución Política y la Ley 30 de 1992.
- * Liderar procesos de desarrollo socio-cultural, científico y tecnológico, a través del cumplimiento de sus funciones de investigación, formación y servicio comunitario, procesos encaminados a mejorar las condiciones de vida de la población en la región.

La Universidad del Cauca cuenta con seis facultades, entre las cuales está la Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación, creada mediante el Acuerdo No. 251 del 3 de Noviembre de 1971 emanado del Consejo Superior, como un aporte de la Universidad a la solución del problema de la falta de docentes profesionalizados, de la baja calidad de la Educación primaria y secundaria y de la necesidad de profesionalizar los docentes en ejercicio que ese momento tenía el Departamento del Cauca.

La Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, aprobó y abrió el programa de Licenciatura en Educación Básica, con diferentes líneas

de énfasis para atender las distintas áreas del saber, en consonancia con la Ley general de la Educación (Ley 115 de 1994).

El Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte, inscrito a la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación fue creado mediante el acuerdo 080 del 10 de noviembre de 1998, en su Artículo 1°; el cual, tiene como misión el desarrollo de la Educación Física, el Deporte y la Recreación en concordancia con las necesidades institucionales, regionales y nacionales; en un marco de pluralidad ideológica y de respeto a los derechos individuales y sociales.

Su visión es concebir una posibilidad para la construcción integral de procesos de formación que auspicien el Desarrollo Humano. Propende por la formación de educadores de la más alta calidad humana, con capacidad para generar y articularse a procesos educativos, intelectuales, corporales, autónomos, críticos, sociales, ambientales, éticos y políticos. Busca también la formación de un educador que desde su Práctica pedagógica y social trabaje por la recuperación y valoración de la dignidad, la autoestima y la democracia como elementos esenciales para constituirse en un verdadero agente de desarrollo educativo, social y cultural.

En consonancia, con su visión y misión ha planteado como Objetivo General, propiciar la formación de Licenciados en Educación Básica con énfasis en Educación Física Recreación y Deportes de la más alta calidad humana, científica y ética, que desde su Práctica fomenten la investigación formativa, estimulen la creatividad, la crítica, generen y participen en los procesos de desarrollo educativo, social y cultural de la región y del país.

En el año de 2000 con la Resolución 1761 de junio 28, se aprueba el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, la cual es avalada según el Registro Nacional

código ESNIES 111043726131900111100, del 6 de junio de 2.001, con una duración de Diez semestres, de carácter presencial diurno.

El plan de estudios está centrado en la Motricidad Humana como eje fundante y el desarrollo Humano; el cual tiene unos componentes básicos de formación sobre los cuales se estructura el programa denominados: Motricidad, Biohumano, Pedagógico Investigativo y Socio Humanístico. Igualmente, hay tres ciclos que son: ciclo introductorio que corresponde al primer semestre y pretende la inducción del estudiante al programa, ciclo básico conformado por los semestres II, III, IV, V, VI y VII, donde la actividad se centra en la búsqueda de conocimientos fundamentales para cada componente y el ciclo de énfasis, que abarca VIII, IX y X semestre, el cual permite la consolidación de los conceptos, saberes, herramientas, que fortalecen los caminos formativos, que el estudiante ha construido a lo largo del programa.

El plan de estudios cuenta con las unidades temáticas que son llamadas “*Práctica Escolar*”, que se desarrolla en dos semestres: Práctica Escolar I, en el semestre Sexto y Práctica Escolar II, en el semestre Séptimo; las unidades temáticas se rigen de acuerdo al reglamento de Práctica Escolar del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad del Cauca según Resolución No. 47 de 31 de enero de 2007 y que en el Artículo 3 de los principios básicos consagra:

Asumimos la formación de educadores como un proceso integral, entonces la Práctica que de allí se desprende debe ser coherente con ese criterio, en consecuencia, la Práctica Escolar tiene como principio fundamental la concepción de pedagogía que está implícita en cada una de las disciplinas y de los saberes que son recreados en el ejercicio de la Práctica.

En su Artículo 2 define la Práctica Escolar como:

Un proceso académico, sistemático y asistido, correspondiente al componente pedagógico investigativo del plan de estudios del Programa de Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca, que se basa en los principios que sustentan la estructura del programa y se desarrolla en los semestres académicos que el plan determina, el cual tiene como propósito contribuir a la formación gradual de los estudiantes practicantes como docentes, en el campo de la educación formal. En esta se privilegia la praxis pedagógica, investigativa y disciplinar en torno a la atención interinstitucional cooperada de las necesidades específicas que presentan los centros educativos en el Área de la Educación Física, Recreación y Deportes, y los desarrollos disciplinares y pedagógicos del programa licenciatura, con el fin de posibilitar la transformación concertada de dichos contextos.

Las unidades temáticas en mención de acuerdo a este mismo reglamento se constituyen bajo la mirada de tres componentes, estos son:

❖ Seminario. En este componente se asume el reto de coherencia entre los contenidos y los procesos reales de aprendizaje en la comunidad con la que se van a encontrar los futuros maestros y maestras a partir de los siguientes criterios:

1. Reflexiona y genera procesos participativos de carácter actitudinal, conceptual y procedimental, acerca de la Práctica curricular desarrollada en la institución.
2. Asume el papel que le corresponde como diseñador y administrador del currículo.
3. Responde a las problemáticas del medio donde se desenvuelve e incide sustancialmente en la transformación del medio.

❖ Asesoría. Evidenciando en ella al maestro que se interesa por el problema de la educación, el cual debe considerar la pedagogía y la didáctica como parte del problema al que debe enfrentarse y tratar de solucionarlo; es necesario reflexionar y analizar la realidad donde la educación no satisface las necesidades educativas de nuestro medio, la educación debe estar orientada, enmarcada e inspirada en las concepciones de transformación del conocimiento, de las formas como se aprende y de las circunstancias que rodean el aprendizaje y es allí en la asesoría donde el estudiante asume su rol crítico y reflexivo en el trabajo de campo.

❖ Trabajo de Campo. Se requiere para ser maestro en el campo de la Educación Física, la Recreación y el Deporte, estar enfocado a responder al ¿qué?, para ¿qué? y ¿cómo? implica para él o ella, interrogarse, acerca de sí lo que enseña es acorde a un pensamiento de superación y mejoramiento, dentro del contexto en el que labora y que cosas deben ser tomadas en cuenta como criterios para poder contribuir a la transformación de la sociedad.

III. TEORÍA SUSTANTIVA DERIVADA DE LA INDUCCIÓN

3.1 Guía de Pre-configuración

En primer lugar queremos aclarar que los investigadores hacen parte de la Práctica Escolar en calidad de profesores de seminario, asesores (asesoría y trabajo de campo), y conocedores de las condiciones y características en las que los practicantes hacen su intervención en el contexto escolar. Para este primer acercamiento a la realidad por la vía inductiva, se realizaron entrevistas semiestructuradas de forma escrita, la cual se aplicó en dos momentos y con doce informantes, seis hombre y seis mujeres de los cuales: tres eran estudiantes de octavo semestre, tres de noveno, tres de décimo y tres egresados de la licenciatura; las entrevistas se estructuraron a partir de las siguientes temáticas:

- Relación teoría Práctica desde la experiencia en las unidades temáticas Práctica Escolar I y II.
- Procesos metodológicos.
- Prácticas específicas y componentes de la Práctica Escolar (asesoría, Seminario y trabajo de campo).
- Relación desde lo comunicativo, afectivo y científico, entre profesor-estudiante-profesor.
- Procesos metodológicos desde lo desarrollado en las unidades temáticas Práctica Escolar I y II.

3.2 Pre-categorías encontradas

La información recogida, se procesó y analizó siguiendo el proceso planteado por la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002) mediante

categorización simple, axial y selectiva; lo que permitió encontrar las primeras categorías emergentes a partir de las entrevistas semi-estructuradas.

Las pre-categorías que emergieron fueron:

3.2.1 La Práctica como medio de experimentación y apropiación del contexto que hace al maestro.

3.2.2 Los procesos creativos como medio de innovación en la construcción de una Práctica escolar diferente.

3.2.3 El afecto es muy importante porque está el sentir tanto del estudiante como del profesor y ambos pueden aprender.

3.3 Descripción de las pre-categorías

3.3.1 La Práctica como medio de experimentación y apropiación del contexto que hace al maestro

Para los practicantes, la Práctica hace referencia al hacer, implicando la apropiación, no sólo de contenidos teóricos, sino también de la experimentación que se da en todos los actores dentro del trabajo de campo. Igualmente, la formación práctica está sujeta y concebida desde dos puntos de vista: la acción académica y la acción personal, que se presentan en comunión en un contexto determinado, fortaleciéndose recíprocamente en el proceso de formación; es decir, el practicante en su intencionalidad de formarse como maestro en Educación Física, recoge en su formación aspectos de la cotidianidad que lo afectan, ésta formación a su vez se ve integrada a la formación académica, las cuales se viven en una constante metamorfosis: del querer ser al deber ser como maestro y como persona, en el afán de construir más y mejores condiciones de desarrollo de su práctica profesional. La adquisición del conocimiento, estaría supeditado al hacer y este hacer se sustenta y se ve

reflejado en la clase, espacio de confrontación entre la posición personal como ser humano y, bien desde lo académico como practicante y el contexto escolar.

3.3.2 Los procesos creativos como medio de innovación en la construcción de una Práctica escolar diferente

Para los estudiantes la creatividad se define como los procesos en los cuales están inmersas todas las actividades desarrolladas en clase como la improvisación, la innovación y la recursividad, pues en ellas encuentran la posibilidad de enfrentar los posibles problemas que se presentan.

La recursividad como elemento constitutivo de la creación, es clave y valiosa frente a las nuevas situaciones que se presentan en la clase, mediado siempre por la acción de la improvisación, que es una de las características que debe poseer el practicante, teniendo en cuenta las condiciones de las clases ya preparadas y los posibles cambios que se generan de éstas a partir de las condiciones del contexto. A su vez, los practicantes consideran que hay cuatro estrategias de adquisición del aprendizaje que permiten el desarrollo de acciones disciplinares en la ejecución de una clase desde los procesos de innovación; la primera gira alrededor de la revisión bibliográfica, la segunda, recurre al estudiante escolar como creador (proponente y partícipe) a partir de sus necesidades; la tercera, hace referencia a lo aprendido en su proceso académico institucionalizado, la cuarta presenta la crítica y la reflexión como elementos claves en la construcción del quehacer pedagógico. Por ello, para los practicantes, es importante todos los procesos creativos y de innovación con los cuales asumen nuevas formas de hacer, valorar y transformar la Práctica Escolar, para que desde otras posibilidades del hacer, ella sea diferente.

3.3.3 El afecto es muy importante, porque está el sentir tanto del estudiante como del profesor y ambos pueden aprender

La comunicación en la clase de Educación Física para los practicantes, es un principio pedagógico fundamental e inviolable que expresa el significado de la comunicación oral y corporal. Una comunicación buena, clara y precisa para el practicante y el estudiante, garantiza en esencia una buena relación entre ellos, en la que se crean climas de confianza recíproca muy favorable para los dos que aprenden de sí.

De este ambiente de confianza, el afecto se empieza a constituir como una condición de la clase que le da vida, proceso de interacción social que fluye y se traslada de una persona a otra, y se encuentra determinada por el conocimiento que tenga el practicante de las características y problemáticas propias de sus estudiantes en la escuela. Para los practicantes, una clase se desarrolla en el diálogo, en el afecto, en la aceptación de las situaciones problemáticas particulares de los estudiantes, lo que contribuye con la formación desde contextos específicos donde se realiza la clase de Educación Física.

3.4 Preestructura sociocultural encontrada

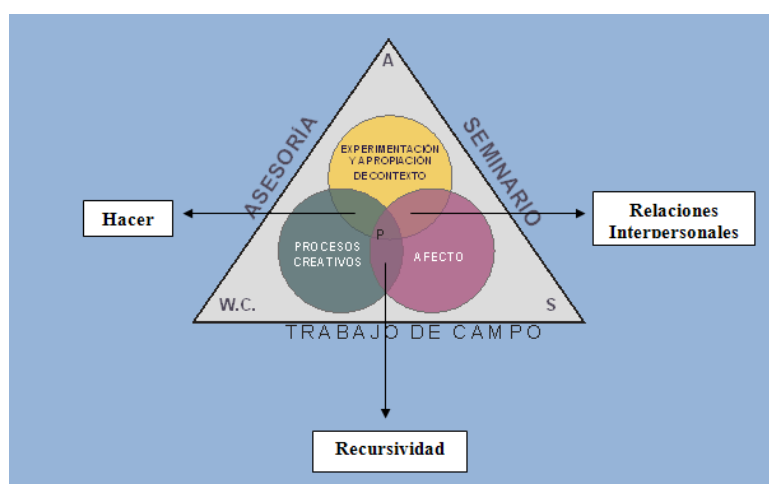


Gráfico No. 1. Estructura sociocultural encontrada

3.4.1 Primera construcción de sentido

Los practicantes al ser partícipes del proceso académico denominado Práctica Escolar I y Práctica Escolar II, expresan que en el desarrollo de su proceso de formación, la Práctica se presenta a través de la experiencia, el conocimiento adquirido y la apropiación del contexto.

La experiencia, corresponde a lo que se hace en el campo de acción teniendo en cuenta los saberes pedagógicos y disciplinares. Igualmente, se plantea la reproducción de la Práctica como una tecnificación del saber llevado a la Práctica en la clase. Esta experiencia mejora con el tiempo y se refleja en las realidades donde se encuentran inmersos, nuevas formas de trabajar, se pone en acción lo aprendido, se busca la transformación de la teoría desde su pensar y quehacer pedagógico a partir de la vivencia del rol docente. Para ello, el papel de sus compañeros de Práctica y su asesor es importante, pues son ellos quienes apoyan los procesos de vivencia e interacción en el entorno escolar.

Con relación al conocimiento, este se diferencia entre aquel conocimiento aplicado dado por la formación disciplinar adquirida y los conocimientos previos que posee. El conocimiento disciplinar, se expresa como una teoría que enmarca un esquema que está constituido por conceptualizaciones que apoyan la clase. Este tipo de conocimiento permite realizar y transformar la Práctica, pues igualmente ofrece normas para acercarse al contexto, permitiendo su realización. El espacio concreto en el cual se da ésta aplicación de conocimiento disciplinar es la clase, como espacio de vivencia e interiorización, en la que surgen nuevos conocimientos fruto de la experiencia que se encuentra relacionada con la exigencia de los contextos en la que aplica sus conocimientos.

En cuanto a los conocimientos previos, están fundamentados desde la familia y la sociedad, estos se adquieren en los primeros aprendizajes (valores, normas, deberes, etc.), posteriormente, en el espacio académico se establece una relación en la que el practicante al vivenciar procesos de participación y conocimientos aprendidos desde la teoría, contextualiza los conceptos según las necesidades externas e internas; lo que implica en él, asumirse como individuo, prepararse bajo los intereses individuales de tipo personal y social, para contribuir a su vida, fortaleciendo más su proceso de formación profesional y personal. Esto, según los practicantes, les permite una identificación de sí mismos, al otro y al contexto, lo que origina la búsqueda de nuevos mecanismos para la adquisición de conocimiento, con el fin de enfrentarse a la realidad para mejorar su educación.

Los estudiantes establecen que existe una diferencia marcada entre la teoría y la Práctica, pero también, están convencidos que ambas marchan a la par, así mismo van relacionadas, ya que sin conocimientos no se podrían realizar muchas cosas. Ellos y ellas definen por teoría lo que aprenden y comprenden, es lo que se interioriza, lo que se lleva dentro de ellos mismos, es lo que se piensa, mientras que la Práctica es lo que se transforma con la teoría.

Es importante anotar la relevancia que los practicantes otorgan a la asesoría siendo para ellos uno de los componentes más importantes en la Práctica Escolar, ya que el asesor se encarga día a día de seguir el proceso y brinda elementos teóricos y aporta a la formación Práctica no sólo desde supuestos sino desde la observación. Es el mismo caso del seminario, debido a que su estructura permite flexibilizar un poco los intereses del profesor del seminario y el practicante, refuerza gran parte de la teoría y a su vez les brinda herramientas con las cuales se puede realizar la Práctica.

De igual manera, los practicantes reconocen otros aspectos como importantes como: la bibliografía, el apoyo mutuo entre compañeros practicantes, la recopilación de vivencias, el empleo de materiales alternativos y convencionales, el aprovechamiento del espacio y del tiempo; todos estos son aspectos a tener en cuenta y que permiten desde la posición del practicante a no limitarse sólo al hacer y conformarse con una actividad.

Con referencia a las clases, estas deben cambiar en cuanto a contenidos, una de las habilidades de los practicantes, es aprender más e improvisar sobre lo planeado.

Para ellos, también es importante tener en cuenta para el trabajo de campo lo aprendido en el seminario y asesorías, los aportes teóricos y prácticos de otras materias vistas en anteriores semestres. Igualmente, se expresa como el estudiante en su Práctica Escolar ensaya de todo para ver con que se queda, teniendo en cuenta que en la posición de profesor ya se sabe de qué manera desarrollará las clases.

Otro aspecto, es que cuando asumen el rol de maestro, encuentran diferentes problemáticas a favor o en contra de la orientación de clase: el tiempo, los recursos, el plan “B” –se refiere a la posibilidad que tienen los practicantes de modificar el plan clase según los requerimientos que el contexto exige en el momento de ejecutarlo con sus estudiantes–, pues nunca deben ir confiados a una clase; así como el ser recursivos, creativos, estar preparados (as) y dispuestos (as). Por tanto, se necesita ser mas reflexivos, pues la Práctica no trascenderá si se piensa la planeación de clase solamente desde la formulación de actividades en las que el practicante deje de lado la reflexión sobre la relación que existe entre los contenidos pedagógicos, disciplinares y el contexto escolar particular.

En cuanto a las relaciones entre el practicante y el estudiante, la acción del practicante de cómo llegarles y como hablarles a los estudiantes es importante, mientras que los diarios de campo y el observador del alumno permiten la detección de problemas. Igualmente, se reconoce el conocimiento de nuevas alternativas en las actividades, que brinden elementos diferentes a los estudiantes para salir de la monotonía de la clase de Educación Física y permiten la creación de nuevas dinámicas de trabajo, lo cual es importante para el practicante ya que crea, innova y es recursivo a la hora de planear sus clases.

Al interior del reconocimiento que el practicante le asigna a la clase de Educación Física, se encuentra también el afecto como posibilidad de cambio al pensar más en la persona, es allí donde está el sentir tanto del estudiante como del profesor de que ambos son parte del proceso de aprendizaje. El afecto para el practicante es pensar que cada persona es única y debe estar donde quiera estar, con sus capacidades, fortalezas y debilidades, por eso, la clase nunca va a ser igual a la que orienta otra persona; cada profesor tiene su forma de llevar la clase, y como practicante recibe sugerencias, opiniones de otros profesores; así mismo, la autoridad frente a los grupos y el respeto al tratar a otras personas, son valores que se adquieren en el proceso de Práctica.

Dentro de las formas de comunicación, el afecto es más consciente y se refleja en lo sentimental, es por eso que este se expresa en la clase como una manera más sutil de llegar a los estudiantes. En lo afectivo, está el valor de la escucha, pues los estudiantes quieren ser tenidos en cuenta para las actividades propuestas y así contribuir en su proceso de formación. A su vez, a través del cuerpo también se comunica lo que piensan y quieren, y esto se explica desde la experiencia en las relaciones personales entre el estudiante y el practicante en el contexto de la escuela.

3.5 Posible dimensión temática

Al hacer un primer análisis de las pre-categorías encontradas durante el momento de pre-configuración, se puede plantear que la posible dimensión temática, es el sentido que le da el practicante a la experiencia como un elemento significativo en su proceso de formación como maestro después de haber cursado las unidades temáticas Práctica Escolar I y II, en su componente trabajo de campo en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes.

3.5.1 Teoría formal derivada de la inducción. Aproximación a las pre-categorías empíricas a través del concepto de experiencia

Es importante resaltar que las pre-categorías emergentes, tales como: *La Práctica como medio de experimentación y apropiación del contexto, que hace al maestro, Los procesos creativos como medio de innovación en la construcción de una Práctica escolar diferente y El afecto es muy importante porque está el sentir tanto del estudiante como del profesor y ambos pueden aprender*, tienen como eje articulador la experiencia, pues la Práctica Escolar en sí como proceso se establece bajo múltiples miradas de tipo epistemológico, político, ético, estético, cultural, pedagógico, social entre otras –tal como se explicita en la primera interpretación de sentido– y no sólo dependen de los practicantes sino también de los estudiantes escolares, en función de sus necesidades y perspectivas frente a la clase y los efectos o situaciones particulares que se hacen presente en el contexto al cual pertenecen. De ahí que, para determinar la aproximación conceptual al mencionado eje articulador se requiere un primer acercamiento teórico que intente focalizar los aspectos o características bajo las cuales se configura en la realidad del contexto escolar, en cuanto lo que ella representa, sus alcances y proyecciones para el sujeto mismo, para el otro y el entorno.

Por lo anterior, la experiencia como concepto ha sido trabajado desde diferentes perspectivas, sin embargo, el abordaje que se realiza está relacionado con las pre-categorías razón por la cual se considera que una mirada filosófica y pedagógica es pertinente dada la importancia de la experiencia-formación, así como también la relación experiencia-práctica que se evidencia en el quehacer docente, y que ha sido narrado por los practicantes en los campos de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

Desde el punto de vista fenomenológico Husserl plantea que: «el conocimiento natural empieza con la experiencia y permanece dentro de la experiencia» (1995, p. 17), lo que permite establecer, que sí se encuentran posibilidades o rutas que permitan el desarrollo de conocimiento en los seres humanos, éstas deben estar determinadas por la forma como el ser humano se acerca a la parcela de la realidad que forma parte de unos intereses particulares. Husserl, igualmente denomina a esta situación, “actitud natural”, en la cual, la percepción de la parcela es de tipo físico, externa y se conjuga con los estados de conciencia de sí mismos internos, de ahí que: «el mundo es el conjunto total de los objetos de la experiencia y del conocimiento empírico posible, de los objetos que sobre la base de experiencias actuales son conocibles en un pensar teórico justo» (Husserl, 1995, p. 18).

La experiencia para Husserl, es una intuición empírica, «es conciencia de un objeto individual, y en cuanto conciencia intuitiva hace que se dé; en cuanto percepción, hace que se dé originariamente, que la conciencia aprese el objeto originariamente en su identidad personal» (1995, p. 21); se plantearía que, la existencia de la experiencia depende y está dada por la conciencia del sujeto, es decir, la experiencia es de desarrollos, características y efectos propios en la particularidad de intereses personales, así mismo, para que ésta exista, el objeto o parcela de la realidad es asumido o tomado en sus privilegios de identificación.

Según Vargas, G., (2005) la experiencia tiene dos modos de concreción en los que se fundamenta su elaboración cognitiva y posiblemente su definición. En cuanto al primer modo, está el experimento mental; el segundo, es el experimento real. El primero da origen al segundo, y este es fuente del primero. El segundo es la dimensión factual en el que cabe dar paso y referencia a la certeza. El experimento real, está condicionado por elaboraciones que hace el sujeto para la construcción como imagen del mundo, con lo cual va a los hechos para constituir su saber en conocimiento.

Por eso, el experimento mental provee al mundo de conceptos, que vienen siendo elaboraciones de una concepción de la realidad, valiéndose de categorías para aprehender intelectivamente esa parcela de la realidad, por ende, son construcciones del sujeto, aunque pueden tener la misma fuente de origen y circunstancias de desarrollo. En cuanto a la experiencia real, está llena de contenidos que establecen proposiciones que el sujeto construye como definición del mundo.

En este sentido Zambrano considera que: «sólo por la experiencia vemos el trasegar del hombre; en ella habitamos para narrar nuestra propia existencia. Es un movimiento que vuelve sobre lo vivido. El volver es propio a la experiencia» (2007, p. 94). Con base en lo anterior, podría expresarse que de las experiencias el sujeto aprende, se forma a partir del transitar, traspasar y en algunos casos trasgredir su propia mirada sobre el mundo, pues parte del proceso es reflexionar como se habita así mismo y el mundo, a partir de la parcela de la realidad que le interesa, siendo este interés esencia y vida de la experiencia, pero fundamentado en la forma de acercamiento y aprehensión que se tiene sobre el mundo.

De igual manera, se determinan las acciones del sujeto para ir consolidando una mirada sobre lo que para él o ella se constituye en experiencias personales y profesionales, que de igual manera, unas se

completan en la formas de actuación y desempeño en la vida cotidiana del sujeto como parte de identificación y relación con el mundo, o realidad que ha sido intervenida o interpelada y en el que están el sujeto mismo, los objetos y las personas, entre otros.

La reflexión sobre la forma de acercamiento y aprehensión que se tiene sobre el mundo consolida en el sujeto una forma de producción de saber y conocimiento, lo que desarrolla también una configuración y establecimiento de la experiencia. Es así como Saldarriaga expresa que existe una relación entre la pedagogía, el conocimiento y la experiencia en la pedagogía, estableciendo tres matrices histórico-epistemológicas: la pedagogía clásica o racional, la pedagogía moderna o experimental y la pedagogía contemporánea o comunicativa.

En la pedagogía clásica o racional:

El conocimiento es entendido como representación de las esencias de cada objeto del mundo, y la experiencia es sinónimo de observación y raciocinio, proceso por el cual el sujeto asciende desde las sensaciones y percepciones hasta las abstracciones (pág. 101). En cuanto a la relación teoría –Práctica la implicación epistémica y pedagógica más fuerte de ella, es una desconfianza radical en la experiencia del sujeto empírico [...] mantener la pretensión de un discurso perfecto supone desconfiar de las sensaciones y las pasiones, es decir, de la experiencia individual: ella es la fuente del error y de la confusión. (Saldarriaga, 2006, p. 103)

En cuanto a la pedagogía moderna o experimental, en la que se configura una nueva relación epistemológica teoría-practica esta establece que:

El método es el ensayo-error, en la cual la experiencia personal pasa de ser sospechosa a ser ineludible, haciéndola un laboratorio de experimentación científica y la configuración de otras subjetividades. Entonces la experiencia es experimento y conocimiento es acción adaptativa. (Saldarriaga, 2006, p. 106)

La pedagogía contemporánea y comunicativa, en su relación teoría-Práctica:

Es por su definición, por su estructuración epistemológica y política una relación conflictiva y tensional [...] ya la teoría no da cuenta de todo lo que pasa en las Prácticas, y éstas desbordan toda intención teórica y toda voluntad consiente [...] la experiencia ya no es aplicación de verdades, ni experimentación de hipótesis, ahora se sitúa en la tierra de nadie que media entre teorías y Prácticas. [...] el problema del conocimiento ya no es el de la verdad o el de la adaptación, sino el del sentido. (Saldarriaga, 2006, p. 107)

Por ende, definir la experiencia permite tener claro a nivel epistemológico como es su construcción en el sujeto, con el fin de establecer de manera pedagógica su importancia en los procesos formativos, pues no sólo se consolida desde la experiencia la construcción de conocimientos y saberes, sino también, se determina la manera de ver el mundo, como se aprende y aprehende la realidad y como se construyen las formas o modos de intervenir y formar parte de él.

Desde luego, la experiencia y sus desarrollos están ligados íntimamente a los modos y formas de cómo el practicante establece un vínculo entre el concepto Práctica Escolar y el hecho de vivirla y formar parte de ella, lo que lo lleva a pensar y a generar acciones en las cuales en principio por la concepción que se posee desde el conocimiento busca intervenir en ella estableciendo una relación de comprobación de teorías en la que como lo establece Saldarriaga (2006, p. 106) es una acción de “*ensayo-error*”, que para este caso concreto se ubica en la pre-categoría: *La Práctica como medio de experimentación y apropiación del contexto, que hace al maestro*.

En otras situaciones, específicamente la pre-categoría: *Los procesos creativos como medio de innovación en la construcción de una Práctica escolar diferente*, ésta presenta la circunstancia que va más allá de los cánones o formas de conocimiento a partir de la formación académica, pues los practicantes durante su intervención establecen a partir de las exigencias del contexto un uso y desarrollo de sus propios conocimientos, que los ubica y los lleva a crear y proponer desde la experiencia nuevos procesos de enseñanza aprendizaje, desde las necesidades y solicitudes que hacen la comunidad

educativa y a la realidad social a la que pertenecen, lo que determinaría que la experiencia construida a partir del “sentido” (Saldarriaga, 2006, p. 107), esta sujeta no sólo a dominio de un conocimiento sino al uso y pertinencia del mismo.

Ante a la última pre-categoría, *El afecto es muy importante porque está el sentir tanto del estudiante como del profesor y ambos pueden aprender*, el afecto irradia de manera transversal la primera y segunda pre-categoría, en tanto que la misma experiencia da la posibilidad de conocer y adaptarse a las personas con las cuales se desenvuelve la Práctica Escolar, es así como el afecto se hace vida a partir de las relaciones interpersonales que dan origen a concebir un rol docente más humano, mas conciliador, menor técnico, pues en la relación enseñanza –aprendizaje se crean vínculos ocultos que ubican tanto al profesor como a la comunidad educativa en querer y saberes propios y característicos del escenario no solo institucional sino también de tipo personal

IV. SEGUNDO MOMENTO. CONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD.

Redireccionando el camino de la comprensión

En este momento, a partir de los hallazgos encontrados en la pre-configuración se presenta la especificación del problema de investigación, otros interrogantes o preguntas de investigación y los aspectos metodológicos que dan cuerpo a este capítulo.

Se aclara que las preguntas y los objetivos de investigación se han formulado a partir de las categorías emergentes desarrolladas en el primer momento, fruto del trabajo de campo y la teoría formal que se derivada de ellas.

4.1 Guía de configuración

4.1.1 Especificando el problema de investigación

Con base en la dimensión temática encontrada:

¿Cuál es el sentido de la experiencia en los practicantes durante su formación como maestros al cursar las unidades temáticas Práctica Escolar I y II en el componente trabajo de campo de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deportes?

4.1.2 Otros interrogantes (preguntas de investigación)

¿Cuáles son los juegos de relaciones entre teoría-Práctica que los estudiantes construyen en su Práctica Escolar?

¿Cuáles son los procesos creativos que los estudiantes movilizan en la experiencia de su Práctica Escolar?

¿Qué tipo de relaciones afectivas se configuran entre estudiante y practicante en la Práctica Escolar?

OBJETIVO GENERAL

Comprender los sentidos que los practicantes tienen de la experiencia de formación Práctica después de haber cursado las unidades temáticas Práctica Escolar I y II en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Interpretar los juegos de relaciones entre teoría-Práctica que los estudiantes construyen en la Práctica Escolar.
- Interpretar los procesos creativos que los estudiantes movilizan en la experiencia de Práctica Escolar.
- Descubrir cómo la Práctica Escolar posibilita relaciones de afecto entre estudiante y practicante.

4.2 Metodología

4.2.1 Enfoque y diseño de la investigación

A fin de cumplir con los objetivos del estudio se elige una estrategia de investigación cualitativa para su desarrollo, intentando capturar el fenómeno o fenómenos de manera holística para luego comprenderlo en su contexto, enfatizando la inmersión y comprensión del significado humano. Una de las perspectivas teóricas más significativas en la que se apoya la investigación es «la corriente sociológica del “significado y la acción”, que considera a las

personas como actores sociales» (Cuff., y Col. Citado por De la Cuesta. 2002, p. 17).

En concordancia con lo anterior, se tuvo en cuenta el diseño metodológico denominado: Enfoque de Complementariedad Etnográfica, propuesto por Murcia y Jaramillo (2008). El diseño consta de tres momentos, los cuales interactúan en el transcurso de toda la investigación a fin de ir configurando una posible estructura sociocultural (Murcia y Jaramillo 2008). Con el objetivo de hacer más claro el desarrollo de estos momentos, se explicaran por separado teniendo en cuenta que entre ellos no existen separaciones definidas.

Primer momento: pre-configuración de la realidad.

Este se realiza a partir de dos abordajes que se desarrollan paralelamente: el primero es de características deductivas, apoyado en la teoría formal para dar emergencia a unas primeras categorías temáticas. El segundo es de tipo inductivo, que establece la búsqueda de teoría sustantiva a partir del reconocimiento y familiarización del contexto desde la construcción de una guía de pre-configuración (entrevista semiestructurada). A partir de estos dos abordajes, se identifican las pre-categorías desde lo formal y lo sustantivo dando origen a la pre-estructura sociocultural, la primera construcción de sentido y la emergencia de la dimensión temática, lo que posibilita la entrada al trabajo de campo.

Segundo momento: configuración de la realidad.

Desde la propuesta de Complementariedad Etnográfica, la configuración se da a partir de la primera interpretación de sentido; para dar continuidad con el proceso se definió como técnica de recolección de información los grupos de discusión, desde los cuales se aplica una guía de preguntas que direccionaron

la discusión. Para los grupos de discusión se seleccionaron seis informantes claves, tres de cada género.

Después de recoger la información, se realizó un segundo análisis, teniendo como principios la Teoría Fundada o Fundamentada propuesta por Strauss., y Corbin. (2002), de la cual surge una segunda estructura sociocultural, bajo la cual se realizó una segunda interpretación de sentido en la que emerge la categoría núcleo.

Tercer momento: re- configuración de la realidad.

En este momento, se analizaron los datos o hallazgos empíricos de la investigación, con el fin de elaborar una estructura sociocultural a partir de las acciones e interacciones que la realidad ha mostrado; es decir, se inicia la comprensión de los elementos teóricos, interpretación del investigador y los datos culturales, que da cuenta de la realidad interpretada de los sujetos y del escenario que hacen parte del fenómeno cultural.

4.2.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.2.2.1 Entrevista semiestructuradas

Para autores como Hamersley, M., y Atkinson, P. (1994), la entrevista aparece relacionada con las siguientes denominaciones: entrevista en profundidad, diálogo coloquial, entrevista cualitativa. Asumiendo que la principal diferencia entre las entrevistas en profundidad y los cuestionarios no es el grado de estructuración, la diferencia reside realmente en que unas son reflexivas y las otras son estandarizadas.

Por entrevistas cualitativas en profundidad se entiende reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros

dirigidos a la comprensión de expectativas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias, situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor., y Bogdan., 1998, p. 101)

➤ Las entrevistas en profundidad parecen especialmente adecuadas en las siguientes situaciones: «los intereses de la investigación son necesariamente amplios y abiertos, la claridad y especificidad de lo que se está interesado en estudiar varía según los investigadores» (Taylor, y Bogdan. 1998, p. 105).

➤ Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo: «se recurre a las entrevistas en profundidad cuando se desean estudiar acontecimientos del pasado o no se puede tener acceso a un particular tipo de escenario o de persona» (Taylor, y Bogdan.1998, p. 105).

➤ El investigador tiene limitaciones de tiempo: «los estudios basados en entrevistas por lo general pueden completarse en un lapso más breve que la observación participante» [...] «por lo general el entrevistador recoge invariablemente datos durante los periodos que pasa con los informantes» [...] «Con las entrevistas se logra el empleo más eficiente del tiempo limitado del investigador» (Taylor, y Bogdan.1998, p. 105).

➤ El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva: «se refiere a historias de vida basadas en entrevistas en profundidad» [...] «Más que cualquier otro enfoque de las ciencia social, la historia de vida nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos vicariamente en sus experiencias»... «Las historias de vida representan una rica fuente de comprensión en sí y por si mismas» (Taylor, y Bogdan.1998, p. 106).

4.2.2.2 Grupos de discusión

Los datos se recogieron por medio de grupos de discusión con seis (6) informantes claves que ya habían cursado la Práctica Escolar I y II. Antes de iniciar el estudio con el grupo de discusión principal, se realizó uno exploratorio con el fin de comprobar si el método de recolección de los datos proporcionaba la información que se buscaba y así valorar la guía de preguntas que daban acceso a la información; los grupos de discusión que se realizaron fueron dos en un formato de conversación a partir de una guía de preguntas abiertas ajustadas a las características del grupo, tratando siempre de garantizar que se comprendiera el significado de las mismas.

El trabajo con los grupos de discusión se desarrolló en torno a las experiencias compartidas y así poder identificar algunas posturas no verbales – interrupciones, risas, gestos, comunicación visual, entre otras–, garantizando un clima de confianza y confidencialidad de la información.

4.2.2.3 Escenarios e informantes claves

El trabajo de investigación se realizó en la Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación, Departamento de Educación Física Recreación y Deporte, con estudiantes de octavo, noveno, décimo semestres y egresados, todos ellos del mismo programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes.

La cantidad de informantes claves considerada en el estudio fueron seis (3 hombres y 3 mujeres). Para su selección fueron consideradas las siguientes características:

➤ Interés de participación en la investigación teniendo en cuenta la convocatoria de invitación.

- Haber cursado y aprobado las unidades temáticas Práctica Escolar I y II.
- Disponibilidad de tiempo para asistir a las diferentes reuniones establecidas para el proyecto.

4.2.2.4 Aspectos éticos

- Se Solicitó al Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte, los permisos correspondientes para avalar la ejecución del proyecto.
- El acercamiento a los informantes claves, se realizó por medio de convocatoria pública a través de la cual se establecieron los parámetros de participación en el proyecto, situación que permitió tener consentimiento informado.
- Se protegió la identidad de los informantes a través de la asignación de códigos personales para mantener su anonimato.
- En los procesos de recolección, procesamiento y análisis de los datos se manejaron con respeto y de manera confidencial.

4.2.2.5 Procedimiento

- Participación como asesores (asesoría de estudiantes y Trabajo de campo) y profesores de seminario de las unidades temáticas Práctica Escolar I y II.
- Socialización del proyecto de investigación ante el Comité de Plan del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes.

- Convocatoria de participación para los estudiantes del programa de pregrado.
- Actividad de familiarización y reconocimiento de los participantes en el proyecto.
- Definición de participantes a partir de los criterios de selección.
- Primera aproximación a la realidad: Pre-configuración. Aplicación de la entrevista semiestructurada realizada en dos momentos.
- Emergencia de pre-categorías a partir del procesamiento y análisis de la información recogida.
- Detección de informantes claves representado a los semestres (8, 9, 10) y egresados.
- Elaboración de la guía de configuración para determinar las condiciones de los grupos de discusión.
- Procesamiento de la información generada a partir de los grupos de discusión.
- Descripción, interpretación y construcción de sentido de la investigación.

4.2.2.6 Procesamiento de los datos

Se analizaron según los procedimientos recomendados por la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, (2002); utilizando la codificación como un modo sistemático de ampliar y refinar las interpretaciones de los datos. La codificación se realizó manual haciendo agrupaciones desde las categorías más simples o abiertas, pasando por las axiales o conceptuales, hasta obtener las categorías selectivas, las cuales se relacionaron en la estructura

sociocultural final encontrada. Para ello, a los informantes se les asignó un código haciendo una separación de los datos recogidos y ubicándolos en las diversas categorías de codificación. A continuación se presenta la forma de codificación asignada a los informantes:

I: informante

1F, 2F, 3F: El número corresponde al informante y la letra al sexo:
Femenino

1M, 2M, 3M: El número corresponde al informante y la letra al sexo:
Masculino

INS: instrumento

PG: preguntas guía

T: técnica

GD: grupo de discusión

E: etapa de la investigación

Co: configuración

Ejemplo: (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co)

V. TERCER MOMENTO. RE-CONFIGURACIÓN

Hacia un entramado de significaciones

Realizado el análisis de la información recogida y procesada de los grupos de discusión emergen las siguientes categorías selectivas y axiales:

➤ “*Tensión teoría-Práctica*”. Un problema didáctico o de resignificación de la experiencia.

- ¡Bájeme esa teoría acá en la Práctica! y Acá en la Práctica ¿cómo funciona esa teoría?
- La importancia de la didáctica en las clases de pregrado.
- Falta de tiempo.

➤ “*De qué me valgo en el proceso de formación docente*”. Experiencias previas, conocimiento del grupo y creatividad.

- Experiencias previas en contextos educativos.
- Fui conociendo el grupo para planear las clases.
- Hay que romper esquemas siendo creativos.

➤ “*Profesor, amigo que comprende y escucha*”.

5.1 Entramado de significaciones: La experiencia en la Práctica escolar



Gráfica 2. Mural: El árbol de la experiencia. Técnica: Vinilo sobre pared. Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad del Cauca. Autor: Exalumno, Jhon Jairo Muñoz Erazo.

5.2 Explicación de la estructura

El trabajo que desempeñan los practicantes en la Práctica Escolar, es un sistema de vida representado en un árbol, el cual se estructura a partir de una figura con características antropocéntricas.

Este sistema inicia con una estela de colores que representan los anclajes del ser humano al mundo de la vida, lo que permite la germinación del tronco, en la figura de un rostro del cual se proyectan por encima del mismo dos antebrazos con sus manos abiertas que expresan soporte, sustento, solicitud o devolución de las diferentes enseñanzas que la vida puede ofrecer y que corresponden al follaje del árbol.

Ahora bien, en este proceso iconográfico, las estelas de colores hacen alusión a las raíces que dan sustento a la emergencia de la experiencia que se configura desde el mismo ser humano, de sus interacciones con el mundo que considera parte de su realidad y establece “¿cómo la experiencia permite aplicar toda esa carreta acá en mis clases?”, de ahí que el tronco del árbol sea representando por una cara desde la cual proyecta sus ojos, nariz, labios, y las puertas que representan sus orejas, con los cuales se percibe el mundo y cuya frente representa la razón.

En este sentido, la experiencia para este primer momento, es sólo una cuestión de sensaciones y percepciones desde las cuales el ser humano construye el conocimiento a través de abstracciones; seguidamente, brotan dos segmentos corporales que dan origen a los antebrazos representando la categoría “tensión teoría-Práctica”. Estos dos segmentos continúan con dos manos abiertas que simbolizan el hacer, estableciendo la categoría “De que me valgo en el proceso de formación docente”.

Las dos manos abiertas, unidas por sus muñecas, proyectan la idea de reconocimiento hacia “el profesor, amigo que comprende y escucha” pero también son extensiones que hacen posible el acercamiento a otras posibilidades en el mundo de la vida desde el hacer, conjugado con el intelecto, haciendo visible el experimento como una de las posibilidades de continuar habitando el mundo expresado en el follaje del árbol.

En este habitar del mundo, con sus múltiples y diversas posibilidades que emergen como parte de la relación e interacción, que en algunos casos son conflictivas y tensionales, hacen que el ser humano intervenga de una manera diferente su propia realidad en la cual se desbordan las distintas miradas del mundo que se posee, afectando el yo, el otro y el cosmos.

Entonces, el entramado de significación representa los procesos a los que se enfrentan y en los que están presentes los practicantes, tales como: “fui conociendo el grupo, creatividad, didáctica, tiempo y experiencias previas”, categorías axiales que muestra el grupo investigador y que establecen las diferentes formas de concebir la realidad al interior de un proceso académico.

Las categorías que aparecen como fundamento de la categoría núcleo, son características importantes para los practicantes en este escenario, influenciado por el hecho de que conocen su realidad, y la analizan desde una óptica básicamente crítica, pues el fundamento es la reflexión desde una posición que reclama un lugar en la construcción de los procesos de la Práctica Escolar.

Las categorías selectivas que dieron cuerpo, vida y realidad a la categoría núcleo fueron:

1. “*Tensión teoría-Práctica*”. Un problema didáctico o de resignificación de la experiencia.

2. “*De qué me valgo en el proceso de formación docente*”. Experiencias previas, conocimiento del grupo y creatividad.

3. Profesor, amigo que comprende y escucha.

Todas ellas están relacionadas entre sí, pues unas y otras fundamentalmente articulan todo el proceso académico en la Práctica Escolar; la preocupación que nace en los practicantes es precisamente en: ¿cómo la experiencia permite aplicar toda esa carreta acá en mis clases?

5.3 Construcción de sentido

¿CÓMO LA EXPERIENCIA, PERMITE APLICAR TODA ESA CARRETA ACÁ EN MIS CLASES?

Reconocer a los y las jóvenes practicantes como partícipes potenciales, actores y autores del proceso de creación y transformación de sus situaciones personales, sociales e institucionales en la Práctica Escolar, implica desde su quehacer docente, visibilizar las Prácticas que inciden directamente en su proceso formativo y más protagónicamente en los procesos de análisis situacional de su propia realidad.

En este sentido, los practicantes cuando van a la Práctica se encuentran con varias realidades dentro de las cuales se dan cuenta que hay muchos conocimientos teóricos, que se adquieren durante los semestres anteriores a la Práctica Escolar, pero que esos conocimientos teóricos que él conoce ya sea por las lecturas realizadas, por escuchar a sus compañeros, por la asistencia a eventos académicos y por las clases directas con los profesores del programa, no sabe cómo integrarlos a su Práctica, encontrándose con su primer desafío, como es construir el camino para aplicar toda la teoría a la Práctica; por tanto se cuestionan verdaderamente si lo que estudiaron fue lo indicado o no.

Posteriormente, se ven en la necesidad “obligada” de asumirse como maestros, dándose cuenta en realidad quienes son; en ese momento, es cuando ellos entienden y abandonan sus roles de estudiantes para tomar su rol de maestros lo cual los confronta, porque en muchas ocasiones como estudiantes no le daban la importancia que debían a su labor; pero cuando se asumen como maestros, reconocen las implicaciones y los desafíos que se adquiere; en ese sentido, se hacen sensibles a la escuela, a los estudiantes, a sus colegas y en general al contexto escolar.

Los practicantes sienten temor por que no están preparados lo suficiente para abordar la Práctica desde el seminario, la asesoría y más específicamente el trabajo de campo en el centro de Práctica; esos sentimientos radican esencialmente en que es muy poco el tiempo que se dedica desde la vivencia al interior de los espacios académicos configurados para la unidad temática Práctica Escolar I y II, que no están aislados de las dinámicas institucionales en los contextos educativos en cuanto al tiempo de duración del proceso para asumirse en el rol de maestros; pues es allí, donde se comienzan a construir las bases para el fortalecimiento de los procesos académicos en la intervención con los estudiantes en las escuelas; siendo esta la razón primordial no la única de la Práctica Escolar.

Otros elementos que se cuestionan en el proceso de formarse como maestros, es la poca importancia que el programa de pregrado en Educación Física le ha dado a las didácticas, por eso sienten que no tienen las herramientas necesarias para enfrentar todo ese desafío que es la Práctica en el contexto escolar, perciben por tanto, una desarticulación entre la teoría y la Práctica. De igual manera, los practicantes sienten la necesidad de establecer desde sus propias miradas teóricas el poder hacer una articulación de acuerdo a las exigencias del contexto escolar. Es así, como logran identificar que la relación teoría-Práctica que en un principio no lograban relacionar o articular

por más esfuerzo que hacían durante su Práctica Escolar, adquiere sentido desde el reconocimiento de sí mismos y sus capacidades.

Sólo hasta cuando los practicantes se ponen en situación en la escuela, es que se dan cuenta de la relación teoría-Práctica, ella genera otra situación problemática referida a estar obligados a utilizar todos los otros recursos que ellos ni siquiera se acordaban que disponían, desde experiencias previas como orientador de clase, músico, entrenador, estudiante de Educación Física en la básica secundaria y media vocacional, de las cuales emergen conocimientos que son utilizados para la formulación, ejecución y evaluación de la planeación de la clase, siendo allí donde se conjugan elementos teóricos y prácticos que hacen de la clase, un primer acercamiento real al contexto escolar. En este contexto, los practicantes se dan cuenta que en la construcción de la clase además de confiar en ellos mismos, deben tener en cuenta a los estudiantes que los rodean, pues ellos son un eje fundamental en las decisiones de elaboración y ejecución de su clase de Educación Física, ya que miden si el proceso realizado por el practicante es bueno o malo de acuerdo a su realización pedagógica.

Por ello, para los practicantes, es gratificante ver como lo consensuado para la clase se va haciendo realidad y sobre todo como los estudiantes se identifican con su labor y lo hacen suyo –se reconoce como amigo de los estudiantes–, que sin esperar nada a cambio conciben su trabajo de Práctica Escolar consciente de las problemáticas que se le presentan. Sin embargo, muchas veces las ideas temáticas que se plasman en el preparador de clase, obligan a los practicantes a ser creativos y a innovar, pues su trabajo empieza a exigir que hay que crear a partir de las propias necesidades de la Práctica y encuentran en este proceso la posibilidad de quitarse de sus mentes los temores, los cansancios y las dificultades; advirtiéndoles, que a través de la innovación, convierten los problemas en oportunidades, con deseos de salir airoso de las dificultades que se le presentan.

Posteriormente, y reflexionando acerca de su experiencia, es cuando los practicantes comprenden como hicieron realmente para “*aplicar toda esa carreta en sus clases*”; así es el mundo de la Práctica Escolar, dura y difícil, pero que tarde que temprano tiene sus recompensas y gratificaciones, que renueva los sentidos desde nuevas energías y pensamientos hacia lo que significa “*la Práctica Escolar*” y lo que representa desde su formación de pregrado el ser maestros.

5.4 Redimensión de la estructura

5.4.1 “Tensión teoría-práctica”. Un problema didáctico o de resignificación de la experiencia

En esta categoría, la tensión se crea en cómo la Práctica Escolar desde su componente trabajo de campo establece un vínculo entre la academia y lo administrativo universitario con respecto a lo que el contexto escolar le exige al practicante como mediador entre dos contextos cuyas exigencias son diferentes pero en las cuales una depende de la otra. Así mismo, se entreteje y está estrechamente relacionada con: “*la importancia de la didáctica en la clase de pregrado*”, desde una mirada que reclama el fortalecimiento de las didácticas como posibilidad de hacer procesos diferentes; “*la falta de tiempo*”, es un problema que los practicantes enuncian que no permite atender los múltiples asuntos y labores establecidas que hay para realizar durante la Práctica Escolar, y “*¡bájeme esa teoría acá en la Práctica! y ¿acá en la Práctica cómo funciona la teoría?*” es el llamado de los practicantes a sus profesores y a la Licenciatura, puesto que no hay un diálogo entre lo teórico y el trabajo de campo, dificultando aterrizar la teoría a los procesos que se realizan en el contexto escolar.

5.4.1.1 ¡Bájeme esa teoría acá en la práctica! y acá en la práctica ¿cómo funciona esa teoría?

El elemento mediador respecto a la concepción y desarrollo de la teoría y lo que es la Práctica, es la experiencia, pues en ella se establecen desde la construcción de la misma, la dimensión y aportes al proceso de formación docente. Por ello, para los practicantes la experiencia es importante, porque entre más significativa, da mayores elementos para acercarse al contexto educativo. Igualmente, entre más cercana es la teoría a lo que se va a vivir en la escuela, va a ser relevante o significativa, ya que es una forma de acercamiento con la realidad, que beneficia la formación de los estudiantes. La Práctica Escolar se diferencia de las demás prácticas cotidianas cuando está cargada de sentido⁴, es decir cuando no es un hacer por hacer, sino una Práctica contextualizada, en beneficio de los estudiantes, una acción dotada de sentido. Entonces el sentido «está en el problema, su solución reside en sus predicados, es la forma como opera la comprensión. El sentido encarna la comprensión, es su finalidad última y genuina» (Zambrano, 2007, p. 146). Un practicante lo plantea a continuación:

Es importante la experiencia porque entre más significativa sea esta va a ser mucho mejor mi Práctica, mi acercamiento a la realidad. Si yo hago una cosa relacionada con la realidad y con la teoría, las experiencias van a ser bien significativas y eso va a permitir que mi Práctica sea muy relevante en el sentido de que va a tener una intención, va a tener un sentido y va a permitir lo más importante, formación en mis estudiantes. Sino que si yo hago una Práctica por hacer entonces...se descontextualiza. (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Por eso, «en la medida que la experiencia en el mundo es decisiva, ella alcanza un nivel de representación y se transforma con la experiencia» (Zambrano, 2007, p. 56), por eso, en ella se redimensiona la teoría, ya que sería el pilar de reconocimiento, apropiación y uso de la teoría frente a lo que

⁴ Melich, J., (1994.) citando aThomas Luckmann advirtió por otro lado, la importante diferencia entre la acción humana orientada hacia un sentido, y la acción humana dotada de sentido. En el primer caso, el sentido de la acción radica en la finalidad de la misma, mientras que en el segundo se halla en su seno constituyente. p. 89

es la Práctica, de ahí que si la teoría cumple con lo requerido, se observa y describe durante su aplicación resultados o respuestas a la necesidad que se presenta; ésta no sólo alcanza un estatus de importancia para quien la usa, también para la situación en la que es requerida, haciendo que dicho componente teórico construido, sea retomado nuevamente en situaciones similares, lo que le da sentido práctico tanto en quien la usa como en quien se aplica. El siguiente relato nos muestra como:

De pronto son algunos saberes que yo tengo y que de alguna manera los estoy poniendo en Práctica y en la manera que yo estoy practicando los voy teorizando, los voy volviendo conocimiento para volverlos a dar en la Práctica entonces cual es la situación: que el estudiante está practicando y está teorizando es de sus propios procesos (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Para el practicante la teoría, lo que ellos denominarían como saber, emerge en la medida que ésta es usada en la situación que es requerida desde las particularidades del hecho y cada vez que se presente una nueva particularidad, el saber se redefine y alcanza otros niveles para luego ser usado en otras situaciones con particularidades similares pero no iguales, abriendo la posibilidad de redimensionar el saber.

Entonces, en la Práctica Escolar durante su desarrollo también se logra ese saber⁵ que es propio de cada practicante y que ha sido precisamente fruto de la experiencia. Este saber, es puesto en situación, está siendo utilizado una y otra vez por el practicante, porque se da cuenta que funciona en las dinámicas emergentes de la interacción entre el practicante, los estudiantes y sus contextos, descubriendo paulatinamente su posible pertinencia para él o ella y para con sus interlocutores –estudiantes y contexto–, es por eso que: «el saber tiene su morada en el aprender, nunca en su forma. Su modo se virtualiza por los problemas que resuelve y por la textura del linaje» (Zambrano, 2007, p. 79).

⁵ Por saber se puede entender aquella práctica de dominio, lo que una generación puede decir de su época, también lo que un individuo en tal época produce y aprende (Foucault, M citado por Zambrano. 2007, p. 73).

En este caso la experiencia es la expresión de la relación teoría- práctica o práctica- teoría, lo que genera en nosotros interés de análisis sobre cómo se constituye ésta relación o de que forma una permite el desarrollo de la otra, que para el practicante están referidas a un asunto instrumental «yo pienso que de pronto lo que le falta como a la Práctica, es que nos den como herramientas para poder, como poder llegar a acoplar tanto la teoría como la Práctica» (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Frente al relato anterior, la situación que presentan los practicantes es cómo la teoría se articula a la Práctica, pues se convierte en una necesidad de tener herramientas para establecer la relación entre la teoría y su desarrollo en la Práctica, pues esta relación se constituye en un conflicto frente a los diferentes contextos en los cuales se desempeñan.

Por ello, para poder establecer esa relación teoría-practica o práctica teoría, se precisa definir que es teoría y práctica en los practicantes y su articulación con el quehacer docente.

El siguiente relato plantea que:

Yo creo que cuando el compañero habla de una teoría como es que es.....interpretada, es como en sentido de que el profesor este diciendo bueno su teoría, pero bueno, bájeme esa teoría acá en la Práctica no me la tenga tan elevada allá sino que bueno, y acá en la Práctica como funciona esa teoría y yo creo que en ese sentido ahí si van buscando como herramientas que el practicante va a tener para ya ir al trabajo de campo, o sea la teoría es importantísima pero es bajar esa teoría un poco más acá al concepto a lo real (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Se podría plantear que la teoría existe bajo unas condiciones y características, lo que permite que ésta, desde el proceso reflexivo del propio practicante, analice de que manera aquellas construcciones teóricas representadas en conocimiento, saberes o intenciones mentales que posee realmente corresponden a la situación que se presenta, pues los sujetos poseen la teoría, pero esta no da respuesta en su totalidad a la situación vivida,

sino que se modifica y va adquiriendo matices propios de la relación contextual y de los sujetos que participan, lo que genera un nuevo saber y cuando se trata de hablar de procesos de docencia, cada elemento que se va constituyendo logra ser una construcción ajustada en relación al contexto y sólo algunos de esos elementos podrían funcionar o no en otra situación con características similares y con otros interlocutores, lo que permite especificar que dentro de este proceso «no existe saber sin una práctica discursiva definida; toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma» (Foucault, 2004, p. 307).

Igualmente, otros conceptos de teoría que podrían esbozarse en los hallazgos se plantean cuando:

Por ejemplo, de la teoría yo tengo que poner en Práctica para enseñar determinado contenido, eso es lo que dijo (omitimos el nombre), pero por ejemplo yo a un niño, teóricamente hay un autor y dice al estudiante hay que trabajarle fuerza así, pero resulta que cuando voy a la realidad el estudiante es un estudiante que trabaja en el campo, ahí donde queda la teoría de la fuerza, entonces es ahí es donde yo quiero ir, es que la teoría está en la realidad y en la medida en que yo voy practicando la voy descubriendo, entonces en la Práctica construyo la teoría y la teoría la vuelvo en la Práctica, si me hago entender. (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co)

Esta posición de la teoría, muestra que puede existir un manejo conceptual desde ciertos autores, lo que genera el conflicto es lograr un acercamiento a esa mirada teórica de los estudiantes y su contexto, pues sus desarrollos deben responder a las características y situaciones de relación e interacción con las realidades del contexto escolar específico, creando interrogantes en el practicante acerca de lo que establecen los libros y lo que los estudiantes viven en su realidad, pues también se está descubriendo teoría desde las particularidades de la experiencia de estos agentes (contexto, estudiantes), como lo amplía un poco más el siguiente relato:

El profesor hablaba mucho de autores y bueno y hablaba mucho de muchos textos pero una vez por halla me hablo de Maturana y bueno y yo decía: ¿y que Maturana? ¿y que el amor? y todo ese cuento. Claro, y en ese tiempo a mí, hasta me parecía loco, el amor, un autor hablando de amor, bueno y yo ni

le paraba bolas en ese tiempo. Cuando yo ya entré a las Prácticas, indiferentemente que sea I o II, entonces ese grado de familiaridad, de afecto y esas muestras de afecto y ese como que el otro lo acepte a uno, lo quiera y eso que uno no es miembro de la familia, pero uno significa algo para esa persona, entonces ahí volví a leer a Maturana y ahí sí comprendí entonces, ahí quiero como devolverme y amarrarlo a lo otro, a la teoría, allá teoría, acá a mi Práctica y me di cuenta y la pude como entrelazar, entonces es como a ese punto, esa empatía como dice (Omitimos el nombre) esas relaciones es eso, es ese amor que me profesa a la otra persona, pero no el amor del sexoel amor del otro, el amor que me.....es el amor de ese niño o ese joven (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Mientras el primer relato corresponde a una mirada de carácter disciplinar en cuanto a contenidos, el segundo relato, manifiesta la posibilidad de encuentro con el otro, pero sustentado en teoría que habla del amor, que emerge en el quehacer docente, en la relación profesor-estudiante, en la expresión de un sentimiento más de cercanía. Para el caso los practicantes, en un primer momento no encuentran una forma de relacionar la teoría con lo que podrían vivir en el contexto escolar, situación que le genera inquietudes frente a su forma de aplicación, pero en el momento del trabajo en la escuela reconoce que es importante, porque se visibiliza en acciones de parte de los niños y niñas en la escuela, haciendo recordar que aquello que se les mencionaba como teoría se estaba viviendo y por ende afectándolos.

Se plantearía que la concepción de teoría esbozada en los hallazgos está en lo que establecería Padrón, J (2006) como usos del término en el terreno de la ciencia y en cuyo caso expresa que:

La elaboración de teorías exige definir aquellos medios por los cuales sus usuarios pueden derivar enunciados muy específicos, correlacionados con los datos de la experiencia, partiendo de los enunciados generales del sistema. (p. 4)

En este primer abordaje de lo que es teoría, se plantea que sea un contenido de tipo disciplinar, que permita procesos de relación con los estudiantes, se hace necesario identificar que existe y ha sido enseñada una construcción teórica y ésta es asumida como primer acercamiento a la realidad,

pero esto no es suficiente, se requiere que se identifique y observe su viabilidad en la situación, lo que conlleva a la construcción de saber mediado por los intereses y necesidades de quien lo aplica y de lo que se evidencia y emerge en el contexto específico a partir de las acciones de sus actores, lo que denominaría Díaz (2009, p.8) como saber teórico el cual es:

La construcción legitimada académicamente; pero que permite el desarrollo del saber reflexivo a partir de la reflexión personal y colectiva que es vista como uno de los procesos importantes en su desarrollo profesional, pues le permite analizar, reconstruir su práctica e interrogarse sobre su trabajo personal y profesional [...] La resignificación de la experiencia para orientar la acción. (p.8)

Ahora, frente a la mirada del concepto de la práctica, este es otro concepto que han de definir los practicantes de la siguiente manera:

La Práctica es la realidad donde yo estoy mirando la teoría, esa es la Práctica, la Práctica es la realidad, porque lo que pasa es que nosotros quizás nos estamos encerrando en el concepto en el que teoría es un texto y ya por ejemplo hay unos que dicen contexto es la realidad que yo estoy observando e interpretarla es una forma de texto, entonces la Práctica es cuando yo voy a esa realidad y trato de interpretar, ese texto como tal, construyo el conocimiento y de ahí inmediatamente me voy a la Práctica, ahí estoy empezando a transformar todo, ¿si me hago entender? (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

La Práctica es la que deja mirar la teoría, la Práctica es en la que se construye la realidad, entonces la Práctica es la realidad misma, desde la cual el practicante lee su desarrollo desde las características del contexto, el cual también es un texto al que debe hacerse interpretación, y se construye conocimiento, desde el que se hacen transformaciones o cómo definiría Foucault, citado por Zuluaga:

La Práctica es un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que se han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (1999, p. 35)

Por ello, si bien la teoría, es un fundamento de la construcción de la realidad, entonces la Práctica es la realidad misma, desde la cual el practicante determina las características del contexto y en un proceso de acercamiento al mismo, se conoce y reconocen esas características que vendrían a definir lo que realmente para el sujeto que participa es la realidad, dado que la realidad de uno no es la realidad del otro, permitiendo develar aquello que está más allá de lo que se puede ver a través de la observación, pues así mismo puede llegar a la interpretación de una realidad posible a ser intervenida, la cual permite construir en el saber teórico, posibilidades de transformación con unas intenciones atendiendo dinámicas educativas propias y ajenas, sin perjuicio de los propósitos de formación individuales y colectivas que sería el saber reflexivo o como lo plantea Zambrano (2007, p.190), «la práctica es un momento de reflexión, nunca de repetición, la reflexión tiene lugar en la experiencia. Jamás podremos reflexionar algo que no hemos vivido».

Un ejemplo de esta situación es lo que plantea un practicante durante su Práctica Escolar, específicamente en Básica Secundaria, el profesor titular de la clase de Educación Física, le muestra cómo se desarrollan ciertas temáticas al interior de la clase, para este caso, sobre recreación con el fin de mostrar los gustos y receptividad de los estudiantes frente al tema, pero una de las circunstancias que afectan al practicante es que igualmente sienta afinidad con lo que enseña, pues más de cumplir con lo que el profesor titular le pide, es darse cuenta que la afinidad no sólo parte de la temática, sino como ésta, a su vez, ha sido enseñada en la Universidad para ser utilizada en la escuela, situación que es expresada a continuación:

En este momento se me ocurre cuando hice la Práctica en Básica Secundaria, el profesor titular dijo voy a hacer la clase para que la observes no, y a mí una cosa que yo detestaba y era que él decía, bueno yo me integraba con él en la clase y él decía hoy vamos a hacer el choco choco y yo.....o sea a mí no me gusta la recreación pero a él le iba súper bien el me decía mira así es que a los niños les gustan las clases, y yo decía: si yo pudiera hacer lo que hace, o sea, él me decía mira, porque entonces yo decía bueno para la próxima clase yo traigo la actividad para hacer, yo hacía

la actividad y él me decía hoy te salió súper bien pero yo me sentía un payaso haciendo esa actividad decía uyy.. te salió muy bien la clase, mira que los niños estaban bien contentos y todo. Pero entonces yo digo, si a mi desde el principio me hubieran enseñado bueno la recreación es así, el grupo se maneja así, como llevar como un proceso, yo creo que yo no me sentiría tan mal como me sentí ese día que hice esa actividad, pero yo creo que nos faltan como las herramientas, como que nos faltan como cosas que a uno le sirvan en la Práctica (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

La intención de los procesos de formación en cuanto al Ciclo Básico dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, están articuladas a las posibles situaciones y condiciones de trabajo de los practicantes en diferentes instancias, sin embargo algo que afecta dichos procesos es que algunas de las acciones no están directamente relacionadas con el proceso de formación disciplinar, lo que impide que se entiendan los propósitos de la misma, y sus desarrollos al interior de la clase de Educación Física.

Por lo anterior, al no comprender estos propósitos pareciera que estas acciones de carácter formativo, van en contravía de la posición e intereses del practicante en su quehacer pedagógico, por lo que ellos consideran que posiblemente algunas unidades temáticas no se están presentando con la suficiente claridad conceptual. O cómo lo plantearía Díaz (2000):

Un problema central que se refiere al propio campo de recontextualización institucional concierne a las tensiones entre el discurso de formación institucional y la Práctica pedagógica de los profesores dedicados a la docencia. Lo que salta aquí a primer plano es cómo la Práctica pedagógica, reducida generalmente a la docencia, genera un tipo de profesional que fundamenta su acción pedagógica a la reproducción de su saber especializado (p. 115).

No obstante, asumir esa mirada del quehacer docente, los practicantes consideran que existen unidades temáticas que evidencian esos contenidos prácticos, explicitando que son más vivenciales, lo que impide que se olviden fácilmente, pues fueron apropiadas desde su participación en sí mismos:

Porque mire, por ejemplo cuando uno va al contexto, a la Práctica uno se le olvida toda esa teoría de 5 semestres atrás y uno aplica más que todo lo que se le ayudó a vivenciar en el momento. Entonces por ejemplo con el profesor (omitimos el nombre) nosotros vivenciamos demasiadas cosas sobre todo manuales artísticas, que en mi Práctica me aportaron demasiado. Entonces de ahí me voy a la pregunta que se hizo ¿todo el proceso que vivieron de los 5 semestres antes de la Práctica si les sirvió? Pues para mí me sirvió muy poco, algunas cosas y entre eso menciono lo que es lo de capacidades perceptivo-motrices que fue como más práctico y lo que fue con el profesor (omitimos el nombre) que fue como más también, más del contexto (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Al interior de estas situaciones, también los practicantes plantean que ellos y ellas no quieren tanto recetarios o manuales institucionales para el desarrollo de sus Prácticas, es más bien el hecho de reconocer las necesidades de los contextos y establecer contenidos acordes a las necesidades.

Esto permite igualmente definir que el tipo de acciones que utiliza para fortalecer los procesos de formación, como los practicantes lo mencionan y reconocen en el siguiente relato, no está sujeta a recetarios o manuales institucionales para el desarrollo de sus Prácticas contextuales, es más bien, el hecho de permitir al practicante reconocer sus necesidades y la manera de hacer interlocución con el contexto educativo: “la escuela”:

Y no es como por ejemplo decía (Omitimos el nombre), hace rato que lo dejamos ahí como en el aire, que decía ustedes lo que quieren es como un recetario quieren como una cartillita, no, yo lo que creo que yo quise y lo que los estudiantes quieren no es tanto una cartillita, ni los pasos son así, porque eso no se podría hacer porque como estamos diciendo los contextos y los contenidos cada vez son diferentes (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

El practicante expone que si existiera el recetario, no sería necesario estudiar diez semestres, pues cualquier persona podría asumir la clase de Educación Física, lo que se debe tener claro, es que piden que se les brinde herramientas de tipo didáctico, no que les digan que deben hacer explícitamente en cada situación particular, situación comentada en este relato:

Yo me quiero referirme un poco a lo que se decía acerca del recetario y lo que usted mencionaba hace rato. Yo creo que no es un recetario porque si no, no necesitaríamos estudiar 10 semestres, porque si hay un recetario que diga vea ustedes en la clase de Educación Física tienen que hacer esto y entonces usted no se preocupe por estudiar 10 semestres, cualquiera puede hacer eso, sino que se le brinden herramientas suficientes, no es un recetario que diga ustedes tienen que hacer esto y esto y esto, y cuando los niños se comporten de esta forma usted tiene que hacer esto y esto, sino dar las herramientas necesarias para el desarrollo de la Práctica sin querer decir que eso sea un recetario (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Basado en lo anterior, se reconoce que para ser profesor de Educación Física, es necesaria una preparación académica con unas características que diferencian el quehacer docente, su intencionalidad y propósitos de otras disciplinas frente a los procesos formativos, además de reivindicar y posicionar la clase de Educación Física y la identidad del profesor.

Pero existen otras posiciones que expresan que los practicantes tienen el conocimiento, pero se interrogan ¿cómo hacen para aplicarlo? o ¿cómo desarrollarlo?; igualmente, se expresa que en el conocimiento que se tiene, al momento de dar cuenta del mismo no es claro, como se comenta en el siguiente relato:

A mí me sirve por ejemplo las capacidades son estas y estas y que las capacidades condicionales son estas, pero, yo tengo ese conocimiento pero ahora sí, ¿cómo puedo ponerlo en Práctica?, ¿cómo puede desarrollar fuerza en los estudiantes?, ¿cómo puede desarrollar el equilibrio y también conceptos pedagógicos?, como bueno ¿qué es pedagogía?, ¿qué es didáctica?, ¿qué es metodología?, porque si uno va y le pregunta a un estudiante para usted que es pedagogía, le van a decir, que es la metodología que uno utiliza o que es didáctica es la metodología que uno tiene (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Cuando se desarrolla un plan de estudios y sus unidades temáticas que lo componen, cada una de ellas presenta unos contenidos que las caracterizan y tienen unos objetivos en la formación del practicante. La situación es que dichos contenidos pareciera que fueran desarrollados con dinámicas de clase y metodologías que no permiten al practicante comprender y determinar la

importancia del tema y su aplicabilidad al quehacer docente, lo que en primera instancia haría pensar que las condiciones de orientación no están siendo pensadas desde las necesidades de los practicantes que participan de la unidad temática y los contextos en los cuales se desarrolla la Práctica Escolar.

Una situación a destacar, es que el programa de pregrado al cual pertenecen los practicantes, les ha brindado una formación que para ellos y ellas han sido buenas, pero exigen una mayor especialización que le brinde mejor seguridad personal y laboral, lo que ellos(as) denominan "*El haz sobre la manga*"; para este caso, reconocer que es necesario brindar a los practicantes elementos dentro de su quehacer profesional que les permita buscar en sí mismos que son buenos para eso, en otras palabras plantean que en la carrera han visto muchas cosas; sin embargo, les hace falta algo que les permita ir identificando en que son fuertes, para ir definiendo su utilidad, dado que se constituyen en herramientas y estrategias desde las cuales saben que les sirve para enseñar y establecer un vínculo entre la teoría y la práctica, tal como es relatado a continuación:

Hemos visto muchas cosas, sí, en la carrera y chévere, pero yo digo nos falta como ese haz sobre la manga, debajo de la manga, que decían ellos mi fuerte es tal cosa, digamos que mi fuerte es la recreación, mi fuerte es tal cosa. Si tuviéramos como esas herramientas que cada uno diga de pronto mi fuerte puede ser las manualidades y yo de pronto me puedo ir por allí y por allí puedo enseñar coordinación óculo manual y por allí puedo hacer cualquier cosa, es como que nos falta como ese tipo de herramientas y estrategias que nos den muchas y que cada uno sepa cual le sirve para enseñar esa teoría o para acoplar las dos cosas (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

La discusión entre la relación teoría- práctica, se refleja en el accionar del practicante, pues al no entender la función de la teoría y su desarrollo, cree que ella no le da elementos para formular y desarrollar sus clases y por ende su quehacer docente. De este modo, se pide que la teoría se sustente en la práctica misma para poder comprender realmente su estatus y función real cuando se presentan exigencias en el contexto.

Ahora bien, existe una situación que se expresa por los practicantes, con relación al manejo de la teoría por parte de los profesores del pregrado a diferencia de los practicantes que manejan la práctica, y el problema con esos dos extremos es que no hay ese diálogo, y los profesores de pregrado trabajan desde su mirada, haciendo exigencias desde la teoría, por ello, los practicantes piden que toda esa teoría de la que se habla se pueda aplicar, porque consideran que no saben cómo hacerlo, situación que se enuncia en el siguiente relato:

Es que en ese sentido, yo veo que los profesores manejan excelentemente y perdón la redundancia la teoría y los practicantes excelentemente la práctica, entonces los dos extremos, no hay como ese dialogo, entonces los profesores se van por ese lado y usted tiene que hacer esto y esto y tiene que saber conocer esta teoría, ya ahí, si me voy a los textos. Los estudiantes quieren más de la Práctica, ese texto bájemelo acá a la Práctica, como hago yo para que toda esa.... y voy a utilizar una palabra que utilizamos mucho los estudiantes, porque yo todavía soy estudiante. Toda esa carreta bájemela acá, como yo hago para aplicar toda esa carreta acá en mis clases porque, es que en mis clases todo eso que está escrito a veces yo no lo puedo aplicar porque no sé cómo aplicarlo (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Otra situación desde la Práctica, son las circunstancias a las que se ven avocados cuando tienen que pensarse como educadores, pero no sólo durante el tiempo de la Práctica Escolar, sino en todos los contextos en los que se actúe por ejemplo el colegio y la familia entre otros; lo que los pone a pensar de que manera asumen esos contenidos teóricos que poseen, el cómo darlos y formas de poderse apropiar de ellos, posición asumida en el siguiente relato:

Y uno al hacer la Práctica, como se llama, uno pues piensa que no es educador solamente durante esos dos semestres, sino que ya es educador para todos los contextos donde uno actúe, tanto en el colegio como fuera de ellos, en la misma familia, entonces enfocar un poquito también esos contenidos teóricos, no sólo reproducirlos, sino como los voy a dar, como los adopto (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Todos estos cambios o situaciones suscitadas durante el trabajo en la escuela, hacen que se valore como importante aquello que en principio era

desconocido del quehacer docente y que después de la Práctica Escolar se reconoce su existencia afectándolo en lo personal sino también en lo profesional. En lo personal, dado que le permite ver en el otro u otra (estudiantes) realidades de vida que requieren de una atención particular y específica, pero a su vez, se debe pensar en el sujeto en comunidad, igualmente, reconocer que en algún momento esta misma situación fue vivida por el practicante cuando era estudiante; y que sólo cuando está en el rol docente, evidencia las responsabilidades y compromisos.

Estas responsabilidades y compromisos demuestran, que no sólo está para cumplir con una tarea como ocurre cuando se es estudiante, sino que la situación de vida que en ese momento se le muestra, es su vida profesional y que no se cumple simplemente porque el plan de estudios se lo exige, sino que en realidad se identifica con lo que hace, y que en aquel momento en que la teoría era para él o ella algo que no se ajustaba a sus condiciones sus análisis y reflexiones, le muestran que esa teoría tiene relación directa con su profesión y con lo que el proceso de pregrado le mostró, sino que también tiene impacto en la vida, en los contextos y en las personas, sobre todo en él mismo, pues reconoce y cimienta desde la experiencia su identidad profesional e instituye procesos que lo hacen idóneo en su quehacer docente.

A su vez este proceso formativo, desarrolla en los practicantes características que le permiten desempeñarse en cualquier contexto y atender las condiciones que de éste emerjan, ya sea por las personas, los procesos y demás, transformando las acciones y su intención o propósito formativo.

La institucionalización de lo que vendría siendo la Educación Física en el contexto escolar, también se desarrolla desde una o varias miradas, lo cierto es que cuando los practicantes llegan con una perspectiva diferente esto genera choques y controversias, que se convierten en camisa de fuerza o de confusión

para quienes como practicantes, llegan con ideas formativas diferentes, lo cual se referencia en el siguiente relato:

Entonces, cuando uno llegaba a la institución de la Práctica se estrellaba y el hecho no era cambiar la Educación Física por ese cuento de la Motricidad, sino era mirar que haciendo deportes, que haciendo las actividades tradicionales también podían ayudar a no solamente a formar físicamente a un niño a un joven, sino que con eso también podías enseñarle valores, podías enseñarles muchas cosas que a ellos en el proceso de formación le iban a servir y no necesariamente se tenía que relegar el deporte sino que con eso era una ayuda súper buena. Qué tenía, uno como profesor, para ayudar a los estudiantes, yo creo que eso fue...empezar a replantear muchos conceptos que en el programa se decían, entonces uno llegaba al campo y se daba cuenta que no es así, entonces replantear todos esos conceptos que a veces es bueno tenerlos como teoría pero que al momento de la Práctica no se si van a funcionar. Entonces yo creo que ese fue el aporte más grande que me dejó la Práctica Escolar (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Estas ideas están ancladas a los propósitos formativos recibidos en el pregrado y van siendo institucionalizadas, lo que revela al interactuar en el contexto escolar dos realidades totalmente diferentes, y que quien es llamado a ponerlas en dialogo es el practicante, pues viene siendo el responsable de permitir que cohabiten las diferentes perspectivas de la Educación Física, sin mitificar o dar prioridad a una sobre la otra, sino más bien, estar en la continua búsqueda de soluciones y estrategias que permitan su existencia pero a su vez, manteniendo unos propósitos formativos acordes a lo establecido en el contexto educativo, aferradas a lo que la disciplina o campo desde el quehacer docente ofrece, lo que permite no sólo la orientación de clases, sino de horizontes de vida para quienes participan del mismo.

Por ello, una de las situaciones con la cuales los practicantes se encuentran cuando interactúan con el contexto educativo a través del trabajo en la escuela, es darse cuenta que a nivel de su proceso en el pregrado se les orienta bajo condiciones conceptuales mostrando que la Educación Física tradicional debe cambiar por Motricidad Humana; ellos reconocen que lo que debe cambiar no es la Educación Física tradicional, sino la manera cómo ésta

es abordada en función de sus propósitos e intenciones, dado que desde el deporte y demás, se pueden aprender otras cosas, el problema es la forma como se ha venido configurando en los ámbitos educativos, pues no está respondiendo a las dinámicas no sólo de tipo institucional sino al carácter formativo pensado desde el estudiante mismo.

Por otro lado los practicantes expresan que al interior del departamento al cual está adscrito el programa de pregrado, se han intentado replantear muchos conceptos acerca de la Educación Física para pasar a la Motricidad Humana, lo que ha generado algunos inconvenientes, pues una cosa es hablar sobre los conceptos y otra cosa es desarrollarlos y mostrarlos a través de actividades en el contexto educativo, para cambiar no sólo una concepción sino también su despliegue en el quehacer docente, en este caso, al interior del contexto educativo:

Pues yo creo, que el aporte más grande que me dejó la Práctica era como replantear muchos conceptos que daban en el Departamento acerca de la Educación Física, yo creo que eso fue lo más importante para mí, replantear eso porque como a nosotros nos hablaban: hay que cambiar la Educación Física tradicional, hay que pasar de Educación Física a la Motricidad Humana; entonces uno llegaba con esa idea pero nunca dijeron no, es que para cambiar ese concepto ustedes tienen que trabajar esto o la mejor forma de llegar es haciendo este tipo de actividades o algo (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Al definir la concepción de teoría, Práctica y su articulación, ésta empieza a constituirse en acción en el hecho mismo de la vivencia que se hace experiencia, y cuando nos interrogamos sobre los aciertos y desaciertos de su aplicación, se dimensiona el hecho educativo y los procesos de formación por los que se propende, pero no es suficiente interrogarlos, es necesario propiciar procesos y conocimientos que permitan la divulgación y consolidación que en un determinado momento y contexto fueron pertinentes; pues estos se convierten en guía u orientación de otras circunstancias con características similares. Dentro de estos procesos, la investigación es un eje vertebral de la formación de formadores, su intervención en procesos educativos permite

determinar lo que el contexto escolar está exigiendo en la medida que se modifica históricamente, debido a las condiciones sociales, políticas y económicas entre otras, y que se van estableciendo, lo que conlleva cambios no sólo de las personas sino también de sus actitudes frente a su propia vida y la de la sociedad, tal y como se menciona en el siguiente relato:

Pues de acuerdo a lo que yo conozco, la única forma de uno complementar la teoría con la Práctica es investigando, porque a partir de la investigación uno precisamente puede conocer una realidad, busca autores y conecta esas dos realidades: una que es de un autor y una realidad que yo he encontrado y a partir de esas dos realidades yo encuentro mi propia realidad que es con la que voy a trabajar. Es decir, al mismo tiempo hago mi Práctica, leo teoría, pero también produzco teoría que me va a servir para combinar todo, entonces yo creo que la única forma de uno ser teórico-práctico es investigando, creo que ahí es donde está la conexión (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co)..

Para el practicante, una de las maneras de relacionar la teoría y la Práctica es investigando, pues a partir de ésta, se conoce la realidad conectándola con la teoría de otros, elementos desde los que construye su propia realidad y en la que empieza a trabajar, en sus acciones, en el contexto que lee y construye sus propios elementos teóricos, de esta relación, emerge la investigación.

Para tal fin, el practicante debe apoyarse en la investigación como un medio para conocer su experiencia «puesto que es única para el que la vive, sirve como apoyo para educar. Jamás se podrá enseñar la materialidad de una experiencia de la misma forma como nunca podremos vivir el dolor en el lugar del otro» (Zambrano, 2007, p. 56). Esto permite identificar los vínculos entre la teoría y sus acciones en el contexto, construyendo su propio conocimiento y teorías que fortalecen el proceso del trabajo en la escuela, para sí mismos y simultáneamente, fortalecen las dinámicas de formación de seres humanos que permitan su propio desarrollo y el de la comunidad de la cual hacen parte.

Estos planteamientos según Zambrano (2007, p.212) citando a Ferry sobre los tres tipos de formación de profesores denominaría el segundo modelo que

busca que los sujetos vivan las experiencias a través de los procesos personales, en el que la relación entre teoría y práctica, la práctica sería una consecuencia indirecta de las experiencias vividas fuera del contexto profesional y cuya formación es movilizar todos los recursos intelectuales y técnicos para solucionar el problema, poner en funcionamiento un proyecto y abordar situaciones imprevistas a través de las experiencias de la vida.

5.4.1.2 La importancia de la didáctica en las clases de pregrado

Para los estudiantes de Práctica Escolar está mediada por un conjunto de sentidos que provienen en general del campo específico para el cual se están preparando académicamente y las experiencias adquiridas en su actuar cotidiano al enfrentarse al contexto escolar; Zambrano (2005, p. 179), llama a este proceso representativo la Práctica observada y la Práctica compartida. La primera tiene que ver con: «la forma cómo el sistema escolar pone a funcionar las concepciones educativas, introduce los mecanismos de socialización y trabaja en función de las disciplinas escolares»; este tipo de Práctica tiene que ver con la formación de los docentes y la forma como cada uno de los practicantes promueve con sus estudiantes las formas de enseñanza - aprendizaje. Para la segunda, «es el ejercicio de análisis que los expertos realizan sobre la manera como los saberes disciplinares, las condiciones de su transmisión y las expresiones fenomenológicas del profesor, tienen lugar en el espacio escolar» Zambrano, (2005, p. 179). Ello conduce a la construcción de las representaciones, entendidas estas como las formas como el practicante comprende las actuaciones de él mismo y a la vez, las vistas y experimentadas cuando interacciona con los estudiantes. Lo anterior se menciona en el siguiente relato:

En la experiencia que tuve en las didácticas fue eso, la didáctica es la metodología, como da usted la clase de Educación Física pero el concepto de didáctica trasciende más que la sola Práctica; entonces es eso, que yo tenga claro los conocimientos pero que en el momento que tenga que llevarlo a la Práctica sepa porque pasa eso dentro del contexto y como yo puedo aplicar

eso, como lo que habla (omitimos el nombre) de la teoría interpretada, porque a mí que me hace saber, que la fuerza es así, pero si yo no tengo como trabajarle a los estudiantes...se queda uno con la teoría (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Esa interacción que se da en la Práctica, se constituye en el espacio que se construye a partir de los conocimientos adquiridos y es allí donde el practicante comprende que hay vacíos que no permiten que se manejen algunas habilidades necesarias para llevar a cabo el trabajo realizado, en tanto sienten que hay deficiencias en los procesos didácticos y metodológicos, ya que no saben cómo resolver las rutinas de clase, cómo planificar las programaciones, cómo motivar a los estudiantes, cómo introducir conceptos nuevos, cómo diagnosticar las dificultades de aprendizaje, cómo evaluar los logros en las diferentes áreas de contenidos, entre muchas otras problemáticas. En este sentido una practicante expresa:

Yo considero que el reto más grande fue enfrentarme a una realidad para la que yo creo que no estaba preparada y que fue duro porque no manejaba herramientas que me ayudaran a enfrentar a los estudiantes en las escuelas, pero que al final yo creo que fue súper enriquecedora, aprendí muchísimo (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Las estudiantes practicantes manifiestan que no manejan herramientas para enfrentarse ante los escolares y esto provoca en ellos inseguridad al momento de enfrentarse al contexto escolar; en ese sentido Schön, plantea que:

Cuando los profesionales escriben o hablan acerca de su propia crisis de confianza, tienden a centrarse en el desajuste de los modelos tradicionales de la Práctica –complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores– de cuya importancia se han hecho cada vez más conscientes (1998, p. 28).

Sin embargo, los practicantes sienten que no hay un trabajo fuerte respecto a los procesos didácticos y metodológicos en las clases de pregrado que fundamenten el ¿cómo hacer para llegarle a los estudiantes en las escuelas?, ni mucho menos en ¿cómo articular la teoría a la

Práctica?, por eso sienten que no están preparados para poder hacer de la Práctica un proceso verdaderamente formativo. Así lo afirman los siguientes relatos:

Entonces cuando ellos llegan a la Práctica lo que hacen es confundirse, porque se preocupan por eso conceptual que ya lo deberían conocer, pero también se presionan porque cuando van al campo entonces no tienen el conocimiento para realizarlo (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Pienso también al igual que mi compañero, que la Práctica si debe tener otro rumbo, debe cambiar en muchas cosas, deben dar más bases para que los estudiantes precisamente lleguen con más bases, a eso no se sientan pues tan perdidos (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Estos espacios de formación que se dan mediante la Práctica Escolar, implican para los practicantes desde su experiencia, la exigencia de la utilización de técnicas de enseñanza para poder afrontar su trabajo diario con los estudiantes; al parecer, los practicantes entienden que las herramientas están dadas desde la técnica, al respecto Manen (1998, p. 61), considera que: «la simple utilización de técnicas de enseñanza suele ser más útil como guía para la Práctica de la enseñanza que como guía para comprender mejor lo que uno debe hacer o lo que uno hace». El comprender mejor lo que se hace a partir de las experiencias en la Práctica, hace referencia a la serie de enunciados referentes a los procedimientos para enseñar; tales procedimientos para los practicantes significan la utilización de métodos que se asumen como «un conjunto de conceptos con eficacia Práctica que, acerca de un discurso y de su institucionalización, se constituye en una guía para abordar un objeto de análisis situado en un dominio racional» (Zuluaga, 1987, p. 190).

Otro aspecto, se refiere a como el practicante expresa que no sólo es el hecho de enseñar unos conceptos, si no la relación que estos tienen en la forma de ser desarrollados de tal modo que establecen con claridad que es necesario del método como parte fundamental de los procesos de enseñanza aprendizaje, pues es en el, en el que se expresan el camino para llevar al estudiante a aprendizajes significativos.

Entonces es como ese reto, no quedarme tanto en ¿que es esto?, en definir los términos, en ¿cómo voy a hacer para que ellos los aprendan?, voy a utilizar un método yo quiero que ellos aprendan, eso el trabajo, es el camino para llegar a él (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Es así como, la “*eficacia Práctica*” es un proceso que se adquiere con el pasar del tiempo cuando los practicantes pierden el temor y aceptan que los procesos que se realizan en la Práctica Escolar encuentran un verdadero sentido. Lo anterior se reafirma en este testimonio:

Considero que fue una buena Práctica, que son muchas las cosas que uno aprende y yo creo que ese es el reto al que la mayoría de nosotros nos enfrentamos, era una Práctica desconocida y terminar en una experiencia yo creo que eso es como el reto más grande que uno tiene (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

El relato, menciona la importancia de la práctica referido a los nuevos aprendizajes del practicante y cómo hace uso de ellos, para encontrar nuevas formas de asumir la interacción entre sus conocimientos y la realidad educativa, pues para el practicante en algunos casos no han tenido vínculo alguno con el escenario escolar, lo que lo lleva a asumir la práctica en sí misma como un reto y al mismo tiempo como posibilidad de nuevas experiencias. Estas últimas, proveen al practicante de nuevos elementos tales como formas de actuar e intervenir pero igualmente, de transformación del conocimiento en nuevos saberes, de ahí que se pueda decir que la didáctica siendo una disciplina científica según Zambrano (2.007, p. 235), –nos muestra que es científica porque está dotada de un objeto que es el saber, unos sujetos de saber que son los investigadores en didáctica y unos conceptos de referencia: contrato didáctico, situación didáctica, transposición didáctica, entre otros–, que le permite a los practicantes realizar un ejercicio importante en la profesión docente, puesto que encuentran en el conocimiento de la didáctica los instrumentos para abordar los aprendizajes, permitiendo encausar su actividad y aprender de ella. Es en este espacio donde los practicantes le encuentran el sentido a su quehacer docente y aprenden de los procesos realizados

mediados todos por la experiencia adquirida en los espacios institucionalizados, por lo anterior en el “*abc del educador*” (2002), indica que el practicante debe ser:

Un gestor de situaciones de aprendizaje dado por el núcleo básico de saberes que constituyen la esencia pedagógica y que proporciona la identidad profesional, a través de la cual se comunica con los miembros de su comunidad, con el fin de interactuar y validar sus conocimientos. (p. 89)

Este tipo de herramientas hacen que los practicantes sean críticos de su proceso, pero sobre todo, cuestionen lo realizado dentro y fuera de su proceso de Práctica institucional. Así lo confirma el siguiente relato:

Otra cosa que a mí me gustaría anotar ahí, es que muchas veces uno como practicante cuando está en esas épocas no es que uno no quiera o uno no pueda aportar algo, sino que debe haber una conexión entre la Universidad, entre el Departamento de Educación Física, Recreación y Deportes y los practicantes, porque cuando uno llega a la Práctica: queda como sólo, suelto, queda como: vaya allá al campo y trabaje (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

El sentido que los practicantes le están asignando a la Práctica Escolar desde su quehacer docente, se instaura, como primera medida: en la deficiencia que sienten cuando no saben cómo articular su conocimiento teórico con el conocimiento práctico; como segunda medida, que no hay una articulación de tipo didáctico en las directrices de los componentes de la Práctica Escolar que articule el Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte y lo que viven los practicantes; eso hace que se sientan solos al momento de realizar la intervención en el trabajo de campo. A este respecto un practicante expresa que: «Entonces muchas veces uno necesita ser escuchado de cosas, entonces si a los practicantes se les escucha hay muchas cosas que los practicantes pueden aportar a la Práctica Escolar, entonces creo que es por ahí también» (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co) Así entonces, ellos se sienten con capacidad de poder proponer alternativas de cambio, pues ya sienten que tienen conocimientos y saberes respecto a su disciplina y a su intervención escolar.

En este espacio ya hay un conocimiento adquirido y un saber que se promueve según sea la experiencia adquirida en el trabajo de campo por los practicantes. La diferencia entre saber y conocimiento, se asume desde Zambrano como forma de producción, o sea, «La distancia entre el saber y el conocer está en la producción. El conocimiento se expresa en teorías y el saber en interpretaciones y comprensiones» (2007, p. 236). Por tanto, los practicantes reclaman que se les escuche, pues ellos también tienen aportes a la Práctica Escolar; pues ella está dada por un proceso que tiene historia, lo importante es recoger los elementos básicos que marcan la historia y así saber como ellos están instalados alrededor de la Práctica Escolar, al interior de esta y sus desarrollos, siendo importante para ellos identificar la emergencia de los conceptos y así aportar a la configuración de la Práctica desde sus propias experiencias.

Por lo anterior, se puede decir que nuestros practicantes desde la experiencia reclaman un “*saber didáctico*” para abordar las clases de tal manera, que estas no sean repetitivas; reclaman un saber para transformar, saber entendido como: «el conjunto de comprensiones del acto de aprender; es el ejercicio de reflexión entre el marco teórico de la didáctica como disciplina científica y la Práctica de aprendizaje impulsada por el profesor. Es un saber de actuación importante para la innovación pedagógica» (Zambrano, 2007, p. 236). Así lo expresa el practicante:

Exacto, como el conceptualizarse, como son las corrientes pedagógicas, si el estudiante no tiene mínimamente esos conceptos yo creo que el estudiante por más que intente transformar no va poder, porque no tiene ese conocimiento entonces pienso que en ese sentido sí se está repitiendo la Práctica (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

El practicante reconoce la importancia y las implicaciones que tienen dentro de los procesos de formación el contenido de temáticas precisas y concernientes a la labor docente, tal es el ejemplo de las corrientes pedagógicas que sin su claridad conceptual sería muy difícil establecer las

condiciones y características de la intervención del practicante y posiblemente de las transformaciones que este quisiera establecer al interior del contexto escolar. De la misma forma, el practicante da relevancia al conocimiento desde la academia pues en el encuentra posibilidades de acción, situación que al no ser clara para el practicante, se hace repetitiva no por el hecho de su aplicación si no por el hecho de no saberla aplicar; es decir tener claridad conceptual respecto a los contenidos propios del área de formación de los practicantes, establece un vínculo con el hacer del practicante en el hecho de poder identificar las actividades y sus características, como también de sus propósitos formativos que se presentan de manera implícita o explícita durante el desarrollo de la clase.

El saber didáctico es un modo de entrar en la disciplina propia de la educación física, y su enseñanza «es la manera como el profesor puede explicar lo qué hace, cómo lo hace y qué resultados obtiene cuando los estudiantes aprenden. Tiene que ver con el enseñar y el aprender» (Zambrano, 2007, p. 236).

Se reconoce que hay que asumir los retos, plantear nuevos caminos para poder realizar lo que se quiere y así llegar a los estudiantes, de tal manera que aprendan lo que se propone el practicante; para ello, es necesario mejorar la orientación y el desarrollo de los procesos al interior de las unidades temáticas que se trabajan en pregrado, permitiendo coherencia entre los componentes de la Práctica Escolar y los procesos académicos que se dan en el programa de pregrado, en otras palabras, reclaman visibilizar los procesos didácticos desarrollados al interior de las unidades temáticas que se convierten en objetos de estudio de los cuales se apropian para el desarrollo en el trabajo de campo establecido en la Práctica Escolar.

5.4.1.3 La falta de tiempo

Dentro de la comprensión del sentido de la experiencia en los practicantes

durante su formación como maestros, al cursar las unidades temáticas Práctica Escolar I y II aparece “la falta de tiempo” como un factor decisivo dentro de las funciones asignadas a los practicantes en las escuelas. Cada semestre y cada practicante tienen una concepción particular del tiempo que se le asigna para el desarrollo de su Práctica Escolar. Es claro que: «la escuela ha ido adquiriendo una organización estructurada del tiempo con horarios y jornadas que han ido tomando sentido a lo largo de su existencia hasta llegar a formar parte de una forma determinada de concebir la enseñanza» (Gimeno citado por Rodríguez, 2010). En la modernidad, el tiempo es un marco en el cual ordenar, analizar, explicar los hechos, la certeza, el control y el orden que la modernidad impuso a la naturaleza traspasó la creación del conocimiento para racionalizar técnicamente y experimentable nuestras acciones en el trabajo, en la escuela, y en nuestros actos más cotidianos; «esta subordinación de medidas temporales no sólo sirve como comunicación sobre cantidades distintas, sino que alcanza su pleno sentido como abreviación simbólica comunicable de diferencias y transformaciones humanas conocidas en lo biológico, lo psicológico y lo social» (Elías, 1984, p. 80); en otras palabras, es el tiempo objetivo «“khronos”, tiempo como ordenación y determinación, [...] horas, minutos, segundos...» (Mélich, 1994, p. 77).

Los practicantes otorgan mucha importancia al tiempo objetivo, porque desde allí se construye y valida el sentido que tiene la Práctica Escolar en la formación y en la adquisición de conocimiento: «Para mí la Práctica Escolar fue muy insuficiente con todos los procesos que yo he vivido, ahora es muy insuficiente, porque es poco el tiempo que se tiene para poder desarrollarla acorde a lo que se exige» (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co). Los practicantes enmarcan el tiempo en la experiencia en tanto la Práctica prolongada en el tiempo garantiza y proporciona conocimientos en el campo de saber específico; el tiempo es:

Imprescindible para comprender la formación como un acto, es persistente [...] por el tiempo, la experiencia confirma esa sensación, pues en cada una

de ellas, nuevas posibilidades surgen y afectan la formación de una persona (Zambrano, 2007, p. 102).

El tiempo también implica, para los practicantes la forma con la que se trabaja el conocimiento en las escuelas, pues en ella se hace evidente que:

Muchas veces uno, hace el plan clase por cumplirle al profesor y le pone los criterios de evaluación y los logros muy bonitos muy bien hechos y todo ese cuento pero a la hora no hay un proceso por la falta de tiempo. También hay que preparar las clases en formatos que a veces ni se cumplen. (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Por tanto, los estudiantes sienten que son muchas las actividades que se planean y se proyectan utilizando los parámetros exigidos por el programa de Educación Física, que a veces no se pueden cumplir y terminar, por la falta de tiempo. Así entonces:

Visto desde la experiencia del sujeto, el despliegue de la construcción de sentido; y, en retorno, el sentido es la retención-pretensión del tiempo vivido en correlación con el mundo [...] por consiguiente, si hay tiempo subjetivo, es precisamente, porque hay tiempo objetivo; el primero es experiencia, el segundo es lo experimentado (Vargas, G., Olaya, S., Pérez, L., Hincapié, B., Cárdenas, L., y Aguirre, J., 2007, p. 17).

No basta sólo con realizar la Práctica, que es lo que los practicantes hacen; al parecer los practicantes le dan sentido a dos formas de concebir el tiempo según la forma de organizar su trabajo en la Escuela y en la Universidad, una que coincide con el tiempo objetivo estático, externo y reversible y otra con el tiempo subjetivo, personal que adquiere un carácter interno, tiempo fenomenológico. El primero, es lo que hemos denominado desde Vargas, et. al., 2007., como tiempo estructurado o “disciplinario”, que es el que está más generalizado y es una concepción del tiempo externo, tiempo que se dedica a la intervención a la comunidad escolar.

Para el primer caso, los practicantes sienten que el tiempo es poco para realizar todos los procesos o actividades que la Práctica Escolar les exige, la

experiencia en la Práctica Escolar se asume como reto en tanto no se alcanza a transformar por el poco tiempo que asiste a la Práctica para al cumplir los programas y con ellos sus objetivos.

Porque es que hoy en día uno quiere transmitir algo diferente pero el estudiante siente como una barrera, entonces, ese es un proceso largo, largo que en dos semestres uno no alcanza a transformar, cierto, eso es constante y yo pienso que ese fue uno de los grandes retos también (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Hay una sincronía en el tiempo disciplinar. Así lo confirma Rodríguez (2010) cuando manifiesta que los procesos de aprendizaje están mediados por el tiempo y la sincronía que debe tener la experiencia del practicante en las dinámicas que dan sentido a los contenidos y actividades que se programan.

Los objetivos y los procesos didácticos contribuyen al establecimiento de secuencias muy precisas de contenidos y actividades de aprendizaje. Tiene que existir un ritmo uniforme en los aprendizajes a un tiempo le corresponde una unidad de contenido y un aprendizaje. Las sanciones están insertas en la propia dinámica del proceso y los retrasos se pagan con repeticiones y con el fracaso escolar que se convierte en un fracaso personal. (p. 87)

Las dinámicas de los procesos en la Práctica Escolar –Fechas de inicio y terminación, fiestas patrias, festividades de la misma institución, paros del magisterio, reuniones de profesores y padres de familia entre muchas otras cosas–, hacen que los practicantes sientan que la Práctica es corta y por ende no de la posibilidad de hacer un buen proceso formativo. Así lo afirman los practicantes: «Exacto, porque yo personalmente, para mí, la Práctica Escolar fue muy insuficiente con todos los procesos que yo he vivido, ahora es muy insuficiente, es una Práctica que no permite finalizar en muchos casos lo que se programa» (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Dentro de los relatos que se relacionan con la *“falta de tiempo”* están los que se refieren a la cantidad de grupos asignados, no hay una continuidad

académica que permita hacer procesos sólidos, los procedimientos en la relación con sus estudiantes se afectan cuando se enseña un concepto, una técnica, puesto que las clases no son secuenciales o por lo menos tienen muchos días de diferencia una de la otra. El relato siguiente nos muestra:

Pero lo otro, el inconveniente es por lo menos que el practicante tiene tres cursos 6°, 7° y 8°; bueno en fin tienen tres bloques y en la semana, se trabajan y uno no vuelve, el estudiante entonces cuando va a ver como esos efectos o como es que van (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Lo que allí sucede es para los practicantes un ensayo de lo que se puede enseñar a partir de sus contenidos, pero la verdadera transformación opera por medio de la experiencia la cual se aloja en el tiempo. Al respecto un informante sostiene: Cuando uno entra a la Práctica la idea principal es uno conocer a los estudiantes y para mí principalmente fue que en una sola clase o dos clases saquemos un diagnóstico; o sea, como conozco yo a tantos estudiantes en dos clases, entonces creo que es un reto (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Lo que nos proponemos es mostrar como «el tiempo lineal, el del reloj, con el que nos miden y calculan, está ahí para manipular y organizar y hacernos disponibles para la eficiencia» (Vargas, et. al., 2007, p. 131). Los estudiantes sienten que no pueden ser eficientes en su labor porque no existen las condiciones de tiempo que permita terminar bien las tareas asignadas y mucho menos poder terminar todo el trabajo de planificación y desarrollo de los planes clase y curso. Todo ello no permite evidenciar experiencias significativas, pero:

El tiempo de la experiencia le asigna otra realidad. La experiencia en sí misma es necesaria, lo que hace que alguien se forme, es el tiempo. Su forma varía según la experiencia de cada uno. El modo de exponernos a la experiencia del aprendizaje marca tiempo (Zambrano, 2007, p. 105).

El segundo caso, lo hemos denominado tiempo adaptado a los practicantes o tiempo de adquisición de competencias mediadas por los requerimientos de labor académica y su atención en la Universidad. Emerge a partir de lo

anterior, un tiempo personal que tiene que ver con la vivencia en las clases de pregrado, es el tiempo interno, que se siente diferente según sea la experiencia tenida en los componentes de la Práctica Escolar I y II –se asume por componentes, además del trabajo de campo, los seminarios y las asesorías que le dan cuerpo a la Práctica Escolar-, en ese contexto el tiempo cobra un sentido radicalmente distinto; «el tiempo vivido es el tiempo subjetivo opuesto al del reloj. El tiempo vivido es nuestra vía temporal de *ser en el mundo*. Cada individuo se orienta en el presente y en el futuro en función de él, y también gracias a él revive el pasado» Mélich (1994, p. 77). Es el tiempo subjetivo, lo que llamaríamos según Mélich “*kairós*”, el que según la percepción individual es diferente para todos los practicantes, el cual se hace evidente cuando el practicante nos muestra que:

Administrativamente uno no tiene el tiempo que le alcance para ver todo, o sea, para ver lo disciplinar, lo conceptual, lo metodológico, entonces yo siento que el tiempo es corto para todo esto, que debe haber un semestre anterior en donde a los estudiantes se les indique muchas de las cosas que les hace falta cuando lleguen a la Prácticas (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En esta percepción del tiempo subjetivo, los practicantes hacen énfasis en el proceso metodológico, técnico y didáctico, para poder asumir el proceso de acuerdo a las características fundamentales de los grupos que tienen que intervenir, son los tiempos donde los practicantes se dedican a sus procesos de formación, espacios académicos que se constituyen en los «procedimientos de adquisición de las competencias. La universidad se interesa por los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y motivacionales a través de los cuales se experimentan los contenidos de la enseñanza» Rodríguez (2010). En otras palabras, es lo que se denomina pedagogías invisibles y teorías de la competencia, –Competencias que se ponen de manifiesto a través de teorías estructuralistas–; en este sentido los practicantes evidencian que el tiempo que tiene estructurado el Programa de Educación Física, Recreación y Deportes para la Práctica Escolar es corto para poder adquirir las competencias necesarias; en tal sentido un joven practicante afirma:

Para mí personalmente la Práctica debería ser no dos sino tres semestres donde el estudiante sienta una ambientación, sienta una familiarización, donde el estudiante observe como se pueden dar los procesos de formación, porque él a partir de eso también puede formarse, ¿si me hago entender?, eso a mí me parece muy importante, a veces pienso que esos dos semestres son insuficientes, no sin desconocer que uno aprende mucho (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Según el relato, los practicantes consideran, que los tiempos administrativamente ofrecidos por el programa de pregrado donde se realizan toda una serie de procesos disciplinares, metodológicos y didácticos, no son lo suficiente extensos para dedicarse a los menesteres de la Práctica Escolar, ese sentir del tiempo está ubicado necesariamente en la percepción de un tiempo subjetivo, en tanto ellos son conscientes de los días y meses de labor que les toca asumir en la Práctica Escolar, además, articulan ese tiempo a la insuficiencia de los procesos de formación; el siguiente relato lo evidencia:

Yo siento que la Práctica es corta a pesar de saber que son cuatro meses de trabajo duro con los estudiantes y profesores de seminario y asesoría, por eso, los procesos de formación son débiles, yo creo que debería la Práctica Escolar ser pensada para más semestres (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

De esta manera, decimos que el tiempo experimentado por los practicantes en su proceso de Práctica Escolar esta mediado por lo subjetivo como un marco que domina el sentir del tiempo corto, insuficiente, que no permite la adquisición de conocimientos claros y precisos; otro sentir situado en el tiempo cronológico que los estaciona en los tiempos correspondientes al trabajo específico de la unidad temática Práctica Escolar I y II. Ahora bien, todos los nexos específicos que ellos establecen, al igual que los conceptos que utilizan en sus discursos y reflexiones, son el resultado de la experiencia y del aprendizaje adquirido dentro y fuera de la Práctica Escolar.

En este sentido, se comparte que:

El tiempo desde el aprendizaje sería el movimiento del estar al pasar, cuando un sujeto se enfrenta, cara a cara, con un objeto de saber, sus representaciones iniciales no serían más que un indicio del estar, sus

transformaciones, o por lo menos las variaciones que ellas sufran como resultado del encuentro con el saber, denotarían el pasar. En cualquier caso, toda modificación en las representaciones constituye un cambio absoluto y por tanto, relata un tiempo del aprendizaje. (Zambrano, 2005, p. 96)

Por tanto, el tiempo vivido por los practicantes de forma subjetiva u objetiva está estrechamente relacionada con las dificultades en la adquisición del conocimiento, por esta razón, ellos reclaman otros semestres anteriores o posteriores que les ofrezca a los practicantes claridad cuando se aborda la Práctica Escolar; sin embargo, esa relación de “tiempo objetivo” sería dada por los tiempos institucionales que se consideran suficientes, como desde la experiencia de los practicantes en la Práctica Escolar, ellos ven que es poco el tiempo y el espacio que la Práctica Escolar tiene para desarrollar las múltiples actividades que se desarrollan en su interior.

5.4.2 “De que me valgo en el proceso de formación docente”. Experiencias previas, conocimiento del grupo y creatividad.

La categoría que a continuación se establece, da cuerpo a la categoría selectiva y fundamentan los sentidos que los practicantes asignan a la Práctica Escolar en el contexto de la escuela; ya sea como una de sus primeras experiencias o como posibilidad de nutrir las que se han venido adquiriendo antes de ingresar al pregrado. De la misma manera, identifican las formas de relación e interacción para llegar a la construcción de la clase y poder determinar dinámicas de creación como posibilidad de pensarse y reflexionar para mejorar las condiciones de desarrollo del quehacer docente.

5.4.2.1 Experiencias previas en contextos educativos

La experiencia es la esencia de la formación. Ella resuena en el tiempo; ahí por el dolor o la alegría que produce. La experiencia es formación y en ella habita su tiempo transcurrido. No hay formación sólo por la capacidad y el conocimiento promovido; más acá está la experiencia (Zambrano, 2007, p. 83).

En la experiencia el ser humano, encuentra nuevas posibilidades para intentar reconocer, descubrir y establecer acciones a favor de lo que busca y quiere como individuo, es así como, en la medida que el tiempo pasa, cada elemento o contenido de la experiencia es asumido como una nueva idea o forma parte de nuevas experiencias, lo que la hace importante y algunas veces definitiva en lo que el individuo vive en su cotidianidad. Así mismo, se debe analizar que la formación no es un proceso de circunstancias innatas, ni tampoco de situaciones escolarizadas, ésta se constituye también en el diario vivir y sus situaciones más particulares y representativas, asumidas por cada ser humano, hacen parte de sí mismos en su recorrido y trasegar en el mundo de la vida⁶.

En la experiencia, el ser humano está en un continuo ir y venir, lo que le permite interiorizar lo que es y quiere llegar a ser. Es así como el ser humano participa de su propia experiencia y advierte que es copartícipe de las experiencias de otros, es ahí cuando empieza a identificar dichas experiencias como propias y ajenas, pero igualmente, las características y las formas de ser.

En la diversidad de las experiencias que el ser humano vive, cada una se caracteriza por establecer un rol en un momento y lugar marcando una influencia⁷ en el ser humano, en su visión de vida y de mundo, por ello «la existencia de un sujeto está marcada por la experiencia» (Zambrano, 2007, p. 129).

En el caso de la Práctica Escolar I y II, unidades temáticas establecidas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, por su definición y características

⁶ El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable. (Merleau-Ponty. 2000. p. 16)

⁷ El término *influentia* originalmente se refería a la emanación de los cielos de un fluido etéreo que afecta a los seres humanos. La influencia es algo que irradia o fluye y puede tener consecuencias, efectos o significados diversos. En un sentido amplio, la influencia connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto a la presencia de otro. (Manen, 1998. p. 32)

son uno de los primeros escenarios desde los cuales el practicante empieza a evidenciar las acciones propias del quehacer docente, cómo sus intervenciones no dependen solamente de su proceso de formación de pregrado sino también de aquellas situaciones de la vida, que se denominan experiencias previas y que tuvieron significado antes de ingresar debido a que son propias de su vida escolar y extraescolar, además se pueden convertir en el momento propicio como posibilidades de encuentro, solución o construcción de una nueva mirada de la realidad. Por ello, se hace necesario ahondar sobre el concepto de experiencia y como se constituye en el ser humano, para poder alcanzar un estatus no sólo en la vida personal sino también en el proceso de formación como profesional.

Son muchas las definiciones que se desarrollan sobre el concepto de experiencia, para este caso, se asume la planteada por Rábade (2002), al referirse a la experiencia: «como dimensión básica en el desarrollo del hombre, muy concretamente en el desarrollo de su actividad cognoscitiva como ser corpóreo integrado en el mundo, del cual forma parte y al que se enfrentan por el conocimiento» (p. 45).

El anterior concepto permite identificar que la experiencia es posibilidad en lo que se refiere al ser humano, pues en ella se establecen mediaciones entre el pensamiento y el hecho, pues cuando los pensamientos se hacen evidentes en el hecho, este le permite reafirmar o constatar, contrastar y construir acciones personales similares pero no iguales para interactuar con la realidad o realidades construidas individualmente y que aportan colectivamente.

Siendo entonces, la experiencia base y esencia del ser humano para la construcción de saberes y conocimientos sobre la realidad, según los hallazgos, dichas experiencias esbozan y llegan a tener unas formas en su desarrollo y son apropiadas e interiorizadas por quienes las vivieron. Un ejemplo de esto se expresa en el siguiente relato:

Yo quisiera decir que fue lo que más me gusto de la Práctica. Haber, mi primer objetivo más grande de la Práctica fue no hacer lo que hacían mis profesores del colegio no, yo he sido traumatizada toda mi vida, cuando estaba en el colegio yo tenía un profesor así súper jarto de Educación Física, y entonces yo odiaba la Educación Física, yo odiaba los deportes, entonces yo no quería ser como él, y pues gracias a mi profesor de natación, ya como que me gustó un poquito la Educación Física. Entonces yo creo que esa fue para mí la carta que me faltó bajo la manga, que tuvieron los compañeritos porque a mí nunca me gustaron los deportes, yo odie el voleibol gracias a mi profesor de voleibol, odie el baloncesto gracias a mi profesora (I:2F/Inst:PD/T:GD/E:Co).

Es así que, al interior de las experiencias en el contexto escolar existen personas que son referentes para los practicantes, con quienes no es extraño encontrar afinidades o disparidades especialmente con el profesor o profesora titular.⁸ En este caso concreto, de la experiencia vivida en la clase de Educación Física en el entorno escolar, el profesor titular afecta los procesos de afinidad o gusto por la materia, lo que genera rechazo no sólo por la misma, sino también por él profesor, a quien no recurrirían como opción para ser tomado como guía o modelo en el proceso de formación profesional.

Igualmente, se presentan situaciones que son representativas y se constituyen en motivaciones para lo que serán posteriormente como profesionales, como el caso de los procesos de alfabetización que se cita a continuación:

Estábamos con un compañero en bachillerato haciendo la alfabetización, y de pronto a él se le notaba la pasividad para hacer la Práctica y a mí el rector me decía que yo si tenía como ese carisma, pero en el sentido que yo era más activo que él, pero él no me dijo que si yo era bueno para eso o no, sino que era todo enérgico para hacer la clase. Entonces eso fue como la única Práctica que yo hice que puedo decir que fue académica, independiente de que si iba a ser licenciado o no, fue algo que hice porque fue una exigencia que se hacía en el colegio (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

El relato evidencia que la alfabetización, que era además obligatoria en la institución, terminó sirviendo para comparar a dos compañeros, a quien el

⁸ Denominación utilizada para los maestros y maestras que están encargadas o tiene bajo su responsabilidad la orientación de la clase de Educación Física, Recreación y Deporte.

director toma como ejemplo en las situaciones del contexto escolar y lo que el practicante a través de su propia vida, expresa y puede llegar a desarrollarla como profesional. Por ello, en la medida en que se enfrenta a una clase y su orientación independientemente de sí se va a desempeñar en la labor de la docencia, se evidencian algunas características y facilidades para hacer un buen trabajo.

Otro relato expone, cómo el practicante desde su propia vida y las condiciones de la misma, le permiten vivir situaciones que normalmente no se considerarían proyectos de vida, sino mas bien circunstancias que se presentan, pero que lo marcan en sus actuaciones y afectan la construcción de su realidad por lo vivido, interiorizado y proyectado hacia contextos o grupos poblacionales específicos, para este caso, desde la clase de Educación Física, tal y como se manifiesta a continuación:

Yo hice una Práctica casualmente en Educación Física en la escuela "Manuela Beltrán", cuando yo estaba en décimo yo alfabetiqué allí y esa fue como la primera experiencia que yo tuve, sin saber que yo iba a elegir una licenciatura para estudiar. Hice la alfabetización y en la alfabetización tenía dos grupos, era una escuela de niñas y yo realizaba las clases de Educación Física y trabajamos un deporte en especial que era el baloncesto (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Desde este relato se asumiría como primera experiencia, a aquellas situaciones que por sus particularidades, aún no han sido partes de la vida del sujeto y que no necesariamente está proyectada como parte del proyecto de vida, pues la experiencia se presenta no porque se espere, sino más bien por las circunstancias. Por tanto, lo que se considera como primeras experiencias en ambientes escolarizados, se desarrollan durante momentos o épocas de la vida en las cuales los sujetos están en una etapa de descubrimiento y encuentro ante lo que se quiere o podría llegar a ser, y que podría decirse a su vez que se convierten en momentos exploratorios y de reconocimiento frente a sí mismo, pero no frente a lo que es su vida profesional.

De ahí, que estos conocimientos en la alfabetización son referentes utilizados en la Práctica Escolar y se nutren con aquellos referentes conceptuales propios de su proceso universitario que le ayudan en su desempeño como maestro en formación, es decir, «la experiencia tiene lugar en el tiempo. Cuando nos sucede lo allí vivido no tendrá lugar sino en un tiempo posterior» (Zambrano, 2005. p. 100).

Por consiguiente, se puede establecer desde estos primeros relatos que la experiencia, de acuerdo como se asuma por el ser humano, es posibilidad, pues se expresa como:

Intermediaria entre el sujeto y el objeto. Esta intermediación pone en contacto la creación que hace el sujeto con su actividad mental, que muchas veces se desarrolla a partir de notas de datos reales que al sujeto le provee la sensación misma. Este contacto es con la realidad concebida como un todo del que el sujeto, a su vez, es parte, o como un objeto del que el sujeto es objeto también (Vargas, 2005, p. 187).

Por ende la experiencia se construye de diversas maneras y por lo tanto su mirada y autenticidad se redefinen en las acciones de los sujetos; pues mientras la experiencia es objeto de conocimiento, en la experiencia misma el sujeto que la vive llega a ser objeto de la experiencia; por ello, es necesario identificar de qué manera emergen o se originan, para poder dar cuenta de su representatividad tanto en la construcción de conocimiento para el sujeto, como para la mirada que puede llegar a tener el sujeto de sí mismo a partir de la experiencia.

Al retomar a Vargas, G. (2005), quien establece un orden de respuesta de la experiencia, dependiendo de la instancia del conocimiento donde se ubique se dice que la experiencia:

Sí se pregunta como campo de constatación de la misma construcción que ha alcanzado el conocimiento, se tiene entonces un campo de verificación.
Sí se pregunta por el aporte que ella da al conocimiento, entonces se está hablando de ella como “base empírica” que, tras un proceso de

protocolización, está permitiendo el desarrollo de la cognición. Si se está preguntando por ella en la acción de construcción del conocimiento, se tiene entonces la pregunta epistemológica –por excelencia– que debe recaer sobre la misma (p. 200).

Partiendo de la cita anterior, se puede plantear que las experiencias previas de las unidades temáticas Práctica Escolar I y II, se constituyen en una “cosa empírica” representativa que se convierte en fundamento para consolidar el proceso de formación como docentes, pero que por su naturaleza, se da en tiempos y espacios diferentes donde construcciones de carácter conceptual terminan siendo constatadas y contrastadas en la Práctica así es como desde la acción pueden construir conocimiento.

Los practicantes han estado inmersos en situaciones que les han permitido establecer grados de asertividad, pertinencia y relevancia de las actividades por ellos desarrolladas en la Práctica y esto se ha constituido en experiencias; es decir, su relación con la docencia tienen de manera implícita aportes en intervenciones en otros contextos, con sus particularidades, sus necesidades y exigencias que han puesto al practicante a enfrentar la situación. Por esto, se hace necesario resaltar las experiencias previas como escenario de formación que el practicante asume y utiliza para su ejercicio docente.

Asumiendo lo planteado por Vargas, G. (2005), las experiencias de los practicantes son una primera aproximación para definir como desde ellas se construyen conocimientos y saberes; o sea, la experiencia «se orienta a la consecución de la certeza lógica y de la veracidad empírica, que resiste una ya constituida forma de explicar un hecho o un conjunto de elementos de la realidad» (Vargas, 2005, p. 200); es decir, cómo la Práctica se fundamenta en la acción que permite contrastar los conocimientos y saberes alcanzados en experiencias anteriores.

Es el caso de Prácticas desarrolladas en grupos juveniles desempeñándose como recreacionistas durante la Básica Secundaria, donde

se adquirieron elementos de manejo de grupo en poblaciones específicas, situación relatada a continuación:

Pues la experiencia que yo tengo antes de entrar a la universidad, antes de hacer la Práctica era que yo pertenecía desde octavo en el colegio a un grupo juvenil, en el que me desempeñaba en ese grupo como recreacionista, entonces ya tenía como ciertas bases para coordinar los grupos tanto de niños, jóvenes, adultos mayores porque el grupo al que pertenecía trabajábamos con ese tipo de población (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Las primeras experiencias se viven en entornos propios de la vida escolar como el colegio, que se consideran importantes dada la afinidad de propósitos que se tienen con su ejercicio docente. Igualmente, estas organizaciones o grupos además de cumplir funciones sociales con grupos poblaciones diferentes, les brindan un primer acercamiento a situaciones didácticas como es el manejo de grupo, ateniendo a sus características y necesidades individuales, colectivas y contextuales.

Otro ejemplo de este tipo de experiencias, son las que se refieren al trabajo con población vulnerable, entendida estas como aquellas personas que tienen gran cantidad de necesidades básicas insatisfechas como salud, vivienda, servicios públicos, estabilidad laboral. Este tipo de trabajo también les aportó a los practicantes, pues el lugar donde realizaban la práctica, tenía características similares y les permitía establecer un vínculo con la población estudiantil. Frente a este aspecto, durante la Práctica Escolar, el practicante encontró entre sus compañeros posiciones de temor, dudas e inquietudes de cómo acercarse al contexto y sus actores, pero en este caso, dada la experiencia, sentía seguridad por haber en el pasado trabajado con grupos poblacionales similares, como se enuncia en el relato siguiente:

Ya traía como una experiencia del trabajo con niños con población vulnerable, con personas de escasos recursos que se encuentran en lugares donde hay más presencia de flagelos sociales, de problemas con la sociedad. En el lugar donde desarrolle la Práctica, la población no era como ajena a esas características de comportamiento, a esas características de origen, de cierta forma me relacionaba con ellos. Los demás compañeros tenían como ese

susto, como ese miedo digamos a las clases y ¿qué voy hacer?, ¿qué voy a decir?, ¿cómo me les voy a presentar? algo de eso, como que me hacía sentir una seguridad, el haber tenido un trabajo ya con otros grupos más que todo, con grupos nuevos (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Desde este relato el fundamento teórico, es la construcción cognitiva, que alcanzó desde la observación y raciocinio al tener la posibilidad de haber interactuado con poblaciones de características similares y uno de los aspectos que se presenta son los vínculos y relaciones con las personas o grupos concretos, pues cada uno de ellos, requiere de una atención y trabajo específico a sus características. A su vez, la experiencia lograda con estos grupos antes de realizar la Práctica Escolar hace que sientan más seguridad, a diferencia de los practicantes que no han tenido esa experiencia y por ello, tal vez, no saben qué hacer.

Dentro de este tipo de experiencias, también se mencionan las experiencias de formación como cursos en el Servicio Nacional de Aprendizaje “SENA” relacionados con la Recreación y el Deporte, que les permitieron un mejor desenvolvimiento durante la Práctica Escolar, debido a que durante la formación en el SENA, se hicieron muchas prácticas con diferentes grupos y en diferentes niveles de formación, tal y como se comenta a continuación:

Pues yo afortunadamente cuando inicie la Práctica Escolar yo había hecho un curso en el SENA de Recreación y Deporte, es un técnico profesional, entonces para mí no fue muy difícil adaptarme al contexto en el cual me iba a desenvolver, porque yo en el SENA ya había hecho muchas Prácticas: con bachillerato, en educación primaria, entonces pienso que no fue tan traumático enfrentarme a la Práctica Escolar en la Universidad (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

La formación académica previa al pregrado de algunos practicantes empieza a formar parte de su proyecto de vida, potenciando en ellos un vínculo con la Licenciatura que le permite caracterizar y mejorar sus prácticas pedagógicas. Estas experiencias brindan también confianza y elementos sobre todo de acercamiento a los sujetos con quienes se va a trabajar y la Práctica Escolar podría ser menos traumática, si se realizará con diversos grupos

poblacionales con quienes se pudiera trabajar en el contexto educativo; es notorio como éstas no sólo representan una intención de carácter disciplinar en cuanto a las formas de actuación frente a grupos poblacionales desde la docencia, sino de manera particular en cuanto a los vínculos que se fundan con el otro o la otra, dinamizando en el practicante una mirada diferente con quienes interactúa y como debe hacerlo, o como lo plantearía Zambrano (2005, p. 96): «todo lo que nos sucede se vuelve experiencia y la sopesamos en el horizonte de nuestros intereses».

La experiencia para estos casos de la Práctica Escolar, se constata con las experiencias previas, pues se ha construido una posición teórica sobre la actuación y desempeño posible del practicante frente al manejo de grupos, lo que haría pensar que sí funciona con este grupo, con el otro puede ser que funcione, posición que se hizo válida pues en el momento de la Práctica Escolar se dieron cuenta de lo importante y pertinente que fueron sus aprendizajes.

Ahora bien, una segunda postura epistemológica tiene a la experiencia:

Como un puente entre un sujeto que conoce y la realidad que es conocida. Así considerado, el aporte de la experiencia es instrumental en medio de una disociación que indica que el conocimiento, en cuanto acción del sujeto, es una actividad de descubrimiento en la cual se está aproximando a la verdad como valor supremo de la tarea del hombre; entendiendo la verdad como un propósito realizable por el hombre en su pretensión cognitiva; entendiendo al objeto como entidad que está a la mano del sujeto; dejando a la acción del conocimiento como acción que depende de las posibilidades de describir y, por tanto, dejando a la descripción como el estadio de mayor elaboración teórica a que pueda aspirar la constitución del proceder epistémico del sujeto (Vargas, 2005, p. 202).

En esta construcción de la experiencia, el sujeto que conoce establece un vínculo con el objeto de acercamiento fundamentado en la construcción teórica llamado conocimiento y para establecer esta relación se basa en la descripción del objeto, pero bajo la acción del conocimiento mismo; es decir, este objeto en principio se describe bajo la mirada de conocimiento existente

en el sujeto y valida su existencia, pero también, este puede permitir la emergencia de nuevas descripciones y por ende de nuevos conocimientos.

Algunos de los relatos se dan bajo esta perspectiva epistémica de contrastación dado que se reconoce, que no es suficiente tener el componente teórico aportado o construido desde procesos de formación escolares y no escolares, sino que al momento de suceder debe considerarse la descripción para configurar desde el practicante una posición que lo lleva a plantearse nuevas necesidades y soluciones acordes a lo que se desarrolla sin someterse estrictamente a lo alcanzado teóricamente, como se indica:

Hay que resaltar, porque, uno ya pasó por esa experiencia, uno ya estuvo en la escuela, uno ya estuvo en el colegio, por ejemplo en la Práctica II, uno que está con jóvenes uno sabe que cuando uno estaba en el colegio, como decía el compañero, mi profesor digamos el de baloncesto siempre hacia lo mismo, entonces uno ya sabe que eso va a pasar, entonces uno ya sabe como los jóvenes en esa clase van a estar. Uno paso por esa edad, entonces por ejemplo, el profesor titular mío en el colegio que yo hice la Práctica Escolar que paradójicamente fue profesor mío en el colegio él me decía: si ves, ahora si entiendes cuando uno hace tal cosa en la clase y ustedes se portaban de tal forma, entonces uno ya empezó a entender, así es que uno en el colegio molestaba y no dejaba dictar la clase del profesor. Pero ahora como uno ya es profesor y uno está viviendo eso, entonces ya entiende porque uno no tenía que comportarse de esa forma y empieza a como a mediar eso entre los estudiantes, lo que uno hace (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Por ello, el haber sido joven y estudiante en la escuela, es una experiencia que le permite recordar y mantener presente la posible posición y comportamiento de los estudiantes en la clase de Educación Física, pero no deja de ser significativa pues a través del conocimiento que alcanzó de su propia vida, este le otorga una posición y elementos para desempeñarse como profesor. Entonces, el haber sido estudiante le sirve de referente para acercarse al contexto escolar e intentar describir el comportamiento y actitudes frente a la clase de sus estudiantes. Esta situación se vive de manera más clara cuando son practicantes, con el acompañamiento del profesor titular, quien les recuerda y les evidencia la diferencia entre ser participantes como estudiantes y ser el profesor, roles que hace que ellos piensen la realidad vivida del

estudiante a quien se dirigen y ser el responsable de la clase como profesor. Es por eso que se piensa que el profesor de Educación Física, siempre hace lo mismo creyendo identificar lo que va a suceder, pero en realidad, la clase se desarrolla teniendo en cuenta las características y comportamiento del grupo.

El practicante no puede olvidar su experiencia como estudiante, pues ésta también le aportan al reconocimiento del otro y a las posiciones que se debe asumir y establecer en la construcción no sólo de la clase de Educación Física, sino en un proyecto de vida individual y colectivo.

Otra experiencia de la que se hace acopio, son las habilidades artísticas o deportivas que poseen a nivel personal. El siguiente relato por ejemplo, se refiere a la habilidad de tipo artístico:

Otro aporte que yo considero que me fue muy, muy importante para mi Práctica fue el hecho de saber o conocer una habilidad artística, eso me sirvió mucho. Desde muy niño, me gustaba mucho la cuestión de la música porque es que en mi familia a todos les gusta mucho la música, las chirimías y todo ese cuento, las danzas y todo eso. Entonces esos consejos, eso también fue un gran aporte porque con base en esto, sobre todo en la Práctica I que es con primaria, que sí es verdad, hay veces que las clases se le salen a uno de las manos, pero con esa habilidad yo pienso que me sacó de muchos apuros a veces (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En el relato se expone la importancia de tener una habilidad artística, manifestando que estos conocimientos fueron alcanzados, desde muy niño porque le gustaba la música y en la familia a todos les gustaba también; este tipo de actividades le permitieron dar solución a situaciones que se presentaron durante la Práctica Escolar.

La habilidad artística le permitió al practicante el manejo de grupo, pues no es suficiente que exista la teoría sobre manejo de grupos, pues ésta, no necesariamente se aplica de la misma manera, no siempre cuando se tiene conocimiento en el manejo de los grupos se tiene control del mismo, no todo

funciona en todo, y que de acuerdo a las condiciones y cómo se vaya aplicando, puede funcionar o no dependiendo de las características del grupo de estudiantes con quienes se interactuó, lo que hace importante y pertinente determinar que el desarrollo de una habilidad no sólo caracteriza a quien la posee, sino también las acciones que éste realice con ella en el contexto en el que se desenvuelve.

De acuerdo a Vargas (2005), una tercera mirada epistemológica de la experiencia es:

Como acción de la construcción del conocimiento, quiere definirse entitativamente como explicativo.....En este sentido, la explicación es una intelección esencial de los hechos, en la cual se aprehende la intersección de un fenómeno con otro y desde la que se revela la esencia misma de la realidad (p. 203).

Esta construcción epistemológica de la experiencia, permite determinar que la esencia misma se empieza a definir a partir del fenómeno que se aprehende a partir de la interpretación alcanzada mediante la intelección. Es así como se establece a partir del siguiente relato:

Yo entré a trabajar con niños con necesidades educativas especiales, pero pues el conocimiento que yo tenía era muy mínimo y eso se va construyendo a medida que voy practicando, entonces en este momento yo puedo decir que la experiencia que tengo como docente con niños con necesidades educativas especiales es muy significativo para mí y para ellos, porque ellos también sienten un gran afecto y yo siento que ellos de alguna manera, siento que yo les estoy aportando para tratar de mantener unas habilidades, porque son cosas totalmente diferentes que se salen de unos lineamientos, de unas políticas, de una cantidad de cosas me entiende (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

El relato muestra el trabajo docente en niños con necesidades educativas especiales y a pesar de que el conocimiento que tenían –los practicantes– era poco, este le sirvió de base para ir construyendo desde la Práctica otros conocimientos con este tipo de población. Esta experiencia, fue considerada significativa para el practicante, porque se establecen no sólo vínculos académicos sino también afectivos, que van aportando tanto al niño como a

él, pues en el afecto se construyen cosas que se salen de los lineamientos y cánones institucionales.

En el relato se visibilizan acciones en relación al quehacer docente, situación que permite la manifestación y desarrollo en el propio practicante de formas de vida que lo afectan y del mismo modo a los sujetos con quienes interactúa.

Esta interrelación se constituye en una posición propicia para reconocer en cada uno de los participantes no sólo debilidades y fortalezas, también las oportunidades para lo que quiere cada uno lograr de manera particular con el colectivo. Se podría expresar entonces, que el sentido de la relación maestro y estudiante se resignifica, pues de ella no sólo el maestro aprende sino también sus estudiantes.

En consecuencia, a medida que el tiempo de Práctica pasa en el entorno escolar, se incrementan las vivencias del practicante, adquiriendo conocimientos desde la experiencia en la toma de decisiones de acuerdo a las características del grupo con el que se esté trabajando. Dichas decisiones permiten pensar en el otro y a su vez se establecen vínculos afectivos, que hacen que el practicante sienta que lo que se hace, se hace muy bien y con entrega en el trabajo, cargando su Práctica de sentido y a su vez favoreciendo el desarrollo de un saber acorde a las condiciones de los sujetos y sus realidades, es decir contextualizado.

Se podría asumir como un nuevo saber, debido a que al encontrar las acciones y mediaciones frente a la necesidad que se presente en el contexto y el grupo población, se empezarán a definir y consolidar propósitos para el quehacer docente como se manifiesta en el siguiente relato:

Cuando llegué a la Práctica I, fue súper raro porque yo dije: ¡ah! son niños, e igual yo había dado clase a niños, a jóvenes, a adultos, de todo y entonces

yo dije: no pues eso ha de ser igual de fácil así como yo daba mis clases de natación y cuando llegué fue algo completamente diferente, pues igual yo preparaba mis clases y sabía que era lo que iba hacer y lo que pretendía con el grupo en natación. Pero yo llegaba acá en la Práctica Escolar y cuando la primera vez que yo fui me presentaron los niños, fue un choque, fue como un poco traumática (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En este relato, se asume que la experiencia con grupos similares, le proveen una mirada de su trabajo cuando se considera que se tiene experiencia porque se ha trabajado con poblaciones particulares, emerge un saber que permite pensar que el acercamiento en el proceso de la Práctica va ha ser más fácil, sin darse cuenta que no es sólo la posibilidad de trabajar con grupos, sino también reconocer que este grupo forma parte de una comunidad, de un contexto, que marca las condiciones de vida y de pensamiento de los sujetos y por ende sus comportamientos, actitudes y que estas afectan la relación entre el quehacer docente y la realidad de los sujetos.

Cabe mencionar, que se debe tener en cuenta, la manera como en principio el practicante se posciona en lo que va a hacer, dado que no es lo mismo estar desarrollando actividades desde su propio interés y gusto, a aquellas que en principio tienen las misma intención que éstas, pero han sido otros los que han proyectado y organizado como ocurre con la Práctica Escolar.

Estas actividades ya establecidas bajo una intencionalidad formativa en unos propósitos a nivel del programa de pregrado desde unidades temáticas Práctica Escolar I y II, hacen que en el momento de entrar a trabajar, planteen parámetros para ser llevados a cabo por el practicante. De la misma manera, otro aspecto, es el contexto, en cuanto a la institución y sus actores en el que va hacer la intervención, pues son a su vez ambientes específicos que son elegibles en función de la aplicación de los conocimientos aprendidos durante el proceso de formación en la Licenciatura.

Desde el relato se muestra, que a pesar de tener experiencias previas con diferentes grupos poblacionales en otros contextos, la incursión a la Práctica va a ser siempre una nueva experiencia. Esto en tanto no se puede decir, que porque ya se ha estado en condiciones similares es igual, cada situación es particular y por más que se quiera establecer vínculos entre lo ya vivido y lo que se está por vivir, el practicante vive cada experiencia una sola vez y ella logra ser lo que es, precisamente por las particularidades que esta posee, por lo que resignifica en su persona y en su quehacer docente.

Sin embargo otros han tenido que vivir experiencias del quehacer docente sin unas orientaciones que podrían definirse como básicas, no siendo impedimento para el desarrollo de esta labor, tal como se indica en los siguientes relatos:

Pues cuando estaba como en quinto, yo fui a dar unas horas, porque a uno lo contratan es por horas o así como para dar como reemplazo o por horas, o sea todavía yo no había tenido la experiencia de Práctica Escolar ni todo lo que la Práctica Escolar exigía, como los instrumentos y plan clase y todo ese cuento (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

La situación está referida al hecho de estar vinculados a un proceso de formación profesional, en el caso del pregrado preparándose para la formación de ser maestros en Educación Física. Dentro de estas primeras experiencias, son muchos los sentimientos y expresiones de los practicantes que viven en esos momentos, por ello, se hace necesario conocer particularmente en este momento del proceso, pues sus exigencias son diferentes a las de la Práctica Escolar, como es el caso del manejo del plan clase y otros instrumentos de trabajo.

Por ende el relato deja entrever que algunos estudiantes han tenido experiencias antes de iniciar su Práctica, pero están en desarrollo de su proceso formativo como licenciados; es decir, sus primeros semestres, lo que les permite en estas experiencias la aplicación de manera muy cautelosa de lo

que aprenden al interior de las unidades temáticas, pero al mismo tiempo, en ella tenían la libertad de escoger si aceptaban o no el trabajo, bajo características en relación a los tiempos exigidos en el lugar donde eran contratados, esto también se ratifica en lo expresado a continuación:

Simplemente iba y daba la clase y la planeaba de una forma como más suelta de lo que se exige en Práctica Escolar, pues hoy voy a darles baloncesto, voy a darles equilibrio, porque ya tenía un poquito de conocimiento sobre las capacidades perceptivo motrices, entonces iba como aplicando eso que se me habían enseñado, pero no tenía como un marco a seguir como es en Práctica Escolar que son los planes clase, que la fase final, que la fase central todo ese cuento, que maneja la Práctica Escolar (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En el relato, la experiencia en el ejercicio de la docencia, en el caso del practicante, no se vivieron en la Práctica Escolar al igual que sus exigencias, pero esto no fue impedimento para desempeñar la labor no necesariamente con la planeación a partir de un plan clase que rigiera y diera una estructura posiblemente rígida a lo que se les presentaba.

La experiencia «como modo de construcción del conocimiento es, esencialmente, la acción de irrumpir sobre el saber que puede desarrollar el conocimiento para tratar de expresarlo» (Vargas, 2005, p. 206), por ello ésta se presenta de manera que determina que para el practicante no es suficiente los conocimientos teóricos propios de su disciplina sino también como ellos se vinculan y desarrollan sin perder de vista el contexto y sus actores, por tanto, en algunos casos se poseen unos lineamientos para interactuar e intervenir como docentes, mientras que en otros no es suficiente lo recibido y a partir de lo que el contexto exige es necesario que este saber construido defina y profile el contexto con sus actores, emergiendo unos nuevos saberes, por ello, «la experiencia del sujeto en la vida está dada por su capacidad para simbolizar su mundo, los mecanismos que utiliza para cumplir con tal fin, los medios que emplea para entrar en relación con él» (Zambrano, 2007, p. 60).

Igualmente, en el quehacer docente, se reconoce que ésta experiencia en diferentes contextos, es de gran utilidad pues confronta al practicante con diversos grupos de personas y ayudan a ir en búsqueda de un proceso formativo de él o ella, que se consolida desde la toma de decisiones adecuadas en el momento adecuado. Esta construcción sobre la experiencia, permite identificar que se hace necesario definir cómo la Práctica se constituye en posibilidad de formación para el practicante, pues, es en ella, éste reconoce y reconstruye sus nuevas vivencias y sólo aquellas que han logrado ser significativas para su vida, son asumidas como experiencia, representando para el practicante un escenario formativo desde lo humano y profesional; como lo diría Zambrano (2007):

Un sujeto formado se detiene a ponderar el sentido de sus experiencias; pues en ellas reside la verdadera y más profunda esencia de la formación. Pero el sentido no es un límite del cual no podamos salir; es el punto de retorno. La formación, además del sentido que guarda toda experiencia, se hace aún más visible en el retorno (p. 152).

La experiencia es el vínculo que establece el ser humano con el mundo de la vida, por consiguiente, ésta se constituye en una forma de ver la vida a favor o en contra de lo que se quiere, esta forma consolida parcelas de la realidad que en este caso es la intervención que realizan los practicantes en los contextos escolares desde el quehacer docente, en la cual, él o ella se permite así mismo reflexionar sobre lo que le aporta lo que vive y para ello debe tener claridad de cómo se acerca a éstas. En este proceso, es que empieza a definir las características de su proceso formativo y por ende la construcción de sus experiencias desde su intervención en el mundo; dado que si la experiencia se fundamenta en la validación del conocimiento adquirido, esto es constatación; sí se posee un conocimiento y este es fundamento para describir la realidad se contrasta; pero si las situaciones y sus características desbordan la mirada de conocimiento que posee el sujeto, esto establece otra dinámica de emergencia del saber y del conocimiento a través de la Práctica Escolar.

5.4.2.2 Fui conociendo el grupo para planear las clases

En los procesos de acercamiento de los practicantes en la escuela, son múltiples y diversas las situaciones que se viven y se consolidan en experiencia para su desempeño en el quehacer docente. Dentro de estas experiencias, se es enunciada concretamente por los practicantes: el conocimiento de los estudiantes para la planeación de clase. Por ello, a continuación se desarrolla qué es la clase a nivel pedagógico, en qué se basa, cómo se hacen, sus dificultades y algunos logros a partir del conocimiento de los estudiantes.

Según Bedoya (2004, p. 90), «desde la pedagogía hay que pensar el sentido actual de la clase; es decir, el devenir histórico de la clase como evento pedagógico», ésta idea permite pensar que una clase debe ser dimensionada no sólo como propuesta de desarrollo de un contenido, sino de su suceder en la vida de unos sujetos (estudiante y maestro), quienes participan bajo propósitos formativos en tiempos y espacios específicos, permitiendo identificar la diversidad de acciones que pueden establecerse desde la individualidad hacia el colectivo y desde el colectivo.

La preparación de clase, en un proceso formativo requiere de condiciones teóricas y Prácticas asumidas desde lo disciplinar, pedagógico, didáctico, personal (los sentimientos, emociones) y demás afectos que pueda expresar el practicante para ver en concreto sus propósitos formativos, con un grupo de personas en particular y su relación e interacción con el contexto. Al interior del desarrollo de la labor, se presentan muchas situaciones que afectan no sólo la intención de los procesos, sino a quienes los desarrollan y para quienes han sido planeados. Es así como la experiencia de incursionar por primera vez en el ejercicio docente, este se empieza a desarrollar no siempre como se espera, sino más bien como ellos menos lo imaginan. Esta discusión entre lo que puede ser, lo que deber ser y lo que es, pone al practicante a reflexionar sobre el proceso y los elementos en que se apoya para realizarlo, mientras que el

contexto educativo y sus actores le exigen una apertura a otras miradas o a múltiples miradas.

Se podría plantear que la construcción y desarrollo de propuestas de trabajo como los planes clase, son la posibilidad y la excusa para reconocer al otro como sujeto igualmente, también se desarrollan en el practicante habilidades de articulación entre lo aprendido durante el proceso de formación de pregrado y lo que el contexto escolar le exige. Esto es importante, si directamente se hablará de los seres humanos sin importar la condición o el rol que le corresponde asumir, las dinámicas de interacción en la vida cotidiana son de negociación y de sentido, pues aquello que interesa al ser humano, empieza a formar parte de su vida y de la vida de otros, sin embargo no es fácil, debe estar en un diálogo entre lo que se quiere y se debe, de ahí que cuando se trate de hablar de un proyecto de vida, se habla también de mejorar las circunstancias del mismo a nivel individual y colectivo.

Por ello, para algunos practicantes la experiencia de preparar clase los primeros días de la Práctica Escolar es muy “chévere”, pues se piensa y consolida en el plan clase lo que quiere hacer; no obstante al momento de desarrollarlo en el contexto para el cual se preparó, aparecen situaciones que impiden su total cumplimiento, según lo referenciado en el siguiente relato:

Los primeros días de mi Práctica Escolar I yo prepare mi clase y dije: no pues que chévere yo voy a hacer esto y uno llega a hacer la clase y no pude pude hacer nada de lo que tenía planeado los primeros días (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Se plantea según el relato, la mirada de tres momentos para construir y hablar de la sesión de clase; uno es la preparación de la clase del cual emerge el plan clase, dos que corresponde al desarrollo del plan clase y tres la evaluación de lo sucedido con la clase. De acuerdo a lo anterior, el primer momento es la preparación de clase, que tiene como principio ser un medio más no el fin al cual recurre el practicante para interactuar y determinar de

manera particular las situaciones que puede o debe asumir, en tanto el grupo se lo permita o como lo plantea Rodríguez, L. (2009):

Es un instrumento teórico-metodológico que tenemos a nuestro alcance todos los profesores. Aprender y comprender la esencia de dicho instrumento permite a los educadores visualizar con antelación el camino viable para el logro de aprendizajes, los cuales es necesario visualizarlos dentro de planes estratégicos que dan dirección general en lo referente a la formación integral de alumnos aptos para enfrentar el siglo XXI (p. 1).

La preparación de clase, y retomando lo planteado en la motricidad, establece en el practicante el respeto de sí mismo por el saber, pero también hay que otorgar crédito a los conocimientos que los estudiantes de la escuela tienen referente a las clases, lo cuál genera relaciones de empatía que harían referencia a vínculos más cercanos desde condiciones de afinidad, a partir de esta relación, al hacer actividades adecuadas a los intereses de quienes participan de la clase.

Este planteamiento se aborda en el siguiente relato:

Desde la motricidad, se plantea, que es el respeto que yo tengo por lo que yo sé, pero también el respeto por lo que el estudiante o el niño sabe, ó sea no es solamente poner mi conocimiento; que empatía es entender que él también tiene un conocimiento y que ese conocimiento yo debo entenderlo para ahora si tratar de hacer actividades que sean adecuadas, entonces la empatía es como esa relación. (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co)

No obstante esta planeación de clase, muchas veces no cumple con los propósitos pedagógicos y didácticos por los cuales son formulados, situación que se evidencia por falta de orientación, por inexperiencia; incluso, por falta de compromiso del practicante, y por ende no atiende las particularidades del proceso educativo en el contexto específico, lo cuál se convierte en un documento que cumple un requisito y no de reflexión del quehacer docente, perdiendo el sentido pedagógico y didáctico que tiene al interior de los procesos de formación de los maestros en la licenciatura, y por ende, de la labor profesional en el contexto escolar.

De hecho, los practicantes reconocen que es adecuado tener en cuenta a los estudiantes para poder realizar una planeación del posible trabajo de clase, preparando actividades con base a lo que piensan y sienten dando la posibilidad de dialogar y construir mancomunadamente.

Al establecer diálogos y reconocer la participación del otro en la construcción, es necesario tener en cuenta al estudiante:

En lo que se requiere y se busca de la clase con sus propósitos formativos, por ello el profesor debe dejar de tener un papel protagonista en el proceso de aprendizaje, es decir, requiere entender que el nuevo paradigma educativo apunta al estudiante como el centro del proceso educativo. (Rodríguez, L., 2009, p. 4)

Por ello, la clase preparada para ser desarrollada con los estudiantes en la escuela, no es condición *sine qua non* para que se realice de acuerdo a lo que está previsto, esto posiblemente está mediado por las condiciones internas y externas al aula de clase referidas a los participantes y situaciones que se susciten en sus interrelaciones, lo que para el practicante genera diversas emociones y sentimientos, expresados a través de diversos interrogantes tales como: ¿realmente la preparación de clase debe hacerse?, ¿cómo debe hacerse?, ¿si va o no a ser desarrollada? y ¿Si cumple con lo establecido y exigido?, entre otros.

Por ende, hay que dar crédito a los conocimientos que los estudiantes de la escuela tienen de sus clases, pues ellos son sujetos que pueden proponer en la construcción de un plan clase adecuado a los requerimientos y gustos de él o ella el practicante por su parte, debe valorar y tener la capacidad de descubrir las buenas cosas que proponen los estudiantes para direccionarlos de acuerdo a los propósitos formativos.

De igual forma, el practicante menciona tener en cuenta en la planeación al grupo a quien va orientada la clase, debido a que, de acuerdo a sus características, se preparan las actividades; en el caso de niños de primaria se hace por medio de cuentos, igualmente se establece la forma de dirigirse al grupo, con un lenguaje claro, sencillo y haciendo uso de preguntas para indagar sobre el tema y mejorar la atención de los niños y niñas. En cuanto al uso del cuento tener en presente el contenido para trabajarlo con los niños en rondas, juegos, ejercicios, para permitir que el estudiante reflexione sobre lo que hace, y le sirva en sus aprendizajes.

Para grupos de bachillerato, los practicantes afirman que se profundiza en la teoría desde varios autores, para que haya mejor aprendizaje, conceptualización y recurrir a otras estrategias como juegos entre esos el “bingo” o la “lotería” para enseñarlos, tal como se menciona a continuación:

Primero que todo tendría en cuenta el grupo de personas. A quienes les voy a orientar la clase, porque lo pueden asumir de diferentes maneras. Aún grupo de niños (as) de primaria lo haría a través de cuentos, lenguaje claro y sencillo para una mejor atención después indagando por medio de preguntas - ¿entonces que es coordinación fina? ¿Para qué nos sirve? ¿en que contribuye? Teniendo en cuenta el contenido del cuento, lectura, para llevarlo a la Práctica lo haría por medio de juegos, rondas, ejercicios en donde el estudiante reflexione sobre lo que hace, para que le sirva, que aprendió, de igual manera para otros grupos como bachillerato, pero con una teoría más profunda de varios autores, para que haya un mejor aprendizaje y conceptualización, utilizando estrategias como “concéntrese” “bingo” – lotería – etc. para trabajarlos (P:9/I:2A/Inst:01/T:En/E:pre).

Otro punto importante según los practicantes, es el conocer los temas a tratarse y el contexto en el que se va a trabajar. Es así, que en la Práctica Escolar se necesita saber que piensan de la clase de Educación Física los estudiantes en la escuela.

Así mismo, los practicantes se refieren a la salud de los escolares, dado que en la clase de Educación Física ellos realizan demasiados movimientos que exigen al cuerpo, por tanto, deben saber cómo son los movimientos para

cuidarse. Un último aspecto, es la parte social, en cuanto a su convivencia con otros compañeros, pues les permite compartir muchas cosas con las que aprenden y esto es de gran importancia, aspectos recogidos en el relato:

Lo principal que se debe conocer para el desarrollo de una clase son los temas que se van a tratar y el contexto en el cual se va a trabajar. Para cursar la Práctica Escolar I y II en Educación Física se requiere saber que piensan los estudiantes de la clase de Educación Física y que es lo que quieren, además de lo que se les quiere brindar. Son muchos los aspectos que hay que tener en cuenta para la Práctica como lo serían, la parte de salud, ya que los estudiantes realizan demasiados movimientos y además se exige al cuerpo, por lo que ellos deben saber cómo deben moverse y cuidarse: otro aspecto es la parte social, ellos conviven con otros compañeros y comparten muchas cosas de las cuales aprenden y eso es importante (P:4/I:6b/Inst:02/T:En/E:pré).

En consecuencia, el proceso de preparación de clase en Educación Física para el practicante, es una experiencia significativa, pues aprenden a ser muy organizado, a darse cuenta de la importancia de conocer a los estudiantes, para establecer condiciones de comportamiento; a partir de esto, formular el plan clase, pues muchas veces se hace sin valorar a los estudiantes, situación que se ve reflejada cuando no funciona lo planeado. Por ello, es necesario conocer, acercarse a los estudiantes en espacios diferentes de clase como el descanso para recoger sus inquietudes o intereses, para que desde estas, al momento de la planeación, se prepare una clase en diálogo con lo que los estudiantes comentan, situación que se relata a continuación:

Pues las cosas también significativas es que uno aprende a ser muy organizado, aprende a comprender que debe conocer a los niños para poder entender de qué manera actúan y de qué manera uno puede planear una clase y de qué manera puede pues llevar a cabo una clase bien hecha, porque muchas veces uno la hace o la elabora sin pensar con que estudiantes es que está trabajando. Entonces por eso es que muchas veces las cosas no le funcionan, entonces lo que decía (omitimos el nombre) hay que conocerlos, tratar de acercarse a ellos en los descansos y hablar con ellos para saber cuáles son las expectativas que tienen y de ese mismo modo cuando uno está planeando sus clases, pues las elabora, entonces realmente

es como si desde ese conocimiento es que le permite entender a ese otro en este caso a los niños, a los jóvenes (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Aunque uno de los medios para hacer visible y consolidar ante los otros es el plan clase, muchas veces este no atiende las particularidades del proceso educativo en el contexto específico, se convierte en un requisito en el que se plasman elementos que no se tienen en cuenta el desarrollo de la clase, como el caso de logros y criterios usados para el proceso evaluativo tanto de la clase, y el proceso de formación del estudiante en la escuela: «Muchas veces uno hace el plan clase por cumplirle al profesor y le pone los criterios de evaluación y los logros muy bonitos muy bien hechos y todo ese cuento pero a la hora no hay un proceso» (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Las exigencias de la Práctica Escolar frente al cumplimiento de algunos parámetros para la orientación de clase, se convierten en situaciones de trabajo para el asesor o profesor titular, pero no realmente para el practicante, es decir, sí se presenta como un requisito el plan clase ante las instancias correspondientes, sin embargo la clase no está sujeta a lo presentado, sino aquello que puede ocurrir en el desarrollo de la misma.

Por tal motivo, los practicantes realizan el plan clase con todas las directrices por cumplir, pero las características de trabajo real se establece en el contexto mismo, el problema es que mucho de lo que hacen y viven los practicantes es desconocido para el asesor o profesor titular, sobre todo, al no presentarles a estos últimos unas situaciones propias del contexto, impidiendo visibilizar las características reales de los procesos desarrollados y contruados que se presentarán en clase.

La otra situación, es que está siendo afectado el proceso del practicante, pues no se logra identificar mínimamente algunos elementos de su formación en cuanto a enfrentar en la Práctica una realidad de vida profesional y una postura crítica frente al campo que lo acoge, por eso:

Es importante desarrollar una actitud crítica hacia nuestro propio desempeño como profesores y así aprender a cuestionar el aula con el fin de buscar conocimiento que permita la mejora continúa. Para ello los docentes nos valemos de los conocimientos teóricos que auxilien en el replanteamiento que hagamos como profesores de nuestra labor la cual debe estar enfocada en facilitar el logro de aprendizajes significativos, que a su vez, redundaran en la formación de estudiantes cada vez más maduros cognitiva y afectivamente (Rodríguez; 2009, p.5).

Un segundo momento es el desarrollo de la clase o ejecución del plan clase, en la que se combinan con el primer momento planeación de clase y, simultáneamente con el tercero, que es la evaluación, debido a que durante el proceso de formulación de la clase de Educación Física, el practicante establece que no puede actuar sólo, que poco a poco en la medida que transcurren las clases, va conociendo al grupo lo que le permite dinámicas de trabajo diferentes en las que empieza a ensayar nuevos elementos; mientras tanto, el plan clase que se entrega a los profesores o profesor titular no corresponde posiblemente a lo que se desarrolla, cumpliendo el requisito, como se enuncia en el siguiente relato:

Ya después, fui conociendo el grupo y yo dije: por unos días voy a ensayar, yo preparo mi clase para darle gusto a mis profesores, yo preparaba mi clase y entregaba a la profesora titular y me la firmaba y venia donde mi profesora y me la firmaba (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Durante el proceso de formulación y construcción de la clase de Educación Física, el practicante evidencia que no puede actuar sólo, que son múltiples los factores que se tienen, y que muchos de ellos, emergen de los procesos de socialización y reconocimiento de los grupos de estudiantes. En estos procesos, muchas veces las condiciones y la preparación que se tiene no son suficientes, a eso se une las exigencias de agentes como el profesor titular del curso el asesor entre otros, que con su sola presencia o solicitudes de clase marcan la actuación y el desarrollo de los procesos para los practicantes.

Dado que el plan clase como proceso de formación se muestra rígido y de obligatorio cumplimiento, no se muestra también que la planeación o

preparación de clase está sujeto a las dinámicas institucionales y de sus participantes, específicamente, a quienes va dirigido “los estudiantes”, pues son ellos y ellas los que realmente aprueban o desaprueban, si llena sus expectativas, mientras que el practicante debe analizar la pertinencia formativa de plan de clase.

El practicante en cuanto empieza a establecer y determinar las características del grupo de estudiantes con quienes trabaja, empieza a desarrollar en la clase ambiente propio, sin perder de vista el propósito formativo de los procesos, mientras se va ajustando a las necesidades y exigencias del contexto y sus participantes, se siguen presentando planes clase como una exigencia de su Práctica pero no la realidad y necesidad de los actores. Por esto, se presenta como elemento importante el conocer al grupo, pues cada vez que más se conoce, más le da la posibilidad al practicante de desarrollar actividades propuestas en el plan clase, y desarrollar otras, y lentamente en ese acercamiento, llegar a cumplir en su totalidad con lo planteado y planeado en el plan clase, situación que se relata en seguida:

Después ya los fui conociendo más y más, ya empecé hacer la clase y hacia una actividad de las que planteaba en mi plan y después decía: voy a ir metiendo otra y otra, al final ya cumplía mi plan (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

El conocimiento del grupo es importante, ya que al practicante le permite saber sus gustos, afinidades e intereses, por esta razón los primeros acercamientos a los grupos con quienes se está en la Práctica son relevantes. Es a partir de estos acercamientos que se establecen relaciones y lazos de familiaridad y de entendimiento frente a las actitudes y comportamientos de los participantes en la clase de Educación Física.

A través de los estudiantes, se empiezan a construir y establecer relaciones mínimas no sólo de trabajo sino también procesos de formación tanto para los estudiantes como para el practicante en cuanto a su preparación

de clase y los objetivos de la misma, intentando cumplir a cabalidad con lo establecido en el plan de clase, por eso:

La acción de rediseñar la clase se convierte en una reflexión teórica y metodológica de la acción educativa, por lo tanto, requiere que el maestro aprenda, comprenda y elabore un plan sobre qué, para qué, por qué y cómo realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 2009: p.6).

Se podría establecer que durante el desarrollo de la clase ésta se rediseña y es una posibilidad de evaluación de la misma, en las que el practicante puede recurrir a diferentes formas para conocer al grupo en cuanto a sus relaciones y su trabajo. Dentro de estas formas, está el trabajo en grupos, a cada grupo se le asigna un trabajo diferente, luego rotan en función del tema determinando quien lo trabaja mejor y a su vez, se mira la afinidad de las personas para hacerse en grupos; otra posibilidad es que los estudiantes escojan entre los grupos quienes colaboraron con el profesor en la organización, el orden y el trabajo con disciplina. Un último elemento que se menciona, es que la clase sea orientada como se tiene planeada y permitir que los estudiantes para la próxima clase preparen actividades, juegos o ejercicios relacionados con el tema desarrollado en clase y se orienten en grupos; acciones que se mencionan en el relato:

En clase se debe conocer a los estudiantes y se puede trabajar en grupos y a cada grupo asignarle un trabajo diferente y luego rotan los temas entre los grupos para mirar quien lo hace mejor y la afinidad de las personas para hacerse en los grupos o permitir que los estudiantes escojan entre los grupos quien colabora con el profesor para la organización, el orden y el trabajo disciplinado; también orientar la clase normal y permitir que para próxima clase los estudiantes preparen juegos o ejercicios realizados con el tema y sean grupos quienes los orienten (P:7/I:4A/Inst:01/T:En/E:pre).

Es por eso que para planear y estructurar los planes clase, es importante conocer a los estudiantes, y así consolidar mecanismos que permitan realizar una planeación más adecuada a los requerimientos del contexto escolar y sus actores, lo que podría plantear que dichas obligaciones no funcionan si no hay una organización y planeación elaborada sin tener en cuenta a los estudiantes.

Definitivamente, se establece, que los vínculos y sus consolidaciones entre el profesor asesor, profesor titular, los estudiantes, las exigencias y demás situaciones del contexto, están en la planeación de clase, debido a que el practicante empieza a establecer unas características mínimas desde la construcción colectiva, asumiendo que es responsable del proceso y que es importante para su propia formación y para aquellas personas a quien atiende sus solicitudes personales, académicas, administrativas. Por eso, continuamente se encuentra en diálogo su propuesta con las necesidades y solicitudes de sus estudiantes, sin perder de vista los propósitos formativos que lo convocan institucionalmente desde su formación de pregrado y los procesos establecidos por las exigencias del contexto escolar.

5.4.2.3 Hay que romper esquemas siendo creativos

Respecto a la palabra “creatividad” se han tejido muchos conceptos y reflexiones, a tal grado que hoy día, a pesar de la gran cantidad de obras que se han publicado e investigaciones que se han realizado sobre el tema, no hay unanimidad sobre que es realmente lo creativo y en general sus relaciones con otros campos del conocimiento, especialmente, en lo concerniente a lo educativo. Lo nuevo, parece ser, es que la creatividad dejó de asociarse única y exclusivamente con el campo artístico-estético, y se convierte en una «capacidad humana que, en mayor o menor medida, todo el mundo posee» Trigo, (1999, p.25). Para este grupo de investigación, –los autores de ésta investigación–, la creatividad es asumida como una capacidad del ser humano que integra dimensiones, según condiciones e interrelaciones en el proceso evolutivo de las personas. Dimensiones que pueden ubicarse, por ejemplo, desde un plano cognitivo, socio-emocional, educativo o de dominio de destrezas, entre otros. Desde este planteamiento, las exigencias del contexto, muchas veces se interponen entre lo planeado por el practicante y la realidad del momento a la hora de asumir la clase, lo que hace que el practicante articule la dimensión o dimensiones en conflicto para poder, desde la

creatividad, resolver problemáticas que se presentan en ellas, así como los practicantes le dan sentido a su proceso pues invocan a la creatividad como la posibilidad de cambiar, de asumirse como seres sensibles a la hora de explorar nuevas posibilidades, a pesar de sentir que falta mucho trabajo formativo preparatorio en este tema. Así lo deja entrever un practicante en su relato:

Un reto grande fue volverme muy creativo, porque en las instituciones donde yo hice la Práctica y en la universidad, pues eso Prácticamente no hay nada, entonces uno debe recurrir a muchos materiales alternativos y debe volverse muy eficaz para ese tipo de cosas para ser creativo y explorar nuevas posibilidades (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En este sentido, Karel Kósik (citado por Cerda, 2000), afirmaba que la Práctica es en su esencia y generalidad, la revelación del secreto del hombre como ser onto-creador, como ser que crea. El hombre sólo conoce en cuanto crea la realidad humano-social. Es en esa realidad de la práctica donde los practicantes encuentran la posibilidad de hacer y descubrir nuevas posibilidades, de explorar las clases a partir de los materiales alternativos que existen en la institución. Así lo anuncia el siguiente relato:

La experiencia de la Práctica es chévere y pues, también, lo pone a pensar a uno mucho, porque hay cosas que no le han enseñado a uno, uno tiene que averiguar por otro lado, tiene que nutrirse de todos lados para poder crear una clase, considero que de pronto al programa le hace falta más como unas unidades temáticas como que nos sirvan más (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

De esta manera, la Práctica Escolar en los practicantes, es asumida como una buena posibilidad para aprender a solucionar problemas y crear nuevos procesos, ya que en las clases del pregrado en Educación Física ellos afirman que no se hacen visibles los procesos creativos –por lo menos, en los dos relatos anteriores, los practicantes cuestionan los procesos creativos desde su formación en el programa de Educación Física-; ahora bien, ésta situación es tomada por los practicantes como una posibilidad que les exige pensarse y crear a partir de los procesos vividos en el contexto escolar, pues ellos aprovechan las posibles debilidades del programa como una oportunidad de

hacer cosas diferentes e innovadoras, condición positiva a la hora de enfrentarse al grupo de trabajo; estos asuntos son ratificados por Torrance (Citado por Cerda, 2000) cuando nos muestra que:

La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, grietas o lagunas en los conocimientos, y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, y hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, y a comunicar los resultados (p. 31).

Cuando los practicantes se enfrentan a su Práctica Escolar, deben enfrentarse a varios problemas como que: sienten que hace falta preparación para asumirse como profesores, tienen que dejar de lado su rol de estudiantes, deben romper esquemas, hacer cosas diferentes que motiven al cambio, dar ejemplo de disciplina y responsabilidad a la hora de asumir la Práctica Escolar, romper con procesos tradicionales que no permiten hacer cosas nuevas, rescatar las cosas buenas que se han perdido precisamente por ese temor a enfrentarse a las situaciones nuevas y así mejorar la Práctica Escolar; respecto a lo anterior un practicante comenta:

Cuando nos enfrentamos al verdadero rol de ser maestros, debemos tener en cuenta las situaciones que se nos pueden presentar: el tiempo, recursos, el lugar. Si a mí se me presenta esta situación recurro a mi plan B, porque uno nunca debe ir confiado a una clase, también debo ser recursiva, creativa, estar preparada y dispuesta (P:5/I:2b/Inst:02/T:En/E:pre).

De esta manera la creatividad para los practicantes fundamenta la posibilidad de poder dar respuesta a los problemas que se presentan desde la experiencia en el diario acontecer, pero es una experiencia contextualiza a la posibilidad de hacerse fuerte en las labores de la clase, brindando aportes significativos en el planteamiento de sus clases futuras. En este sentido un practicante expresa:

Yo pienso que la experiencia le da a uno como más herramientas para ser más creativo, porque yo creo que cuando uno llega a un sitio y no sabe nada

y se me ocurrió tal cosa después ya empieza, bueno se me ocurrió ésto y después ésto y ya con el pasar del tiempo uno se va llenando como de esas experiencias y eso le sirve a uno para ser como más creativo (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Los contenidos yo pienso que uno los va configurando en la medida en que uno va practicando, si por ejemplo uno trabaja equilibrio con un niño con Síndrome de Down, sabiendo que el niño de por sí tiene ese problema de equilibrio. Si, entonces, uno como hace para ese contenido aplicarlo a la realidad entonces uno ya es cuando empieza a jugar, que los contenidos uno mismo en su Práctica los va descubriendo no solamente se encuentran teóricamente en el texto uno los contenidos los va descubriendo a medida que uno va practicando (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Otro sentido que los practicantes confieren a la Práctica Escolar desde la creatividad, está directamente relacionada con la capacidad de tener en cuenta el contexto escolar como algunos aspectos curriculares: los contenidos y la metodología utilizada en los estudiantes como ejes articuladores del proceso académico; a respecto algunos informantes sostienen:

Pues yo considero que las cosas más significativas de las que hablaba, es que uno crea mucho, los niños en la Práctica y los jóvenes también crean con mucha afinidad, con uno especialmente, porque pues transita más o menos en esas edades y uno más o menos los entiende (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Yo pienso que los contenidos uno se los va relacionando en la medida en que uno está en su Práctica, por ejemplo: en donde no hay un material, un sólo material para hacer su clase, entonces uno ahí como hace, entonces uno tiene que empezar a jugar con el medio como tal entonces por ejemplo una clase de natación y tenemos un río ahí (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Por lo anterior, los contenidos son propuestos a partir de las problemáticas y dificultades que se encuentran en el contexto institucional, los contenidos se proponen en la medida en que se va descubriendo los requerimientos y sólo ahí es cuando se evidencia y se:

Toman en cuenta algunos aspectos curriculares, entre ellos la metodología que: deberá ser participativa, motivadora de nuevas experiencias, sugerente y no impositiva o excesivamente directiva. El objetivo final es que los sujetos sean seres autónomos en la búsqueda y desarrollo de su capacidad creativa [...]; y no meros ejecutantes de actividades de otros (Trigo y de la Piñera, 2000, p. 73).

Así lo confirma el practicante cuando reconoce:

Algo que me enseñó la Práctica pedagógica en la preparación de las actividades, era que hacia las cosas sólo, como encerrado en lo que yo pienso en lo que yo creo, pero resulta que ellos también crean, resulta que ellos también piensan lo que uno les orienta en las clases, entonces es como entrar en esa situación de diálogo no de imponer, sino de colocar igualdad de condiciones. (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co)

Los contenidos son pertinentes en el contexto escolar a la hora de aplicarlos a los estudiantes, pues es allí donde los practicantes se asombran de las innovaciones que pueden descubrir a través del cambio en los procesos desde lo que el contexto educativo les propone. Así pues:

Las innovaciones se centran más en el proceso que en el producto; más en el camino que en el punto de llegada [...], Por eso las innovaciones pedagógicas son como latidos vitales que van renovando el aire en su marcha ininterrumpida, observando atentamente y descubriendo nuevas metas (Carbonell, 2001, p. 23-24).

Para los practicantes el tener en cuenta a los estudiantes, causa en ellos la posibilidad de crear nuevas actividades: más organizadas, mejor planeadas, y con nuevos cambios, pero sobre todo, actividades que a los estudiantes les gusta mucho porque rompe con los esquemas tradicionales que se venían trabajando. Así lo establecen los siguientes relatos:

Algunas veces pasaba en la Práctica II, a ellos les motivaba como esas actividades dirigidas organizadas, bien planteadas, pues no eran las mejores y todo, pero si rompía el esquema que venían trabajando porque ese fue uno de las grandes retos (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Yo siento que el reto está ahí latente. Tratar de romper esos esquemas tan cuadriculados en las Prácticas porque, es decir, hay que rescatar muchas cosas, que son validas sí, pero también hay que ser conscientes de que se puede tratar de mejorar las Prácticas sin desconocer también su validez como Prácticas (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

No profe, pero es que las actividades son más chéveres, entonces, transformar ese ideal del que la clase de Educación Física no sólo era jugar fútbol y que habían otras posibilidades que ellos nos habían explorado porque el profesor no se los había permitido, yo creo que ese fue el mayor reto (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

A veces el curso con el que yo estaba orientando clase no me colaboraba entonces venían los niñitos: “ah pero colabórenle a la profe”, “vea que la profe es chévere”, “vea que la actividad es bacana”. Entonces ellos mismos como que incentivaban a los otros a que le colaboren a la profe, yo lo veía desde un punto positivo para mí porque eso implicaba que los otros también vieran que yo no era la profesora que sólo venía a dar órdenes (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Esos cambios son evidentes, los practicantes afirman que la construcción de la Práctica Escolar esta mediada por tres acciones: en primer lugar: el convencimiento que él practicante tiene que reconocer generalmente el potencial creador en un niño o una persona joven, -en este caso un estudiante-, antes de estar dispuesto a permitirle aprender de una manera creativa o que no es habitual; en segundo lugar, el tener a los estudiantes en cuenta como eje articulador de los procesos de planeación, como se evidenció anteriormente; y en tercer lugar: se genera un cambio de tipo positivo que se da a partir de la aceptación que los estudiantes dan a las nuevas actividades que se forjan a partir de las dos acciones anteriores. Los relatos siguientes sustentan lo anterior expuesto:

Ver como los niños y como los jóvenes, aceptaban mis actividades, como de pronto ellos estaban acostumbrados en el caso de la Práctica II siempre a jugar fútbol y fútbol, porque desde la escuela habían niños que habían estudiado toda la escuela y el colegio ahí mismo, entonces como el ideal de ellos era llegar y que el profesor les pasaba el balón de fútbol y todas las dos horas era jugar sólo fútbol; o sea ver como esos niños que al principio rechazaban mis actividades de ser nuevas al final me reclamaban: profe pero vea que hoy no hicimos eso, vea porque no lo hicimos y yo: no pero es que a ustedes no les gusta el fútbol (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Ya ellos mismos le exigían a los profesores titulares, no pero es que la profesora de Educación Física trabaja esto y usted porque no lo trabaja, si usted también es profesor de Educación Física, entonces ver cómo se va cambiando ese imaginario que no es difícil sino que con herramientas suficientes uno puede ir transformando eso...ese como que fue el reto más grande (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Es ver como estudiantes que eran complicados tanto para mí como profesora de Educación Física como en otras áreas, ver como ellos ya habían roto esa barrera y ya eran como más, eran los que más me hablaban los que más me colaboraban en el momento en el que si uno estaba haciendo indisciplina, haber por favor colabórale a la profesora que ella está hablando y ellos al

principio eran los que más me abrazaban en la clase; ver como esa transformación en los estudiantes yo creo que fue el mayor reto (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En síntesis, es necesario reconocer la importancia que le asignan los practicantes a la forma como llevan a cabo sus clases en las instituciones y el ambiente que se genera dentro de ellas en el contexto escolar. La creatividad es uno de los aspectos claves y un recurso necesario y fundamental para la transformación desde la propia vivencia docente y el conocimiento que pueda tener de los instrumentos creativos con los que puede contar –hablamos de las tres acciones mencionadas con anterioridad–. Estos insumos le servirán como elementos para identificar las características creativas de sus estudiantes y como un método de trabajo para lograr ambientes flexibles en la Práctica Escolar.

5.4.3 Profesor, amigo que comprende y escucha

“*Profesor, amigo que comprende y escucha*”, es una categoría que emerge desde las relaciones que se dan en el contexto escolar, específicamente, en el trabajo de campo, lo que admite que los practicantes y los estudiantes sean considerados agentes interpersonales, permitiendo ser reconocidos por el otro, por los otros y a sí mismo, dando un sentido a las relaciones afectivas que emergen en el devenir del proceso formativo. Así lo muestra el siguiente relato:

La importancia es que al brindar o expresar afecto genera un ambiente de confianza en el/la estudiante lo que por la experiencia tenida me mostró que hay un mejor desempeño por parte de las estudiantes, al igual que un buen ambiente durante la Práctica y después de ella (P:2/I:4b/Inst:02/T:En/E:pre).

Se empieza a generar una mirada del otro y de los otros que se constituyen en el eje básico de la construcción de vínculos afectivos, no sólo de carácter académico, sino también personales. Los practicantes identifican que existe un entramado de relaciones con los estudiantes que se dan a partir de su intervención en la escuela, en este sentido lo comenta un practicante:

Lo que más me gustó de la Práctica, fue tener que empezar a interactuar con otras personas, como empezar a involucrarme con ellas, mirar cómo esas personas te tocan y que esa experiencia cómo que me llegó tanto, cómo que era tan chévere, fue como encontrarme más bien, que rico que yo pueda aportar a la vida de otra persona, que chévere que yo pueda ayudar a otra persona con lo que hago, entonces eso fue lo que más me gustó de la Práctica (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Pero también, se da importancia a las relaciones interpersonales que se generan entre estudiantes y practicantes, por lo que en ellos emerge como: calidad humana, comprensión, y posibilidad de ponerse en los zapatos del otro, aportar a la vida de sus estudiantes, aprender de ellos; para los practicantes el poder estar en contacto con los estudiantes es la única posibilidad de comprender realmente; pues:

El fenómeno del aprendizaje es un fenómeno de transformación de la convivencia, y por qué es un fenómeno de transformación en la convivencia es que el estudiante dependiendo del tipo de convivencia en que se encuentre o se “aprende” al profesor o aprende de la materia. [...] Aprender es siempre cambiar, transformar transformándose con el otro (Zambrano, 2007, p. 71).

Interactuar con los estudiantes, es una experiencia gratificante puesto que se sienten bien cuando el trabajo que está desarrollando le aporta a sus alumnos, cuando se les puede ayudar en su vida, se siente un compromiso social que al ser desarrollado edifica la vida del practicante y de sus estudiantes. En este sentido dos practicantes dicen:

Yo creo que cuando realice la Práctica lo que más me gustó fue poder trabajar con los estudiantes y ayudarles en sus problemáticas, eso que es escucharlos y poder ayudarles a resolver sus problemas, me enseñó mucho y me aportó como practicante, porque yo no sabía que escuchándolos uno aprende de ellos (I:2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Para mí es muy importante mi proceso afectivo, yo sí reconozco, porque hoy en día hay estudiantes, que uno los saluda y bien, vacano, lo tratan como un amigo más, eso es muy importante (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En relación al proceso afectivo, se encuentra un fuerte acento en las relaciones que emergen cuando el practicante realiza su trabajo con los

estudiantes, pues estas se tornan amistosas y fraternales, permitiendo al practicante generar confianza y seguridad al momento de abordar sus clases, como lo planteara Gallego, (2008, p. 36), «la escuela hay que llenarla de afecto para transformar sustancialmente las relaciones que los maestros llevan con sus estudiantes. Hoy, más que enseñarles, hay que orientarlos y motivarlos a emprender sus propias búsquedas». Sin embargo, lo interesante es que los practicantes consideran que cuando se suceden esas relaciones, se construyen espacios de diálogo, por ello es necesario a los estudiantes «darles afecto, quererlos, dejarse querer de ellos, generarles seguridad sin dependencia, respetarlos sanamente. Sólo en un diálogo sincero hay entendimiento, comprensión y amistad» (Gallego, 2008, p. 36). Este planteamiento lo hace visible el practicante cuando puede escuchar a sus estudiantes y colaborarles en la solución de sus problemas. Así lo confirma el siguiente relato:

Era la amiga con la que se podía charlar, con la que se podía hablar, que les podía colaborar en los problemas que tenía porque a veces los mismos muchachos me decían: “vea profe yo tengo un problema con tal profesor, porque no me ayuda ahí”, entonces, yo poderles ayudarle a solucionar sus problemas, esa era una relación más directa y que me decía que mi trabajo en la Institución lo estaba haciendo bien, entonces yo creo que esa era la relación como más... las relaciones que uno crea a partir de la clase (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Los procesos afectivos también se enmarcan en otros espacios de convivencia y en las experiencias que posibilitan el dialogo, y a su vez, en esos diálogos o acciones verbales o no verbales, se develan intencionalidades de uno y del otro, permitiendo transformar una relación de enseñanza aprendizaje, hacia una relación que trasciende la escuela en su condición institucionalizada, esta perspectiva la comparte Manen (1998, p. 40), cuando afirma que conviviendo con los niños o jóvenes y con sus muchas o pequeñas experiencias es como un profesor llega a tener conciencia de ser verdaderamente profesor. Así mismo un practicante afirma que:

Por lo menos yo en mis Prácticas, Práctica I y Práctica II, era acercarme no como el profesor que viene a dar clases sino como el amigo; mientras que los profesores a la hora del descanso iban y se sentaban todos a hablar, yo me

quedaba con los estudiantes, porque uno a veces no entendía porque una niña en clases se comportaba de esa forma, porque era hiperactiva. Entonces, en el descanso hablábamos con ella, saber qué te pasa, tienes problemas, uno empezaba a meterse en la realidad de los estudiantes y a entender porque ellos se comportaban así (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Por tal razón, el practicante siente la responsabilidad de tener claro cuál es la condición de vida de los estudiantes en cada contexto y estos como afectan los demás procesos por los cuales se desarrolla la clase de Educación Física, pues no debe desconocerse que los practicantes que tienen la sensibilidad pedagógica respecto a los niños de los cuales son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, sus cualidades y circunstancias particulares. Plantean también, que el descanso es aprovechado como una oportunidad de comunicación para poder conocer a los estudiantes, saber el por qué del comportamiento de ellos en las clases; narran que utilizar las horas no asignadas para su intervención con los grupos en el horario académico, puede ser un espacio para comprender la realidad de los estudiantes. Todo este proceso de diálogo con los estudiantes, incrementa el grado de familiaridad que se logra cuando se muestra interés por ellos, lo que forja relaciones de amistad. En este sentido, el afecto y la amistad se evidencian como un elemento gratificante. Tal como lo dicen los siguientes practicantes claves:

Yo un día no tenía con un curso y fui con el otro y al ver que mis estudiantes a veces salían de taller, que ellos tenían taller, y salían a ir a mi clase, a saludarme, y no profe le traje esta chocolatina, hmmm. De pronto otras personas dirán ahh el niño, eso era para mí era gratificante ver que el estudiante prefería salirse de su clase de taller, pero a la vez era gratificante el grado de familiaridad y el grado de amistad que había logrado con los estudiantes (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Entonces con ellos, a parte de la clase formal que uno hacía con ellos, en este momento, cuando uno se los encuentra en la calle en su cotidianidad a uno lo saludan como un amigo; ya son peladas, y que en este momento, hay unos que entraron a la universidad ya, otros se fueron a prestar servicio, en fin, cada uno va escogiendo... entonces, es gratificante en el sentido de los afectos que se generaron en esos espacios, como fue un colegio que queda muy cerca de mi casa, entonces yo constantemente me veo con ellos, entonces el afecto fue bien chévere (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En este clima o situación pedagógica de dar y recibir, el practicante es asumido desde el afecto por ser quien se preocupa no sólo si el estudiante responde bien o no a una pregunta, o si ejecuta bien o no un ejercicio, sino que propician un ambiente diferente en la escuela al: «ofrecer a la gente joven, un ambiente afectivo y de apoyo, no sólo porque las escuelas y los profesores afectivos tienden a reproducir una orientación afectiva en los propios estudiantes, sino también porque un clima escolar de este tipo favorece las condiciones del propio crecimiento personal» (Manen, 1998, p. 50).

En ese continuo ir y venir de la vida escolar, el practicante, a su vez, también aprende a reconocer que toda acción tiene una intencionalidad, y que para cada acción existe una posible respuesta que debe elegirse lo más adecuada para poder acompañar el proceso, no sólo de formación escolar sino también personal de los estudiantes; estos vínculos académicos-afectivos son asumidos por los practicantes como empatía, entendida esta como la posibilidad de creer en el estudiante, de saber que hay una persona que seguramente puede ponerse en los zapatos del otro. En este sentido, un practicante afirma: «Yo por empatía entiendo es un reconocimiento, es un respeto, yo creo que es un principio, pero la empatía es como ponerse en los zapatos del otro» (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co). La empatía en los practicantes está dada bajo la familiaridad, sólo cuando hay respeto mutuo se logra que los estudiantes se despidan como si fuera una persona de confianza, una persona que es más que un profesor. Así pues, varios practicantes plantean:

Aquí hay algo que yo siempre me he preguntado, ¿por qué será que se da en este sentido de la empatía? Pero, cuando se iban a despedir los muchachos me decían: la bendición profe y era tantas veces, casi en las mismas clases y los mismos muchachos, que yo me llegaba a decir: bueno, uno no es granito de oro pues, para todo el mundo sí, que le cae bien a todo el mundo, pero llegar a significar no solamente el profesor para ese niño para esa persona sino que lo dibujan a uno (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Los estudiantes nunca se van a acercar a un profesor de Matemáticas con la facilidad con la que se acercan a un profesor de Educación Física, porque es que el profesor de Educación Física, es como más, digámoslo en esos términos, es más relajado, como que no es tan magistral en su clase de

salón y todos prestan atención a lo que dice el profesor, sino que hay como más empatía, ese es el beneficio que uno tiene como profesor de Educación Física que va a llegar más rápido a los estudiantes (I:3F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En tal sentido, los estudiantes reconocen al practicante como una persona que significa más que un profesor, trasciende a un nivel más familiar, “papá”, “tío”, “mamá”, es la persona que se gana ese espacio, espacio de reconocimiento al trabajo que se hace en la Práctica Escolar. En este sentido:

La tarea del docente que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. [...] Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. [...] Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. (Freire, 2006, p. 8)

Esto es confirmado por un practicante, cuando expresa:

Si eso siempre pasa o cuando ya por ejemplo no le dicen a uno profesor, sino que le dicen “tío”, eso ya cuando a usted le dicen “papá” hay mucho más amor ahí me sienta a mí como un amigo más, como un compañero más, como un padre, porque si a mí también muchas veces me dicen: “chao mamá, ehh, perdón profesora”, y así. Sí, eso siempre pasa o cuando ya por ejemplo le dicen a uno profesor sino que le dicen el nombre eso ya cuando a usted le dicen el nombre hay mucho más amor ahí (I:1F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Lo anterior, pone en evidencia las carencias de afecto con las cuales los estudiantes ingresan a las instituciones educativas, siendo este uno de los motivos más importantes por el cual necesitan suplir las carencias a que han sido sometidos. Tenemos entonces que las relaciones interpersonales de afecto que se presentan desde la perspectiva de los practicantes, se basan en cierta medida en la importancia de «cambiar y desarrollarse en el valor que esto tiene para el desarrollo de la identidad, el carácter, el ser de la persona joven» (Manen, 1998 p. 81). Lo anterior garantiza que los estudiantes confíen en el practicante como un par, compartiéndole, confiándole en muchas ocasiones problemáticas personales y familiares; cuando ello sucede es cuando el practicante a ganado mucho espacio. Al respecto Manen (1998, p.

83), ratifica que el adulto –papel asumido por el practicante–, «sólo puede tener influencia sobre el niño o el joven cuando la autoridad se basa, no en el poder sino en el amor, el afecto y la autorización internalizada por parte de los dos»; y así él, hace de la clase un espacio de convivencia, de trabajo, de respeto, permitiendo que el proceso práctico en la escuela se haga más fácil, pero sobre todo, es cuando el practicante entiende que no es sólo el orientar clase, el transmitir conceptos, sino que lo importante también es poder entender a los estudiantes y dejar de ser sólo un profesor y pasar a ser visto como un amigo que escucha.

VI. LA PRÁCTICA ESCOLAR: CAMINO DE SIGNIFICACIONES Y TRANSFORMACIONES DESDE LA EXPERIENCIA

De acuerdo a los hallazgos de la investigación y comprendido el entramado de significaciones respecto a *“¿cómo la experiencia permite aplicar toda esa carreta acá en las clases?”* de la Práctica Escolar en el Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, del Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte en la Universidad del Cauca; es posible lanzar una propuesta que se ubica, de manera intencional, en lograr sensibilizar a los practicantes, pero también, a los profesores encargados de pensar los procesos de la Práctica en sus componentes (asesoría, seminario y trabajo de campo); cuyas particularidades los hace reconocibles, que dependen mancomunadamente unos de los otros para establecer la forma o formas de intervención del practicante en las instituciones escolares a partir del reconocimiento del ser maestro, y del contexto escolar como escenarios de la experiencia del quehacer docente.

Es necesario comprender entonces, que la Práctica Escolar forma parte del componente pedagógico investigativo del plan de estudios de la licenciatura, lo que la hace desde dos perspectivas tener acciones de carácter pedagógico y de investigación. Aunque suene redundante, no se debe perder de vista este horizonte, de lo que se quiere del maestro en formación desde el plan de estudios y de los perfiles de formación, en términos de competencias en los que presenta a: «un Licenciado con capacidad de generar procesos que le permitan transformar y mejorar las condiciones de trabajo y la calidad de vida, y estimular reflexiones para enriquecer y cualificar su Práctica y su saber» (Documentos institucional de Condiciones de Calidad programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes; 2010, p. 33).

Partiendo de esto, los componentes de la Practica Escolar deben ser escenarios de reflexión sobre los que el maestro en formación no sólo quiere de sí mismo sino de sus alcances a través de la experiencia que logra en sus intervenciones en el contexto escolar, es por eso que la propuesta se establece para el componente de seminario, sin ser ajeno al trabajo de campo y la asesoría. En primera instancia, el seminario dado que es el punto de encuentro entre el ser estudiante y su relación con el ser maestro, lo que posibilita dos perspectivas en el quehacer docente, a partir de la pregunta ¿que significa ser maestro?

Bajo esta perspectiva y con la intención y posibilidad de aportar desde la investigación, se establece que en los hallazgos encontrados unos de los primeros elementos que se determina es cómo los estudiantes están asumiendo la Practica Escolar, haciendo un análisis de cuales han sido sus experiencias desde la perspectiva del quehacer docente o como emergen y se consolidan, pues éstas al ser reconocidas dan mayor tranquilidad en el desarrollo de acciones que atiendan sus propias preguntas pero no aisladas de la realidad social - cultural escolar en el cual se encuentra inmerso como parte del proceso formativo de pregrado.

Con base en lo anterior, la Práctica Escolar se presenta como espacio de confrontación personal entre los conocimientos y saberes adquiridos dentro y fuera de la Universidad y las exigencias del contexto escolar real.

De este modo, la propuesta se fundamenta en cómo ser un docente reflexivo a partir de la concientización de una cultura de investigación en todos los procesos de la Práctica Escolar, la cual no se puede pensar como un programa tradicional compuesto por un modelo de cursos, talleres, seminarios, complementados con las Prácticas del ejercicio docente, como posiblemente sucede; por el contrario, se tiene que convertir en un proyecto o programa innovador, que en muchos sentidos trata de ser una propuesta que integra los

componentes de la Práctica Escolar, así mismo, se puede convertir en una propuesta estimulante y eficaz, en la que todos los implicados en el proceso reflexionan acerca del trabajo realizado y por realizar, para luego abrir nuevos horizontes de innovación, que permitan continuar con otros procesos de investigación. Por tanto, la pregunta de cómo ser un profesional reflexivo desde esta propuesta, se asume desde dos perspectivas:

- La configuración de una Práctica reflexiva.
- La investigación desde la Práctica Escolar

Primera perspectiva: la configuración de una práctica reflexiva

Para el abordaje de este primer momento y desde los hallazgos encontrados se hace necesario retomar la experiencia como elemento constitutivo de la formación, pues en ella el practicante encuentra elementos que le permiten definir y consolidar acciones que determinan su quehacer docente. Por eso, un maestro en formación que conoce, identifica y comprende las formas de interacción de su plan de estudios como proceso dinámico, lo involucra permitiendo que en él se constituya una mirada sistémica y que a su vez, lo confronta con saberes y conocimientos previos, con el propósito de determinar qué es lo que conoce, como hace uso de esto y que de nuevo puede generar.

De acuerdo a lo anterior, establecen desde los hallazgos como Práctica Reflexiva, al proceso mediante el cual en la Práctica Escolar, el practicante entra en conflicto con sus experiencias personales, el saber disciplinar o específico y las situaciones particulares del escenario educativo; es decir, el practicante no sólo asume acciones desde lo personal, los conceptos, contenidos, sus aplicaciones entre otros, sino que debe establecer un vínculo de la particularidad y funcionalidad de los mismos mediados por los primeros acercamientos al contexto.

Puede plantearse que de éstas relaciones dialógicas emergerán nuevas situaciones que al ser retomadas y asumidas por el practicante, consolidan no sólo el tránsito y el encuentro con el quehacer docente, sino la posibilidad de proyectos de vida desde sus actores.

En consecuencia, se requiere que el acercamiento al escenario educativo, permita determinar de forma clara y precisa la situación o situaciones particulares ha atender, esto se puede establecer de manera más directa a partir de la posición del practicante con y desde su contexto.

Para tal fin, se plantea como primera posibilidad, explicitar en su proceso de formación la importancia desde la autobiografía qué es, ha sido y sigue siendo la clase de Educación Física, ya que a través de su propia experiencia, se hace un reconocimiento para intentar identificar los agentes, factores, situaciones más significativas al interior de su proceso formativo escolar, encontrando desde sí mismo los efectos y las consecuencias de la clase de Educación Física en los estudiantes. Por ello, se puede establecer al interior de cada núcleo temático del plan de estudios un eje de abordaje en lo referente a su objeto de estudio desde el proceso formativo del maestro, logrando una secuencia de profundización hasta llegar a la Práctica Escolar, punto de encuentro de la autobiografía, fundamentándose como uno de los primeros contenidos de análisis y reflexión que se desarrollaría en la Práctica Escolar desde sus componentes. Es así como se continuaría el análisis autobiográfico pero en el ejercicio de su quehacer docente.

También se propone como segunda posibilidad al interior de las reflexiones de cada unidad temática configurada para la licenciatura, el análisis de los aportes de éstas al proceso de la Práctica Escolar. Dicho análisis se ampara desde lo epistemológico, y establecer como el conocimiento que se orienta puede ser usado en la construcción de sus experiencias en la vida cotidiana y del quehacer docente; es decir, cuándo un practicante encuentra en los

referentes conceptuales de las unidades temáticas, posibilidades de validar el conocimiento o constatar a partir de la experimentación o definir que aquellos conocimientos que posee son insuficientes pues la realidad en la cual intervienen y que requiere de una mirada crítica y propositiva desde lo que le exige el contexto.

Una tercera posibilidad, se refiere a cómo la investigación puede ser asumida en cada unidad temática mostrándole al estudiante a través de ejercicios iniciales, que dicho conocimiento ha cumplido con un proceso fundamentado en métodos que le permiten un acercamiento al objeto de estudio bajo el cual se orientan los contenidos.

Una última y cuarta posibilidad, está en un análisis en cuanto a la orientación pedagógica y didáctica de las unidades temáticas, ya que si se tiene claro el tipo de ser humano y profesional que se quiere formar, se ancla a las formas de conocer de los estudiantes y al tipo de conocimiento que se produce no sólo de la unidad temática sino desde el mismo abordaje de la investigación, razón por la cual si se identifican los ejes pedagógicos que establecen la formación, por ende se determinan a nivel didáctico las acciones para la orientación de clases, se brinda al maestro en formación herramientas para ser utilizadas en su rol de estudiante y cuando se encuentre en el quehacer docente.

Segunda perspectiva: la investigación desde la práctica escolar

Estableciendo una relación e interacción con la primera perspectiva, se plantearía que las unidades temáticas se reconozcan como escenarios de vida en cuanto a la pedagogía e investigación; por eso, esta segunda perspectiva está fundamentada en el seminario, sin perder de vista sus otros componentes, teniendo claro que el maestro en formación se encuentra en un momento de

transición entre lo vivido durante cinco semestres como unidades temáticas para ingresar a una dinámica distinta denominada seminario.

Por ello se hace necesario al iniciar el seminario definirlo, plantear sus características y funciones, pues parte del proceso de formación está fundamentado en la claridad conceptual que se posee sobre lo que se hace y en este caso el Seminario es una Práctica pedagógica para la formación integral, un encuentro de iguales en el cual se aprende a asumir diferentes funciones con niveles de alternación, complementariedad, coordinación y orientación; de igual manera, se establece una forma de relación e interacción diferente a la que posiblemente vienen acostumbrados de semestres anteriores, lo que los pone en situación como agentes activos de su proceso de formación, en la que su posición como sujeto media en su formación para el quehacer docente, debido a su intervención y participación directa en el contexto escolar.

Entonces, dado que su posición como actor social tiene implicaciones y particularidades, sus pensamientos y acciones asumen también esa particularidad en sus actuaciones dentro del contexto escolar, lo que hace necesario definir mecanismos de acercamiento y dentro de estos se encuentra como eje fundamental el diario de campo, específicamente el personal, que se definirían como el instrumento más idóneo para reflexionar inicialmente sobre sí mismos, debido a que es una forma de reflexionar la intervención de los practicantes en el contexto escolar o también denominado como componente "*Trabajo de Campo*", asumiendo que desde lo que se denomina "Práctica" se puede producir teoría o como se asume en la investigación, saberes. De ahí que "*la observación*" y su uso al interior de la investigación como técnica es de gran valor para procesos de indagación e investigación, a nivel personal y por consiguiente como una de las característica del ser maestro, ya que le permite involucrarse y comprometerse no sólo con el contexto y sus actores, sino consigo y su proceso de formación.

El análisis de los diarios de campo personales, son herramientas de trabajo no sólo a nivel particular de los estudiantes, sino también colectivo, debido a que se reconocen situaciones que aparentemente son personales que pueden llegar a ser comunicables no sólo en sus características de emergencia, sino también en sus soluciones. Así mismo, permiten la búsqueda e indagación a posibles problemas o el mantener aquellas disposiciones que responden positivamente a las que se suscitaban por particularidades del propio contexto o por la intervención del practicante, definiéndose así, acciones nuevas como parte de las construcciones (saberes y conocimientos) que se originan y responden desde necesidades y características del contexto con sus actores sociales.

En consecuencia, configurar un proceso de reflexión desde los diarios de campo permite el establecimiento de intenciones propias del proceso en el centro de Práctica, que se pueden convertir para algunos en retos o posibilidades de cambio y transformaciones de corto aliento, pero muy significativas dado el nivel y los alcances que el tiempo del proceso determina. Es desde este momento que empieza a proyectarse. “El diario de campo: reconocimiento de sí mismo”, debido a que el practicante no sólo encuentra situaciones que son propias del contexto educativo, sino de su vida misma, pues el ya ha transitado por esas rutas intentando habitar su mundo, lo que las hace de mayor significación al presentarse durante su trabajo de campo. Por tanto, el diario de campo en lo que respecta a la Práctica Escolar I es una herramienta que le permite develar y descubrirse frente al ser maestro, a partir de las reflexiones que el realice de su exposición ante los estudiantes y el contexto educativo. A su vez, permite la resignificación de los espacios – componentes– existentes para la Práctica Escolar.

En lo referente a la Práctica Escolar II, la reflexión específica se realiza desde el quehacer docente frente a las problemáticas que se suceden al interior de los grupos con los que se trabaja, se hace énfasis entonces desde los

estudios de caso, que involucran el ser maestro, pero también, las necesidades o problemáticas que se viven con los escolares.

Las posibles miradas desde las cuales se puede abordar el análisis de los diarios de campo estaría amparada en la Teoría Fundada como alternativa, pues en ella no sólo se establecen procesos de análisis propios de la investigación, permitiendo no sólo una iniciación sino también continuidad en los que se refiere con la cultura de la indagación desde la reflexividad.

Se podría definir entonces que el Seminario es el escenario de reflexión sobre los hechos y situaciones que se presentan durante el trabajo de campo, siendo este último el ambiente en el que se vive el quehacer docente, asumiendo no sólo un rol, sino también posturas y acciones que definen lo que se es ante sí mismo y lo que constituye el otro (actores, contexto educativo) del rol que se está asumiendo, es por eso que la asesoría es la que debiera brindar las estrategias de trabajo como posible intervención a partir de las reflexiones que se hacen en el seminario desde los diarios de campo, igualmente, no es decirle al practicante lo que debe hacer, sino como el practicante desde sus propias experiencias y la de sus compañeros establece cómo interviene en el contexto escolar a partir de sus actores y situaciones particulares. Desde esta posición reflexiva que asume el practicante, permitirá la recuperación de esos saberes que emergen de la Práctica como escenario de construcción de conocimientos por la vía de la práctica-teoría a partir de la experiencia.

CONCLUSIONES

A nuestro juicio, los hallazgos en este trabajo de investigación deben ayudar a formar una posición al lector, pues la investigación trató de introducirse en una parte del mundo de las experiencias de los practicantes respecto a los aspectos más significativos en el momento de asumirse como profesores en los contextos escolares. Las reflexiones anteriores han mostrado una descripción bastante densa del sentido que los estudiantes de Educación Física dan a su Práctica Escolar y se espera que su lectura proporcione elementos a futuras intervenciones en los centros escolares donde se realicen las Prácticas de formación de maestros.

Sin embargo, hay que recordar que esta investigación se realizó con el propósito de crear horizontes bajo los cuales la Práctica Escolar del programa de Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca, reflexione sobre sus procesos y mejore su propuesta curricular, metodológica y didáctica. Se eligió examinar el contexto en el que se desarrolla toda la Práctica Escolar; para ello, se utilizó una estrategia de investigación cualitativa. Los participantes fueron los jóvenes que habían realizado ya su Práctica y que relataron su experiencia de vida; esta es una de las partes del mundo social que rodea la Práctica en el contexto escolar.

La Práctica Escolar para los practicantes significa un compromiso personal y una puesta en escena de su rol como maestros, donde debe dejar ser estudiante y personificar al maestro que se debe a sus estudiantes en el respeto, la tolerancia, en los compromisos éticos y morales que fundamentan su quehacer docente; pero también, el tener claro sus experiencias indirectas como los libros, los seminarios, las asesorías que ofrecen fundamentalmente “información” y conceptos abstractos en los que las explicaciones y

clasificaciones teóricas suelen ser pobres sustitutos de las experiencias que proporciona la vida propia en los contextos específicos.

Contrario a lo que se suele pensar, la Práctica, genera en los Practicantes temor, desconfianza, duda, sobre si está o no preparado para asumirse como profesor, sin embargo después de sus primeros acercamientos a la comunidad escolar, se devela y fortalecen los criterios de valor acerca de las capacidades que él mismo tiene y que no sabía que poseía, dándose cuenta de ello sólo cuando se enfrenta a sus grupos de trabajo.

La expectativa de esta investigación entonces es que después de haber develado algunos rasgos del contexto y de sus condiciones, se presenten las dificultades que rodean la Práctica Escolar; en este sentido, se desprende que desde el punto de vista de los practicantes:

1) La Práctica Escolar es un encuentro activo del practicante con la realidad escolar; sin embargo, es importante valorar y validar los conocimientos que tiene el practicante cuando se pregunta por las cosas que necesita para su formación docente, siendo allí donde aparecen las experiencias previas en los contextos educativos que le dan la posibilidad al practicante de utilizarlas para poder mejorar sus Prácticas.

2) Los practicantes quieren ser tenidos en cuenta a la hora de reflexionar y planificar la Práctica Escolar dentro de los procesos administrativos y académicos la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes; debido a que se sienten con capacidad de retro-alimentar la Práctica desde su experiencia, pues tienen conocimientos y saberes respecto a su disciplina y a su intervención escolar.

3) Los practicantes también reclaman que se les escuche, pues ellos también tienen aportes que hacer a la Práctica Escolar, pues ella está dada por

procesos que tienen historia y que están siendo vividos al interior de ella y saben cómo son sus desarrollos, ellos pueden identificar de primera mano, la emergencia de conceptos y así ayudar a definir el tipo de formación a recibir y sus características.

4) Las didácticas deben ser fortalecidas, pues no hay una estructura sólida que articule los conceptos, estrategias, métodos a la Práctica Escolar para así poder estar orientando clase a un grupo específico; por tanto, los practicantes reclaman pensar otra didáctica que les dé la posibilidad de pensar una praxis reflexiva.

5) El tiempo implica para los practicantes la forma como se adquiere el conocimiento en la escuela, él mismo, significa experiencia a partir de lo vivido; en todos los casos los practicantes sienten que el tiempo es poco para poder realizar todas las actividades que la Práctica Escolar le exige. Por ello, se reclama mayor tiempo para todo lo referente a la Práctica en la idea alcanzar a transformar la clase de Educación Física y lograr cumplir lo programas y objetivos para ella planteada.

6) Los procesos afectivos también hacen parte de las experiencias que se consideran significativas por los practicantes, puesto que se enmarcan dentro del diálogo; cuando afirman que conviviendo con los niños o jóvenes y con sus muchas o pequeñas experiencias es como un practicante llega a tener conciencia de lo que es ser un maestro.

7) Es indispensable para los practicantes tener en cuenta a los estudiantes a la hora de planear las clases, pues son ellos los directamente involucrados en el proceso de su de formación; por eso es indispensable conocer el grupo antes de planear las clases.

Sólo resta concluir que para promover una Práctica Escolar acorde a las necesidades de los practicantes y del contexto escolar, hay que garantizar que los componentes (asesoría, trabajo de campo y seminario) se articulen, estén integrados y sean contextualizados para lo cual se propone avanzar en una Práctica reflexiva que posibilite separar el dualismo teoría-Práctica y las miradas instrumentales y técnicas que se han instituido de la Práctica, principalmente, de la Práctica Escolar en Educación Física, Recreación y Deporte.

Queda entonces abierta una línea de investigación que recoja el saber que se produce alrededor de una Práctica reflexiva para lo cual este trabajo es el primer paso.

REFERENCIAS

- Abc. (2002). Modelos educativos pedagógicos y didácticos. Abc del Educador. Volumen I. Bogotá, D.C: Ediciones SEM.
- Barraza & Ontiveros (2004). La docencia en la licenciatura en intervención educativa. Tesis. Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado el 24, Mayo de 2006 en: www.monografias.com
- Bedoya, J. (2000). Epistemología y Pedagogía. Bogotá: Eco ediciones.
- Brubacher, J., Case, C., y Reagan, T. (2000). Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación. Barcelona: Gedisa.
- Campo, E.; Obando, Y., y Guampe, M. (2007). Resignificación del seminario y las asesorías de la Práctica Escolar. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes Popayán. Tesis sin publicar. Universidad del Cauca.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Horizontes y propuestas educativas. Madrid: Ediciones Morata.
- Cerda, H. (2000). La creatividad en la ciencia y la educación. Aula Alegre. Bogotá: Magisterio.
- Corbalán, J.; Martínez, F., y Donolo, D. (2003). Manual Test CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. Madrid: TEA Ediciones.

- Cuarán, A.; Gallardo, Z., y Rivera, N. (2007). El saber y quehacer pedagógico en la formación de maestros, aportes al proceso desarrollado en la Práctica Escolar del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca. Popayán. Tesis sin publicar. Universidad del Cauca.
- De la Cuesta, C. (2002). Tomarse el amor en serio. Contexto del embarazo en la adolescencia. Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Zubiría, M. (2007). La Afectividad Humana. Serie psicología y pedagogía afectiva 2. Bogotá: Fundación Internacional Alberto Merani.
- Díaz, M. (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico. Bogotá: Colección Seminarium,
- Díaz, M. (2000). La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana, Problemas, conceptos, Políticas y Estrategias. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior –ICFES- .
- Díaz, M. (1998). La formación Académica y la Práctica Pedagógica. Santa Fe de Bogotá, D.C: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior –ICFES-.
- Díaz, V. (2009). Teoría Emergente en la construcción del saber pedagógico. Revista Iberoamericana de Educación. Revista Electrónica N. 37/3 Diciembre 24. Recuperado el 12, Enero de 2008 en: www.Rieoei.org/1122.htm

Documentos institucional de Condiciones de Calidad programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes; (2010). Popayán Universidad del Cauca.

Elias, N. (1984). Sobre el tiempo. México: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2004). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Freire, P. (2006). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XX Editores Argentina.

Gadamer, H. (2004). Verdad y Método II. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H. (2003). Verdad y Método I. 10 ed. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gallego, C. (2008). ¿Cómo se hace una clase? Didáctica de lo posible. Universidad Nacional de Colombia. Asoinca. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Hamersley, M., y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Hernández, J.; Ramírez, S., y Souto, X. (2001). De la teoría pedagógica a la Práctica Escolar. Recuperado el 24, Mayo de 2006 en [Http://www.monografias.com/cgi-bin/seach.Cgl.cgi?Substring](http://www.monografias.com/cgi-bin/seach.Cgl.cgi?Substring).

Hurtado, R., y Villada, H. (2004). El Sentido de la Formación Práctica en Ingeniería: una mirada etnográfica desde la Agroindustria. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- Husserl, E. (1995). Ideas Relativas a una fenomenología y una Filosofía fenomenológica. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Isaza, L.; Henao, B.; Gómez, M.; Posada, D.; Moreno, M.; Alzate, G., y García, A. (2001). La Práctica Pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Cuadernos Pedagógicos N.17. Medellín: Zuluaga.
- Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. Barcelona: Paidós Educador.
- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos editorial.
- Mélich, J. (1994). Del extraño al cómplice. La educación de la vida cotidiana. Pedagogía de la investigación y de la comunicación. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.
- Molina, V.; Bedoya Ossa, F.; Pinillos, J.; Pulido, S.; Castaño, E.; Jaramillo, G., y Chaverra, B. (2002). La Práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad. Medellín: Universidad de Antioquia. Soluciones Editoriales.
- Murcia, N., y Jaramillo, L. (2008). "La complementariedad etnográfica". Investigación cualitativa. Una guía para abordar estudios sociales. Armenia: Editorial Kinesis.
- Ortega, O. (2005). Poder y Práctica pedagógica. Línea de investigación discurso pedagógico. Bogotá: Colección Seminarium.

- Padrón, J. (1994). ¿Qué es teoría?. Recuperado el 5, Octubre de 2008 en: http://padron.entretemas.com/ques_teoria.htm. p.1-7.
- Ponty, M. (2000). Fenomenología de la Percepción. Barcelona: Ediciones Península S.A.
- Portilla & Sánchez (2001). La pedagogía activa y su influencia en la elevación de la independencia y la creatividad. La Habana. Recuperado el 24, Mayo de 2006 en [Http// www.monografias.com/ cgi-bin/ seach. Cgl.cgi?](Http://www.monografias.com/cgi-bin/seach.Cgl.cgi?Substring) Substring.
- Quiceno, C. (1996). Rousseau y el Concepto de formación. Revista Educación y pedagogía. Universidad de Antioquia. Número 14 y 15. pp. 66-92.
- Rodríguez, L. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 7, (13). ISSN 1870-1477. Recuperado el 4, Enero de 2009 en: http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html. p. 1-6.
- Quintero, P. y Culchac, W. (2001). Aproximación a las Prácticas pedagógicas de la Universidad del Valle sede Zarzal. Tesis sin publicar. Universidad del Valle sede Zarzal. Recuperado el 24, Mayo de 2006 en: <http://www.scribd.com/doc/13691793/practicaspedagogicas>
- Rabade, R. (2002). Teoría del conocimiento. Madrid: Ediciones AKAL.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 272 del 11 de febrero de 1998. (Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación...). Bogotá.

Resolución N. 1761 de 28 de junio de 2000. Aprobación del programa de la Licenciatura en Educación Básica en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad del Cauca

Resolución No. 47 de 31 de Enero de 2007. Reglamento de Práctica Escolar. Programa Licenciatura en de educación Básica, con énfasis en Educación Física, Recreación y deportes. Universidad del Cauca.

Rodríguez, C. (2010). El sentido del tiempo en las Prácticas escolares. Revista Iberoamericana de Educación. No. 49/1 ISSN: 1681-5653. Edita Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. p. 1.

Rodríguez, L. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 7, (13). ISSN 1870-1477. Recuperado el 4, Enero de 2009 en: http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html. p. 1-6.

Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. Revista Nómadas N. 25. Conocimiento y experiencia de Sí Instituto de Estudios Sociales contemporáneos Universidad Central. pp. 103-107.

Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel, S.A.

Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Toro, A. (2003). Psicología de la Acción. En Revista digital Consentido No. 1. Universidad del Cauca. Recuperado el 4, Enero de 2009 en www.consentido.unicauca.edu.co
- Trigo, E.; Álvarez, M.; Arangunde, J.; Eiroa, J.; García, J.; Graña, L., Fernández D.; Maestu, J.; Pazo, J.; Cao, A.; Rey C. y Sánchez, M. (1999). Creatividad y Motricidad. Grupo de investigación contraste. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Trigo, E. y de la Piñera, S. (2000). Manifestaciones de la motricidad. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Vargas, G. (2005). La experiencia de Ser. Tratado de Metafísica. Bogotá: San Pablo.
- Vargas, G.; Olaya, S.; Pérez, L.; Hincapié, B.; Cárdenas, L. y Aguirre, J. (2007). La Temporalidad Humana. Asedios desde la Fenomenología y la Hermenéutica: Editorial Universidad del Cauca.
- Zambrano, A. (2007). Formación, Experiencia y Saber. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminarium.

- Zambrano, A. (2005). *Didáctica pedagogía y saber*. Línea de investigación discurso pedagógico. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2002). *Pedagogía Educabilidad y formación de Docentes*. Pedagogía Ensayo. 2 ed. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la Historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santa Fé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia. La Historicidad de la Pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Anexo 1. Instrumento No. 1

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
DEPARTAMENTO DE EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTE
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS
EN EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTE

El siguiente instrumento forma parte del proyecto de investigación “Los sentidos de la formación Práctica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad del Cauca”, realizado en el marco del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales-

OBJETIVO: Identificar las reflexiones que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes tienen sobre la relación teoría – Práctica, a partir de lo cursado en las Unidades temáticas Práctica Escolar I y II.

De antemano, agradecemos su buena disposición al contestar las siguientes preguntas

1. ¿Qué elementos considera significativos de la Práctica Escolar?
2. ¿Cuáles fueron las dificultades que encontró en la Práctica Escolar?
3. ¿Qué relaciones considera encontró entre su formación disciplinar y la Práctica Escolar?
4. ¿Cómo se relacionaron la teoría y la Práctica en los componentes seminario, asesoría y trabajo de campo, de las unidades temáticas Práctica Escolar I y II?
5. Describa cinco (5) estrategias metodológicas que usted haya utilizado durante el desarrollo de sus clases en las unidades temáticas Práctica Escolar I y II
6. ¿Qué diferencias y semejanzas encontró entre sus clases como profesor de las unidades temáticas Práctica Escolar I y II y las clases de otros profesores de Educación Física?
7. ¿Qué criterios teóricos y metodológicos tuvo en cuenta para orientar sus clases?

Anexo 2. Instrumento No. 2

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
DEPARTAMENTO DE EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTE
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS
EN EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTE

El siguiente instrumento forma parte del proyecto de investigación “Los sentidos de la formación Práctica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad del Cauca”, realizado en el marco del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales-

OBJETIVO: A partir de lo cursado en las unidades temáticas Práctica Escolar I y II, identificar las reflexiones de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes sobre los procesos pedagógicos y los componentes de estas Prácticas (asesoría, trabajo de campo, seminario),

De antemano, agradecemos su buena disposición al contestar las siguientes preguntas

1. ¿Qué habilidades comunicativas tuvo en cuenta como profesor- la acción para orientar sus clases en la Práctica Escolar?
2. ¿Para usted, cuál fue la importancia de la afectividad durante la orientación de sus clases en la Práctica Escolar?
3. Mencione tres (3) aprendizajes adquiridos durante su paso por las unidades temáticas Práctica Escolar I y II.
4. Si un estudiante de semestres anteriores le pregunta qué aspectos teórico-prácticos debe conocer antes de cursar las unidades temáticas Práctica Escolar I y II ¿Qué respondería y por qué?
5. Pablo Pérez es un practicante de Educación Física de la institución Mixta Rafael Florez. Como todos los días, él preparó su clase sobre predeportivos en Baloncesto, en la cual emplearía balones y aros; sin embargo, la persona encargada de entregar el material deportivo no llegó. ¿Si usted estuviera en esta situación, cómo orientaría la clase y por qué?
6. ¿Cuáles fueron los aportes teóricos-prácticos del componente *Seminario* de las unidades Temáticas Practica Escolar I y II a su proceso de formación?

7. ¿Cuáles fueron los aportes teóricos-prácticos del componente *Asesoría* de las unidades Temáticas Práctica Escolar I y II a su proceso de formación?
8. ¿Cuáles fueron los aportes teóricos-prácticos del componente *Trabajo de Campo* de las unidades Temáticas Práctica Escolar I y II a su proceso de formación?
9. ¿Qué cambios incorporaría usted a las unidades temáticas Práctica Escolar I y II?

Anexo 3. Guía de preconfiguración para los grupos de discusión

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
DEPARTAMENTO DE EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTE
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS
EN EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTE

Preguntas formuladas para la precategoría Experiencia

- ¿Cómo vivieron ustedes el proceso de la Práctica Escolar?
- ¿Qué les aportó su experiencia a la Práctica Escolar?
- ¿Cómo se sentía cuando desarrollaba las clases en la institución?
- ¿Cuándo realizaron su Práctica Escolar que fue lo que más le gusto?
- ¿Qué situaciones hicieron de la Práctica más agradable?
- ¿Cómo trabajo usted en la institución donde desarrolló la Práctica Escolar?
- ¿De qué forma se resolvieron los problemas que se le presentaron durante la Práctica Escolar?
- ¿Cuáles fueron las situaciones que más lo retaron en la Práctica Escolar?

Preguntas formuladas para pre-categoría de Aportes

- ¿Qué aportes le brindó la Práctica Escolar a su proceso de formación?
- ¿Qué aspectos tenía en cuenta para el desarrollo de las clases en la institución?
- ¿Qué situaciones han sido valiosas durante su proceso de Práctica Escolar?
- ¿Qué fue lo más significativo del seminario para su Práctica Escolar?
- ¿Se considera que el seminario se relaciona a otros procesos desarrollados en la Práctica Escolar?
- ¿Qué aportes le brindó el seminario y la asesoría a su trabajo en la institución?
- ¿Cuáles fueron los aportes recibidos desde la formación en el programa para el desarrollo de sus clases en la Práctica Escolar?

Preguntas formuladas para la precategoría de Relaciones

- ¿Qué fue lo que más les llamó la atención en las relaciones que establecieron durante la Práctica Escolar?

- ¿Cómo fueron las relaciones de ustedes con sus estudiantes en la Práctica Escolar?
- ¿Cuáles fueron las situaciones de la Práctica Escolar que más recuerda y por qué?
- ¿Qué elementos tenían en cuenta durante la preparación de clases para la Práctica Escolar?
- ¿Cuál considera fue el papel de sus estudiantes en las clases y de que manera lo asumían ellos?
- ¿Qué significa para ustedes ser afectivos desde el proceso vivenciado en la Práctica Escolar?