

Referencia para citar este artículo: Ayala-Zuluaga, C. F., Franco-Jiménez, A. M. & Ayala-Zuluaga, J. E. (2015). Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física, 13 (2), pp. 595-607.

Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física*

CARLOS FEDERICO AYALA-ZULUAGA**

Profesor de la Universidad de Caldas, Colombia.

ALEJANDRA MARÍA FRANCO-JIMÉNEZ***

Profesora de la Universidad de los Llanos y Universidad del Quindío, Colombia.

JOSÉ ENVER AYALA-ZULUAGA****

Profesor de la Universidad del Quindío, Colombia.

Artículo recibido en mayo 16 de 2013; artículo aceptado en octubre 7 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *En el presente escrito recolectamos las reflexiones producto de procesos experienciales en lo que se denomina las prácticas profesionales educativas; allí se configura un escenario, en el cual parece existir una lucha entre los postulados teóricos de las instituciones y de los autores y autoras formales, y la realidad de los sujetos que viven la práctica. Este hecho está matizado fundamentalmente en que la realidad de la experiencia del sujeto que está en formación para ser maestro o maestra, se aleja de los sueños de los currículos. Inquieta así, fundamentalmente, las estrechas condiciones para que los objetivos de las prácticas sean reales.*

Palabras clave: prácticas profesionales educativas, modelos y estrategias de enseñanza, formación del profesorado y educación física (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Professional Education Internships(PEI): reflections on the formation of physical education teachers

• **Abstract (descriptive):** *This paper collects different reflections that are products of experiential processes in professional practice for physical education teaching students. This experience is based on the realities experienced by subjects that are in the process of studying to be physical education teachers and not focused on the ideal outcomes as defined by the curricula. The study focuses on the*

* Este artículo de revisión de tema se desarrolla a partir de la Investigación denominada: “Orientações Pedagógicas no Estágio Supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile, Investigación que se hace parte de una Macroinvestigación denominada “Os desafios do Estágio Supervisionado na experiência internacional e na realidade brasileira, sobre a perspectiva da profissionalização do ensino na educação física” la cual se encuentra inscrita la plataforma Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior) siglas en portugues, del Ministerio de Educación del Brasil. Código: CNPq-471790. Fechas: Inicio agosto 2 de 2011. Finalización, junio 30 de 2015. Universidade Estadual Paulista -Unesp- Campus Rio Claro (SP), Brasil; a su vez de los procesos experienciales de los autores en tres Universidades colombianas en educación física. Área: Ciencias de la educación; subárea: Educación general.

** Licenciado en Educación Física y Recreación; Doctorante en Ciencias da Motricidade en la Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Rio Claro . Correo electrónico: federico.ayala@ucaldas.edu.co.

*** Licenciada en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes de la Universidad de Caldas, Magíster en educación, Universidad de Caldas. Doctorante en Ciencias da Motricidade en la Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Rio Claro. Correo electrónico: alejafranco18@hotmail.com

**** Licenciado en educación física y recreación de la Universidad de Caldas, Magíster en educación-docencia de la Universidad de Manizales; Doctor en ciencias de la educación de Rudecolombia. Docente de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: joenayzu@hotmail.com



conditions required so that the objectives of these internships can be based on the realities faced by the student teachers.

Key words: professional education internships, teacher training, teaching models and strategies, physical education (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Práticas profissionais educativas (PPE), reflexão sobre a formação em Educação Física

• **Resumo (descritivo):** Neste trabalho são coletadas reflexões sobre processos experienciais na chamada prática profissional educativa, onde se configura um cenário em que parece haver uma luta entre os postulados teóricos das instituições, os atores formais e a realidade dos sujeitos que vivem a prática. Este fato está fundamentado, principalmente, na realidade da experiência do sujeito deste treinamento para ser um professor, o qual fica longe dos sonhos dos currículos. Indaga-se assim, principalmente, sobre as estreitas condições para que os objetivos das práticas sejam reais.

Palavras-chave: estágios em Educação ou Prática Profissional Educativa, formação de professores, Modelos de ensino, Educação Física (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Práctica profesional educativa. -3. Caso 1. -4. Caso 2. -5. Caso 3. -6. Relación de los tres casos: La práctica profesional educativa y su evaluación en clave de realidad. -Lista de referencias.

1. Introducción

Se podría decir que los procesos de formación docente, en países como Estados Unidos, Canadá, Brasil, Francia, Bélgica, Colombia y muchos otros, han abordado en los últimos años el tema de las prácticas pedagógicas educativas (PPE)¹ desde diferentes perspectivas, tales como las prácticas pedagógicas curriculares, profesionales educativas y extracurriculares, entre otras, siempre con la expectativa, pretexto e intención de mejorar la calidad de la educación (Tamayo & Orrego, 2005, Wilhelm, 2012, Ayala-Zuluaga & Loaiza, 2012). Partiendo de lo anterior, la reflexión de este escrito se origina desde la contextualización y la concepción de las prácticas profesionales educativas en los programas de formación de profesores y profesoras en el área de la educación física; es importante aclarar que realizamos este proceso bajo la mirada de tres experiencias regionales en Colombia; para tal fin desarrollamos en el escrito una ubicación teórica con la que presentamos el concepto de *práctica profesional*

pedagógica y sus relaciones con la formación del profesorado; asimismo, ubicamos las tensiones desde los acontecimientos, las redes teóricas y las realidades que se configuran en lo estudiado, y presentamos una reflexión en torno a estos procesos en las universidades colombianas.

2. Práctica Profesional Educativa (PPE)

Con base en Faría, Corrêa y Bressane (1982), definimos las Prácticas Profesionales Educativas (PPE) como los procesos en los cuales los estudiantes y las estudiantes buscan facilitar la apropiación de los conocimientos adquiridos durante su formación en las diferentes prácticas de enseñanza del pregrado, mediante actividades llevadas a cabo en el contexto educativo real (Escuela), pues el sujeto debe responsabilizarse directamente por el proceso al asumir el papel de estudiante-docente, ya que este busca:

[...] facilitar el proceso de alumno-maestro, a través de una experiencia directa e real de aprendizaje profesional durante la cual el mismo se torne progresivamente responsable por la planeación, orientación y control del proceso enseñanza-aprendizaje junto a un grupo de alumnos (p. 2).

¹ Como será expresado a lo largo del texto este será el nombre central, pero en algunos apartes, ya sean del orden teórico o de nuestra opinión sobre las experiencias regionales, también esbozamos otras denominaciones que pueden ser leídas como sinonimias, tales como *práctica pedagógica docente* y *práctica profesional pedagógica*, presentadas con la sigla (PPE).

Poreso, abordar las Prácticas Profesionales Educativas es entenderlas dentro de un proceso académico que forma profesores y profesoras pedagógica, didáctica y disciplinariamente desde y como unos ejes centrales; en tal sentido, es necesario pensar la diferenciación que a partir de la teoría educativa se realiza en cuanto a la independencia y transformación que se hace en los aspectos metodológicos, evaluativos e investigativos, que deben ser ubicados de manera independiente como campos del saber del maestro o maestra, o sobre si la pedagogía los recoge a todos; por obvias razones de espacio y centro de discusión esta reflexión no se detendrá allí.

Se puede decir entonces que lo anterior se integra en la praxis, en los saberes, en los actores, en los escenarios y en los contextos educativos, de manera sistemática, progresiva y transversal; allí se debe incluir elementos generales que son sumados a la posición de Freidson (1998), quien asume que la praxis es social e intencional en el proceso de formación del sujeto docente, pues busca integrar proyectos pedagógicos e investigativos, además de los diferentes saberes profesionales, curriculares, disciplinares, experienciales, a los intereses, las necesidades individuales, colectivas e institucionales, y en el desarrollo de las competencias formativas y educativas.

También es necesario reconocer que en las Prácticas Profesionales Educativas se requieren conocimientos a partir del contexto o espacio de acción del sujeto docente, del estudiantado y de la comunidad, en diferentes aspectos de la administración de las clases y de todo el proceso; donde los diferentes saberes sean expuestos en las prácticas, en las realidades y en las complejidades propias de la enseñanza, por el carácter multidimensional de los actos educativos docentes (Gauthier, 1998, Ayala-Zuluaga & Loaiza, 2012).

En las perspectivas anteriores, se puede pensar que la Práctica Profesional Educativa busca colocar en escena la formación recibida por el futuro docente, estimulándolo a que comprenda en profundidad los actos educativos, que interprete los signos de su saber y su quehacer pedagógico; adicionalmente, que reflexione sobre el presente y futuro de su docencia,

dentro y fuera de las salas de aula (escuela) y con las comunidades, donde la participación de los actores genere conocimientos, aprendizajes y enseñanzas en el proceso educativo.

Es Goodson (2008) quien piensa, en concordancia con los postulados actuales de la formación de profesores y profesoras, que las Prácticas Profesionales Educativas deben fomentar una nueva escuela, en la cual los procesos pedagógicos, la heterogeneidad de los aprendizajes en los estudiantes y las estudiantes, y la diversidad cultural de las comunidades, sean diferenciadas, mediante el diálogo, la enseñanza, la democracia y el respeto por las normas y reglas de la sociedad, en un compromiso ético y moral con la educación.

Lo anterior conlleva a pensar que en las Prácticas Profesionales Educativas se busca abordar las diferentes dimensiones profesionales de los actos educativos con base en los proyectos, los objetivos, las elaboraciones curriculares, la planeación, las ejecuciones y las evaluaciones que se realizan durante el proceso de estas, y en los cuales se involucran profesores/profesoras orientadores, profesores/profesoras titulares y practicantes-profesores/profesoras², la escuela y la comunidad. Las Prácticas Profesionales Educativas son un espeso y complejo mundo que debe ser atendido desde su diversidad y ante todo desde la concepción de responsabilidad y andamiaje para la construcción de nuevas sociedades, tanto desde los estudiantes afectados, pasando por los docentes en formación (Arias, 2011), como por los organismos encargados de estos procesos.

Al partir de la anterior conceptualización, se ubica en adelante las reflexiones y posiciones desde cada una de las Universidades que, según sus acontecimientos, permiten presentar consideraciones sobre la formación profesoral

2 El practicante-profesor es el estudiante encargado de llevar a cabo el proceso docente de la PPE en la escuela, pero que todavía actúa como estudiante del pregrado (Curso). El profesor/profesora orientador es el sujeto docente representante de la universidad o Unidad Formadora de Profesores ante la sociedad, y es el responsable directo del proceso de orientación, asesoría y acompañamiento; y el profesor/profesora-colaborador es el responsable o titular de la disciplina en la escuela, quien contribuye en el día a día en el proceso al interior de esta, donde se encuentra llevando a cabo su proceso el practicante-profesor/profesora.

y las Prácticas Profesionales Educativas. Por principios éticos y definiendo que este proceso es de orden reflexivo, que algunas de las consideraciones no han sido debatidas con cada una de las comunidades y pueden ser consideradas como agresivas, denominamos a cada caso con números; es decir, hablaremos del caso 1 y los subsiguientes.

3. Caso 1:

Para entender la Práctica Profesional Educativa de este caso, es interesante conocer la raíz de su sustento legislativo, epistemológico e histórico, ya que esto permite una fundamentación más completa del proceso, y facilita conocer el porqué, el para qué y el cómo se desenvuelva la misma. La reflexión se centra en la Práctica Profesional Educativa de un programa de Educación Física, Recreación y Deporte, que aunque se encuentra asignado a una facultad con una orientación distinta a lo educativo, y su funcionamiento administrativo depende del Departamento con objeto de estudio diverso, el componente pedagógico, didáctico y metodológico se orienta desde un Departamento que posee su función en dichos ejes disciplinares; lo anterior se rige por lo que plantea el Decreto 272 de 1998 (Ministerio de Educación Nacional), el cual instala la Pedagogía como disciplina fundante del currículo para la formación de educadores y educadoras, siendo esta el fundamento principal del proceso.

Encontramos que la Práctica Profesional Educativa tiene sus abecés jurídicos y legislativos en la reforma del sistema educativo colombiano de la Ley 30 de 1992 o Ley General de Educación, bajo la Ley 115 que fue promulgada en el año de 1994 (Ministerio de Educación Nacional), además de sus correspondientes decretos y resoluciones que la reglamentan; está también el Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003 (Ministerio de Educación Nacional), referente a las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2003), así como la Resolución número 1036 del 22 de Abril de 2004 (Ministerio de Educación Nacional), por

la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación (Ministerio de Educación Nacional, 2004); finalmente, encontramos el Manual y Reglamento Interno de la Práctica Profesional Educativa, que la concibe como:

[...] en cuanto actividad académica, se entiende como un proceso integral e integrador de saberes, sistemático y progresivo y de reflexión en la acción que se asume como un eje transversal presente en todas las etapas y momentos de la formación del licenciado de tal manera que visibilice la integración de los saberes. La práctica educativa busca la articulación entre la docencia y la investigación educativa, desarrollando en los educandos una cultura investigativa y un pensamiento crítico para el desempeño eficiente como profesional de la educación (Universidad de Caldas, 2010, p. 2).

Por eso a partir del objetivo central de la Práctica Profesional Educativa, se busca que los practicantes-profesores/profesoras:

Visualicen la realidad educativa, experimenten una fase de sensibilización para asumir con criterio profesional la resolución de las problemáticas actuales, aportando alternativas de solución que contribuyan al mejoramiento de la educación mediante el ejercicio docente; es necesario que todo docente en formación proyecte su acción hacia la formación integral de quienes están bajo su responsabilidad, planteando propuestas educativas que busquen la calidad del proceso educativo (López, 2004, p. 7).

Con base en lo anterior, es pertinente tener en cuenta lo siguiente:

1. La Práctica Profesional Educativa busca que los practicantes-profesores/profesoras adquieran un conocimiento más cercano y real del ejercicio docente, especialmente en el ámbito formal.
2. Se busca que los conocimientos o saberes experienciales permitan una concientización y perspectiva crítica, reflexiva, de indagación y actuante frente a las diferentes situaciones y circunstancias positivas y/o negativas que se presenten en su desenvolvimiento docente.

3. Es importante, mediante la participación activa, fomentar en el practicante-profesor/profesora la capacidad de actuar y proponer diferentes opciones de progreso en su ejercicio profesoral, en su escuela y en su comunidad.
4. Los procesos investigativos deben articularse con los saberes disciplinares y pedagógicos, para la construcción de un conocimiento pedagógico real del acto educativo.

Se asume de manera inferencial que el proceso de la Práctica Profesional Educativa lo que busca, además de lo anterior, es que el practicante-profesor/profesora, con la orientación, asesoría y acompañamiento del profesor/profesora-asesor y del profesor/profesora-titular, pueda hacer relaciones, asociaciones, redes de sentido educativo y formativo en el contexto de la escuela y las comunidades, entre los saberes, en una dinámica de participación, de reflexión y de transformación social.

Desde el año 2004, en el reglamento interno de Práctica Educativa se plasma que el proceso está dividido en Seminario Permanente de Práctica e Investigación Educativa (Siete semestres) y Práctica Profesional Educativa e Investigación Educativa Asistida I y II (Dos semestres); proceso que tiene una duración total de nueve (9) semestres.

Los núcleos que sostienen los aspectos epistemológicos del saber pedagógico son Enseñabilidad, Educabilidad, Historia y Epistemología de la Pedagogía, Realidades y Tendencias Sociales y Educativas Institucionales, y la Investigación Educativa como eje que articula esta formación disciplinar pedagógica, esto mediante un Seminario Permanente de Práctica con dos niveles:

1) **Fundamentación Pedagógica y Disciplinar**, los primeros cuatro años, el cual se desarrolla en tres fases: **Fase de Fundamentación y Teorización** (Cinco semestres), la cual se estipula en el aprendizaje teórico y práctico, manejo de técnicas e instrumentos para la Práctica Profesional Educativa y

aspectos administrativos; **Fase de Reconocimiento** (Un semestre); el estudiante debe hacer durante esta fase acciones de observar, describir, indagar, preguntar e interpretar la realidad institucional (diario de campo); tomar y registrar notas de campo; caracterizar el campo de práctica y estructurar el anteproyecto de investigación. **Fase Propositiva** (Un Semestre), la cual requiere del estudiante la estructuración de un proyecto de investigación en educación, que favorezca el campo de práctica con 12 horas de trabajo en el espacio académico de la escuela o institución, independiente y en asesorías.

2) Práctica Profesional Educativa (PPE) e Investigación Educativa Asistida I y II, el último año (Noveno y décimo semestre); dividida en dos semestres, los cuales contemplan tanto el calendario institucional de los campos de práctica, como el de la universidad; el practicante-profesor/profesora, para poder llevar a cabo este proceso, debe cumplir con algunos requisitos, tales como tener aprobados los créditos mínimos que se requieren, en los niveles disciplinar y pedagógico del programa, haber terminado completamente el Seminario Permanente de Práctica Educativa, y encontrarse matriculado oficialmente en la universidad; el estudiante o la estudiante busca integrar el proyecto de investigación en el campo de la Práctica Profesional Educativa, ya sea en la educación formal, en la no formal o en la informal, con una dedicación exclusiva a la institución de 24 horas semanales, y durante un año académico (López, 2004).

El profesor/profesora-asesor, para orientar el proceso de la Práctica Profesional Educativa

con los practicantes-profesores/profesoras, tiene asignadas una serie de funciones, de las cuales debe dar cuenta de ellas en dos (2) horas semanales con cada uno, en cuanto a la planificación y aplicación de aspectos tales como la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento -tanto en lo disciplinar, como en lo curricular, didáctico y pedagógico del proceso-, además del desempeño, la cualificación, la vivencia docente de este en la escuela, en la universidad y en el proceso del Proyecto Educativo, la planeación y organización del cronograma semestral, la asistencia a los centros de práctica, la organización, preparación y participación en los diseños de los proyectos educativos; conjuntamente con aspectos administrativos como informar al sujeto practicante y a las instituciones lo relacionado con la Práctica Profesional Educativa, el diligenciamiento y organización de la documentación, fungir como evaluador de su practicante-profesor/profesora y en algunos casos como alterno, participar en reuniones en la escuela y en la universidad, y orientar jornadas académicas asignadas (López, 2004).

Frente a lo presentado anteriormente, cabe el cuestionamiento por la efectividad en relación con lo que está escrito y las realidades que se viven, ya que un profesor/profesora-asesor debe dar cuenta de una serie de funciones y actividades que permitan articular de manera eficiente y cualificadamente la formación del practicante-profesor/profesora para la docencia, la investigación educativa y la extensión de la Práctica Profesional Educativa, mediante procesos críticos de este. La pregunta que surge es: ¿en dos (2) horas semanales que tiene asignado un profesor/profesora-asesor para orientar este proceso con cada practicante-profesor/profesora es suficiente y acorde para colocar en contexto y en práctica cada uno de sus compromisos y funciones asignadas?

En un encuentro de asesoría con el practicante-profesor/profesora, se abordan una serie de situaciones a partir de posturas y saberes, en las cuales la objetividad y subjetividad de los actores se hace presente, interfiriendo e interviniendo de manera que se presenten acuerdos y desacuerdos entre ambos, generando avances o retrocesos, tanto

en la asesoría como en el proceso de formación docente del sujeto practicante.

Además, los aspectos administrativos de la Práctica Profesional Educativa, como en el desarrollo de clases del practicante-profesor/profesora, precisando hacer revisión de planes de clases (4 por día mínimo), visitas institucionales, lectura y análisis de los avances del Proyecto Educativo estructurado y planificado en etapas y acciones en el espacio de las asesorías. También influyen otras situaciones, como la planeación de las clases siguientes y las actividades de tipo curricular y extracurricular que acontecen cada semana; dirigir, organizar y administrar documentos referentes a la Práctica Profesional Educativa de este.

Con base en lo expuesto, hay un cuestionamiento sobre la calidad y cualificación adecuada en la orientación del ejercicio docente de los practicantes-profesores/profesoras, donde los aspectos administrativos y reglamentarios de la Práctica Profesional Educativa priman sobre los procesos de formación en lo educativo, en lo pedagógico y en lo didáctico.

En relación con la realidad del proceso de asesoría, ¿Será que con 2 horas asignadas es suficiente? Teniendo en cuenta que la falta de experiencia docente y las debilidades de todo tipo del practicante-profesor/profesora están inmersas en el proceso, creando o formando vacíos que posiblemente la experiencia profesional no los pueda subsanar.

4. Caso 2:

El sistema orientado por la universidad de este caso, y lo indicado en este artículo como **Las Prácticas Profesionales Educativas**, lo denominamos **Práctica Profesional Docente**, el cual es aplicado para todos los programas de formación de maestros y maestras (licenciaturas), permitiendo algunos cambios frente a los procesos de evaluación según el programa académico. El programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de este nicho educativo, a diferencia de los otros dos casos, se encuentra adscrito a una facultad general y no con especificidad como las demás; esta expide un reglamento que rige

todas las Prácticas Profesionales Educativas y las concibe como:

El acto pedagógico que permite la interacción entre los referentes teóricos y conceptuales apropiados por el estudiante y reflexionados en los diferentes contextos (instituciones educativas y para el trabajo y el desarrollo humano) donde se desarrollan los procesos educativos. La Práctica Profesional Docente debe permitir al estudiante la apropiación de un discurso particular que tenga una correlación con la actitud y las competencias docentes propias del quehacer pedagógico (Universidad de los Llanos, 2012, pp. 1-2).

La Práctica Profesional Educativa es cursada por el estudiante de décimo semestre que haya finalizado todos los espacios académicos; se realiza en instituciones educativas e instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano (establecidas en la ley 115 de 1994), distintas a las universidades, de manera permanente durante un semestre académico con una asignación de 12 créditos, distribuidos en 18 semanas de clases, de las cuales la primera es de inducción³ y las 17 restantes para docencia directa e investigación en el aula. En cuanto a la asignación del horario, las horas destinadas por estudiante se encuentran distribuidas semanalmente de 18 a 20 horas para docencia directa, y mínimo 3 horas para la investigación en el aula. Los contenidos a ejecutar en sus clases están ligados a los procesos curriculares de las instituciones que los acogen; también los practicantes-profesores/profesoras presentan propuestas que las complementan.

La misión de la práctica para la formación de los sujetos docentes se basa en cultivar cualidades éticas, intelectuales y afectivas en sus estudiantes, y para lograrlo se pretende que exista un equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica que permita instaurar la interrelación entre la conceptualización pedagógica, la disciplinar y su entorno (Universidad de los Llanos, 2012).

Los contenidos que aborda un estudiante pueden trascender y transformarse cuando son

llevados y pensados para otras instituciones y poblaciones; es necesario hacer un seguimiento permanente al practicante-profesor/profesora, que permita fortalecer conceptual y praxiológicamente los saberes de este a través de visitas a sus clases, diálogos, y actividades que complementan el proceso formativo, donde este asuma su rol docente, reflexione sobre su realidad, y se sienta incitado al cambio; pero además pueda pensarse como un líder y como un sujeto trascendental en la vida escolar.

El enfoque investigativo, según cada disciplina que se le ha pretendido dar a la Práctica Profesional Educativa, permite:

Analizar cada uno de los elementos que componen la realidad educativa, busca diseñar alternativas didácticas, dar solución a problemas concretos detectados en la acción educativa, reflexionar críticamente el significado del rol docente y fortalecer la fundamentación pedagógica y didáctica, haciendo comprensible el concepto de educabilidad a partir del análisis de las diversas dimensiones que contribuyan al desarrollo del ser humano y la práctica de la enseñabilidad (Universidad de los Llanos, 2012, p. 2).

En este sentido, podría decirse que la Práctica Profesional Educativa es el escenario que permite vivenciar y comprender los contenidos de formación, educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, didáctica y educación del otro y lo otro. Pero además, este espacio tiene la intención de que el individuo estudiante experimente la articulación de la Investigación, la Docencia y la Proyección Social como ejes fundamentales de la enseñanza, los cuales se abordan desde “*el entorno educativo, el conocimiento de las teorías pedagógicas, la sistematización de las experiencias cotidianas, la enseñanza de las ciencias y la tecnología*” (Universidad de los Llanos, 2012, p. 2).

Apoyándose en el reglamento de la Práctica Profesional Educativa de la universidad del caso 2, se plantea como objetivos que los estudiantes y las estudiantes tengan la oportunidad de innovar y transformar a partir de propuestas didácticas; asumir un rol docente permeado por referentes teóricos, conceptuales, y por reflexiones que les permitan posibilitar y desarrollar sus competencias a nivel

3 La inducción es un proceso de cinco días donde se realizan actividades de actualización, de capacitación de contenidos a desarrollar en la práctica, y de información frente a los procesos de evaluación que regirán para dicho semestre.

pedagógico; es decir, aportar al progreso de la región como un compromiso social que se tiene con los niños, niñas y jóvenes en relación con su contexto y realidad.

Respecto a lo anterior, el profesor/profesora-asesor que realiza un acompañamiento continuo a un practicante-profesor/profesora, deberá poner en escena los propósitos plasmados de un reglamento que le permita desarrollar un proceso que transite entre lo convergente y lo divergente de las ideas, de las culturas y de las realidades entre dos sujetos, quienes a partir de sus conocimientos, sentires y aplicabilidad de conocimientos y experiencias pensarán sus clases, en un diálogo y debate constante, en una relación que lleve a reflexiones permanentes con relación a qué, cómo y cuándo reelaborar y reestructurar los procesos de enseñanza, a fin de cumplir con los propósitos de la institución, la cultura y la sociedad cuando de educación se trata.

Es así como cabe hacer algunas reflexiones sobre el desarrollo que ha venido dándosele a dicha práctica; estas surgen de las expresiones verbales y no verbales de docentes y estudiantes directos e indirectos en dicho proceso; giran en torno a algunas inconformidades relacionadas con el tiempo destinado para la práctica, para la preparación disciplinar (teórica y práctica), para asumir esta experiencia con la comunidad educativa; otras se relacionan con los saberes del practicante-profesor/profesora, con su falta de capacidad de innovación y de creatividad pedagógica; todo esto amerita en distintos aspectos pensar la relación teoría-práctica, de la cual se habla y a la que se defiende constantemente en el reglamento.

Abordando el primer factor relacionado con el tiempo destinado para el trabajo de docencia directa e investigación en el aula, se sugiere que es muy poco el tiempo para llevar a cabo estos dos procesos, aunque si se observan de manera aislada, uno puede retroalimentar al otro; estos son elementos que deben tener sus momentos de reflexión, de maduración, y de una planeación que concuerde con las necesidades de la comunidad para que esta reciba algún beneficio del proceso; toda esta reflexión conlleva los siguientes interrogantes:

¿Son suficientes 18 semanas para

diagnosticar y conocer la institución (factor administrativo, académico, docentes y discentes), planear, ejecutar, reflexionar, y sobretodo madurar las ideas? En este sentido, ¿es coherente hablar de los tiempos que se está dando a los practicantes-profesores/profesoras para que experimenten el equilibrio entre la competencia disciplinar enseñada y la pedagógica, tanto en sus clases como en su investigación de aula?

Otro de los interrogantes hace alusión a una cuestión común en Colombia que incluso algunos autores (Carroll, Bloom, Creemers, Shceerens, Slater & Teddlie citados por Piñeros, 2004) conectan con la educación: ¿es mejor cantidad o calidad? Lo que lleva a pensar en la eficiencia, en la eficacia y en el tiempo que estos procesos requieren, pues si bien la práctica se tiene planeada de manera intensiva durante solo un semestre, para concordar con los tiempos que debe llevar un maestro o maestra en su jornada escolar de aproximadamente 7 horas, ello lleva a preguntarse, para el caso de un sujeto docente en formación, si esto es suficiente o no; y lleva además a pensar en qué es más importante: ¿la cantidad de horas que pasa en una institución, o los tiempos destinados para reflexionar su día a día?

En este sentido, quizás la intensidad dada no esté siendo suficiente para que los profesores y profesoras puedan encontrar un sentido a su profesión, a su rol de docentes, a lo que hay que reflexionar sobre los actos educativos, a la indagación constante, a la actualización, a la innovación e incitación a crear en el aula, donde quizás el periodo de tiempo para cumplir con el requerimiento de toda licenciatura y el manejo dado en esta universidad, no sean consecuentes con las etapas que un maestro o maestra en formación debe transitar para ser innovador y creativo, pues son dos dinámicas que requieren de tiempo para conocer los pros y los contras, los alcances y límites, las oportunidades y amenazas de las instituciones, su comunidad y alrededores, las necesidades, los gustos, los porqué, los cómo, los qué, dónde, cuándo y con quién se va a trabajar. A ello puede agregársele que para cumplir con estas dos características, los procesos de aprendizaje (por parte de los practicantes-profesores/profesoras) requieren

de mayor rigor, libertades y horas de reflexión, para lo cual quizás el tiempo no sea suficiente, ni el de docencia directa ni el de investigación en el aula, y mucho menos las horas que son asignadas a los profesores/profesoras-asesores para que realicen su acompañamiento constante.

Es de esta manera que se puede argumentar y enlazar la recurrencia de inconformidades frente a la preparación disciplinar y frente a los saberes de los sujetos practicantes en este periodo universitario, pues si bien se tiene el tiempo para planear, ellos solo tienen inscrito en el X semestre el curso de la Práctica Profesional Educativa; no se les está brindando más tiempo para retroalimentar su ejercicio profesional, lo que evidencia un camino con mayor posibilidad de cometer errores pero también de corregirlos, con un mejor y mayor acompañamiento de los profesores/profesoras-asesores, para pensar en la posibilidad de que el individuo practicante en su proceso pueda colocar en escena una relación entre lo pedagógico, lo didáctico, lo educativo y lo formativo para una enseñanza con calidad, donde se brinde la posibilidad de aprender, de pensarse como un maestro o maestra capaz de hacer cambios gracias a su capacidad innovadora, creadora y reflexiva para afrontar la comunidad educativa que se le asigne; además, esto permitirá proponer que la Práctica Profesional Educativa tenga un soporte mayor a un semestre; deberá pensarse en un proceso formativo con distintas etapas que lleven a los estudiantes y a las estudiantes a estar más preparados para afrontar y vivir el aula.

5. Caso 3:

Al intentar realizar una reflexión con relación a los procesos de Práctica Profesional Educativa en el programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la universidad en cuestión, es necesario ubicar en cuáles elementos se realizará la reflexión anunciada; en tal sentido, observamos como relevante -sin decir que otras características no lo sean- tres elementos esenciales: los postulados teóricos que emanan del Gobierno y de la institución -Ministerio de Educación Nacional, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto de Facultad a

la cual está inscrito el Programa y los internos, relacionados con su reglamento y plan micro-curricular-, las experiencias desde la docencia fruto del trabajo de los autores y autoras del escrito- y las relaciones entre los dos anteriores.

Los soportes legales y posiciones teóricas del proceso de Práctica Profesional Pedagógica (PPP) de este programa se ubican en primera instancia en la Resolución 5443 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional, en el artículo 6, en donde se menciona que:

Puesto que la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los educadores y educadoras, el currículo debe proveer espacios formativos para desarrollar dicha práctica como mínimo durante un (1) año lectivo escolar... Debe permitir que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 32).

Es decir, legalmente se asume la práctica pedagógica no solo como un añadido de formación, sino como un reflejo central en la necesidad de fortalecer y darle importancia a dicho proceso.

Asimismo, desde el Proyecto Educativo de la Facultad de Educación a la cual está inscrito este programa, se define la Práctica Profesional Educativa como “el espacio en el cual el futuro licenciado a través de su desempeño demuestra competencias en el nivel disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo que contribuyen a la calidad del proceso educativo” (Universidad del Quindío, 2009, p. 8). Adicional a lo planteado desde el Ministerio de Educación en Colombia, en esta facultad -como máximo organismo de la formación de maestros y maestras para la universidad- se considera necesario lo investigativo; allí este proceso permite otras construcciones, perspectivas y realidades a la luz de soñar otras sociedades.

En consonancia con lo anterior, al revisar la concepción de Práctica Profesional

Educativa del Programa de Licenciatura específico, en este se establece como necesidad que los estudiantes y las estudiantes tengan la posibilidad de confrontar sus aprendizajes en el contexto real; por tal razón, dentro del plan de estudios establecido y que está destinado a diez semestres, existe un espacio académico llamado Práctica Profesional Pedagógica, ubicado con unos requisitos que bajo ciertas condiciones les permite más o menos cursarlo desde séptimo semestre; este espacio académico busca proporcionar al futuro licenciado o licenciada, una oportunidad para interactuar con las reales dificultades y posibilidades que se presentan en el entorno social y académico diario.

En dicha ubicación, toma realce lo referido a que dichas prácticas deben tener una estrecha relación con el proceso de investigación, dado que para los estudiantes y las estudiantes será de suma importancia la relación de estas experiencias seleccionadas según sus actitudes y habilidades; a partir de allí el sujeto podrá trabajar con procesos de investigación de acuerdo con el desarrollo de los temas del aula o de campo, pues es desde esta que se puede realizar otras formas, otra líneas de fuga o de realización de investigación que permitan dinamizar y diseñar procesos pedagógicos que se ubican en las necesidades y realidades del contexto.

Para lo anterior se fija como objetivo general: “Formar un profesional integral de la educación física que pueda generar acciones que permitan la intervención, desde la pedagogía y las didácticas específicas, en las problemáticas propias de un campo disciplinar en contextos educativos concretos” (Universidad del Quindío, 2012, p. 12); sus procesos teóricos están matizados por elementos como: Conocimiento conceptual (*saber*), nociones, principios, conceptos, Conocimiento procedimental (*saber hacer*), destrezas, métodos, acciones, Conocimiento actitudinal (*ser*), afectividad, valoración, normas, concepto de plan área, estructura de planeadores, concepto de proyecto extracurricular. Estos aspectos, en complicidad con el concepto de competencias -entendido en la dimensión humanista-, buscan en su desarrollo alcanzar un proceso donde el practicante-profesor/

profesora logre constituir una acción-opción de hacer docencia-investigación.

Como se observa en los aspectos “legales” -si así los podemos denominar-, existen diversas coincidencias: la primera relacionada con el hecho mismo de la contextualización como condición necesaria para llevar a cabo el acto de ser maestro o maestra. Recordamos aquí la propuesta de De Tezanos (2006) sobre el oficio de ser maestro o maestra, desde la perspectiva de que solo se puede ejercer este oficio cuando se ha vivido. La segunda relación está en consonancia con el hecho de ubicar en escena los aspectos académicos de la formación específica con los factores relacionados de la pedagógica y la didáctica. Una tercera relación entre lo concebido por la facultad y el programa, se da en el sentido de que para ser maestro o maestra es necesario incorporar -encarnar- lo de la investigación.

Ubicándonos en los postulados anteriores y en consideración de la realidad, es necesario decir que al igual que las anteriores experiencias, este proceso tiene sus fortalezas pero también sus cuestionamientos; por ejemplo, revisar que se está asumiendo por investigación, o si el papel de esta investigación en la Práctica Profesional Educativa, está matizado por la formación de un maestro o maestra investigador, o simplemente es un ejercicio que da alguna información al respecto.

Debido a la alta exigencia que tiene el acompañamiento y el proceso de Práctica Profesional Educativa tanto por parte de los profesores/profesoras-asesores⁴, y de practicantes-profesores/profesoras, son muchos los hechos que hacen cuestionar este proceso. Se asume, por ejemplo, la insuficiencia de carga laboral en la designación para el acompañamiento -una hora semanal-, o el otorgamiento de tres créditos académicos cada semestre para realizar el proceso -144 horas para planear, evaluar, ejecutar y desarrollar el proyecto de aula y el extracurricular-; es decir, procesos que hacen difícil cumplir cierto tipo de objetivos -reglamento de práctica docente-.

Los soportes formativos para el estudiante o la estudiante de licenciatura son ambiguos y

4 Nombre del docente que acompaña al practicante-profesor/profesora con su conocimiento en el proceso de práctica.

desarrollados quizás de manera contraria sobre lo que la realidad considera; el proceso general puede y debe ser revisado en perspectiva de lo que se sueña, de lo que se puede lograr y de lo que la sociedad necesita.

6. Relación de los 3 casos: la práctica profesional educativa y su evaluación en clave de realidad

Es necesario precisar que este segundo apartado podría verse como una contradicción a lo expuesto anteriormente, pero pedimos a los lectores y lectoras que lo lean con sentido reflexivo, ya que exponemos nuestras experiencias con dos ánimos específicos: el primero, exponer debilidades; y en segundo lugar, controvertir al sistema por su sentido idealista⁵ y no contextualizado; veamos por qué:

Durante este proceso, en los programas de Educación Física y Deportes, modalidad presencial, han sido amplias las controversias generadas por los practicantes-profesores/profesoras comentando sobre el abuso de este proceso, y por los profesores/profesoras-asesores mencionando la despreocupación de los anteriores ante el mismo. Docentes de instituciones denunciando el poco conocimiento de practicantes-profesores/profesoras sobre el área de formación, denuncia que igual se profiere en sentido contrario.

Las constantes controversias entre el personal directivo y las personas encargadas de los programas sobre hasta dónde se puede hacer y cómo, donde en un Estado social de derecho se abusa de la acusación -quizás no en un sentido formativo- para sacar provecho por parte de diferentes actores, ha llevado a pensar en una Práctica Profesional Educativa no con sentido formativo, sino como un programa de obligatorio cumplimiento, de imposiciones y quizás como una opción para terminar algo y no para que los docentes lleguen a ser ese tipo de profesional que se anuncia desde las

políticas públicas e institucionales -facultades y programas-. Son otros los casos que se presentan, pero hasta aquí dejaremos la exposición de estos, ya que los anteriores Ilustran la intención aclaratoria que buscamos.

Es entonces necesario pensar si las debilidades, los idealismos y otras concepciones son configuraciones que solo están trabajando por separado, o si por el contrario estos aspectos pueden tener una ubicación desde el eclecticismo reflexivo⁶ que permite pensar, dilucidar y construir otras Prácticas Profesionales Educativas y, por qué no, otros sujetos profesionales de la educación. Es así como se considera que se debe construir la Práctica Profesional Educativa, en relaciones donde participen activamente todos los actores (profesor-orientador, profesor-colaborador, practicante-profesor) que tiene incidencia o compromiso con ella.

Si bien los procesos aquí expuestos se consideran contrarios, para este grupo de personas encargadas de expresar sus reflexiones sobre la Práctica Profesional Educativa, ello no es una contrariedad, ya que lo presentado busca contribuir al crecimiento en el área, estructurando las PPE a partir de las diferencias, las formas amables (Carácter y personalidad), lo académico y la responsabilidad con los educativos, profesionales y sociales a nivel local, regional, nacional y mundial.

No son mejores maestros o maestras quienes practican más; tampoco lo son quienes teorizan más, son solo maestros y maestras. Se refiere concretamente al hecho de configurar un maestro o maestra; este proceso ha llevado a pensar y a considerar de nuevo que se debe creer en la diferencia. Allí tampoco se quiere llegar a los postulados de “todo vale”, sino a la necesaria configuración de otras formas de construcción de la Práctica Profesional Educativa.

Los elementos que se expondrán están en relación con la responsabilidad, pero ante

5 Aquí el idealismo ubicado como escuela de construcción del conocimiento que considera lo que pasa por la mente humana y sus preceptos legales como lo más válido en el conocimiento. Para Ampliar, ver Hessen (2009).

6 Concepción retomada desde Posner (1999) para considerar que la figura muy utilizada en el mundo académico moderno de relacionar aspectos de un problema de maneras indiscriminadas no es suficiente. El eclecticismo reflexivo se proyecta en esas relaciones con sentido epistemológico y ontológico, para permitir unas comprensiones y proposiciones diferentes, más ajustadas según las problemáticas al momento de relacionar.

todo, con la gran oportunidad que tienen los programas, las universidades, y sus profesores/profesoras-orientadores⁷ de constituir y construir lo referido.

Los profesores/profesoras-asesores deben inscribir en la piel de la Práctica Profesional Educativa una impronta donde cada practicante-profesor/profesora, y cada institución que se vea beneficiada por la intervención de los anteriores, elabore su propio proceso, donde la teoría y la consideración institucional soporten la realidad, donde el conocimiento científico que emana de los actores haga que cada niño, niña o adolescente beneficiado regrese al placer por la motricidad⁸.

Se considera que el oficio de ser maestro o maestra ya por sí mismo es complicado, pero también es de pasiones, y como cualquier pasión de lo humano permite llegar a otras metas, atendiendo a dicha pasión, mientras las directivas de los programas “luchan” por otras formas administrativas, consecuentes con la responsabilidad planteada, se considera otro currículo de formación para los maestros y maestras de Educación Física y se constituyen otras reglas de construcción y comportamiento de vida; se piensa entonces que es menester que aquellos actores que no pasan por el proceso, sino que en su dinámica se hacen, en el sentido bueno del término “eternos”, creen día a día, con cada practicante-profesor/profesora, una Práctica Profesional Educativa responsable socialmente.

Lo anterior puede considerarse como la retórica permanente que deviene de la teoría; pero para no quedarnos allí proponemos una opción: por ejemplo, a los estudiantes y a las estudiantes se les exige ciertos grupos; por qué no dejar que ellos o ellas los elijan según su trayectoria académica, y si no se tiene la seguridad al respecto, por qué no permitirles las primeras semanas que den los primeros pasos

en esas búsquedas. En el mismo sentido, sería necesario pensar si las realidades teóricas del área no se contextualizan según las poblaciones en las que ellos y ellas intervienen; para esto, sería menester ayudarlos, orientarlos no a construir, sino a inventar sus intervenciones; es allí donde esa teoría, no solo las grandes teorías, sino el día a día con espíritu investigativo, sobre maestros y maestras investigadores, pueda derivar en otras construcciones a pedido de los orientadores y orientadoras de la educación superior. La pasión por la investigación desde el ser maestro o maestra será motivada desde la misma contextualización de la teoría con la realidad.

Son solo algunas reflexiones que emergen desde el ethos Práctica Profesional Educativa de los programas de Licenciatura en Educación Física; seguramente habrán otras, se les deja a los lectores y lectoras y a la comunidad en general que ayuden en su crecimiento.

Lista de referencias

- Arias, F. A. (2011). Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 703-720.
- Ayala-Zuluaga, C. F. & Loaiza, Y. E. (2012). *Evaluación de los Aprendizajes. El caso de la licenciatura en Educación Física de la Universidad de Caldas*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Benjumea, M. (2010). *La Motricidad como dimensión humana-Un abordaje transdisciplinar*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá, D. E.: Magisterio.
- Faría, J., Corrêa, E. & Bressane, R. S. (1982). *Prática de ensino em educação física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Freidson, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo. Editora da universidade de São Paulo.

7 No se desconoce al practicante-profesor, pero la responsabilidad principal está contenida en el proyecto educativo y político de formación de estos dos actores, en otro escenario escritural se podrá exponer el porqué de esta consideración.

8 Aquí el concepto de motricidad, no solo está ligado a la educación física, este se entiende desde la construcción teórico-epistemológica propuesta por Sergio (2006) donde el movimiento debe ser entendido en complejidad, con sentido, significado y transcendencia. Para ampliar ver Benjumea (2010)

- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí
- Goodson, F. I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hessen, J. (2009). *Teoría del conocimiento*. Bogotá, D. C.: Ediciones Universales.
- López, S. B. (2004). *Proyecto "Práctica e investigación educativa": para los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas*. Universidad de Caldas. Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Estudios Educativos. Manizales, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 272*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Decreto 2566*. Recuperado el 24 de enero de 2013, de: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86425_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Resolución 1036*. Recuperado el 24 de enero de 2013, de: www.mineduacion.gov.co/1621/article-86386.html
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Resolución 5443*. Recuperado el 26 de enero de 2013, de: www.mineduacion.gov.co/1621/article-86386.html
- Piñeros, L. (2004). *Dimensiones del mejoramiento escolar: la escuela alza vuelo*. Bogotá D. C.: Convenio Andrés Bello.
- Posner, J. G. (1999). *Análisis del currículo*. México, D. F.: Mc. Graw Hill.
- Sergio, M. (2006). *La epistemología de una nueva ciencia: ciencia de la motricidad humana*. Maestría en educación Universidad de Caldas. Manizales: Universidad de Caldas.
- Tamayo, O. & Orrego, M. C. (2005). Aportes de la naturaleza de la ciencia y del contenido pedagógico del conocimiento para el campo conceptual de la educación en ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (43), pp. 13-25.
- Universidad de Caldas (2010). *Manual y reglamento interno de la práctica educativa, sección de práctica profesional educativa*. Manizales: Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Estudios Educativos.
- Universidad de Los Llanos (2012). *Resolución 036 de 2012. Reglamento de la práctica profesional docente*. Escuela de Artes y Humanidades. Villavicencio: Facultad Ciencias Humanas y de la Educación.
- Universidad del Quindío (2009). *Proyecto Educativo de Facultad de Educación*. Recuperado el 2 de febrero de 2013, de: www.uniquindio.edu.co
- Universidad del Quindío (2012) *Reglamento de práctica profesional pedagógica*. Armenia: Universidad del Quindío, Facultad de Educación, Programa de Educación Física y Deportes.
- Wilhelm, K., Martin, G. & Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (1), pp. 339-350.