Incidencia de la Práctica Pedagógica Investigativa en la Configuración de la Identidad Profesional Docente de Estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba

María M. Martínez y Junior A. Seña

Universidad de Córdoba
Facultad de Educación y Ciencias Humanas
Departamento de Español y Literatura
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Montería-Córdoba

2022

Incidencia de la Práctica Pedagógica Investigativa en la Configuración de la Identidad Profesional Docente de Estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba

María M. Martínez y Junior A. Seña

Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Córdoba

204364: Trabajo de Grado

Mg. Ibeth del Rosario Morales Escobar

Trabajo como requisito de grado para adquirir el título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

6 de junio de 2022

_____

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

Firma del jurado

_____

Firma del jurado

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada, primeramente, a Dios por darme sabiduría, entendimiento y perseverancia para seguir adelante. Por bendecirme y cuidarme cada día de mi vida.

A mi padre, Fernando Martínez, quien confió en mí desde un comienzo, en mis capacidades y fortalezas y tuvo la seguridad de que podía culminar este arduo proceso académico. Doy gracias porque, en vida, puede ser testigo de todo lo que he logrado con su apoyo.

A mi madre, Astrid Sibaja, por apoyarme y ser mi refugio en los momentos donde consideraba flaquear, dándome consejos y palabras de aliento para no desistir y seguir adelante con la convicción de poder cumplir mis objetivos.

A mi amiga, Carmen Arias, por estar presente en los momentos difíciles cuando necesitaba que alguien extendiera su mano y me escuchara, y por el cariño que cada día me brindó.

Gracias a todos ellos por hacer de mi proceso un viaje inigualable.

María Mercedes Martínez Sibaja

DEDICATORIA

A mis padres. Especialmente a mi madre, Lorenza Vásquez, por estar conmigo cuando los problemas iban más allá de lo académico.

Junior Albey Seña Vásquez

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más profundo agradecimiento a todas las personas que, directa o indirectamente, nos apoyaron a lo largo de la puesta en práctica de este trabajo investigativo y fueron partícipes de nuestro logro.

De igual manera, agradecemos a nuestra alma mater, **Universidad de Córdoba,** por abrirnos las puertas para llevar a cabo nuestro proceso académico y, a su vez, permitirnos realizar nuestro proyecto investigativo dentro de su establecimiento educativo.

A todos los docentes que, desde un comienzo, aportaron valiosos saberes y experiencias desde sus áreas del conocimiento para formarnos íntegramente y de quienes aprendimos a ser maestros apasionados por su profesión.

Finalmente, expresamos nuestro más grande y sincero agradecimiento a la Magíster **Ibeth del Rosario Morales Escobar,** por confiar en nuestras capacidades y direccionarnos en la realización del presente trabajo. Agradecemos enormemente su profesionalismo, interés y disposición por ser nuestra guía en momentos de confusión y por darnos a conocer que cada día se puede ser mejor en lo que hacemos.

¡Gracias!

RESUMEN

Como respuesta a los lineamientos nacionales y a la calidad en los procesos de formación docente, en las Licenciaturas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba se gestaron modificaciones en la Práctica Pedagógica, transitando hacia una Práctica Pedagógica Investigativa. En el marco de este enfoque, interesa determinar el impacto que dicha práctica ha tenido en la formación de los futuros maestros, específicamente de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, con el objetivo de evaluar su incidencia en la construcción de la identidad profesional docente desde la dimensión personal, profesional y contextual. Para concretar lo anterior, se optó por un enfoque cualitativo, abordando una metodología de investigación evaluativa que permitió develar la funcionalidad y repercusión de la práctica en mención, utilizando como técnica de recolección de información la entrevista a profundidad, y como instrumento para el análisis de la información el análisis de contenido temático. En los resultados fue evidente que la PPI propició que los docentes en formación se perfilaran como maestros humanos, interesados, investigadores y dominadores del conocimiento. A su vez, aportó a su crecimiento personal y profesional al tener confianza en sí mismos, afianzar sus fortalezas e implementar estrategias contextualizadas. También, posibilitó que se preocuparan por dejar aprendizajes significativos en sus estudiantes. En definitiva, la PPI generó un impacto significativo en los futuros docentes al ayudarlos a tomar una postura crítica frente a los retos que afronta la educación actualmente, así como a favorecer la resignificación de su quehacer pedagógico por medio de herramientas y metodologías actualizadas.

Palabras claves: Práctica Pedagógica Investigativa, Identidad profesional docente, Formación docente.

Contenido

1. Descripción y Formulación Del Problema 10
1.1. Descripción del Problema 10
1.2. Formulación del Problema 12
2. Objetivos 14
2.1. Objetivo General 14
2.2. Objetivos Específicos 14
3. Justificación 15
4. Marco Referencial 17
4.1. Estado del Arte 17
4.1.1. *Tendencias en el Enfoque Teórico de La Práctica Pedagógica Investigativa* 17
4.1.1.1 Enfoque Reflexivo. 18
4.1.1.2 Enfoque de Resignificación. 19
4.1.1.3 Enfoque de Interculturalidad. 19
4.1.1.4 Enfoque de Significatividad. 20
4.1.2 *Tendencias en los Enfoques Evaluativos de la Práctica Pedagógica Investigativa* 20
4.1.2.1 Evaluación Configurativa. 20
4.1.2.2 Evaluación de Impacto. 21
4.1.2.3 Evaluación de Programa. 22
4.1.2.4 Evaluación Descriptiva. 22
4.2 Marco Teórico 24
4.2.1 *Nociones sobre la Práctica Pedagógica* 24
4.2.1.1 La Práctica Pedagógica Investigativa - Lineamientos de Práctica Pedagógica Investigativa de la Facultad de Educación Y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba 32
4.2.2 *Formación Docente* 35
4.2.3 *Formación Humana* 38
4.2.4 *Formación Investigativa* 40
4.2.5 *Identidad Profesional Docente* 41
4.2.5.1 Dimensión Personal. 48
4.2.5.2 Dimensión Contextual. 49
5. Metodología 50
5.1. Enfoque 50
5.2 Método 52

5.3. Participantes 54
5.4 Técnicas para la Recolección de la Información 54
5.4.1 *Matriz de Análisis de Categorías de la Entrevista en Profundidad* 55
5.5. Instrumentos para el Procesamiento de la Información 60
6. Análisis y Discusión de los Resultados 62
6.1 Dimensión Personal 62
6.1.1 *Proyecto de Vida* 62
6.1.2 *Autoconciencia* 71
6.2 Dimensión Profesional 79
6.2.1 *Saberes Formales* 79
6.2.2 *Saberes Investigativos* 88
6.3 Dimensión Contextual 90
6.3.1 *Saberes contextuales* 91
7. Conclusiones 98
7.1. ¿Cerca o lejos de los objetivos? 98
7.1.1 *Percepciones de los Estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en relación con la Práctica Pedagógica Investigativa* 98
7.2 Percepciones de los Estudiantes de acuerdo con las Dimensiones Personal, Profesional y Contextual de la Identidad Profesional Docente 100
7.2.1 *Dimensión Personal* 100
7.2.2 Dimensión Profesional 101
7.2.3 Dimensión Contextual 102
7.3 Evaluación de la Práctica Pedagógica Investigativa en la Construcción de la Identidad Profesional Docente 103
7.4 Posibilidades Otras 104
7.5 ¿Qué faltó? 105
7.6 Metacognición del Proceso de Investigación 107
Referencias 110

1. Descripción y Formulación Del Problema

1.1. Descripción del Problema

La práctica pedagógica tiene un papel fundamental en la formación docente debido a que se constituye en el puente para que los futuros profesionales de la educación tengan su primer encuentro con los escenarios educativos, de tal modo que pongan en práctica todas las teorías aprendidas en el trascurso de su formación pedagógica, al igual que los aprendizajes pertinentes al área de conocimiento específica en la cual se forman.

En consecuencia, debe ser un requisito fundamental que en la formación inicial haya promoción de la práctica pedagógica con el objetivo principal de integrar al futuro docente en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. De igual manera, debe constituir posibilidades para la adquisición de las competencias pertinente para el desarrollo profesional en un determinado ámbito y así, provocar un diálogo nutrido entre teoría y práctica. (OEI,2015)

Sin embargo, en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, al realizar un diagnóstico acerca de las competencias de formación de maestros, identificó que al llevar a cabo la Práctica Pedagógica solo en el séptimo y octavo semestre de las carreras, se evidenciaban falencias en los futuros docentes relacionadas con sus competencias didácticas y pedagógicas para el trabajo en el aula, así como en su perspectiva de reflexión acerca del quehacer.

Causante, mayormente, de los resultados anteriores, fue la manera en que estaba organizada la Práctica Pedagógica en los programas de Licenciatura, puesto que dentro de la expedición de la Resolución Ministerial número 5443 del 30 de junio de 2010, la cual puntualizó características específicas de calidad en los programas en educación, se estipuló el artículo 6° relativo a la práctica pedagógica que la redujo a un espacio formativo en los dos semestres finales de las carreras de licenciatura. Para reafirmar lo anterior, en la Universidad se concertó una directriz institucional indicada en la Resolución 115 del 31 de octubre de 2006 del Consejo de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, en la cual se establecieron Políticas y lineamientos curriculares para los ajustes a los planes de estudio de los Programas de Licenciatura ofrecidos en la facultad en mención.

Así mismo, el buscar cumplir con las nuevas y condicionantes reformadas emanadas por el Ministerio de Educación e impulsadas por las directivas de la Universidad, se fomentó un sistema de ajustes que debilitó el discurso pedagógico investigativo que se construía

mancomunadamente con docentes y estudiantes de la Facultad, pues estos ajustes encaminaron a planes de estudios de carácter técnico que omitían las necesidades reales y auténticas de transformación de los currículos, de acuerdo con las condiciones socio-históricas del momento.

De igual manera, el hecho de que las prácticas se llevaran a cabo tardíamente y no por medio de un proceso continuo a lo largo de su formación profesional sin seguimiento al desarrollo de competencias, conllevaba a que los estudiantes no tuvieran el suficiente dominio de los conocimientos al momento de enfrentarse a un grupo de estudiantes, es decir, su desempeño no era el adecuado y no se presentaba seguridad en el campo a desarrollar. Esto, teniendo presente que, aunque académicamente no se presentaban dificultades, en cuanto a la metodología y las técnicas que se aplican a la educación aún había problemas en el ejercicio profesional, tales como, planeaciones de clases descontextualizadas, falta de seguridad a la hora de ejecutar una clase, carencias en las lecturas de contexto donde se encontraban las instituciones, entre otras, lo que se traduciría en vacíos en la formación docente.

Por las razones anteriores y con el propósito de responder a los nuevos lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación, en la Universidad de Córdoba resultó pertinente realizar un cambio de enfoque de la Práctica Pedagógica Investigativa. Con ello, se superó la realización distributiva de la práctica, en la que solo se pensaba en enseñar a los estudiantes a orientar clases; y se pasó a una práctica que apuesta por la formación de un docente investigador, caracterizado por ser un maestro que resignifique su práctica, que reflexione sobre su quehacer docente, se interese por cambiar los procesos educativos a través de investigaciones que vayan en pro de este objetivo y de cuenta de cómo está impactando el proceso de enseñanza y aprendizaje; al respecto, plantea Vera y Parra citado por Ossa (2015) “Se impulsa el desplazamiento de un maestro como técnico o ‘administrador’ del currículo para que proponga alternativas de acción en relación a los objetivos, implantando soluciones o corrigiendo su práctica en perspectiva de su mejoramiento” (p.104).

En ese marco, surge un nuevo plan de estudios para las Licenciaturas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de esta Universidad, en el que se incrementó el porcentaje de créditos de la Práctica Pedagógica Investigativa, por lo cual esta inicia en tercer semestre con la PPI Lectura del Contexto Sociológico y finaliza en décimo semestre con la Sistematización de la Práctica. En esta nueva propuesta, la formación en práctica pedagógica consta de tres fases concordantes con los contextos del hecho educativo: comunidad y diversidad, cultura escolar, y dinámica del aula; en ellas se busca que los estudiantes, además de aprender la sensibilidad docente, también aprendan o desarrollen su sensibilidad social, aproximándose a la formación con relación al contexto en el que se vayan a desempeñar y las situaciones que en

ellos se encuentren, ya sean de carácter educativo, pedagógico y didáctico; identificándolos y familiarizándose con ellos.

Se debe considerar también, la latente necesidad de estudiar las configuraciones de identidad docente que surgen en el transcurso de la formación docente, pues desde esta línea se ha investigado poco al estar dichas investigaciones centradas, en su mayoría, en la etapa inicial del ejercicio docente. La literatura muestra los escasos trabajos sobre el tema durante los primeros años de formación inicial docente y, aun menos, sobre la profundidad y los contenidos que manifiestan los cambios que se producen en la identidad docente entre el inicio y la salida de los programas de formación universitaria.

Finalmente, con el fin de evaluar este nuevo enfoque de Práctica Pedagógica se hace pertinente conocer qué pensamientos tienen los estudiantes que entran en este nuevo cambio, cómo se sienten con las prácticas pedagógicas, qué tan beneficioso puede resultar que se lleven a cabo en las tres fases en un comienzo mencionadas; conocer desde sus voces las nociones, pensamientos y sentimientos que la Práctica Pedagógica provoca en ellos. De igual manera, constatar la influencia que estos cursos tienen en el universo de la configuración de las identidades profesionales docentes de los futuros egresados, para así identificar si los cambios estructurales que se tomaron son positivos y, en caso contrario, reestructurar o hacer los ajustes pertinentes.

Ante esta nueva panorámica de la práctica que se lleva a cabo, específicamente en la Licenciatura de Literatura y Lengua Castellana, se proponen las siguientes preguntas de investigación:

1.2. Formulación del Problema

¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido la Práctica Pedagógica Investigativa en la configuración de la identidad docente de los estudiantes de la Licenciatura de Literatura y lengua Castellana?

Sub-preguntas de investigación

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en relación con la Práctica Pedagógica Investigativa?

¿De qué forma se pueden interpretar las percepciones de los estudiantes de acuerdo con su formación docente, investigativa y humana?

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Evaluar la incidencia de la Práctica Pedagógica Investigativa en la construcción de la identidad profesional docente de los estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en relación con la Práctica Pedagógica Investigativa.
- Interpretar las percepciones de los estudiantes de acuerdo con las dimensiones personal, profesional y contextual de la identidad profesional docente.

3. Justificación

Es un hecho que la sociedad colombiana actual requiere maestros capaces de desenvolverse en los contextos inmediatos por medio de la puesta en práctica de la sensibilidad social, centrándose en lo sucedido en el entorno educativo y fuera de él con miras a tratar de resolver los conflictos que aquejan a las zonas de desarrollo que los conforman, tales como aula, escuela y comunidad. Para ello, desde la formación al maestro se le debe guiar y recalcar esta función la cual es indispensable para desarrollar su labor docente.

Es el profesor de Español y Literatura uno de los sujetos en los cuales recae los desafíos que afronta la educación y la investigación educativa, por la complejidad de los conocimientos en esta área y la relevancia que estos tienen en la cotidianidad, es fundamental que se formen de manera pertinente, es decir, relevante no sólo son los conocimientos que adquieren, sino el saber aplicarlos, demostrar en su labor cotidiana el dominio y apropiación de estos en la resolución de problemas.

En consecuencia, resulta necesario hacer una investigación evaluativa sobre la práctica pedagógica de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en la Universidad de Córdoba, porque a través de este tipo de investigación se puede evaluar el impacto de un programa educativo para después tomar decisiones según los resultados obtenidos; al respecto Stufflebeam y Shinkfield (1995) definen la investigación evaluativa y su utilidad de la siguiente manera: "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (p. 19) y es útil para “identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora"(Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 20).

Para realizar esta investigación fue necesario abarcarla desde el reconocimiento del impacto que tienen los cursos que se implementan en el plan de estudios en la formación de los futuros licenciados, y en consecuencia, poder afirmar si el aprendizaje se está llevando a cabo o si aún hay falencias en ese proceso; lo anterior, desde el marco de una concepción pedagógica del modelo interestructurante del aprendizaje, el cual sostiene que “el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente” (Zubiría, 2006, p.2).

A su vez, dicha investigación permite verificar si realmente está funcionando la concepción de las asignaturas con relación a los fines de la educación que se tienen en la Licenciatura, partiendo desde un perfil profesional dirigido hacia un licenciado que sea capaz de desempeñarse como docente, asesor o investigador en el área del lenguaje y la literatura,

manteniendo una estrecha relación con la práctica pedagógica; de tal manera, que se tenga un domino de los saberes o conocimientos necesarios dentro de dichas áreas que logren aplicarse en la solución de problemas mediante un trabajo interdisciplinario, potenciando lenguaje con sentido social y constructivo en ambientes de respeto, interacción y creatividad, para partir en un compromiso con los problemas que en el entorno surjan y valorando el trabajo colectivo e individual.

Así mismo, la investigación permite proporcionar la información y los elementos necesarios a la Licenciatura para confrontar la evaluación curricular de su plan de estudios frente a una práctica pedagógica que ha cambiado su concepción y su implementación; al igual que el conocer la incidencia que ha tenido y los cambios necesarios para seguir en el proceso de mejoramiento personal, investigativo y docente.

De la misma forma, buscó mostrar las identidades docentes que se están formando dentro de la licenciatura y cómo la PPI está siendo un mediador para fortalecer dichas concepciones identitarias, dar a conocer si se están reconfigurando algunas identidades que no son pertinentes a lo que la Licenciatura busca o que ya no van de la mano con las necesidades educativas de la actualidad. Y desde los análisis obtenidos darle al Programa un panorama general de los resultados que se están alcanzado con los nuevos planteamientos del programa

Ahora bien, la presente investigación es significativa en cuanto se benefician los estudiantes, docentes y la Universidad de Córdoba, reafirmando así que el cambio de la Práctica Pedagógica Investigativa en la Licenciatura en Literatura y Lengua castellana ofrece al Departamento y al país maestros preocupados por su quehacer docente, que reflexionan sobre su formación y sobre la forma cómo están llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes; proyectándose no sólo en el contexto educativo, sino que visualizan el contexto social donde se desenvuelven sus alumnos.

4. Marco Referencial

4.1. Estado del Arte

En el siguiente estado del arte se presentan los resultados de la búsqueda realizada respecto a la concepción y metodología evaluativa que se utiliza en relación con el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa, la cual se lleva a cabo en las distintas áreas del saber, esencialmente, en las licenciaturas. Esto, con el propósito de identificar tendencias en los enfoques teóricos y evaluativos que son relevantes para direccionar la presente investigación.

Inicialmente, la muestra documental se realizó por medio de distintas bases de datos: Metarevistas, ScienceDirect, Proquest, Jstor y Google Académico; las cuales dieron paso a encontrar 30 artículos que fueron publicados en el período de 2002 – 2010, que explican y aportan información necesaria para el trabajo realizado.

Luego de contar con dicho número de investigaciones se procedió a emplear una matriz analítica, tomando como referencia, para el estudio de los trabajos, los objetivos, métodos, principales estrategias, técnicas de investigación, resultados y la significación de los estudios concluidos dentro de cada artículo. Después, se continuó con dicha matriz, pero modificando algunos aspectos, dando como resultado el direccionamiento del análisis desde los objetivos, enfoques teóricos de la práctica pedagógica, metodología de evaluación y los resultados obtenidos. Finalmente, a raíz del proceso anterior, se llegó a una categorización y subcategorización de las investigaciones, posibilitando conceptualizar e identificar los enfoques usados para la práctica pedagógica y, así mismo, las evaluaciones empleadas para determinar si el procedimiento que se lleva en la práctica es satisfactorio o no.

Los enfoques teóricos identificados dentro de la subcategorización, se centran en la práctica vista desde el aspecto social, reflexivo, de resignificación, interculturalidad y significatividad. A su vez, la metodología para evaluarla se constituyó en evaluación configurativa, de impacto, de programas y evaluación descriptiva.

4.1.1. *Tendencias en el Enfoque Teórico de La Práctica Pedagógica Investigativa*

4.1.1.1. Enfoque social.

Desde el enfoque social se concibe la práctica pedagógica como un proceso ligado a los cambios de la sociedad, cuya finalidad es causar un impacto positivo desde lo impartido en el proceso educativo desarrollado en cada institución (Moreno, 2002; García, Barrero y Cuenca, 2010; Rojas, Ramírez y Tobón, 2013; Bello, Díaz y Rincón, 2015; Villalta y Assael, 2018;

Tinoco y Zuluaga, 2019). Lo cual, facilita al docente la integración de los conocimientos que va adquiriendo con las diferentes realidades existentes, dando paso a la puesta en práctica de sus competencias en pro de responder a las necesidades y problemas que surjan en ellas. Como Afirma Rojas, Ramírez y Tobón (2013):

> La práctica pedagógica vista como un espacio de interacción e integración de la sociedad, que permite al estudiante conocer el contexto de su futuro desempeño y afrontar 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. (p. 6)

Por lo cual, este tipo de enfoque es el más implementado en las investigaciones relacionadas con la práctica pedagógica, debido a la latente necesidad de formar docentes contextualizados, capaces de originar cambios pertinentes y permanentes en el contexto educativo y fuera de él; reconociendo que su saber se adquiere y amplía por medio de la interacción que tengan con el medio en que desarrollan su labor, medio no solamente físico, sino también social y cultural.

4.1.1.1 Enfoque Reflexivo.

Partiendo de la convicción de que el maestro, como profesional, debe acercarse a los requisitos del contexto real de la práctica pedagógica a través de la acción y aprendiendo de ella, se hace necesario hacer un análisis de la misma, es decir, de cómo se está direccionado dicha práctica; fundamentándola desde una perspectiva curricular crítica y reflexiva, incluyendo al docente en la producción de conocimiento con la conciencia de que lo observado lo autoconstruye (Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014; Aldemar, 2014; Valencia, 2016; Gómez y Rubiano, 2018; Corrales, 2019). En otros términos, "la práctica pedagógica es el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación del profesor, de la teoría y de la práctica, con la capacidad de autoevaluación del proceso educativo y del quehacer docente" (Gómez & Rubiano, 2018, p. 47).

Considerando lo anterior, se estima que toda práctica pedagógica debería trabajar el enfoque reflexivo, ya que es fundamental el cuestionarse si el proceso que se está llevando a cabo es adecuado, al igual que las estrategias implementadas; dando paso a un autoconocimiento de todo lo que gira en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, encaminándose a tener una profesionalización en el área de trabajo al visualizar debilidades y fortalezas que estén presentes.

4.1.1.2 Enfoque de Resignificación.

La educación debe ser dinámica e ir de la mano con los cambios que van surgiendo en la sociedad, por ello, el enfoque de resignificación se percibe como una gran posibilidad para responder a esos cambios, ya que busca develar distintos medios de enseñar de acuerdo al contexto, atendiendo así a la diversidad como valor que enriquece el proceso de formación (Guzmán y Hernández, s.f; Valencia y Jaramillo, 2015; Valbuena, Conde y Padilla, 2018); es decir, se constituye la práctica pedagógica como "una oportunidad para la transformación, que invita a comprenderla desde la pedagogía crítica, en la cual se generan propuestas, y personas que sean gestoras de progreso y desarrollo en sus comunidades" (Valencia y Jaramillo, 2015, p. 92).

Este enfoque va relacionado con los dos tratados anteriormente, ya que, al momento de desarrollar una práctica en pro de resignificarla, transformarla y direccionarla, se debe tener presente las necesidades del contexto y el cuestionamiento de si es adecuado o no el desarrollo que se le está dando a la misma. Por tanto, el presente enfoque permite que se deje atrás la educación basada en la tradicionalidad, encaminándose hacia el afianzamiento de los conocimientos en función de la crítica y la adaptación a los diferentes contextos y situaciones, cumpliendo con la demanda educativa que exige la sociedad, al igual que al fortalecimiento del sentido pedagógico.

4.1.1.3 Enfoque de Interculturalidad.

El enfoque de interculturalidad busca orientar la práctica pedagógica hacia el reconocimiento de la coexistencia de diversas culturas en las sociedades actuales, las cuales se encuentran inmersas en cada proceso educativo (Farías, s.f; Ruíz, Ortíz y Soler, 2013). Lo anterior, da paso a que se conceptualice la práctica como "un espacio donde se desarrollarán investigaciones en espacios escolarizados y no escolarizados de distintas zonas rurales y urbanas, con comunidades indígenas y organizaciones sociales de base de diferentes departamentos del país" (Ruíz, Ortíz y Soler, 2013, p. 160).

Razón por la cual, cobra importancia tener presente que la labor docente se desarrollará en diferentes contextos donde hay culturas y grupos sociales con características muy distintas; por eso, al momento de desempeñar la práctica pedagógica esta debe estar adaptada y llevarse a cabo en pro de responder a esa interculturalidad, con el fin de integrar todas esas comunidades

en el proceso de formación, tomándolas como un todo y no como fragmentos, y siempre respetando a cada una de ellas.

4.1.1.4 Enfoque de Significatividad.

Se contempla la práctica pedagógica como el elemento revelador y fundamental en la formación de los futuros docentes, el cual promueve los procesos y las distintas relaciones en los contextos en que se lleva a cabo la educación (López y Hinojosa, 2008; Cano y Ramos, 2016; López, Prada y Marín, 2019). Lo anterior, al considerar el sentido que se le da a la misma, de cuán significativa va a ser tanto para el docente como para el estudiante, y cuál es el propósito de esa labor que se está desarrollando.

Por lo cual, es necesario "diseñar un prácticum que ocupe el lugar y peso que le corresponde en la nueva organización de la formación" (López y Hinojosa, 2008, p. 3), Es decir, una práctica que conlleve a los maestros en formación a la reflexión continua y permanente, en la que enfatice las dimensiones, profesionales, personales e investigativas. Para lograr lo anterior, debe haber una apropiación de la práctica y lo que se quiere alcanzar con ella.

En vista de lo anterior, se llega a la conclusión de que dentro del enfoque de significatividad se encuentran todos los anteriores, porque para desarrollar una práctica pedagógica se debe partir de una línea de trabajo que debe contar con una contextualización, reflexión, cambios que se quieren lograr y características del grupo con el que se trabajará; lo que se termina constituyendo como la razón de ser de la práctica.

De la misma manera, este enfoque que da significatividad a la práctica pedagógica es el que interesa a esta investigación, debido que permite que los docentes en formación estén en constante reflexión de su quehacer pedagógico desde diferentes componentes. También, porque brinda las herramientas necesarias para analizar las percepciones de los participantes, pues da bases para constatar la influencia que está teniendo la Práctica Pedagógica Investigativa planteada por el Programa. Finalmente, desde estos principios, se posiciona la asignatura como uno de los elementos relevantes en el diseño y ejecución del plan de estudio académico.

4.1.2 *Tendencias en los Enfoques Evaluativos de la Práctica Pedagógica Investigativa*

4.1.2.1 Evaluación Configurativa.

La evaluación configurativa es aquella fundamentada en hacer una evaluación en los diferentes momentos de un programa con miras a mejorar, modificar o reorientar por medio de los resultados o experiencias significativas obtenidas; se suele realizar como un diagnóstico de

forma intermedia y al finalizar la práctica pedagógica (Moreno, 2002; López y Hinojosa, 2008; Zúñiga, Insuasty, Macías, Zambrano y Guzmán, 2009; Miranda, 2010; Aldemar, 2014). Es decir, esta evaluación permitirá la intervención en cualquier etapa de la práctica para contribuir a que se ejecute de una manera correcta, como lo afirma, Moreno (2002) en su investigación "se espera construir bases que reorienten y corrijan las fallas actuales" (p. 3).

En los trabajos consultados se refleja la evaluación teniendo como ejes un diagnóstico tanto en el inicio, ejecución y finalización de las prácticas pedagógicas, aunque muy pocas veces se determinan variables o categorías para desarrollar esta evaluación; no obstante, dejan claro cuáles son las falencias y fortalezas que tienen el objeto evaluado.

4.1.2.2 Evaluación de Impacto.

Se cumple al finalizar el programa, casi siempre se hace en los últimos semestres sistematizando las prácticas pedagógicas con reflexiones, narrativas, monografías, diarios de campo, entre otros. De ahí que se obtienen resultados siempre al final para concluir el impacto, ya sea positivo o negativo, que tuvo la práctica pedagógica investigativa (Castillo y García, s.f; Guzmán y Hernández, s.f; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2004; Quiroga, Castiblanco y Soler, 2013; Molano, 2014; Bello, Díaz y Rincón, 2015; Gómez y Rubiano, 2018; Valbuena, Conde y Padilla, 2018; Tinoco y Zuluaga, 2019).

Una demostración de lo antes mencionado se fundamenta en lo planteado por Ruíz, Ortíz y Soler (2013), quienes afirman que se evalúa por medio de "reflexiones importantes acerca del proceso formativo que se ha venido desarrollando durante los últimos siete años" (p. 168). De igual manera, se evidencia este tipo de evaluación cuando se evalúan a los egresados, para fijar qué tanto le sirvió el desarrollo de sus prácticas pedagógicas investigativas, ejemplo de ello es la investigación "Percepciones de los egresados del programa de Licenciatura en Matemática para describir la relación que existe entre la investigación y la práctica pedagógica, desde el discurso que manejan los egresados de un programa de formación de licenciados en Matemáticas" (Valbuena, Conde y Padilla, 2018, p. 253). A su vez, se pueden usar datos cuantitativos como lo expresan Guzmán y Hernández (s.f), al decir que "se evalúa con el registro sistemático y semestral de la información estadística de aspectos que hacen parte de la práctica pedagógica y más precisamente desde los asesores que forman parte del comité de práctica" (p. 61), todos estos procesos se hacen al término de la práctica pedagógica.

Este tipo de evaluación se hace mucho más evidente en las prácticas pedagógicas investigativas cuando se quiere obtener resultados finales a través de la sistematización de las

experiencias, utilizando monografías o intervenciones pedagógicas; de igual manera, se concentra en la realización de trabajos para la obtención del título para medir o caracterizar la práctica pedagógica investigativa como producto final.

4.1.2.3 Evaluación de Programa.

Este enfoque de evaluación cumple la función de evaluar la trascendencia que tiene un programa desde su proyecto curricular o de gestión para fijar la relevancia que está teniendo o si se están alcanzando los objetivos propuestos. Fundamentándose por evaluar la propuesta curricular de uno o varios programas (Farías, s.f; Urrego, Álvarez, Palacio, Restrepo y Sepúlveda, 2005).

Con respecto a este enfoque de evaluación Urrego, Álvarez, Palacio, Restrepo y Sepúlveda (2005) lo definen como "el componente evaluativo, cabe esperarse de ella que brinde los elementos para valorar prácticas, procesos, resultados, aciertos y desaciertos del Programa, en el tiempo transcurrido, desde su iniciación hasta el momento de la evaluación" (p. 108). También, se habla de la poca realización de este tipo de evaluación en las instituciones donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas, como lo deja en claro Farías (s.f) "Calificamos estas prácticas como incipientes, ya que, aunque eran regulares, no existía un registro sistemático de estas, no eran evaluadas ni se tomaban decisiones de mejora al respecto" (p. 142).

La evaluación de programas aún es un poco pobre con respecto a las demás investigaciones, puesto que de las treinta consultadas se pudo comprobar que solo dos de ellas van dirigidas a la evaluación de programas para determinar el funcionamiento que está teniendo ante los involucrados de la práctica pedagógica investigativa, esto con respecto al currículo educativo de la institución universitaria e instituciones cooperantes.

4.1.2.4 Evaluación Descriptiva.

Este enfoque evaluativo se encarga de describir las diversas situaciones que puede enfrentar la práctica pedagógica investigativa y los actores de esta, situaciones como características, relaciones de los actores, representaciones, relación estudiante-maestro, rol del docente, rol del estudiante, papel de los padres, influencia del contexto, función de los las instituciones, entre otros (García, Barrero y Cuenca, 2010; Franco; Gallego y Pérez, 2015; Tejada, Carvalho y Ruiz, 2017; Cuello, Muñoz y Zuley, 2018; Villalta y Assael, 2018; Bernal, Rodríguez y Caro, 2019; López, Prada y Marín, 2019).

Estas características se detallan cuando Cuello, Muñoz y Zuley (2018) hablan de "presentar un panorama del estado de las variables Estilos de enseñanza de los maestros y las Competencias investigativas de los estudiantes" (p. 84); otra forma de evaluar descriptivamente las circunstancias de la PPI es cuando "Se evalúa desde representaciones sociales sobre la prácticas de investigación, de aquí se desprende términos periféricos representados en institucionales, curriculares enseñanza y aprendizaje e interés personal" (López, Prada y Marín, 2019, p. 195). Además, este enfoque evaluativo ayuda a "evidenciar en la realidad de su gestión y desarrollo la fuerte presencia de argumentos organizacionales frente a los propiamente formativos" (López, Prada y Marín, 2019, p. 195).

La evaluación descriptiva detalla los procesos llevados a cabo en la práctica pedagógica articulándolos con categorías y subcategorías de análisis para evidenciar cómo se está dando el proceso, cabe recordar que este tipo de evaluación solo describe, pero pocas veces suministra una ayuda o posible solución a las dificultades encontradas.

De acuerdo al proceso investigativo realizado, se evidenció el desarrollo de un gran número de investigaciones relacionadas con la conceptualización y evaluación de la práctica pedagógica en los últimos años. Las investigaciones, en su mayoría, han empleado el enfoque social, porque da paso al maestro a implementar el currículo teniendo en cuenta las ideologías de los educandos (Bello, Constanza y Rincón, 2015; Bernal, Rodríguez y Caro, 2019), con el propósito de que el docente sea crítico y se cuestione sobre cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a causar un impacto social (García, Barrero y Cuenca, 2010), solucionando problemas en relación con el entorno o la comunidad en que se encuentre el establecimiento educativo y manteniendo el direccionamiento hacia un cambio en la educación.

Además, se ha evidenciado la falencia existente en cuanto al enfoque de interculturalidad, constituyéndose como el menos implementado y el cual se considera debe tener mayor relevancia dentro de los procesos formativos, debido a que estos no son ajenos a la diversidad de comunidades (Ruíz, Ortíz y Soler, 2013) que se pueden encontrar en un contexto al desarrollar la práctica pedagógica, y sin la necesidad de excluir ninguna (Farías, s.f). Lastimosamente, este enfoque se encuentra infravalorado dado a que los procesos educativos no están teniendo en cuenta las particularidades de cada educando, y, en consecuencia, de cada cultura, dando paso a que la educación no sea equitativa.

Por otra parte, dentro de la investigaciones se han encontrado aspectos relacionados con la evaluación de la práctica pedagógica, reflejando como tendencia la evaluación configurativa y de impacto, dado que la práctica pedagógica investigativa, al tener diferentes fases o etapas, requiere que se esté evaluando para determinar los aspectos que se pueden configurar a través

de una retroalimentación (Miranda, 2010); a su vez, se evalúa al culminar para ver cuál es el producto final (Castillo y García, s.f) y responder qué tanto impactan en los estudiantes de licenciatura las prácticas pedagógicas. De la misma forma, se pudo corroborar que pocas veces se hace una evaluación por programa, no se demuestra interés en una evaluación del currículo y los entes de gestión (Urrego, Álvarez, Palacio, Restrepo y Sepúlveda 2005), no se tiene en cuenta las instituciones donde los practicantes pedagógicos realizan su proceso, lo que demuestra que se está obviando un componente primordial para el desarrollo de las PPI.

Cabe resaltar que, la evaluación está en una parte considerable, lo que permite afirmar que cada vez más en la investigación educativa exista la preocupación por describir las diferentes situaciones que se pueden enfrentar en la práctica pedagógica investigativa, situaciones como características, relaciones de los actores, representaciones, función de las instituciones, entre otros.

Lo planteado hasta aquí, denota la importancia y conveniencia de los enfoques que se asumen para las distintas evaluaciones, sin embargo, para los fines de esta investigación , se tuvo en cuenta la evaluación configurativa, pues, se busca evaluar las diferentes etapas de la PPI en la Universidad de Córdoba en la Licenciatura de Literatura y Lengua Castellana, partiendo desde tres categorías de análisis para las perspectivas de cada estudiante, tales como: Dimensión Personal, Dimensión Profesional y Dimensión Contextual. Al aplicarla, se obtendrán resultados que posibilitarán mejorar, modificar o ajustar la Practica Pedagógica planteada por el programa.

4.2 Marco Teórico

4.2.1 *Nociones sobre la Práctica Pedagógica*

La práctica pedagógica se ha convertido en un elemento de vital importancia para los trabajos investigativos, debido que le permite al docente en formación enfrentarse a un escenario educativo real, en el cual puede llevar a cabo todo lo que ha aprendido a lo largo de su formación. Es así que se convierte en el eje principal para el desarrollo de competencias en los futuros docente, lo que les permite conocer los contextos reales para afrontarlos desde la cotidianidad del quehacer pedagógico, en consecuencia, posibilita reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado. (El Ministerio de Educación Nacional, 2010)

Desde los parámetros del MEN se evidencia que la práctica pedagógica es un escenario proactivo para el futuro licenciado, puesto que propicia una identidad profesional al poner en juego las teorías adquiridas en su proceso de formación, convirtiéndose esta en un "medio por el cual se aplican y comprueban teorías pedagógicas. En otras palabras, se le describe como el paso de la teoría a la práctica" (Ordóñez, 2004, p. 7). Asimismo, en concordancia al planteamiento de Ordoñez, se logra evidenciar la práctica pedagógica como "el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación profesor, de la teoría y de la práctica" (Avalos, 2002, p. 410). Pero, Lanza (2007) contrapone estas posturas visualizando más a fondo la práctica pedagógica, dándole un enfoque reflexivo en relación con lo teórico, afirmando que "La praxis, no como un "hacer" repetitivo y automático, sino como el resultado de un hacer reflexivo, es decir, un hacer que se razona y se juzga, produce conocimiento, haciéndolo posible gracias a la unión teoría-práctica" (p. 27) y, además "no solamente gestiona y transmite contenidos de aprendizaje indicados en el currículum; también de modo tácito e imbricado a dicha actividad, modifica la estructura –dialogal– de aprendizaje, la propensión para aprender" (Feuerstein, 1990, p. 51).

Se evidencia que los autores hasta aquí mencionados le dan un sentido reflexivo a la práctica, alejando la noción de verla solo como una puesta de la teoría, en cambio, la enfocan desde un escenario que posibilita la reflexión del quehacer pedagógico, respecto de lo cual Gimeno (2002) afirma que "es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una u otra forma; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida" (p. 34). En ese mismo sentido, Díaz (2001) sostiene que en la práctica debe prevalecer la relación de interdependencia y retroalimentación constante, en la cual, las teorías y practicas hagan conexión en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias del docente en formación. Lo anterior se articula con lo que dicen Cano y Ramos (2016) El sujeto en formación ha de tener una reflexión continua y permanente, en la que enfatice una dimensión didáctica. Así podrá, analizar la forma como orienta el proceso de enseñanza. Este ejercicio lo podrá realizar en la práctica pedagógica. La noción principal en este punto, que gira en torno a la práctica pedagógica, es la concepción de esta como un escenario que posibilita la reflexión del docente en formación a través de teorías que ha interiorizado a lo largo de sus estudios académicos y pedagógicos.

Ahora bien, se encuentran autores que la definen desde la perspectiva social, asegurando que el pilar primordial en el proceso de formación docente es la práctica pedagógica, dado que, determina los mecanismos académicos que demarcaran el proceso de proyección social

institucional, también, corresponde lógicamente entre la realidades profesionales, laborales, sociales y el contexto académico del estudiante. (Rocha, 2016,).

Es decir, la práctica pedagógica es una guía eficaz para que el docente en formación confronte los saberes adquiridos y los dirija para enfrentar realidades de los contextos inmediatos donde desarrolla su práctica, forjando de esta manera un docente preocupado por los escenarios y eventualidades sociales de su entorno. Ahora bien, es justamente en esa realidad social en la que se fundamentan, en mayor parte, las concepciones del tema desarrollado hasta este punto; contribuyendo en eso Vezub (2007), menciona que la práctica pedagógica no debe enfocarse solo en la tarea de "dar clase", debe pensarse en aproximaciones sucesivas, crecientes en intensidad y complejidad, en las que se aborden fundamentalmente, la institución, el contenido a transmitir, la relación con los padres, la planificación, el trabajo en equipo con otros colegas, los problemas sociales que impactan en la calidad educativa.

Es así como la práctica pedagógica debe pensarse desde los currículos de las licenciaturas como la aproximación de los licenciados en proceso a un contexto de realidades sociales, formando un maestro sensible ante los problemas que afrontan las comunidades que rodean los establecimientos educativos, y viéndolos desde el aspecto local, regional y nacional. Teniendo presente que en:

> La práctica pedagógica se configuran saberes que permiten la reflexión constante de la labor docente, se deslumbra la autonomía del maestro permitiendo una relación constante con el educando. La práctica pedagógica debe permitir la rigurosidad del maestro en el escenario educativo sin dejar de lado las realidades de cada contexto (Castillo y García, s.f, p. 78).

Así, se convierte en el en el centro de formación del maestro, en el que implementa los diferentes saberes profesionales de manera que respondan directamente a las necesidades que el entorno educativo requiere. (Vasco 1996).

Se debe incluir también que la práctica pedagógica se concibe como un proceso, considerándose como uno de los más importantes para reforzar el quehacer profesional, y por lo cual el MEN (2016) la constituye como un proceso autorreflexivo, que se convierte en el escenario ideal para la conceptualización, investigación y experimentación didáctica. En el cual el profesor, contempla saberes de maneras transverzalizadas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y el desempeño docente en el mismo.

En relación con el anterior planteamiento, Ortega (2009) la concibe como, un proceso instaurado en el saber, en el tiempo y el espacio, lleno de saberes, percepciones y maneras de accionar, que por supuesto, van ligado a lo subjetivo como a las construcciones colectivas del

contexto educacional. Los entes educativos interactuaran en un marco de lógicas y búsquedas propias, que al compartirse se convierten en sentido comunes sobre lo que se entiende y pretende en el acto educativo.

De igual forma, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2015) en su artículo 16 determina que dicha práctica se entiende como:

> El proceso académico que realizan los maestros en formación, previa a terminación académica, con el fin de resignificar, fortalecer el sentido pedagógico y afianzar los conocimientos teóricos, prácticos e investigativos que integran los saberes interdisciplinares, disciplinares y de profundización, de sus planes de estudio (p. 14).

Lo que, a su vez, en palabras de Tejada, Carvalho y Ruiz (2017) es un proceso donde hay retroalimentación en el mundo académico y el mundo productivo, en un espacio formativo de dinamicidad de saberes y un tiempo en que los estudiantes adquieren competencias del saber hacer. Un tiempo de experimentación educativas, fundamentales y constituidas para un contexto real desde la coherencia, centralidad y complementariedad.

Lo anterior, se sintetiza en palabras de Carvalho (2015) asumiendo la práctica pedagógica como un proceso dinámico en la que la ayuda y orientación continúa e integradora en este proceso de aprendizaje potencia conocimiento e identidades profesionales.

Por otra parte, no se deben olvidar los actores de la práctica, ya que no sólo es el estudiante frente a otros estudiantes, es todo un compendio de accionantes actuando en pro del buen desarrollo de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, se considera la práctica pedagógica como un "referente y como estrategia formativa, caracterizada por el trabajo colaborativo entre los actores implicados (profesor tutor-estudiante, maestro tutor-estudiante, estudiante-estudiante) y por su perfil interdisciplinar, arraigado en lógicas metodológicas de articulación curricular y de innovación en y entre la universidad y los centros de Prácticum" (Tejada, Carvalho y Ruiz, 2017, p. 93). Además, como un ambiente académico con fines investigativos, las intencionales de los profesores, habilidades intelectuales y personales, que los estudiantes deben desarrollar para el logro de las mismas (Cuellar, Muñoz y Pedraza, 2018).

Ahora bien, la práctica pedagógica permite que los futuros docentes tengan claridad sobre cómo están llevando a cabo su proceso formativo, proporcionando conocimiento sobre lo que deben mejorar y cambiar al momento de enfrentarse al contexto educativo, constituyendo un vínculo con su profesión, y así, desarrollando en ellos aspectos claves para desarrollar una óptima labor docente. Al respecto, Alarcão y Roldão (2008) afirman que la práctica pedagógica es:

> Un tiempo y espacio dónde los estudiantes tienen la oportunidad de sumergirse en la profesión, desarrollando su profesionalidad docente, observando la articulación entre la teoría y práctica en un contexto real de actividad laboral, desarrollando su inteligencia pedagógica, multidimensional y estratégica [y su] capacidad reflexiva y auto reguladora (p. 16).

Del mismo modo, Carvalho y Tejada (2013) conciben las prácticas como "el espacio que permite al docente descubrir y adquirir su propia identidad profesional, testando sus competencias, en suma, apropiándose del conocimiento profesional que va adquiriendo" (p. 94), y de esa forma "desarrollan la habilidad de análisis crítico, de búsqueda de respuestas a la problemática profesional y social potenciando la capacidad de reconocimiento y exploración de soluciones" (Cuervo, Escobedo, Nenninger y Zúñiga, 2016, p. 83). Lo que en palabras de Angulo (2017), define como "escenario para la acumulación de experiencias generadas desde y para la práctica" (p. 23), donde se le permite al docente "la recuperación crítica de sus propias experiencias, sus errores y aciertos, sin las pretensiones de infalibilidad, de eficacia y eficiencia, propias de las otras modalidades de evaluación de las prácticas" (Schön, 1989, p. 158). A su vez, Huberman (1998) la configura como el proceso autorregulatorio, participativo, deliberado que permite promover el desarrollo para la innovación en los campos académicos, profesionales o laborales y formar actitudes de compromiso del docente con las sociedades y particularmente con la comunidad en la que se desempeña.

Lo anterior, permite ver la práctica pedagógica desde una perspectiva humanista, señalando que es el espacio para la obtención empirista en el campo profesional, permitiendo evidenciar que es indispensable en el la formación académica para fortalecer la proyección laboral del docente (Mejía y Uzuriaga, 2014), y, así mismo, centra su atención en:

> … la formación del docente como persona, en la medida en que se procura hacer más humana su tarea, pensando a menudo en las actuaciones que favorecen o desfavorecen sus relaciones en el entorno educativo y en las problemáticas que se generan en dicho contexto en torno a su propio actuar como docente, a fin de lograr su autoformación y desarrollo personal (Mejía y Uzuriaga, 2014, p. 31).

Desde este punto de vista, la práctica pedagógica cumple con integrar y apoyar la formación profesional del estudiante, en la que se verifica la adecuada utilización de herramientas académicas, prácticas y técnicas para compartir conocimientos, habilidades y destrezas necesarias al llevar a cabo la profesión (Agudelo y Kurmen, 2012), permitiendo que sea vista como un momento estructurante con fines formativos sumamente fuerte, que enmarca

en simultaneo a los futuros profesores, a profesionales de la educación y a profesores formadores. (López y Blázquez, 2012).

Por otro lado, es necesario contemplar el hecho de que las prácticas pedagógicas se desarrollan en distintos contextos y escenarios, donde el docente debe saber desenvolverse sin ninguna dificultad, ya que "no sólo son ejercicios pedagógicos de validación de aprendizajes, sino también apuestas de espacios de participación constructiva dentro de los sectores sociales con los que interactúan" (Jiménez, Martínez, Rodríguez y Padilla, 2014, p. 430), y son espacios como el político, cultural, social, productivo y económico los que se constituyen como escenarios de aprendizaje para todos los actores involucrados en la realización de la práctica y, a su vez, esta es vista como el proceso donde convergen teorías, instrumentos y espacios con el objetivo de alcanzar aprendizajes contextualizados y pertinentes a las cotidianidades de los practicantes (Guerrero, López y Giraldo, 2018).

Dentro de dichos espacios, la práctica pedagógica es un compilado de acciones dialógicas en la que se constituyen compromisos que dan sentido al ser, al quehacer y al saber pedagógico, como alternativas orientadas a fomentar una transformación educativa a partir de prácticas creativas y críticas (Angulo y Álvarez, 2010). A lo cual, Bello, Díaz y Rincón (2015) reafirman que, la práctica pedagógica en la que el sujeto interactúa, aprende e innova, es un tejido social desarrollado con metas de reinventar y deconstruir, un pequeño mundo que educa para la vida, toda vez que busca la trascendencia del ser. Así, confluyen autorreflexiones sobre la persona, el deber ser, el vivir en sociedad, junto a los escenarios, contenido y actores

Lo antes mencionado, fundamenta el hecho de que las prácticas pedagógicas fomentan y proporcionan experiencias en entornos implícitos, reales y particulares. (Pérez, 2010) fortaleciendo el quehacer docente y llevando a cabo una profesionalización de la misma.

Dentro de las concepciones que se tienen de la práctica pedagógica, también se encuentra una concepción academicista, partiendo del hecho que tradicionalmente las prácticas se consideraban como un proceso mecánico donde el maestro no daba importancia a la información que proporcionaba el estudiante, centrándose únicamente en trasmitir conocimientos y dejando de lado los saberes previos que estos presentaban. Como sostiene Mejía y Uzuriaga (2014):

> La Práctica Pedagógica prioriza sus fundamentos en la transmisión de los contenidos de enseñanza, para la adquisición y aplicación de conocimientos, donde lo más importante es la disciplina del saber y la formación de la disciplina a enseñar, teniendo en cuenta los contenidos como parte fundamental en la actuación docente, asignando a la Práctica

> un carácter metódico donde la enseñanza es transmisionista y va ligada al aprendizaje del saber, dejando de lado los aspectos pedagógicos y reflexivos (p. 211).

Pero, en oposición Tamayo (2002) sostiene que la práctica pedagógica no se debe entender como la simple docencia en la que el eje principal es transmitir un contenido o información específica, y a pesar de que muchas veces lo parezca así, directa o indirectamente configura un acontecimiento complejo, en la que todo lo ejecutado es apoyado en diferentes creencias, investigaciones, teorías y modelos.

Confirmando que, en el desarrollo de la práctica se debe "tener en cuenta los conocimientos previos de los niños, lo que ellos necesitan saber y lo que les interesa, pues lo principal es que partan también de que ellos mismos descubran, logrando así el desarrollo de una práctica donde el docente ya no es solo el que proporciona el conocimiento absoluto" (Betancur y Sosa, 2013, p. 41), siendo notable que la práctica no se queda únicamente en la aplicación de conocimientos, sino que en ella puedan interactuar y construir el saber docentes y estudiantes por medio de herramientas y ayudas pertinentes.

Por lo tanto, se debe dar paso a una educación donde la teoría y la práctica estén estrechamente relacionadas, permitiendo que el docente sea reflexivo al momento de llevar a cabo su quehacer profesional, que se constituya en una metodología proactiva, como afirma Zuluaga (1984) la práctica pedagógica vista como "una noción metodológica, de lo que ocurre en las aulas, del quehacer pedagógico diario de los docentes, y como noción discursiva, que está formada por la tríada de institución, sujeto y saber pedagógico. Además, teniendo presente que es un proceso dinámico y critico que comprende acontecimientos situados en la interacción entre sujeto educador-sujeto educando (Zárate, Díaz y Ortíz, 2017) y que constituyen la unión de apoyo, promoción, comunicación, acompañamiento del estudiante y los diferentes participantes en los escenarios educativos (Mato, 2013).

Es así como, la práctica pedagógica corresponde a un saber reflexivo donde la posibilidad de construir saberes pedagógicos es viable para el docente y para el estudiante, y de esa forma se da paso a definir la práctica como

> Un ciclo, donde los conocimientos circulan y no se limitan a un solo campo de los muchos que involucra la educación. Es decir, el saber pedagógico del maestro deriva del constante ir y venir de la práctica a la teoría (o viceversa), en una constante espiral, donde la reflexión del maestro es la clave de la construcción de dicho saber y de la práctica misma (Betancur y Sosa, 2013, p. 22).

Otra perspectiva sobre la práctica pedagógica gira en torno a la inclusión educativa, desde aquí se considera que las prácticas pedagógicas y la escuela deben resignificarse para

responder a la diversidad latente de la actualidad (Cano y Ramos, 2016,); por ello, la práctica pedagógica es “un espacio para impulsar una educación inclusiva, gestionándose bajo modelos de economía social que permitan su direccionamiento, asumiendo la diversidad como la realidad social que nutre el quehacer docente" (Montolio y Cervella, 2008, p. 19). Igualmente, López y Hinojosa (2008) la conceptualizan como “el proceso facilitador del desarrollo de comunidades educativas reflexivas, potencializadoras de la educación inclusiva, en la que se trata de reducir las barreras para la participación y el aprendizaje. Del mismo modo, Díaz, Franco y Tovar (2009) señalan que la práctica pedagógica se debe fundamentar en actitudes y nociones de los docentes con miras hacia la inclusión educativa, asegurando éxito y calidad en la educación para todos y todas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica pedagógica se considera como el “proceso que brinda gran importancia y atención a la diversidad, abordando estrategias y didácticas empleadas por los docentes para enseñar, teniendo en cuenta las características particulares de los estudiantes y preocupándose por lograr aprendizajes más significativos y duraderos” (Cano y Ramos, 2016, p. 11). Tal y como afirman Mejía y Uzuriaga (2014) la práctica pedagógica es una experiencia pedagógica que contribuye a los procesos de educación inclusiva en la que se procure la medicación de estrategias flexibles, basadas en la lúdica y la creatividad, cumpliendo con fines motivacionales que incentiven a los diferentes actores del acto educativo a reflexionar sobre los procesos que se llevan a nivel institucional para hacer frente a la diversidad.

Basándose en la anterior concepción, cabe resaltar el aspecto lúdico y creativo de la práctica pedagógica, ya que conlleva a desarrollar clases en un espacio de motivación, en el que prima la creación de ambientes satisfactorios para los estudiantes, donde haya acercamiento a las actividades y a los contenidos de enseñanza. El docente intenta hacer que los alumnos vean la clase como un lugar donde puedan expresarse libremente, sin miedos y que se parta del juego placentero que ayude a obtener aprendizajes contextualizado (Betancur y Sosa, 2013).

De tal forma que, la práctica pedagógica se caracteriza por implementar nuevas formas de enseñar y desarrollar el proceso de aprendizaje al enfrentarse a una educación inclusiva, permitiendo a los estudiantes involucrarse y participar activamente en la adquisición de saberes. Así, la práctica pedagógica atiende la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de didácticas flexibles. Entonces, es el camino para ofrecer a los discentes nuevas maneras de aprender a partir de nuevos métodos para enseñar, en la que resalte, la importancia de la preocupación constante por la forma en la que se están llevando los contenidos a los estudiantes y por las estrategias didácticas que están materializando, de tal forma que la enseñanza sea atrayente, motivadora, generadora de inquietudes, cuestionamientos e intereses

que despierten el deseo de los estudiantes por aprender aquello que se le quiere enseñar (Cano y Ramos, 2016).

En esta línea de nociones, se opta para los fines de investigación, ubicar una práctica pedagógica como el espacio principal para que los futuros profesionales de la educación construyan características en el plano social, pues posibilita tejer desde las realidades sociohistóricas del momento posibles soluciones a los problemas de los contextos. Asimismo, se adhiera como inclusiva, pues potencia que los saberes didácticos pedagógicos sean ejecutados con fines de mejorar las problemáticas educacionales y que respondan a la diversidad. Finalmente, se constituye como el campo que ayuda a construir o ajustar las identidades profesionales docente.

4.2.1.1 La Práctica Pedagógica Investigativa - Lineamientos de Práctica Pedagógica Investigativa de la Facultad de Educación Y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Debido a que la presente investigación se lleva a cabo en la Universidad de Córdoba, es pertinente conceptualizar la práctica pedagógica desde los Lineamientos de Práctica Pedagógica Investigativa de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de dicho establecimiento educativo. Dicho esto, los Lineamientos Curriculares (2016) definen la práctica pedagógica como:

> Un proceso vital en la formación de formadores mediante el cual estos se enfrentan al contexto educativo, teniendo la oportunidad de comprender el acto pedagógico a través de procesos de reflexión crítica, como posibilidad para articular el saber pedagógico, disciplinar e investigativo en el desarrollo de experiencias auténticas y contextualizadas (p.1).

Lo cual permite visualizar que la práctica pedagógica se constituye en un campo de acción-reflexión-acción por la cual el futuro profesional de la educación se preocupa por construir pensamiento pedagógico y didáctico, lo mismo que su identidad profesional, teniendo en cuenta el contexto sociohistórico donde le corresponda desenvolverse (Doria, 2016,).

Los anteriores postulados, encaminan la práctica pedagógica dentro de la Facultad de Educación como un espacio para generar en los docentes actitudes reflexivas e investigativas, cuestionando su quehacer docente y las experiencias que desarrolla en él. De tal forma que, tengan la autoridad de proponer nuevas acciones y estrategias que encaminen a transformar los diferentes contextos donde se desenvuelven, es decir, el aula, la escuela y la comunidad.

Asimismo, dentro de la práctica pedagógica desarrollada en la Universidad de Córdoba a lo largo de su crecimiento, se tiene presente que las tendencias teóricas y conceptuales sobre esta han estado en un devenir de cambios, yendo de una concepción técnica-instrumental hacia una concepción de carácter crítico- social, teniendo presente que:

> Una práctica pedagógica desde el foco de la perspectiva crítica es una práctica deliberativa, dialéctica y transformadora. Una práctica que busca significados, sentidos y transformaciones a sus propios acontecimientos a través de la acción reflexiva, la interpretación, la comprensión y la sistematización de las vivencias y las experiencias concretas del acto pedagógico (Doria, 2016, p. 14).

Dicha concepción da paso a buscar resultados y eficacia del proceso educativo mediante la utilización de mecanismos de evaluación que se basen en objetivos, constituyéndose como un mecanismo de control social, que se da por medio de la reproductividad del conocimiento objetivado por el sistema educativo.

Al respecto de esta postura, Perrenoud (2004) comenta que la práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma. Por lo cual, se contempla en una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica. Un proceso formativo para la resolución de problemas, incluso en un sentido más amplio que incluya su identificación y que renuncie a todo procedimiento que se oponga a la construcción identitaria estandarizada.

Así, el objeto de la práctica pedagógica reflexiva es la construcción del saber pedagógico, es decir, la resignificación discursiva de las realidades; de lo que acontece en el aula, en la escuela y en el contexto externo donde se encuentra inmersa esta. (Doria, 2016).

Esto tiene correspondencia con los aportes de Zuluaga (1984), quien a lo largo de la historia de la pedagogía en Colombia contextualiza el debate de las prácticas pedagógicas dando lugar a la "institucionalización de un saber pedagógico en las aulas, es decir, su funcionamiento, que comprende las formas de enunciación y de comunicación de los conocimientos intelectuales promovidos en las instituciones formadoras de docentes. Por tal razón, es el maestro un sujeto de saber, que examina desde una mirada crítica su accionar y los efectos de su propia práctica, mientras reconoce su individualidad y las otras individualidades (Doria, 2016).

Esta dimensión intersubjetiva, se propone "en la búsqueda de un orden conceptual constitutivo de lo pedagógico, y nucleado desde el saber pedagógico, [en el que] la práctica pedagógica es una práctica de saber que se refiere a la adecuación, distribución y control de los saberes en la escuela" (Olmedo, 2005, citado por Doria, 2016 p. 73).

Así bien, son los anteriores aspectos los que permiten encaminar la práctica pedagógica a una práctica pedagógica investigativa, "enfatizando en el reconocimiento del acto pedagógico como elemento constitutivo del saber pedagógico, proceso en el cual se establecen relaciones eminentemente dialécticas y discursivas entre el sujeto de saber (maestro) y el objeto de investigación (la práctica)" (Doria, 2016, p.14). Es esa relación crítica entre el maestro y su práctica, mediada por la investigación, la reflexión y la acción permanente y comprometida la que garantiza la concreción de un discurso pedagógico potente y contextualizado de los futuros maestros, en tanto les permite reconocerse como profesionales de la educación con un alto sentido de responsabilidad social con el desarrollo social y cultural de su entorno.

4.2.1.2 Fases de La Práctica Pedagógica Investigativa en la Universidad de Córdoba

La Universidad de Córdoba al afrontar la nueva perspectiva de Práctica Pedagógica como Investigativa y en miras de orientar a las licenciaturas para que tengan concordancia con las tendencias contemporáneas en el ámbito educativo, rediseñó la práctica docente convirtiéndola en Práctica Pedagógica Investigativa, que se desarrolla desde 3 fases que se conciben como:

Fase 1: Comunidad y Diversidad: Se propone como una fase de aproximación de los maestros en formación al contexto de la comunidad y las circunstancias de carácter sociológico que rodean a la institución educativa, teniendo en cuenta el concepto de diversidad como una dimensión social compleja que tiene sus determinaciones y relaciones con el proceso educativo en sus ámbitos local, regional y nacional. Esta fase comprende los tres primeros semestres, aunque su concreción inicia en el tercero con la lectura del contexto sociológico. Se espera que esta lectura le permita al docente en formación tomar conciencia del contexto educativo del país, de la región y de su localidad atendiendo a los factores sociales, económicos, políticos y culturales que la determinan. Por ejemplo, analizará, a partir de datos y vivencias concretas, asuntos relacionados con equidad, diversidad cultural, marginalidad, pobreza, creencias, entre otros, sin lo cual será imposible que el futuro maestro revise su vocación profesional, tome posición y se comprometa con la responsabilidad social y cultural que implica ser maestro en una sociedad como la nuestra (Lineamientos de Práctica Pedagógica Investigativa de La Facultad de Educación y Ciencias Humanas, 2016, p. 24).

Fase 2: Cultura Escolar: Se desarrolla durante los semestres 4º, 5º, 6º y 7º, y tiene como objeto la "Lectura del Contexto Escolar", mediante ejercicios de investigación orientados

a generar comprensiones entre los maestros en formación acerca de la gestión del PEI y el Currículo (4º y 5º semestres), fundamentarse sobre el tema de evaluación (6º semestre). De igual manera se aportarán los fundamentos básicos de investigación educativa y pedagógica (6º. y 7º semestres), de acuerdo con el diseño de cada Programa. Se espera que, a partir de este proceso, los estudiantes practicantes identifiquen y se familiaricen con problemas de carácter educativo, pedagógico y didáctico que ameriten ser investigados, desde la perspectiva de sus disciplinas, para contribuir a la solución o mejoramiento de dichos problemas. Esta fase finalizará con la elaboración de una propuesta investigativa de carácter pedagógico-didáctico, que será aplicada en la escuela campo de práctica durante la 3ª fase (Lineamientos de Práctica Pedagógica Investigativa de La Facultad de Educación y Ciencias Humanas, 2016, p. 25-26).

Fase 3: Dinámica del Aula: Tiene como objeto la Ejecución de una propuesta de investigación pedagógico-didáctica en la escuela campo de práctica, durante la Práctica Docente I y II (Semestres 8º y 9º), y la sistematización de la misma (10º semestre). Se parte del presupuesto de que el aula es el lugar de intercambio, un laboratorio crítico-comprensivo en el que se propician diferentes formas de actuación y de discursos, y la clase, como espacio discursivo de construcción de saberes. Entonces, el aula y la clase se constituyen en espacios expeditos para la reflexión-acción-reflexión de los maestros en formación, con base en sus propias prácticas, aplicando métodos de investigación científica y sistematizando los datos de su propia práctica a partir de interpretaciones (Lineamientos de Práctica Pedagógica Investigativa de La Facultad de Educación y Ciencias Humanas, 2016, p. 27).

4.2.2 *Formación Docente*

La formación docente presenta una estrecha relación con el desempeño y desarrollo profesional de los futuros licenciados y con el proceso de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, debido a que por medio de ella se fundamenta la gran responsabilidad de optimizar la educación en los diferentes contextos en que se desarrolle, sin dejar de lado las particularidades y características de los educandos; por lo que el maestro debe ajustarse a ellos a través de una formación docente "abierta y flexible, que se adapte a las necesidades de los individuos y que permita no sólo aprender a enseñar sino generar conocimiento e innovación sobre la enseñanza, que pueda ser validado y compartido" (García, 2006, p. 69); además, dicha formación debe direccionarse hacia el "desarrollo de competencias básicas, generales y profesionales que permitan al futuro licenciado enfrentar su quehacer profesional en sus

diferentes escenarios de desempeño y ámbitos educativos que lo llevan a empoderarse del ejercicio pedagógico de forma integral" (Rojas, s.f, p. 83).

Por lo cual, el maestro, al encontrarse en los diferentes escenarios, debe ser capaz de adecuarse y contribuir en su transformación, partiendo del hecho de que la formación docente debe ir encaminada hacia mejorar la sociedad en la cual se encuentran los estudiantes, y donde todos los entes que hacen parte del proceso formativo se relacionen para lograr ese fin. Como afirma Vargas (2010):

> La formación docente es un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad de adaptación humana, que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir (p. 3).

Asimismo, para poder alcanzar el propósito de mejorar la educación y que esta sea vista como factor influyente en la sociedad, los maestros tienen la obligación de "asumir con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual" (De Zubiría, 2013, p. 2), respondiendo así a los nuevos retos que se van presentando y que son muestra de hacia dónde debe direccionarse el proceso docente para responder a la demanda educativa que se requiere. Para ello, De Zubiría (2013), plantea que son ocho los desafíos que privilegian el desarrollo del quehacer docente, los cuales son "abordar al ser humano en su complejidad, priorizar el trabajo en competencias básicas, desarrollar mayor diversidad y flexibilidad curricular, formar individuos más autónomos; favorecer el interés por el conocer y por la solidaridad, y desarrollar la inteligencia intra e interpersonal" (p. 3).

Ahora bien, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (1995) presenta la formación docente como "una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general" (p. 57), lo cual, es relevante debido a que de la formación que se le brinde a los futuros licenciados y que ponen a prueba en los campos de práctica, depende la eficacia de la educación que están impartiendo, al igual que la formación de los maestros que ya se encuentran laborando en un determinado establecimiento educativo, ya que tienen la obligación de educar correctamente a estudiantes y personas que serán el futuro del país; lo que fundamenta la afirmación de que la formación docente contribuye a mejorar el sistema educativo, siempre y cuando se lleve a cabo correctamente. Lo anterior es reafirmado por Montes, Ramos y Casarrubia (2017) al decir que "La formación docente debe ser un factor fundamental en las políticas de educación, pues se encuentra relacionada directamente con el factor de calidad educativa, que hoy en día tanto se

promueve" (p. 11); y que, a su vez, esta debe ser vista como "un proceso de largo plazo que incluye oportunidades y experiencias sistemáticamente planificadas con el propósito de promover el crecimiento y el desarrollo" (Lacarriere, 2008, p. 103).

Cabe enfatizar que, al abordar la formación docente como una estrategia que facilita la integración de los procesos educativos y su puesta en práctica, esta también es vista como un "factor de mejora escolar que pretende incrementar las posibilidades de mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar; y de los esfuerzos que realizan los docentes en cada una de las escuelas, tanto públicas como privadas en el mundo" (Lacarriere, 2008, p. 13), es decir, la formación docente debe siempre estar direccionada al progreso de la calidad educativa sin distinguir si unas instituciones son privadas y otras no, ya que la educación debe ser igualitaria en todos los establecimientos educativos, y los docentes son los responsables de que así sea.

Dentro de las licenciaturas la formación docente es pertinente para la profesionalización de los futuros maestros, en cuanto estos se desenvolverán en una sociedad que necesita licenciados capacitados para hacer frente a las necesidades del contexto educativo en que desarrollen su labor, de tal forma que, "se trata de una instancia de formación laboral donde se está formando gente que realizará un determinado trabajo, y las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberán constituir elementos claves a la hora de diseñar procesos formadores" (Diker y Terigi, 1997, p. 65). Pero, se debe tener conocimiento de que esa profesionalización no se dará únicamente por el docente, sino que es un proceso que se implementa con la ayuda de los directivos y los estudiantes, quienes contribuirán a que el maestro sepa en qué está fallando y así mejorarlo en el proceso, es decir, la formación docente vista como el "desarrollo profesional donde se destacan tres aspectos fundamentales: el papel de la práctica y de la colaboración, de la contextualización, de la motivación por el aprendizaje continuo y del compromiso con la calidad de la enseñanza" (Castellanos, 2004, p. 4).

A su vez, Terán, Suárez, Pérez y Quintana (2012) sostienen que "la formación docente debe ser permanente y continúa para facilitar el alcance y actualización del desarrollo profesional" (p. 6), sin que haya momentos en que se pierda el propósito de la labor que se está realizando, la cual en todo momento debe estar dirigida a "la adquisición de conocimientos y destrezas, hacia una concepción de la formación docente como desarrollo profesional permanente del profesor" (Castellanos, 2004, p. 5). Por lo cual, la formación docente es la que dará las bases al futuro maestro para responder ante la sociedad, siendo íntegro, relacionando su saber y su parte humana; por lo que, otro de los propósitos de dicha formación es:

> Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la

> investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Ley General de Educación, 1994, p. 23).

De igual forma, en esa dirección de profesionalizar al maestro, la formación docente es un medio para que reflexionen y sean críticos ante los cambios que han surgido en la educación a lo largo de los años, dilucidando que no pueden llevar a cabo en su quehacer una misma manera de desarrollar sus clases, por el contrario, que piensen y se cuestionen de qué manera pueden contribuir a la innovación educativa sin dejar por fuera a ninguna persona; es por eso que, esta formación se centra en:

> Capacitar a un profesional crítico que se plantee y se posicione ideológicamente para luchar por una escuela sin exclusiones, más igualitaria, superando barreras de inmovilismo y competitividad y aceptando las diferencias no como dificultades sino como un «Valor» que enriquece las relaciones humanas, y formando un orientador profesional solidario y cooperativo (Guapucal y Jaguandoy, 2015, p. 243).

Además, como afirman Elizarrarás, Cardeña, Ávila, Palmares, Arreola, Arrecillas, Muñoz, Barraza, Ruiz, Martínez y García (2019) es necesario una "formación docente que fomente el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de forma amplia y sobre una base científica, racional y ética que anteponga el bien común por encima de los intereses de particulares" (p.12), siempre con miras a implementar la educación como un medio donde todos pueden participar sin dejar de lado sus particularidades, y tomándola como un espacio de inclusión en vez de separación, y la labor docente es la que dará las bases para ello.

4.2.3 *Formación Humana*

Otro aspecto necesario dentro del proceso educativo, específicamente en la práctica pedagógica, es la formación humana que presenta el futuro profesional para enfrentarse a su quehacer pedagógico, estando relacionada con las actitudes y valores que presente al encontrarse en el contexto escolar y que pueden causar un impacto en su crecimiento personal y en el de sus estudiantes. Es por eso que, la formación antes mencionada se concibe como un proceso que busca formar integralmente a los licenciados, enfatizando en que debe "preparar personas polivalentes con formación integral, capaces de desempeñarse eficazmente en distintas funciones dentro de las organizaciones educativas" (Zahonero y Bris, 2012, p. 17); es decir, los docentes deben tener una formación que les permita desarrollar múltiples actividades y formas de llevar a cabo la educación, que dentro de esa formación humana logren implementar

pedagogías basadas en el diálogo vinculando teoría y práctica; además, que los conocimientos los impartan en pro de la interdisciplinariedad, de suplir la diversidad presente en los educandos y a hacer uso del trabajo en equipo siendo fundamental para detectar fallas existentes y poder suplirlas.

Lo anterior, permite que en medio de esa búsqueda por constituir integralmente a los docentes, la formación humana se pueda direccionar hacia la exploración de la transformación social, tal como afirma Robles (2015) "la formación humana radica en fortalecer la formación integral del ser humano; es decir, una formación y humanismo que promuevan transformaciones sociales" (p. 111), lo cual se visualiza al momento de que el docente debe tomar la iniciativa para poner en marcha proyectos innovadores que tengan relación con el contexto en el que se encuentra y donde los estudiantes se desenvuelven, de tal forma que se apropien de los saberes, valores y habilidades que necesitan para convivir.

En relación con ello, la Academia de Desarrollo Humano (2016) afirma que "La formación humana integral busca reforzar el tejido social en el factor que lo constituye: el ser humano y su capacidad de asumir responsable y de manera incluyente su vida, integrando el mundo interno y el externo" (p. 8), por lo que, dentro de esa formación el docente debe estar en la mejor disposición para cumplir con su labor, donde haga uso de sus conocimientos con la postura de implementar una práctica adecuada aportando satisfactoriamente al desarrollo académico y personal de los alumnos, teniendo como finalidad que "la formación humana del ser humano, como una formación general e integral, se base en sus componentes científicos, tecnológicos, éticos y humanísticos para promover transformaciones sociales" (Gamus, 1997, p. 45).

En esta formación, se prioriza y se centra en la persona que está desempeñando la profesión, ya que no se debe pasar por alto que, precisamente, es una persona quien la desarrolla, la cual siente, piensa y actúa de una determinada manera, y en ella pueden influir muchos aspectos externos, por ello, esta "consiste en formar al hombre antes que al profesional (o al técnico) que cada sociedad requiere" (Academia de Desarrollo Humano, 2016, p. 6). Además, para que eso suceda se debe reflexionar sobre lo que se está haciendo, el docente está en la necesidad de evaluar la manera en que está actuando, es ahí donde la formación humana se toma como forma de "representar ese espacio de reflexión por excelencia en la búsqueda del saber, búsqueda de la libertad de pensamiento, búsqueda de la excelencia y la posibilidad de crítica" (Academia de Desarrollo Humano, 2016 p. 7). Coadyuvando con lo anterior, Orozco (1999) afirma que la formación humana es "aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante mismo, develando su sensibilidad mediante el desarrollo de sus

facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico" (p. 27), comprometiendo al maestro para que tenga la voluntad de actuar acorde se necesite en diferentes situaciones, que busque el mejoramiento continuo de su ser, con la convicción de formarse más allá de sí, más allá de lo que se espera que sea, demostrando todas sus capacidades.

Se hace necesario resaltar que, dentro de dicha formación son fundamentales los valores que el docente presente y muestre en el desarrollo de su profesión, debido a que son los valores los que la fundamentan, ya que "es un proceso por el cual el ser humano se va construyendo una conducta humana, mediante un aprendizaje realizado como persona humana, asumiendo valores que la realizan como tal: como un ser con autodeterminación libre y responsable" (Daros, 2010, p. 7), y el cual debe desempeñarse a la altura de su profesión, siempre y cuando esta permita "empezar por el conocerse a sí mismo, comprender los problemas del mundo actual y tomar una posición frente al mundo en el que vive" (Lozada, Pérez, Vargas, Beltrán, Hincapié, Martín, Herrera, 2013, p. 47).

4.2.4 *Formación Investigativa*

El docente de estos tiempos debe ser crítico y reflexivo sobre lo que hace en su vida pedagógica y alrededor de ella, debe ser consciente que existen problemas educativos que se pueden solucionar a través de la investigación, porque es esta la que va a permitir un mejor proceso educativo y dinamizar la relación entre teorías y el quehacer pedagógico; por ello, desde las universidades se le debe brindar y fortalecer todo un compendio de herramientas investigativas a los maestros en formación para ponerlas en función de problemáticas educativas, detalla González (2011) que en Colombia en la última década:

> Hay una mayor preocupación de las universidades por atar la formación inicial de los docentes a procesos de investigación formativa a través de los Semilleros de Investigación, la posibilidad de que los estudiantes se integren a los grupos de investigación constituidos por profesores universitarios y a los monitores de investigación (p. 74).

De igual manera, cada vez más se fundamenta la idea de la investigación como un campo fundamental en todas las áreas del saber, pues posibilita construir nuevos conocimientos y dejar de lado otros, por esta razón las universidades desde las licenciaturas deben forman en competencias investigativas, ya que en lo que respecta a la formación de educadores, "la investigación tiene la posibilidad de constituirse en un procedimiento didáctico o praxis

pedagógica que fortalezca la comprensión de la dinámica educativa y amplíe la visión y los alcances que genera el hecho de enseñar" (González, 2011, p.74). Entre las competencias que requieren ser desarrolladas en el futuro educador se encuentran las competencias investigativas, siendo "herramientas básicas para analizar críticamente, actuar y transformar los sentidos y las realidades del mundo cambiante y complejo" (Machado y Montes, 2008, p.162).

Este componente ayudará a superar la barrera de un docente técnico a un docente que construye conocimiento con sus estudiantes, la principal estrategia que se propone para afrontar esta dificultad, desde los currículos de los programas de formación de maestros, es la investigación formativa; entendida como "el conjunto de estrategias que posibilitan la promoción de las competencias investigativas y motivan al estudiante a tener un acercamiento a experiencias relacionadas con la investigación" (Campos y Chinchilla, 2009, p. 12). Entonces, al transversalizar la formación en investigación se promueve el rol:

> Del docente innovador y reflexivo en el escenario educativo, capaz de impulsar alternativas de mejora. Esto llevaría a replantear los currículos en los programas de formación de formadores, o algunos componentes de este, de manera que, desde las estrategias desarrolladas desde los programas, las clases o desde las propuestas de los trabajos independientes se generen actitudes positivas respeto a la investigación y, por ende, a la innovación pedagógica (Aldana, 2008, p. 67).

Por consiguiente, para lograr este objetivo se debe promover la investigación educativa teniendo en cuenta que es una herramienta que ayuda a la cualificación del profesorado, posibilitando "la constitución de una academia pedagógica, la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje que llevaría a la constitución del saber pedagógico, debido a que el docente reflexiona sobre lo que hace" (Escobar y Preciado, 2005, p.3). Desde un punto más cercano al vivir del docente, la investigación educativa se convierte en pedagógica porque esta constituye los estudios del proceso educativo. La investigación pedagógica hace referencia a "observar y asumir de manera creativa y crítica las prácticas pedagógicas, de manera que el docente haga una lectura enriquecedora de su labor desde otras perspectivas, lo cual alimentará su curiosidad, y vuelve la investigación un proceso sistemático" (Castro, 2006, p. 98).

4.2.5 *Identidad Profesional Docente*

Para hablar de identidad profesional docente se debe tener una aproximación conceptual sobre lo que es identidad e identidad profesional. A lo largo de varias investigaciones, autores preocupados por definir el concepto de identidad, que se ha caracterizado por su polisemia y

pluralidad, han compartido postulados con el fin de acercarse a un concepto general y que determine a esta una noción válida y amplia para posteriores investigaciones. Es así como se encuentra a Dubar (2000) quien define la identidad como "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones" (p.109).

Partiendo de esta conceptualización Gurdían (2007) entra a afirmar concepto "junto al componente de pluralidad, que convoca lo social, lo colectivo y lo grupal, pues, es un aspecto de identidad que encamina a la diversidad del grupo o comunidad a las cuales integramos.

Así, el término identidad sólo se puede concebir al tomar en consideración que la identidad personal y profesional es a la vez una construcción subjetiva y una construcción social (Bolívar 2005). Dicho de otra forma, distinguen fundamentalmente dos macro-aspectos, la identidad para sí (percepciones y creencias) y la identidad para otros (alumnos, padres, colegas, etc.) en respuesta a esto, y sumándole al debate Larraín (2001) postula que la identidad se articula genéricamente sobre tres elementos, primero los individuos se definen así mismo, o se identifican con ciertas características, en términos de ciertas categorías socialmente compartida. En segundo lugar, se encuentra el elemento "material", dado que las cosas materiales hacen integrar o dan el sentido de pertenencia en una comunidad deseada. En consecuencia, contribuyen a modelar las identidades personales al simbolizar una identidad colectiva o cultural a la cual se quiere acceder. Por último, la construcción del sí mismo necesariamente supone la existencia de "otros" en un doble sentido. Los otros son aquellos cuyas opiniones sobre nuestro yo interiorizamos. No obstante, son aquellos con respecto a los cuales el sí mismo se diferencia y adquiere un carácter específico.

Un aspecto que será de gran relevancia en esta investigación y al cual Marcelo y Vaillant (2013) hacen referencia, es que el hecho del desarrollo de identidades sucede en el terreno de lo intersubjetivo y se cualifica por ser un proceso dinámico, de interpretación de uno mismo como persona dentro de un entorno especifico, en efecto:

> La identidad profesional no surge espontáneamente ni se obtiene de manera automática, sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas, en el contexto de la realidad construida en la escuela (Prieto, 2018, p.46).

Es ante todo dinámica con la intervención valerosa de las zonas de desarrollo de las personas, justamente, se halla que la identidad se ve muy condicionada por el reconocimiento

con el otro por ello, la identidad profesional, se construye sobre un complejo tejido de identificaciones primarias y de las experiencias de vida, por cuanto entonces, tiene estrecha relación con su identidad personal, en conjunto con sujetos significativos que lo han rodeado y, por último, los modelos profesionales que el sujeto integra a su ser durante su formación estudiantil y luego profesional (Molina, 2001).

Así, tenemos que la identidad profesional, se construye desde las redes de relaciones, las historias de vida e institucionalmente. Los sujetos asumen una manera de ser profesional en función de transacciones entre las requerido en lo institucional y social, condicionadas por el momento sociohistórico al que pertenece. Es un proceso individual y social simultáneamente y en donde, cada individuo negocia entre la identidad que las entidades formadoras demanda asumir y la que se aspira a poseer como propia.

Con respecto a las experiencias de vida se puede decir que:

> La identidad profesional se manifiesta en término de roles u ocupaciones. El individuo elige un área de la realidad y dentro de esa área una especialidad que le atrae y decide estudiar para acceder a un título que lo habilite a ejercer un rol con el cual esa persona se ha identificado. No nos identificamos con carreras, sino con personas que cumplen funciones relacionadas con esas carreras, porque la elección depende de las identificaciones con esas personas que fueron para nosotros significativas.” (Ariel, 2009, p.23)

Es así como, la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja. La identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal". La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen, como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales. Son, por tanto, un modo de definirse y ser definido como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional (Cattonar, 2002 citado en Bolívar et al, 2005,)

Y este proceso de construcción comienza en los programas de formación inicial y continua a lo largo de toda la vida profesional de una persona: Así el término de identidad solo se puede asumir si se considera que es una construcción que permea y une la identidad personal y profesional. (Santibáñez,2012).

Al respecto Morales, Salgado y Correa (2020) afirman que la identidad profesional docente está relacionada con la acción educativa, porque día a día se construyen elementos identitarios a partir de la profesión y del entorno social en el que el docente se desempeña. Por ello, es fundamental:

> Descubrir cómo se establece esta identidad en la práctica y cómo se sienten los docentes en su labor (…) Así mismo, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas también permite construir la identidad docente, al igual que las situaciones de la vida cotidiana, los discursos, las percepciones y los modos de ser que se tienen y pueden vincularse al contexto laboral. (Morales, Salgado y Correa, 2020, p. 531)

Es entonces, la identidad profesional un constructo de identificaciones del yo con los otros que desarrolla en un espacio interpersonal, implicando tanto la persona como el contexto en el que esta se desenvuelve el ser; en el desarrollo de la identidad influyen aspectos sentimentales y emotivos en lo familiar, escolar y laboral. Estas dualidades constitutivas, se configuran permanentemente en el juego recíproco de los participantes de la práctica. Es decir, el proceso de identidad profesional fluctúa entre el reconocimiento del yo personal como del profesional y la construcción de un proyecto de identidad profesional relacionado directamente con modelos de saberes específicos la profesión. (Santibáñez, 2012)

Por su parte, y lo que compete mayormente este trabajo investigativo, la identidad profesional docente ese define como “un proceso social dinámico en el que los profesores llegan a comprenderlos-seres en relación con diferentes formas de 'habitar roles, posiciones e imaginaciones culturales” (Cantón y Tardif, p. 6), es decir, la identidad profesional docente puede ser, de este modo, concebida como la "definición de sí" del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. Sin reducirse a la identidad laboral, abarca también las vivencias del individuo con diferentes grupos sociales (Bolívar et al, 2005) por lo tanto, la identidad del docente se concibe desde la interacción entre él y los otros individuos de su campo, de su historia de vida personal y de la formación inicial recibida.

> A pesar de afirmar que el docente como sujeto cultural tiene dos vertientes: individual y colectiva; preferentemente sitúa, en base a la vertiente individual al docente como sujeto cultural condicionado por su -habitus-, y en base a la vertiente colectiva lo sitúa como miembro de una sociedad y de un colectivo profesional/laboral determinado. Es en la confluencia entre ambas vertientes donde se estructura la identidad profesional docente. A su vez, la identidad profesional docente también consta de tres dimensiones específicas: personal, profesional y situacional (Day et al. 2006, p.173)

En la vertiente individual, concibe que el docente tiene una vida y una trayectoria que van más allá de sus tareas habituales en el centro educativo. Tiene una historia y una historicidad, con pensamientos e ideas propias, con experiencias vividas en encuentros culturalmente estructurados, competencias y habilidades concretas y, con expectativas personales y profesionales determinadas. Desde la vertiente colectiva se percibe al docente como miembro de la sociedad donde se desarrolla e interacciona, y como miembro de un colectivo profesional/laboral determinado. Los docentes, como miembros sociales, se guían por esquemas culturales específicos que dan sentido a los cambios experimentados a lo largo de la vida. (Day et al. 2006) En este orden de ideas, la identidad profesional docente, no solo se encuadra en una identidad meramente personal, de vocación o social, o por interacción entre culturas en determinado contexto; sino también, por las experiencias del sujeto en su vida cotidiana.

Apoya Bolívar et al (2005) en su planteamiento que la identidad docente es, además del lado personal, es una consecuencia del contexto de trabajo, el espacio individual está situado en unas prácticas profesionales más amplias compartidas, en este caso, las instituciones escolares, con los colegas, alumnado y familias, como agentes reconocedores de identidad. Las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo. En las cuales se comparten un núcleo central que, a su vez, forma parte de la memoria colectiva y de las normas que acarrea la profesión. Al lado de este núcleo central se pueden identificar conjuntos periféricos, como sería la identidad profesional docente de subgrupos profesionales, La identidad profesional docente se presenta, pues, con partes en común de los docentes y una parte especifica e individual que va ligada a los diferentes contextos de trabajo.

Por otro lado, no hay que olvidar que desde la vida escolar y familiar se está formando una identidad profesional, en consecuencia, el estudiante que elige ser docente llega a la universidad con vestigios de otras identidades y es aquí (en las universidades) donde las potencia y fortalece:

> La identidad docente se va construyendo desde la escuela como alumno, desde la familia como hijo/a. Esta identidad evoluciona a lo largo de la formación inicial en la que se consolidan las expectativas de convertirse en docente y se profundiza en el conocimiento profesional que permite ejercer la docencia. A lo largo de la formación inicial docente y especialmente durante el periodo de prácticas de enseñanza, la identidad va evolucionando. El componente estrella de la formación inicial docente son las prácticas en centros escolares. Son los momentos en los que los profesores que se

están formando visitan escuelas e interactúan con niños y docentes. (García y Gallego, 2018, p.40)

Complementan, Beauchamp & Thomas (2006,) diciendo que, los sujetos que entran a formarse como docentes, ingresan con una firma convicción del papel de profesor, creencias que fueron configuradas en el transcurrir de su vida escolar como estudiante. A lo que Olave (2020) determina que la identidad profesional docente no se ve determinada cuando se elige pertenecer al profesorado, sino que se constituye desde los hogares y escuelas. Los docentes están en constante aceptación de su rol, de las relaciones políticas y sociales competentes con esta profesión. Una identidad que fácilmente es influenciable y cambiante desde las representaciones sociales que se tienen del maestro, a través del tiempo y la historia.

Influenciada también por los profesores que comparten conocimientos de los diversos contenidos ofrecidos:

> el profesorado, compuesto por personas con experiencia en diversos campos de la educación, transmite a los estudiantes el conocimiento. Pero este conocimiento, ha sido influenciado, sin lugar a dudas, por la cultura del profesor y de su identidad. Los futuros docentes reciben y se apropian del saber teñido de la representación de conceptos y prácticas específicas de docencia que son propias del profesor que los enseña. El conocimiento compartido de los futuros docentes está, por lo tanto, en cierto modo, "contaminado", positiva o negativamente, por las predisposiciones del profesor universitario, habiendo él mismo construido su saber a través de la formación inicial, la cultura profesional adquirida en el trabajo y su propia identidad. (Olave, 2020, 400)

Es decir que el conocimiento compartido adquirido por el futuro docente, está "coloreado" por la identidad de los diferentes profesores encontrados durante la formación inicial, y estos participan en la formación de la identidad del nuevo docente, así como de su cultura profesional. En suma, la cultura profesional de la práctica docente no es necesariamente innata en el individuo que la adquiere. La formación inicial del docente contribuye en gran medida al desarrollo profesional del mismo, sobre todo al mostrar y transmitir saberes y competencias relacionados con su profesión.

Es desde este punto, que queda evidenciado el desafío que enfrentan las universidades formadoras de docentes, pues la IPD acarrea muchas tensiones, según Vaillant (2007) Son vivas tensiones entre la persona docente ideal y la persona docente real, es decir, una tensión entre las expectativas profesionales y lo que efectivamente es y se puede realizar. Puntualiza Elías (2011) en la construcción de la identidad docente, la tensión entre una identidad ligada al campo

disciplinar y una identidad docente, la cual se crece cuando se ingresa a las carreras de formación no como primera escogencia.

Kaddouri y Vandroz (2008) proponen que la identidad profesional docente pasa por tres tensiones: la primera, entre la confirmación de la vocación y la adquisición de una nueva identidad, la segunda, entre la identidad atribuida a la formación y la identidad comprobada y la tercera entre la identidad personal y de los demás. La identidad profesional docente, hasta lo dicho aquí, presenta dos tensiones en las que se puede generalizar, una en el ámbito personal y en el profesional.

Es en este punto, que la práctica pedagógica entra en juego para fortalecer la identidad docente:

> Las prácticas pedagógicas de formación inicial permiten desarrollar la identidad profesional docente (tanto del profesor en formación, como del profesor tutor y del profesor guía) porque es un espacio curricular en el que se construyen comunidades, se comprende y elaboran relaciones con los demás y con el mundo, y, además, se adquiere el sentido vivido de lo que se es. Ahora bien, si los procesos de práctica gatillan las tensiones para los procesos de identidad docente, la reflexión en, sobre y para la práctica permiten enfrentarlas (Beauchamp,2015, p.135).

Desde una perspectiva cognitiva de los procesos identitarios, proponen la reflexión como el mecanismo más importante para la creación de identidad profesional docente. En este mismo sentido, El docente principiante, mediante el desarrollo de su postura reflexiva, promueve la asimilación de esquemas reflexivos, la transformación de su conocimiento inicial, y la adquisición de la identidad profesional que se requiere para su profesión. El docente debe estar al tanto del habitus que lo habita y del habitus que debe adquirir (Sutherland, Howard y Markauskaite, 2010).

Finalmente, el entorno escolar, la naturaleza del contexto institucional o de los estudiantes, el impacto de los actores del proceso educativo, influyen en la configuración de una identidad nueva. Por eso, El entorno de la práctica y las intenciones por desarrollar el pensamiento crítico-reflexivos del futuro profesional de la educación posibilita tener el contexto de los desplazamientos y cambios identitario en su formación docente.” (Beauchamp y Thomas, 2011).

Estos procesos de socialización y el ejercicio de la profesión docente generan formas de accionar positivas y negativas, que acostumbran a configurar una identidad profesional docente determinada, así, esta construcción de identidades gira en torno a distintas dimensiones que

conforman al propio docente, definidas en la presente investigación como personal, profesional y contextual.

4.2.5.1 Dimensión Personal.

La dimensión personal dentro de la construcción de la identidad profesional docente cobra mucha relevancia, puesto que el docente al momento de enfrentarse al contexto educativo debe ser autoconsciente de sus fortalezas para tomar el máximo provecho de ellas, y de sus debilidades para lograr avanzar. Asimismo, que pueda hacer uso de sus vivencias para establecer metas y propósitos dentro y fuera del aula de clases. Por ello, "la Identidad profesional está mediada por la vida personal de los sujetos: los constructos personales y significados" (Scotland citado por Guzmán, 2017, p.25).

Contribuyendo a lo antes dicho, Schwartz, Luyckx y Vignoles (2011) afirman que la dimensión personal hace alusión a:

> Los aspectos relacionados con la auto-definición en el plano individual de la persona, asociados con objetivos, valores y creencias como teorías implícitas o como convicciones religiosas espirituales, normas de comportamiento y toma de decisiones, autoestima, autoevaluación, aspiraciones, expectativas futuras y, en general, historias de vida. (p. 13)

Lo cual, también es sostenido por Guzmán (2017) cuando dice que "Tales procesos de construcción en los sujetos en referencia aluden, asimismo, al autoconcepto, la autoestima, la autorrealización y la autoeficacia" (p. 104). Por tal motivo, el docente debe entenderse y visualizarse como un ser con características particulares, que posee cualidades, defectos, ideales, motivaciones y proyectos a futuro. Lo que permite sostener que por su característica individual las decisiones que toma en su profesión son, precisamente, de carácter particular.

Además, es "importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro" (Contreras, 2003, p. 2); los cuales logran identificarse cuando el docente puede hacer una valoración profunda de sí mismo desde la dimensión personal.

Lo planteado hasta aquí, da a conocer que el docente primeramente debe conocerse a sí mismo desde todos los puntos y ámbitos posibles para luego tener claro cómo desempeñarse en los diferentes aspectos de su vida, y principalmente en el contexto educativo donde va a poner en práctica su quehacer docente. Lo antes dicho permite sostener que la dimensión personal se

refiere a “una lectura interpretativa hecha por el sujeto-profesor que define las certezas de su racionalidad, pero igualmente por un deseo de diferenciarse de los roles y posiciones predeterminadas en la valorización de la experiencia interna que significa ser profesor” (Galaz, 2018, p. 86)

Finalmente, cabe resaltar que un aspecto clave dentro de la dimensión personal son las experiencias que ha tenido la persona, en este caso el docente, puesto que ellas están en todo momento de la vida y son las que permiten aprender cada día nuevas cosas y aprender por ensayo – error. Y es que, en el transcurrir de la vida:

> Las experiencias y vivencias son las que enmarcan todo un proceso de formación como persona para enfrentar la sociedad y la cultura, dando así también una articulación a todo ese proceso de formación que se recibe desde las dimensiones, pero especialmente desde la dimensión personal-social, puesto que en esta se encuentran las bases para un buen desarrollo del ser humano. (Díaz, Duque, Martínez, Molina y Montalvo, 2018).

4.2.5.2 Dimensión Contextual.

Es un hecho que los seres humanos, como seres sociales, se desempeñan en distintos ámbitos laborales en los cuales se enfrentan a diversas circunstancias; conllevando a que su identidad se moldee para responder y adaptarse a las demandas de su entorno. En el caso específico de los docentes, es la dimensión contextual la que, en mayor medida, influye en su actuar y pensar.

Teniendo en cuenta que, como bien afirman Ángulo, Arteaga y Carmenate (2019) “Los contextos son una construcción dinámica a partir del aporte activo de los individuos, de sus tradiciones sociales y culturales” (p. 34), se constituye que la dimensión contextual tampoco es estática, puesto que en todo momento están sucediendo cambios a causa de los actores que se desenvuelven dentro de ella. Los cuales surgen por “las condiciones sociales y culturales tanto locales como internacionales, el tipo de interacciones, los intereses que se generan, las creencias, así como las condiciones económicas del grupo social en el que se concreta el acto” (Ministerio de Educación Nacional citado por Ángulo, Arteaga y Carmenate, 2019, p. 34).

De ahí que, “el contexto juega con la construcción de la identidad profesional” (Volf, 2018, p. 89), porque el docente debe ir moldeando su forma de pensar y actuar en pro de lo que en su campo de acción se requiera. Lo que da paso a que:

> La identidad del docente profesional se considera entonces como una construcción dinámica y continua, tanto social como individual, que es el resultado, más o menos

> estable y provisional, de diversos procesos de socialización considerados como procesos biográficos y relacionales, vinculados al contexto particular (socio -históricas y profesionales) en las que encajan. (Volf, 2018, p. 137)

Coadyuvando con lo antes dicho, Guzmán (2018) sostiene que "la identidad profesional docente no es un producto estable, sino más bien, un proceso continuo y cambiante" (p. 23) en el que influyen los compañeros de trabajo, los conocimientos profesionales que se ponen en juego, las habilidades y actitudes de los propios docentes. A su vez, "se asume en función de la adaptación, selección o modificación del medio más próximo al individuo" (Villamizar, Acevedo y Donoso, 2014 citados por Cabas, González y Hoyos, 2017, p. 3). Esto, da paso a que la identidad docente sea un:

> Reflejo del contexto o de la actividad en la que se encuentra el individuo. Así, cuando una persona asume la identidad de un profesor al entrar en el salón de clases, adopta la identidad de colega en la sala de profesores y al volver a su casa, la de padre, hijo o esposo según corresponda. (Pennington, 2016 citado por Guzmán, 2017, p. 11).

Cabe aclarar que la dimensión contextual "no es solo un entorno físico y una organización formal, sino también un entorno social y psicológico en el que los profesores construyen un sentido de práctica, de eficacia profesional y comunidad profesional" (Flores, 2004 citado por Liu y Xu, 2011, p.5), contribuyendo a que adquieran nuevos aprendizajes en su formación integral. No se trata únicamente de un espacio tangible, sino de lo que ese espacio ofrece para el docente que se está formando o que está ejerciendo su labor. Por tanto:

> La identidad como profesor se da, y en gran parte es alcanzada, por el posicionamiento en un espacio social. El espacio social es un arsenal de relaciones posibles que una persona puede tener con otras. Algunas de estas relaciones son inherentes a estructuras y categorizaciones sociales y otras son elegidas o creadas por el individuo (Coldron y Smith citados por Galaz, 2018, p. 85)

Es así como, la identidad docente se va constituyendo por medio de la dimensión contextual, donde "el docente puede construirse profesionalmente, y construir una imagen de sí mismo como profesional" (Volf, 2018, p. 89). Por lo que, al constituir dicha identidad, es necesario considerar que, además de la parte subjetiva del docente, de sus motivaciones y sus intereses, las condiciones sociales que influyen en su formación también son primordiales y tienen igual relevancia, a tal punto que pueden influir en su definición como educador.

5. Metodología

5.1. Enfoque

Este trabajo investigativo se enmarca en un enfoque cualitativo, debido a que se utilizarán las percepciones y concepciones de los estudiantes para comprender qué tanto está influyendo la práctica pedagógica en ellos, y a partir de ahí fijar cómo conciben su formación docente desde dicha práctica. Esto, al tener presente que "la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan" (Denzin y Lincoln, 2011, p. 48 -49).

A su vez, desde lo cualitativo ayuda al investigador a conocer el contexto donde se va a desarrollar el estudio, y, de alguna manera, lo liga a él, le proporciona detalles que sin duda ayudan a la comprensión y construcción de las interpretaciones del mundo que tienen las personas que son objeto de investigación; al respecto Hernández, Fernández, y Baptista (2015) plantean sobre la utilidad de este enfoque en diversos escenarios, la cual "proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista "fresco, natural y holístico" de los fenómenos, así como flexibilidad" (p. 16).

Ahora bien, teniendo como aspecto principal, en la presente investigación, la categorización y subcategorización de la información obtenida, es pertinente que se haga utilización de dicho enfoque porque brinda herramientas para analizar los sentimientos y las vivencias que tienen los estudiantes de la Licenciatura, dando paso a facilitar el ir más allá de sólo una interpretación de lo cognitivo e idear todo un constructo que responda a lo más humano, para conocer y adentrarse en las realidades que los participantes perciben. La anterior alternativa también la fundamenta Sandoval (1996) denotando que:

> La mayor parte de la opción de investigación cualitativa, propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. Por lo tanto, los esfuerzos investigativos se orientarán a descubrir dicha realidad, aún para los propios actores (p. 31).

En definitiva, los aspectos tratados en el presente apartado sobre el enfoque cualitativo, permiten dar paso a precisar que a este tipo de enfoque se le ha asignado el nombre de cualitativo porque, precisamente, "se refiere a cualidades de lo estudiado, es decir a la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de

características del objeto de estudio" (Krause, 1995, p. 21), y que, normalmente "prescinde del registro de cantidades, frecuencias de aparición o de cualquier otro dato reductible a números, realizándose la descripción de cualidades por medio de conceptos y de relaciones entre conceptos" (Krause, 1995, p. 21).

5.2 Método

En el marco de evaluar la incidencia de la práctica pedagógica investigativa, resulta pertinente asir la metodología de investigación evaluativa, pues como bien se hace implícito en su nombre, contribuye a la evaluación de personas, programas o instituciones sin dejar de lado todos los factores que influyen en el objeto que es el centro de evaluación, con el fin de tomar decisiones que permitan mejorar o suplir las necesidades que se presenten en este. Por lo cual, la metodología evaluativa "consiste en la apreciación de un objeto, persona, atributo, programa, institución o sistema, a partir de ciertos criterios y destaca el aspecto valorativo como elemento que objetiviza la escogencia de factores relacionados con el propósito de lo que se evalúa" (Restrepo citado en Correa et al., 2002, p. 28).

Así entonces, desde este método se develará la funcionalidad e incidencia de la implementación de la Práctica Pedagógica Investigativa en la Licenciatura de Literatura y Lengua Castellana en relación con los procesos llevados a cabo por los estudiantes a lo largo de su formación profesional, con la finalidad de determinar si las metas propuestas se están alcanzando o, en caso contrario, subvencionar consideraciones para cambiar los aspectos donde se encuentren fallas; al respecto Weiss (citado en Correa, Puerta y Restrepo, 2002) plantea que con la metodología se puede "medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la programación futura" (p. 12).

En este orden de ideas, se habla de un éxito o fracaso de un programa y, en este caso en específico, de las prácticas pedagógicas investigativas, por lo cual, para saber si estas están cumpliendo o no con lo estipulado se deben evaluar desde los principales actores, es decir, los estudiantes de la Licenciatura a través de sus percepciones sobre el Programa, y quien logrará estatuir el efecto causado en las diferentes fases de la PPI es la metodología evaluativa. Así, la evaluación "es un esfuerzo por reconocer qué cambios se presentan durante y después de un programa de acción y qué parte de dichos cambios pueden atribuirse al programa" (Correa, Puerta, y Restrepo 2002, p. 27).

Por otra parte, la Licenciatura tiene como misión formar docentes comprometidos con el desarrollo social y educativo, con dominios investigativos, pedagógicos, didácticos, curriculares y específicos del área para interpretar la cultura y la sociedad donde se desenvuelve; en este punto la investigación evaluativa posibilita el saber y conocer si se está cumpliendo dicha misión que se fundamenta en un impacto social, y la cual se evalúa desde el programa de práctica pedagógica investigativa, dado que aquí convergen tanto los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales del programa objeto de análisis. De este modo, la evaluación favorece la apreciación de "la eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia social de una institución, programa o proyecto, para lo cual se requiere disponer de información sobre los insumos, los procesos y los productos o resultado" (Correa et al., 2002, p.29). Desde esta perspectiva, el método evaluativo queda designado a la determinación de la calidad social de la PPI, entonces es lo que Correa et al. (2002) definen como "un proceso o actividad humana, sea ella económica, social, política o de cualquier otro orden" (p.28).

Del mismo modo, este método precisa establecer criterios con anterioridad para la obtención de información sobre el programa que se está evaluando, logrando alcanzar el objetivo perseguido; por tanto, en la investigación aquí llevada a cabo, se plantearon tres categorías (dimensión personal, dimensión profesional y dimensión contextual) las cuales ayudarán a la recolección de información para una posterior evaluación. En concordancia, Correa et al. (2002) suscitan que la garantía del éxito de dicho método tiene mayor influencia en "la determinación de criterios para reunir sistemáticamente información, pruebas y testimonios de una muestra representativa de las audiencias que conforman el programa u objeto para evaluar, traduce dicha información a expresiones valorativas y las compara con los criterios inicialmente establecidos y finalmente saca conclusiones" (p.31).

Por último, se debe tener en cuenta que la evaluación de programas sociales directamente relacionada con la tarea de decisiones deberá, según Weiss (citado en Correa et al., 2002, p.30) ser orientadas hacia uno o más de los siguientes propósitos:

1. Continuar o descontinuar el programa
2. Tratar de mejorar su funcionamiento
3. Agregar o suprimir alguna de sus partes
4. Establecer programas similares en otros lugares
5. Redistribuir los recursos según los resultados de programas alternativos
6. Aceptar o rechazar algún enfoque o teoría en la cual esté basado el programa

5.3. Participantes

Los participantes de la presente investigación son los estudiantes de noveno semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Se seleccionaron 15 estudiantes del grupo B de la carrera dado que cursaron de manera continua todas las fases de la Práctica Pedagógica Investigativa. De igual manera, al encontrarse en noveno semestre ya habían cumplido con casi el 100% de los créditos del plan de estudio, convirtiéndose así en el momento pertinente con los objetivos de la investigación para evaluar la incidencia de la práctica pedagógica en su formación docente.

5.4 Técnicas para la Recolección de la Información

Para la recolección de información se empleó la entrevista en profundidad, pues fue el medio que posibilitó mantener una conversación con los participantes de esta investigación, permitiendo conocer y sistematizar las perspectivas que tienen con respecto a la práctica pedagógica investigativa, y la significatividad que ha tenido en su formación integral. Respecto a ello, Alonso (2007) plantea que la entrevista en investigación es:

> Una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación (p. 228).

No obstante, se enfoca en una entrevista cualitativa, dado que ayudará a tener una conversación amena e íntima con los participantes para obtener, en lo posible, información más real, lo que da paso a que dicha entrevista se convierta en un modelo que "propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados" (Fernández, 2001,p.15), es decir, teniendo en cuenta que cada sujeto da a conocer una información particular con características diferentes, alcanzando así un mayor rango de la misma, no se pueden tomar los datos obtenidos como iguales, porque cada uno requiere de su análisis e interpretación, enriqueciendo así la investigación que se está realizando.

Ahora bien, se asume para este trabajo una entrevista a profundidad, ya que esta al tener una estructura flexible permite que se tenga la libertad, por parte del entrevistador y del

entrevistado, de explorar tópicos adicionales a los que se han estipulado y que se desean abordar en los encuentros, direccionando la recolección de información desde diferentes puntos pero siempre encaminada hacia los objetivos de la investigación; como afirma Vallés (2002) “Se trata de un diálogo, una conversación, entre entrevistado y entrevistador de manera abierta, relajada, flexible que facilita la interacción y la comunicación entre ambos sobre un aspecto central para el investigador” (p. 44).

De igual forma, al no tener un límite para los datos que se van obteniendo, se puede conseguir una mayor información, en este caso, sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes objeto de investigación en relación con la práctica pedagógica investigativa que se desarrolla a lo largo de la licenciatura, permitiendo así "describir e interpretar los discursos, las circunstancias y los contextos” (Morales, Bilbao y Meneses, 2016, p. 194) en que estos se desenvuelven y que pueden no ser captados desde los puntos que se desean abordar, dando paso al surgimiento de nuevas categorías de análisis que pueden ser fundamentales en la investigación.

Ahora bien, la aplicación de la entrevista se llevó a cabo de manera presencial y en algunos casos de manera virtual por la plataforma Google Meet, esta última debido a la lejanía con alguno de los participantes a causa de la pandemia Covid-19. El proceso de entrevista tuvo una duración de 90 minutos aproximadamente, de igual manera, se contemplaron 16 preguntas abiertas que permitieron indagar a profundidad sobre las nociones de los participantes y se aclararon preguntas cuando era necesario para obtener mejor respuesta. Cabe anotar que la conversación se hizo de manera a mena y neutral para no influir en las respuestas de los entrevistados. El registro se tomó en grabaciones tanto de audio como de las reuniones virtuales, para posteriormente transcribirlas y tomar los aspectos más relevantes.

5.4.1 *Matriz de Análisis de Categorías de la Entrevista en Profundidad*

El presente cuadro de operacionalización fue realizado teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales, siendo estos el tener claridad sobre las preguntas planteadas a los entrevistados y determinar la concordancia de estas con las categorías de la investigación (dimensión personal, profesional y contextual), para evitar preguntas innecesarias o poco relevantes.

En primera instancia, se estipularon las categorías y subcategorías desde las cuales se buscó identificar las percepciones de los entrevistados, cada una con su respectiva conceptualización para una mayor comprensión de los puntos a abordar. Seguidamente, al tener conocimiento de cada aspecto, se procedió al planteamiento de las preguntas centrándose en

cómo la práctica pedagógica brindada por la licenciatura contribuyó en la construcción de la identidad docente de los maestros en formación.

Por último, como medida para poder implementar la entrevista, se llevó a cabo un proceso de validación donde se determinó su pertinencia con la investigación, por tanto, se estipularon filas y casillas para la revisión de cada una de las preguntas, determinando si estas eran correctas o debían ser corregidas. Dicha validación se llevó a cabo por pares académicos que poseen conocimientos sobre la práctica pedagógica dentro de la Universidad de Córdoba.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
Dimensión Personal "La identidad individual o personal refiere a los aspectos relacionados con la auto-definición en el plano individual de la persona, asociados con objetivos, valores y creencias como teorías implícitas o como convicciones religiosas espirituales, normas de comportamiento y toma de decisiones, autoestima, autoevaluación, aspiraciones, expectativas futuras y, en general, historias de vida" (Schwartz, Luyckx y Vignoles, 2011 citados por Guzmán, 2017)	Proyecto de vida "Es un sistema principal de la persona en su dimensionalidad esencial de la vida. Es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada" (D'Angelo, 2004)	• ¿Por qué eligió esta carrera docente? • ¿Qué expectativas tiene como futuro docente? • ¿Ha llenado la carrera esas expectativas? • ¿Cómo ha permeado su visión como futuro maestro la práctica pedagógica?
	Autoconciencia "Entendida como la habilidad que tienen las personas para entender los estados de ánimo, emociones y necesidades propias, así como el impacto que estas tienen en los demás. Incluye también el uso de la intuición para tomar decisiones con las que se puede vivir bien" (Peña, 2012)	• ¿Cómo está construyendo su perfil docente? • ¿En estos momentos quién eres en el rol de docente? • ¿Cómo ha evolucionado su visión como docente a lo largo de la carrera? • ¿Cómo le gustaría que le vieran como futuro docente?

Dimensión Profesional "Reconocimiento realizado por el individuo al ser integrante de un grupo profesional con el cual comparte saberes, destrezas y valores. El referente principal, pues, es el perfil profesional en el que se integran el conjunto de funciones, competencias y relaciones profesionales (Estado, sindicatos, colegio profesional, etc.) (Cantón y Tardif, 2018)	Saberes formales "Proviene de la investigación en el campo de la educación y de otras disciplinas que la alimentan, y que es a su vez transmitido por las instituciones de formación" (Pelletier y Morales, 2018) "Se transforma, permitiendo a los profesionales "sobrevivir" y adaptarse al contexto laboral, sobre todo a través el desarrollo de un saber de experiencia y una práctica reflexiva" (Pelletier y Morales, 2018)	• ¿Qué aporte le ha dado la Practica Pedagógica Investigativa? • En su formación profesional ¿Cuáles cursos han aportado a su formación como docente? ¿Por qué? • ¿Cree usted que la práctica pedagógica investigativa llevada a cabo en la licenciatura transversaliza con otras materias de la carrera? ¿De qué forma? • ¿Ha constituido la práctica pedagógica investigativa un aporte a la construcción de su didáctica como futuro profesional? ¿Cómo?
	Saberes investigativos "Manifestación del contenido de la enseñanza, que implica el dominio por el sujeto de las acciones práctica y valorativa que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos que el sujeto posee, para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica" (López, 2001)	• Teniendo en cuenta que la investigación en la práctica pedagógica es fundamental ¿De qué forma la práctica pedagógica investigativa ha aportado a su formación investigativa?

Dimensión contextual "Se asume en función de la adaptación, selección o modificación del medio más próximo al individuo" (Villamizar, Acevedo y Donoso, 2014 citados por Cabas, Gonzales y Hoyos, 2017)	Saberes contextuales "Se construye cuando las personas reflexionan y negocian sobre determinados aspectos de su rol y función social" (O'Connor, 2008 citado por Cantón y Tardif, 2018)	• ¿Cómo ha puesto en función sus saberes en la práctica pedagógica investigativa? • ¿Cómo ha influenciado en la construcción de su identidad profesional la práctica pedagógica investigativa? • ¿Cómo podría mejorar la práctica pedagógica investigativa que se ofrece en su carrera?

5.5. Instrumentos para el Procesamiento de la Información

Como instrumento para el análisis de la información recolectada, se utilizó el análisis de contenido temático, dado que este "se usa para estudiar cualquier tipo de documento en el que esté transcrito algún relato, relativo a cualquier objeto de referencia. Estos documentos pueden ser orales, escritos, icónicos" (Bernedete, 2014, p.195). En este caso, permite profundizar en los discursos escritos que el grupo investigador recolecta a través de las respuestas proporcionadas por los investigados en relación con las preguntas establecidas.

De igual manera, el análisis de contenido posibilita, por medio de las inferencias, encontrar semejanzas y diferencias en las contestaciones de los entrevistados y entrevistadas, esto a su vez, lleva a construir categorías y subcategorías que ayudan a la validez y objetividad de los resultados. Al respecto Bernedete (2014) afirma: "El análisis de contenido requiere por lo general, la construcción de variables y categorías específicas, que se correspondan con las características de los materiales que se analizan, y a la vez con los objetivos y el enfoque teórico de cada investigación" (p.242).

Finalmente, este instrumento trazó el camino a seguir, en resumen, apoyó las nociones o inferencias realizadas con lo conceptualizado en el marco teórico en relación siempre con el objetivo de la investigación, tal como lo asevera Aigeneren (2009):

> En los casos de análisis de contenido con fines puramente inferenciales, el investigador tiene que utilizar un marco de referencia teórico - conceptual para relacionar los datos y su contexto con el fin de poder realizar y justificar sus inferencias. Este "marco de referencia teórico - conceptual" debe especificar las relaciones o asociaciones existentes entre los datos, que funcionan como causales o determinantes, y el objetivo, que aparece como resultado o consecuencia; y debe también identificar cualquier factor que de alguna forma intervenga en tales relaciones. En definitiva, el marco de referencia teórico - conceptual que el investigador utiliza le proporciona las reglas de inferencia que le permiten establecer el puente entre los datos que analiza y el objetivo que persigue (p.10)

En cuanto a la aplicación del análisis temático dentro de la presente investigación, se llevó a cabo siguiendo los pasos recomendados por Bernadette (2014, p.236) para este tipo de análisis. 1.- Trabajo previo a la obtención de los datos 2.- Extracción de los datos 3.- Explotación de los datos.

Inicialmente, se seleccionó el corpus de análisis que consistió en transcribir los aspectos significativos de las respuestas dadas, cumpliendo así, la exhaustividad, pertinencia y representatividad que ha de tener los documentos para el análisis de contenido. En consecuencia, se pudo adecuar la categorización y subcategorización que se tenía a priori. Seguidamente, se procedió a la extracción de datos, que consistió en leer múltiples veces para encontrar semejanzas y diferencia en las conceptualizaciones de los entrevistados con respecto a cada una de las categorías y subcategorías planteada, así, se logró hacer transcripción en la ficha de registro que el grupo investigador diseñó. Por último, en la explotación de datos, se dispuso a la operación e interpretación de los resultados, consistió, en tomar las voces ya categorizadas e interpretarlas con lo que se tiene concebido en el marco teórico, es decir, encontrar en los resultados componentes nuevos en relación a investigaciones realizadas con los mismos tópicos. De igual manera, relacionando con las variables que se esperaban con respecto a la influencia de la Práctica Pedagógica Investigativa en la configuración de identidad docente.

6. Análisis y Discusión de los Resultados

La identidad profesional docente de los estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana está representada en tres dimensiones, siendo estas la dimensión personal, profesional y contextual; teniendo presente que "perfilan "todo su ser" y marcan las pautas para orientar el quehacer educativo" (Hernández D. , 2015). A continuación, se presenta cómo se evidencia en las percepciones de los estudiantes la construcción de dicha identidad.

6.1 Dimensión Personal

Para esta investigación es de vital importancia abordar la identidad docente partiendo desde la dimensión personal, pues este componente posibilita el conocer creencias, normas de comportamiento, toma de conciencia, aspiraciones, expectativas a largo y mediano plazo, y en general a toda la historia y proceso de vida de los futuros docentes. En consecuencia, se interpreta en esta dimensión las nociones de los participantes desde las subcategorías de proyecto de vida y autoconciencia.

6.1.1 *Proyecto de Vida*

En los cuestionamientos llevados a cabo se puede destacar, en las respuestas dadas, que los estudiantes tenían proyectado una elección por la carrera docente, dado que, a lo largo de su vida se fascinaron por querer aprender a enseñar, esto a causa de tener buenos ejemplos de profesores en su escolaridad. Por su parte, la especificidad de elegir Español y Literatura se dio por las habilidades que poseían y que rectificaron en la prueba de estado ICFES. Sin embargo, se encontró que algunos de los entrevistados no tenían pensado escoger ser profesionales de la educación, aunque a lo largo del proceso le encontraron amor al quehacer educativo.

Se evidencia en las siguientes voces las percepciones de quienes tenían contemplado estudiar una licenciatura, debido que a lo largo de su vida tuvieron gustos por ser formadores.

> *"Esta carrera la escogí porque la docencia es muy bonita, es el arte de enseñar, y toda persona para ser profesional debe pasar por manos de un docente" (E2)*
>
> *"Escogí la carrera docente porque mi vocación siempre ha sido ser maestra, me entiendo muy bien con los niños" (E6)*
>
> *"Elegí esta carrera por vocación, puesto que me apasiona enseñarles a los estudiantes y poder ver cómo ellos van progresando" (E9)*

"Escogí esta carrera porque desde pequeña me encantaba jugar a que era una maestra" (E14)

Estas voces dan cuenta de lo expresado por autores como Ariel, 2009; Prieto,2003; Olave, 2020; entre otros, quienes aseveran que la identidad profesional está en constante construcción pero que hay situaciones específicas en las historias de vida (identidad personal) que determinan la elección de una profesión:

> La identidad profesional se manifiesta en término de roles u ocupaciones. El individuo elige un área de la realidad y dentro de esa área una especialidad que le atrae y decide estudiar para acceder a un título que lo habilite a ejercer un rol con el cual esa persona se ha identificado (Ariel, 2009, p. 23)

Lo anterior concuerda con lo expuesto por Prieto (citado en Edison, 2012):

> La identidad profesional no surge espontáneamente ni se obtiene de manera automática, sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas, en el contexto de la realidad construida (p. 2-3).

A su vez, los estudiantes se encontraron profesores que los motivaron para formarse como profesionales de la educación, llenándolos de valores como amor, paciencia y dedicación; valores que son pilares para llevar a cabo el quehacer educativo:

"Mi elección de esta carrera se debe a que desde que estoy en el colegio nos han inculcado amor, paciencia, dedicación hacia lo que es el enseñar." (E7)

"En mi formación escolar me fueron inculcando la pedagogía y eso ayudó a que mi elección por ser docente fuera mucho más fácil." (E9)

"La elección de la carrera docente es porque desde que estudiaba en la normal superior mi vocación se fue formando, así, me visione como una docente, el cual con los años ha logrado en mi como futura profesional acercarme más a la labor educativa" (E11)

"Al ser normalista, estaba en mi proyecto de vida, además, siempre tuve vocación para enseñar y aprender" (E15)

Concuerdan estas voces con autores que afirman que el futuro docente construye su identidad desde la escuela y la familia, su identidad del yo se ve influenciada por la identidad social:

> La identidad docente se va construyendo desde la escuela como alumno, desde la familia como hijo/a. Esta identidad evoluciona a lo largo de la formación inicial

> en la que se consolidan las expectativas de convertirse en docente y se profundiza en el conocimiento profesional que permite ejercer la docencia. (García y Gallego, 2018, p.40)
>
> No está determinada cuando se elige ser parte del profesorado; sino que se constituye desde el hogar y la escuela. Los maestros no se identifican como maestros en alguna etapa específica de su vida; están en constante aceptación de su rol, en el entramado de relaciones políticas y sociales en la práctica. Una identidad que fácilmente es influenciable y volátil desde las representaciones sociales que se tienen del maestro, a través del tiempo y la historia (Olave, 2020, p. 388).

En este mismo sentido, "quienes entran a formarse como futuros profesores, ingresan con un firme conjunto de creencias sobre el papel del profesor que fueron configuradas durante muchos años desde el papel de estudiante" (Beauchamp & Thomas, 2006, p.6)

Ahora bien, se decantaron por Español y Literatura dado las habilidades que tenían, tales como escribir, leer y hablar, que ratificaron en la prueba de estado ICFES; se muestra también que eran interesados por la asignatura cuando estaban en sus escuelas.

> *"Elegí esta carrera porque en el bachillerato fijé en el colegio mis habilidades en lectura y escrituras, además que en las pruebas ICFES constaté dichas habilidades que me permitieron dar el paso para elegir esta carrera." (E10)*
>
> *"Decidí elegir la carrera docente porque desde que estaba en el colegio siempre me llamó la atención los contenidos que se manejan en el área." (E5)*
>
> *"Elegí la licenciatura en Literatura y lengua castellana porque desde que estaba en la escuela es una de las materias que me gustan. También, me gusta leer libros y por eso tomé la opción de estudiar dicha carrera docente" (E1)*
>
> *"Y pues en Lengua Castellana porque tengo ciertas habilidades como escribir, redactar, corregir escritos, investigar, leer que van acorde con la asignatura." (E7)*

A lo que Flórez (2014) encontró que estas habilidades y competencias que ayudan a la elección de la carrera docente también permiten "la construcción de la identidad de los estudiantes a través de un proceso de integración entre sus conocimientos, sus creencias, las propias actitudes, normas y valores personales, junto a las demandas profesionales de las instituciones formadoras de docentes" (p. 371).

Sin embargo, se evidencia que algunos participantes no tenían previsto estudiar esta carrera, pues, les apasionaba otro tipo de estudio o no tuvieron buena experiencia con sus docentes. Pero, denotan que en la medida en que fueron avanzando en la Licenciatura aprendieron a quererla y tomarle cariño.

> *"La elección de esta carrera fue algo imprevisto, para ser sincera, nunca me vi siendo docente, no tuve bueno profesores en mi trayectoria escolar, específicamente en bachillerato (...), decidí estudiar esta licenciatura luego le fui tomando afecto, nada ha sido fácil, pero me he enamorado de mi carrera." (E13)*
>
> *"No fue mi primera opción, pero a medida que la carrera fue avanzando me gustó cada vez más. Es una carrera que conlleva esfuerzo y dedicación." (E8)*
>
> *"(...) el hecho de que no haya sido por vocación, como seguramente muchos lo hacen, no significa que no me apasione la enseñanza, al contrario, en el camino aprendí a amar la labor docente, a cuestionar la manera en que se enseña y a comprender los retos de esta profesión." (E12)*

Lo que posibilita plantear que al ser la identidad profesional docente un aspecto dinámico y cambiante estos escenarios se presentarán en las universidades formadoras, y que tendrán ellos empezar a construir y reconstruir su identidad con miras al futuro de su profesión, en concordancia a la construcción de identidad docente puntualiza Elías (2011, p.6), que la "tensión entre una identidad ligada al campo disciplinar y una identidad docente, la cual se agrava desde el momento en que el estudiantado ingresa a las carreras de formación no como primera escogencia" tensión que desde estas voces, se puede evidenciar que la Universidad de Córdoba la ha sabido manejar desde el currículo que ofrece. Esto porque se ha tenido claridad en que:

> Los maestros no se identifican como maestros en alguna etapa específica de su vida; están en constante aceptación de su rol, en el entramado de relaciones políticas y sociales en la práctica. Una identidad que fácilmente es influenciable y volátil desde las representaciones sociales que se tienen del maestro, a través del tiempo y la historia. (Olave, 2020, p. 388)

Por otro lado, y tratando de encontrar las expectativas que tienen los estudiantes como futuros docentes, se les preguntó por estas, obteniendo expectativas que se basan en dos planos, uno relacional y otro profesional.

El primero, se da porque los futuros docentes esperan cumplir con objetivos que van de la mano con una proyección humana, esperan que en las escuelas los estudiantes aprendan a ser autodidactas, que adquieran los conocimientos que se les lleve a las aulas

y que todo eso lo proyecten en su cotidianidad. Además, de que se formen íntegramente como personas.

> *"Las expectativas que tengo es crear un poco más de conciencia en mis estudiantes. Concientizarlos de que pueden aprender por sí mismos." (E4)*
>
> *"Principalmente, mis expectativas son ser una docente que no sea tradicional ni con poca didáctica, sino ser una docente que sea ejemplo a seguir para los estudiantes y que se sientan a gusto en mi clase, que aprendan y les guste mi área." (E5)*
>
> *"Otra expectativa que tengo es aplicar todo el conocimiento que he adquirido a lo largo de la carrera en mis hijos" (E7)*
>
> *"Mis expectativas son lograr transmitir confianza, seguridad y sobre todo gran conocimiento a mis estudiantes, otras de mis expectativas, es lograr desenvolverme de gran manera con mis colegas y entablar una linda amistad en la cual podamos compartir conocimientos" (E9)*

En consecuencia, denota Day (2002) que el docente en su construcción de identidad va a encaminar un entramado de metas personales que se soportaran en profesionales, porque ante todo el profesor es un ser humano que:

> tiene una vida y una trayectoria que van más allá de sus tareas habituales en el centro educativo. Tiene una historia y una historicidad, con pensamientos e ideas propias, con experiencias vividas en encuentros culturalmente estructurados, competencias y habilidades concretas y, con expectativas personales (p.683).

En el segundo plano, tienen expectativas que van ligadas a una profesionalización y es seguir con estudios de posgrados o estudios a fines para mejorar y actualizar conocimientos, tanto de pedagogía como de literatura y lingüística. Sin duda, todos quieren ser mejores profesores que los que alguna vez tuvieron en sus escuelas.

> *"Mis expectativas como futuro docente son muchas, sobre todo de enriquecerme más en esta materia; tener más conocimiento a medida que el tiempo vaya pasando, aprender de los alumnos y tener esa interacción dentro del aula" (E1)*
>
> *"Mis expectativas como futuro docente es no solo quedarme con el pregrado sino hacer una maestría para instruirme más sobre la enseñanza de la LC y llevar un conocimiento más afianzado a las aulas de clases" (E8)*
>
> *"Bueno, la expectativa como futuro docente es pasar la prueba de estado que le hacen a los profesores. A largo plazo, seguir estudiando para apoyar en zonas*

afectadas de la ruralidad y dar aportes significativos en su proceso de aprendizaje" (E10)

"Mi expectativa es ser una excelente docente de lenguaje, esto es tener amplios conocimientos de mi profesión, de manera que pueda dominar concepciones, contextualizar sincrónica y diacrónicamente la literatura y todos principios teóricos relacionados con el lenguaje, saber enseñar, esto es dejar una huella de conocimiento en el otro, con las estrategias didácticas más adecuadas, de modo que aprendan con gusto, ser una investigadora, de modo que esté siempre actualizada de cómo superar las necesidades educativas, cree también nuevas formas de impartir la enseñanza literaria a través de mi experiencia y descubra cómo mejorar mi práctica." (E12)

Esto se constata en los estudios realizados por Alspup (2004) quien propone que:

> El éxito futuro de los estudiantes de pedagogía en su ejercicio profesional, depende del desarrollo del sentido de identidad profesional que integra, a lo largo del proceso de socialización profesional, las subjetividades personales con las expectativas profesionales y culturales de lo que significa ser un profesor (p.35)

Es decir, en ese proceso de construcción identitaria debe conocerse a sí mismo y tomar el rol de docente para visionarse desde sus expectativas a nivel profesional (Estudios de maestría, especializaciones, investigaciones educativas, etc.) y fortalecer cada vez más las bases con las que quiere lograr cumplir estas expectativas, en definitiva, cumplir con lo que ser profesor amerita.

En común acuerdo, los participantes afirman, positivamente, que la carrera ha llenado esas expectativas y que les ha brindado herramientas para trazar el camino a seguir permitiendo cumplirlas e incluso generando nuevas expectativas.

"La carrera ha llenado esas expectativas. Me ha gustado mucho, según las prácticas que hemos realizado dentro de la carrera, me ha llenado de alegría el tener ese contacto con los niños." (E1)

"La mayoría de mis expectativas sí las ha llenado la carrera, porque a través de la práctica docente he tenido la posibilidad de experimentar nuevas situaciones con mis estudiantes, donde he sabido llegar a ellos y ellos a mí" (E2)

"En cierto modo sí se han dado esas expectativas, porque nos han inculcado una pedagogía más abierta y menos tradicional; de modelos más asociados y ligados a los conocimientos y la relación estudiante - docente. Por lo que se da pie a criticar, analizar, reflexionar y construir el conocimiento" (E4)

"Yo pienso que esta carrera si ha llenado mis expectativas, porque no solo se entra directamente al colegio a dar clases, sino se lleva a cabo un proceso e ideas de qué hacer y qué encontrarse" (E6)

"Si la ha llenado, me ha motivado a cumplirlas y seguir el camino con miras a un futuro docente con maestría." (E8)

"Sí ha llenado la carrera mis expectativas, puesto que me ha dado las bases teóricas para formarme en conocimientos y tener dominio de ellos, así como ha propiciado que tenga acercamiento con estudiantes donde puedo ir conociendo la diversidad que en un aula de clases hay, donde cada niño es diferente a otro y saber lo que debo hacer para que todos aprendan por igual." (E14)

Lo que permite decir, que desde el programa se está atendiendo a las necesidades y expectativas que llevan los estudiantes cuando ingresan a formarse, y es que la misión respalda estos aconteceres, formar licenciados capaces de desenvolverse en los distintos ámbitos educativos (Currículo de la Licenciatura de Literatura y Lengua Castellana, s.f).

Atendiendo a la necesidad de observar e interpretar el impacto de la Práctica Pedagógica Investigativa ofrecida por la carrera en las visiones de los futuros docentes, se encontró que dicha práctica ayudó a los participantes a visionarse frente a los estudiantes, a trabajar para mejorar miedos, inseguridades y debilidades.

"Me ha ayudado a cambiar algunos aspectos de mi vida, de ser más puntual y organizado al planear actividades para trabajar en el aula, tener más seguridad." (E1)

"Primero que todo, dejé de lado muchas actitudes negativas que tenían algunos profesores que me encontré en mi formación escolar…" (E8)

"La práctica pedagógica me ayudó a visionarme frente a los estudiantes, en un futuro prestar mi servicio a la educación, principalmente a saber manejar mis miedos, a fortalecer mis habilidades y capacidades, de esta manera puedo decir que contribuyó en gran magnitud al acercarme a la labor…" (E11)

"La práctica pedagógica investigativa me ha aportado el tener confianza en mis capacidades y conocimientos, a estar segura ante mis estudiantes al momento de desarrollar las clases, ya que si no lo demuestro ellos no tendrán plena confianza en mí." (E14)

Es la Práctica Pedagógica Investigativa el escenario ideal para los futuros maestros para tener los primeros contactos con labores que llevaran a cabo en su día a día como profesionales de la educación, desde una perspectiva reflexiva "la práctica

pedagógica es el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación del profesor, de la teoría y de la práctica, con la capacidad de autoevaluación del proceso educativo y del quehacer docente" (Gómez y Rubiano, 2018, p. 47). A partir de lo dicho por los entrevistados, la PPI llevada a cabo por la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba está fortaleciendo la identidad docente con miras a un futuro de los estudiantes (futuros maestros) mejorando aspectos de la identidad personal (Fortalecer debilidades), pues, está claro que para la construcción de una identidad docente bien constituida se debe mejorar, en primer lugar, aspectos personales que van ligados al accionar docente. A su vez, son estas percepciones una retroalimentación a lo planteado en los Lineamientos curriculares de la PPI propuestos en la carrera mencionada con anterioridad, aquí exponen que "la práctica pedagógica se constituye en un campo de acción-reflexión-acción mediante el cual el maestro en formación construye su pensamiento pedagógico y didáctico, lo mismo que su identidad profesional, en coherencia con el contexto sociohistórico donde le corresponda desempeñarse" (Doria, 2016, p.1).

A fortalecer habilidades, competencias y destrezas fundamentales para un docente.

> *"La visión que tenía sobre la docencia cambió por medio de la práctica, terminó de darme vocación, aclarar mis dudas, aprender mucho. Permitió aplicar todos los conocimientos que adquirí en la carrera, saber en qué he fallado y cómo mejorar. También, saber el contexto de los estudiantes" (E5)*
>
> *"Ha permeado en cambiar de una profesora que solo llena currículo, sino que va más allá para innovar e investigar. Esto gracias a que la PPI maneja muy bien el aspecto de maestro investigador" (E8)*
>
> *"La práctica pedagógica me ha ofrecido las bases para ser un futuro maestro consciente, sí, consiente de la necesidad de enseñar con amor, pensando siempre en el bienestar del educando, de manera que la enseñanza no sea solo para cumplir una obligación educativa, sino para que los niños y jóvenes a prendar para la vida, que todo lo que se imparta sea significativo y les permita desarrollarse de manera integral." (E12)*
>
> *"Mi visión como docente ha evolucionado de forma positiva, en un comienzo no tenía conocimiento de cuán valiosa puede ser la labor docente y todo lo que ello repercute, es decir, no la apreciaba como debía. Pero, al ir avanzando en la carrera pude darme cuenta que no se trata sólo de ir a un aula y dictar un tema*

frente a los estudiantes, sino que dicha labor trasciende esos límites, que es necesario interesarse por sus alumnos y tratar de entenderlos, porque dependiendo de ello es que se puede saber qué estrategias y actividades implementar, ya que si no se tienen en cuenta sus necesidades es muy posible que no logren aprender debidamente y que no adquieran aprendizajes significativos". (E14)

En la línea argumental que se lleva y desde las voces citadas, la PPI mediante el desarrollo de su postura reflexiva, promueve en la formación inicial, la "asimilación de esquemas reflexivos, la transformación de su conocimiento inicial, y la adquisición de la identidad profesional que se requiere para su profesión. El docente debe estar al tanto del hábitus que lo habita y del hábito que debe adquirir" (Sutherland, Howard y Markauskaite, 2010, p.457), de igual manera, fundamentan estas percepciones lo planteado en los lineamientos curriculares, pues la PPI logra que los discentes enfrenten "contexto educativo, teniendo la oportunidad de comprender el acto pedagógico a través de procesos de reflexión crítica, como posibilidad para articular el saber pedagógico, disciplinar e investigativo en el desarrollo de experiencias auténticas y contextualizadas" (Doria, 2016,p.1). Planteado de esta manera, y llevado a cabo siguiendo este postulado ha logrado que los estudiantes abandonen visiones que no corresponden a las necesidades educativas actuales.

Permitió tener los primeros acercamientos a la labor para poner en práctica conocimientos a la hora de preparar clases, a dirigirlas, prestarse al diálogo, reflexionar, respetar, a resolver dudas y aprender de los estudiantes.

"La práctica pedagógica si ha permeado mi visión de cuando entre a la Universidad, puesto que, pensaba que un docente debía ser muy estricto para ganarse el respeto de sus estudiantes y no darle mucha participación en el aula de clase, a medida que he visto esta materia ha sido todo lo contrario, ya que la relación entre el docente y el estudiante debe ser horizontal y el docente debe estar buscando distintas estrategias para hacer su clase amena." (E9)

"Partiendo de que esta práctica nos permite desempeñarnos como futuros docentes, ha sido fundamental para nuestro crecimiento personal y profesional, nos ayuda a pasar de lo teórico a lo práctico. Más que todo, porque esta carrera implica llevarle conocimientos a un grupo de estudiantes, muchas veces con falencias o con distintas formas de aprendizaje, sin embargo, me siento en la capacidad de poder enseñarle a estos niños, sin importar ninguna dificultad, esta

visión realista, me ha permitido sentirme realizada y seguro de lo que estoy haciendo." (E13)

En pocas palabras ayudó a ser docentes con valor y necesidad de aportar ideas que ayuden en su proceso académico y personal. A su vez, potenció la conciencia de enseñar con amor y pensar en las necesidades del educando. Y es que la PPI vista como un espacio de interacción e integración de la sociedad, permite al estudiante "conocer el contexto de su futuro desempeño y afrontar 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" (Rojas et al, 2013, p.6). Posición que entienden y ejecutan en el programa como un proceso transversal y continuo "que implica la integración de los saberes pedagógico, disciplinar e investigativo de los maestros en formación, mediante la indagación, la acción y la reflexión permanentes sobre la realidad del aula, de la escuela y la comunidad" (Doria, 2016, p.16)

6.1.2 *Autoconciencia*

Con respecto a la autoconciencia, se buscó cuestionar sobre el perfil docente que están construyendo los docentes en formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Se refleja en las nociones que están partiendo de postulados teóricos-conceptuales que han adquirido en el transcurrir de la carrera y que han puesto en práctica acompañado de las experiencias socioculturales que han tenido día a día, como resultado, se encontró perfiles de docentes interesados, humanistas, investigadores y dominadores de los conocimientos del área. A su vez, se halló que los estudiantes (futuros docentes) aún no se conciben como docentes, en cambio, están en un proceso de apropiación total de la profesión.

Como se ha dicho, uno de los perfiles encontrados fue el del ***docente interesado,*** es aquel que entiende las realidades y las dinámicas de la educación y que, por supuesto, las encamina con los tópicos que llevan al aula de clase.

"Mi perfil docente lo estoy construyendo de tal manera que responda a las necesidades de los estudiantes, además de ser capaz de desarrollar estrategias que les faciliten la adquisición de conocimientos a los protagonistas de nuestra labor como lo son los estudiantes." (E9)

"Mi perfil docente lo construyo pensando en cumplir el currículo y darle un plus contextualizando los tópicos que vaya a desarrollar. Es decir, observar las necesidades que tiene y a partir de aquí plantear estrategias para desarrollar mis clases." (E10)

Esta construcción identitaria, alude al "trabajo docente de individualización, en que el profesor es concebido como un formador y un tutor para cada uno de sus alumnos. Estos profesores tendrían conocimiento educativo y una mente abierta y receptiva para con los estudiantes" (Lamm citado por Arnon & Reichel, 2007, p.453).

Un docente humanista que busca ante todo formar personas pensantes y sensibles hacia las problemáticas de su contexto para que a través de sus pensamientos pongan en tela de juicio lo malo y bueno. Es decir, un docente preocupado tanto por lo cognitivo como por lo axiológico.

"Mi perfil docente lo estoy construyendo como una docente activa y muy humanística; una docente que se coloca en el lugar de los estudiantes y comprende su situación en el contexto en el que ellos se encuentran" (E2)

"Estoy construyendo mi perfil docente a través de mi aprendizaje y experiencia. Como un docente comprensivo, no como un docente estricto, ya que hace tiempo salimos de ese tipo de pedagogías que en su época sirvieron, pero actualmente no. Sí me veo como una docente comprensiva que me gustaría entender a mis estudiantes desde sus problemas hasta sus deseos. El aportarle algo mejor a ellos para que tengan una visión futura mejor para sus estudios" (E3)

"Construyo mi perfil docente como un docente que dialoga con sus estudiantes y les permite hablar, que siempre está presente, que toma importancia lo que digan. Conocerlos, familiarizarse con ellos, mantener un rol que mantiene un ambiente educativo pero familiar al mismo tiempo." (E4)

Es posible evidenciar que la explicación identitaria de este tipo de docentes viene a constituirse, para los sujetos del estudio, como lo afirma Guzmán (2017), en resultados encontrados en un estudio similar:

> la representación del maestro como prototipo de un formador que entiende que las relaciones pedagógicas con los alumnos, a través de la comunicación, el apoyo y el acompañamiento de los alumnos, se orienta teleológicamente al logro de su pleno desarrollo. En tal sentido, el componente identitario de Educador-Guía (equivalente al docente humanista) deviene de un imperativo que demanda asumir como "guía" en pos de favorecer una educación práctica y moral, en lo relativo al

desarrollo de la personalidad, la libertad, los valores y el desarrollo emocional y ético de los educandos (p. 312).

Un docente con dominio de su área, el cual se apropia de conocimientos en Literatura y Lingüística que permitan desarrollarse como docente de manera óptima.

> *"Principalmente mi perfil docente lo estoy construyendo a partir de la dedicación hacia mis estudios preparativos, al interés que nos mueve de enseñar, a la formación y capacitación constante para orientarnos dentro y fuera de la educación." (E11)*
>
> *"Mi perfil docente lo he estado construyendo gracias a todos los saberes teórico-conceptuales recibidos en la universidad, así como mi propia praxis, esto es el desarrollo metodológico de las actividades académicas que realizo y también la práctica profesional docente, todo esto, asimilado a mis propios saberes y experiencias socioculturales." (E12)*
>
> *"A futuro me gustaría ser vista como una docente que se esmera por cumplir sus objetivos y que busca siempre la excelencia en su desempeño; que tenga las bases suficientes y esté capacitada para llevar a cabo su labor y todo lo que esta requiere. También, una docente innovadora en metodologías y creativa para dar a conocer los saberes a sus estudiantes, y que siempre esté interesada en facilitar el aprendizaje de ellos." (E14)*

Devela esta construcción de perfil, una identidad profesional docente de profesor experto (equivalente al docente con dominio en el área):

> Centrada en el dominio del diseño de la enseñanza, remite a la dimensión identitaria de un profesional que opera con habilidades técnico-pedagógicas y de conocimiento especializado, el curriculum escolar, los planes de estudios y en el uso de los materiales curriculares en las diferentes áreas disciplinarias (Forbes & Davis, 2008, p.911).

En este sentido, "la identidad docente puede entenderse como una combinación de diferentes subidentidades, en la que destaca aquella referida a la experticia en el contenido disciplinario de la enseñanza" (Nevgi & Löfström, 2014, p.177).

Un docente investigador que piensa en tomar iniciativas en algunos procesos educativos, busca opciones que permitan mejorar la educación a través de estrategias o investigaciones.

> *"Quiero ser investigadora, moderna y desempeñarme bien en el área." (E5)*

"La construcción de mi perfil docente está encaminado a la investigación, estar vinculada a las investigaciones educativas, la lectura, la observación." (E6)

"A decir verdad, sintiéndome seguro de que esto es lo que quiero, que debo seguir investigando conforme va pasando el tiempo, ya que hoy día todo está en constante cambio y está en nuestro deber ir avanzando al mismo ritmo" (E13)

"Realmente, quisiera que me vieran como un docente investigador que se esfuerza por estar en la búsqueda del mejoramiento de los procesos, que brinda a los docentes de español y literatura estrategias y técnicas para mejorar sus clases" (E15)

Constituye este perfilamiento docente, a lo buscado desde el departamento de Español y Literatura de la universidad de Córdoba:

> la esencia pedagógica del trinomio teoría, investigación y práctica, en la medida en que caracteriza al aula desde la apertura; a sus actores desde la actividad reflexiva; y al escenario educativo desde un sistema en el que los sujetos comparten, construyen y deconstruyen, bajo un clima de intercambio permanente y fluido frente a sus propias realidades contextuales. (Doria, 2016, p.15)

Siguiendo en la dimensión de la autoconciencia, y para detallar qué tanto están asumiendo el rol de docentes, se halló que en la actualidad no se ven como docentes, aún no dan el paso de identificarse como profesores en ejercicio. En cambio, se ven como aprendices que aún están en la etapa de constituirse, están experimentando, equivocándose y aprendiendo para ser mejores.

"Considero que estoy en un proceso que aún no se ha finalizado, por lo que no puedo decir exactamente quién soy como docente" (E1)

"Actualmente me veo como un docente aprendiz, porque estoy aprendiendo de mis estudiantes como ellos de mí. No me veo como una docente totalmente forjada" (E2)

"*Actualmente me veo como un docente aprendiz, porque estoy aprendiendo de mis estudiantes como ellos de mí. No me veo como una docente totalmente forjada." (E3)*

"Como docente sigo en formación, pero teniendo en cuenta siempre lo que quiero lograr y formar en mis estudiantes. Me falta mucho camino por recorrer" (E4)

"Me veo como una docente que aún está aprendiendo de sus errores, que intenta mejorar." (E6) "

"En estos momentos aún soy un docente en formación, estoy aprendiendo de la puesta en práctica de mis conocimientos y trasmitiendo a otras maneras de aprender, así que estoy en un periodo en el que yo aprendo de mis estudiantes." (E12)

Dicha tendencia negativista se da porque en el proceso de construcción docente las personas confrontan con varias tensiones, personales y sociales, que en casos particulares obstaculizan el verse y sentirse parte de un colectivo o comunidad, aporta Kaddouri Y Vandroz (2008) proponiendo que la identidad profesional docente:

> Pasa por tres tensiones: la primera, entre la confirmación de la identidad o vocación y la adquisición de una nueva identidad; la segunda, entre la identidad atribuida a la formación y la identidad reivindicada o comprobada; y la tercera, entre el proyecto identitario personal y el de los demás (p.49).

Es la segunda tensión en la que se encuentran los entrevistados, es entonces pertinente que desde el programa se evalué este aspecto y se piense en estrategias que fortalezcan este componente identitario. Pues, con miras a una posteridad, puede que el docente principiante (alumno egresado) enfrente problemas para llevar a cabo una buena realización de su labor. Es vital entonces, intervenir en este tipo de complejidades y denotar siempre que la identidad es cambiante, hacer un seguimiento posterior de los egresados que se encuentren laborando y fijar si se ha dado vuelta al negativismo de sentirse docentes.

No obstante, hay, en minorías, participantes que se ven como docentes investigadores capaces de liderar proyectos que busquen soluciones a problemáticas educativas.

"Como una profesora de LC que fortalece los procesos de investigación que la misma practica te enseña. Que llena el espíritu investigativo para tus futuros estudiantes." (E7)

"Soy una persona que me caracterizo por investigar, buscar tácticas de aprendizaje que me ayuden a fortalecer y consolidar mi discernimiento como profesional en el área de la educación, para así poder ofrecer a mis educandos un buen entorno en el aula de clase." (E13)

Estas voces, reafirman lo que se ha postulado con anterioridad con respecto al componente investigativo en la construcción de la identidad docente y el manejo que se le da en la Universidad de Córdoba.

Para fines de esta investigación, es de vital importancia conocer la incidencia de la Practica Pedagógica Investigativa en la visión docente. Los participantes afirman que ha permeado positivamente, ha hecho que a lo largo de la carrera estén en constante evolución. Resalta que, han abandonado la concepción de que un maestro solo iba a un aula de clase a trasmitir contenidos sin necesariamente tener un tipo de vínculo afectivo con sus educandos; la han cambiado por ver un docente que va mucho más allá de querer impartir conocimientos y que el vínculo afectivo no solo es necesario sino incondicional al tratar con seres humanos que abstraen gran parte de los aprendizajes, no solo académicos sino personales. Sin duda, buscan ser competentes socioemocionalmente en su rol de educadores. En la escuela, es responsabilidad del docente conectar con el otro para influenciar en los aprendizajes de su vida.

> *"Ha evolucionado mi visión como docente positivamente, porque al iniciar la carrera veía el ser docente por lo material y económico, pero luego analicé que debo llegar a la vida de los estudiantes, que no es sólo lo económico sino llegar a ellos y dejar huella en sus vidas. También, que reconozca sus errores" (E2)*
>
> *"Mi visión como docente cambió, porque no solo es ser profesora y ya, y yo creía que nada más era vincularse con los niños y enseñarnos cómo debíamos tratarlos; pero, desde un principio y hasta ahora que estamos finalizando, hemos visto varias materias que nos han ayudado a comprender los déficits o ritmos de aprendizaje de los niños, que demuestran que es un proceso más complejo de lo que creía." (E5)*
>
> *"En un principio pensé que la carrera docente era más sencilla de lo que en realidad fue. Que era estar frente a un salón y explicar, era una concepción muy básica de lo que era ser docente. Pero, al estar en la carrera cambió mi visión, entendí todo el trabajo que ameritaba y todo lo que un docente debe estudiar para poder enseñar, que es un proceso largo y complejo, que no está bien valorado, pero que al poder estudiar entendí cuál era su valor" (E6)*
>
> *"Mi visión docente ha evolucionado positivamente en todo el lapso de mi carrera así, el aprender a valorar lo que hago me ha hecho ver el verdadero propósito de ser un maestro, con ello he abandonado la concepción de que un maestro solo iba a un aula de clase a trasmitir contenidos, sin necesariamente tener un tipo de vínculo afectivo con sus educandos, hoy sé que ser un docente va mucho más allá de querer impartir conocimientos, y que el vínculo afectivo no solo es oportuno sino incondicional, porque al tratar con seres humanos que abstraen gran parte*

de los aprendizajes, no solo académicos sino personales, en la escuela, es responsabilidad del docente conectar con el otro para influenciar en los aprendizajes de su vida." (E12)

Partiendo de estas nociones, se puede decir que la identidad de los futuros docentes no es la misma desde que se visionaron como docentes, desde que optaron por una formación docente. Se ha dinamizado el constructo identitario tomando una inclinación por lo que ellos consideran un buen docente, esto, a través de sus creencias, imaginarios y saberes. Sin duda, la PPI ofrecida ha aportado a la reflexión impactando de manera directa y positiva en esa formación profesional. En este contexto, Rodgers y Scott (2008) señalan que el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía es un proceso de crecimiento constante: "sus identidades profesionales son construidas, por una parte, en un proceso cambiante e inestable, y por otra, desarrolladas como un proceso continuo de interpretación y reinterpretación de sus propias experiencias en relación con otros en el contexto de los procesos formativos." (p.736).

En ese proceso de crecimiento constante, se enfrentan a experiencias que potencian las competencias socioemocionales del maestro:

> Otro de los saberes que caracteriza la identidad profesional de las docentes participantes es el relacionado con la importancia que cobran las relaciones interpersonales de los profesores en el escenario de la institución educativa. Para las profesoras, actitudes como la comprensión, la motivación, la preocupación por los estudiantes son fundamentales en el éxito de la actividad educativa (Morales, Correa y Salgado, 2020, p. 536).

Lo que también, resulta congruente con lo que concluye en su trabajo Guzmán (2017) siendo posible:

> La subjetivación (construcción identitaria) no surge tanto de la persona de los estudiantes, sino más bien de las condiciones con que los programas de formación inicial prescriben, no sólo lo que es una forma deseable de subjetividad para los futuros profesores, sino también lo que es reconocible como una forma aceptable de subjetividad (p.109).

Pensando en analizar una percepción a futuro se les preguntó sobre como quisiesen que los vieran en un futuro. El grupo investigador resalta que se hace repetitivo el querer que los vean como docentes empáticos, que más que profesores los miren como amigos capaces de buscar soluciones a problemas personales de sus estudiantes.

"Me gustaría que me vieran como una docente ejemplar, que tenga disciplina y buena vocación. Una persona que además de ser docente también sea humana al entender los problemas de sus alumnos. Que no me vean como una docente a la que tengan miedo, sino que vean una amiga en mí" (E2)

"Como futura docente quisiera que mis estudiantes y los padres de familia me vieran como una persona que no es superior a ellos, que es ajena, que no se le puede decir nada, sino que me vean como una docente que se vincula con los estudiantes y con los padres para tener el desarrollo que se necesita de ellos. Quisiera que me vieran como alguien que se le puede preguntar, como una compañera más con la que se pueden solventar de conocimientos y que puedan expresar sus propias ideas sin temor a nada." (E6)

"Me gustaría que me vieran como alguien confiable. Como una persona a la que le comenten las situaciones tanto personales como académicas. Pues como docente se cumplen varios roles, me gustaría que me vieran como alguien cercanos para fortalecer lazos personales que potencien también los lazos académicos." (E7)

"Como una docente respetuosa, generosa, empática." (E11)

"me gustaría que me vieran como un docente preocupado por el bienestar de sus estudiantes." (E15)

Al respecto con lo expresado en estas voces, destaca la empatía como valor primordial en la fundamentación de la habilidad socioemocional clave en la construcción de identidades docentes. Empatía, entendida como "el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra, que implica la comprensión profunda de la situación de vida de los demás y es el punto de partida de las relaciones sociales humanas" Morales, Correa y Peinado (2021, p.353)

En menor proporción, los futuros docentes quieren que los vean como profesionales capacitados y con saberes puestos en función para mejorar día a día su quehacer pedagógico,

"Me gustaría que como futuro docente me vieran de una manera donde aprecien el conocimiento que tengo como docente, que sea una persona que tenga todas las capacidades para poder enseñar a los estudiantes en cualquier área y edad" (E1)

"Me gustaría que me vieran como una profesora que sabe de lo que enseña, que

tiene buenos conocimientos, estrategias, que es un buen ejemplo a seguir, que ayuda a sus estudiantes y que es un buen profesional, en resumidas cuentas" (E5)

"Como te he dicho, me gustaría que me vieran como un docente que ayuda a construir conocimiento a partir de una serie de experiencia, un profesor que aporta a sus saberes para que lo apliquen en su vida" (E8)

"Me gustaría que me vieran como una docente que tiene conocimiento de su materia y que esta presta a resolver cualquiera inquietud a sus estudiantes, que me vena como una docente que está abierta aprender de sus estudiantes." (E9)

Lo dicho por los estudiantes confirma los dos tipos de identidades profesionales que prevalecen en la carrera (identidades que fueron sustentadas en voces anteriores), una identidad construida que remite a un docente guía y empático, humanista y una identidad de maestro experto en el área de conocimiento, que maneja la didáctica y propone nuevas estrategias de enseñanza.

6.2 Dimensión Profesional

La dimensión profesional al constituirse como el reconocimiento realizado por el individuo al ser integrante de un grupo profesional con el cual comparte saberes, destrezas y valores (Cantón y Tardif, 2018, p.10), permite afirmar que, dentro de dicha dimensión, el principal referente es el perfil profesional que construyen los docentes por medio del proceso de integración de las competencias y relaciones profesionales que adquieren dentro de los establecimientos educativos. Por tal razón, en el presente apartado se abordan las percepciones de los participantes desde los saberes formales y saberes investigativos que la práctica pedagógica ha proporcionado a su identidad docente.

6.2.1 *Saberes Formales*

En lo que respecta a los saberes formales, se puede identificar que la práctica pedagógica investigativa aportó a la formación de los futuros docentes desde dos aspectos: el crecimiento personal y el crecimiento profesional. Seguidamente, en cuanto a los cursos vistos, su relevancia y transversalización con dicha práctica, los futuros maestros consideran que los cursos fundamentales para la construcción de su formación profesional han sido, en gran medida, las prácticas pedagógicas y la didáctica; claro está, resaltando que todos los conocimientos adquiridos en las demás asignaturas los ponen en uso al momento de llevar a cabo sus prácticas en el aula.

Dicho lo anterior, en lo concerniente al aporte de la práctica pedagógica al crecimiento personal de los maestros, estos afirman que dicha práctica los ha ayudado a crecer, superar sus miedos, salir de su zona de confort, reconocer sus debilidades y afianzar sus fortalezas; ayudándolos a madurar, confiar más en ellos y forjar su carácter. Lo anterior se evidencia a continuación:

> *"Principalmente, me ayudó a crecer como persona, abandonar mis miedos, adquirir habilidades, hacer cosas que antes no había hecho que sirvieron para forjar mi carácter, para empatizar con los estudiantes. Es decir, humanamente me ayudó a formarme." (E5)*
>
> *"La práctica me ha hecho madurar como una persona más confiada, con más conocimiento. Además, me ha hecho reflexionar en la forma en la que vemos a los docentes" (E4)*
>
> *"El mayor aporte ha sido el dominio de grupo, perder el miedo o la pena en un escenario. También, fundamentarme que la parte humana es muy importante a la hora de enseñar." (E10)*
>
> *"Como persona la práctica me ha ayudado a crecer. Ha moldeado mi carácter, a colocarme en el lugar del otro, a comprender que todos no aprenden de la misma forma" (E2)*

Está claro que la práctica pedagógica aporta al mejoramiento de la formación personal de los docentes, puesto que, como bien afirman Méndez y Mercado (2013) permite "detectar sus fortalezas y debilidades y a partir de ellas generar un plan de acción que conlleva a su superación, capacitación y mejoramiento que contribuye a elevar su nivel profesional" (p.20). Por tanto, se establece como el escenario en el cual los futuros docentes crecen en pensamiento y actitudes en pro de constituirse como maestros que dejan de lado sus temores y se enfrentan al proceso educativo; como bien sostiene Murillo (2021) dicha práctica es un medio para "disminuir vulnerabilidades … aportar a desarrollar competencias básicas o bien ser una herramienta para forjar la seguridad en el estudiante; se convierte en una estrategia útil para superar emociones negativas" (p.13). A su vez, permite que el docente en formación forje su carácter y postura, estando estos en constante evolución como resultado de la acción pedagógica que llevan a cabo dentro de su labor, siendo capaces de reflexionar sobre sí mismos. Lo anterior, presentando relación con Sandoval, Islas y Domínguez (2019) quienes sostienen que:

> un docente de carácter es aquel que tiene control de sí mismo, que confía en sus capacidades para enseñar y que domina las capacidades y límites del rol social del

maestro, y que en general, responde con solvencia en el contexto de su experiencia profesional (p.239).

De la misma forma, aportó a su crecimiento profesional al propiciar que reconocieran que todos los estudiantes no aprenden de la misma forma, aceptando que cada uno tiene unas particularidades al momento de enfrentarse al proceso educativo. Por tanto, son conscientes que deben buscar las estrategias y actividades pertinentes para motivarlos a estudiar de acuerdo a sus necesidades, haciendo uso de las secuencias didácticas (SD) para planear sus clases.

"La práctica me dejó muchas enseñanzas, que cada estudiante es un mundo diferente. Que a veces el alumno no es perezoso, sino saber enseñarle y atraerlo hacia el estudio" (E3)

"El aporte de la PPI la baso en la metodología, en las estrategias. He aprendido cosas nuevas y maneras de llegar a los estudiantes. Planeaciones de SD y buscar actividades que se acomoden a las necesidades de los estudiantes. De igual manera, observar y ser actor del día a día en un aula de clase, pues no es lo mismo solo ver teoría esto sin duda hay que llevarlo a la práctica. Y de esto se ha encargado esta asignatura." (E8)

"Ha ayudado a comprender que todos no aprenden de la misma forma, que todos viven en un ambiente socioeconómico diferente. Como docente me ha ayudado a utilizar nuevas estrategias de aprendizaje, a utilizar más las TIC" (E2)

"La práctica nos ha brindado los espacios para aplicar nuestros saberes, conocimientos y experiencias que aproximan a una real labor, aproximándonos a la labor, a reconocer los estamentos, a planificar, crear y desarrollar los temas correspondientes a los grados, a tener en cuenta la secuencialidad, intereses y necesidades de los estudiantes." (E11)

En concordancia con estas voces, Moreno (2002) sostiene que es "el profesor quien determina la temática, las actividades, los recursos, las estrategias, las necesidades del alumno y con ello planea y realiza su propio trabajo" (p.23) puesto que, toda enseñanza debe responder y adaptarse a las necesidades y curiosidades de los niños. En suma, Betancur y Sosa (2013) afirman que el docente debe "tener en cuenta los conocimientos previos de los niños, lo que ellos necesitan saber y lo que les interesa, pues lo principal es que partan también de lo que ellos mismos descubran" (p.41).

Lo anterior, considerando lo planteado por Tenorio (2011) de que "la educación no sólo debe tomar en consideración las necesidades de la mayoría, sino que ofrecer una respuesta educativa concreta para todos los alumnos" (p.252), y, de esa forma, estando relacionado con lo estipulado por Montiel y Arias (2017) "se asume la necesidad de definir, asumir e implementar prácticas docentes que prioricen el desarrollo de competencias de todos sus alumnos donde prevalezcan los principios de inclusión" (p.4).

Otro aspecto a abordar dentro de los saberes formales, es lo concerniente a los cursos considerados fundamentales por los futuros maestros dentro de la construcción de su formación docente. En sus respuestas resalta el considerar que todos los cursos vistos a lo largo de la carrera han sido claves, puesto que cumplen la función que se espera dentro de la licenciatura de formarlos integralmente para desempeñarse en distintos aspectos de su vida; trabajando en conjunto para edificar los conocimientos.

> *"Cada curso ha sido valioso para mi aprendizaje como docente, ya que están pensados en un saber integral para el perfil de esta carrera. Considero que los saberes específicos del área, como la literatura y lingüística ofrecen al docente en formación un conocimiento intelectual esencial que todo profesional de la lengua debe dominar. Sin embargo, la pedagogía y las ciencias de la educación como la práctica pedagógica investigativa y la didáctica son aquellas que preparan y forman un maestro para trasmitir determinado saber, son el medio por el cuál puedo lograr que otros puedan aprender de mí. Por último y no menos importante, otras áreas generales de la comunicación, institucionales y complementarias, enriquecen los saberes y perspectivas de un docente, todos estos componentes y áreas amplían la realidad de un futuro maestro y lo preparan en experiencias teóricas y prácticas de la comunidad y diversidad, la cultura escolar y la dinámica del aula. Por esto lo anterior se comprende en el plan de estudio." (E12)*
>
> *"Todas las materias van entrelazadas para construir grandes paredes de conocimientos, nos ayuda a inclinarnos a conocer a los niños, a los adolescentes, hay materias que van más allá de solo saber de lingüística o literatura, y nos dan bases para enseñar todo lo que aprendemos." (E7)*
>
> *"En mi formación como docente, todos los cursos han sido fundamentales, ya que cada uno de ellos ha aportado su granito de arena para así ser mejores educandos, desde el curso de razonamiento cuantitativo que muchos creíamos*

que no veríamos en nuestra carrera como, lingüística, literatura, didáctica, etnolingüística, práctica pedagógica entre otros, han contribuido a que como docentes tengamos nuevos conocimientos y así podamos enfrentarnos ante la sociedad en la que vivimos." (E9)

"Cada curso dictado tiene un papel significativo, los conocimientos brindados por cada uno nos van dejando una enseñanza que luego se pondrá en práctica." (E14)

"En el plan de estudio ofrecido busca que los estudiantes salgan como profesionales y por eso todos apuntan a dicha meta, por lo tanto, todos los cursos han aportado tanto en conocimientos como en mi persona. Ahora bien, esos aportes los he tomado para aprender y desaprender día tras día aspectos que son relevantes en el duro quehacer docente.

Por otro lado, considero que el aporte de materias encaminadas a la pedagogía y didáctica, se resume en fundamentar y permitir cambiar visiones paradigmáticas tradicionales de la enseñanza de la lengua, y a partir de ahí, repensar las maneras de comportarse como un profesional que ayuda a personas a comprender y hacer un uso significativo de la lengua madre." (E15)

Sin embargo, son enfáticos en sostener que los distintos cursos de práctica pedagógica, junto con el curso de didáctica, se constituyen como los principales espacios que han ayudado a que comprendan los diferentes contextos de los estudiantes y las escuelas; al tiempo que puedan identificar cuáles son las estrategias de aprendizaje pertinentes y su óptima implementación en el desarrollo de sus clases.

"El curso de práctica pedagógica ha aportado de manera significativa a mi formación docente, puesto que ha ayudado a comprender el contexto de los estudiantes y sus situaciones. Al igual que el curso de didáctica general, enseñando las estrategias de aprendizaje y la importancia de las secuencias didácticas, para saber cómo aplicar el conocimiento que se tiene, es decir, la teoría." (E2)

"Los principales cursos son las pedagogías, cuando nos enseñan los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños, las didácticas cuando nos enseñan a organizar o planear las clases, y práctica porque con ella tenemos el vínculo con los estudiantes" (E6)

"Pienso que materias como didáctica y todo lo relacionado con las prácticas pedagógicas han aportado significativamente en mi formación docente, puesto que, gracias a estos cursos he aprendido a elaborar una secuencia didáctica y lo más sustancial, a buscar estrategias de aprendizaje que me permitan saber ganar a cada estudiante, para poder realizar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje." (E13)

"Sin duda alguna el curso que dejó una huella en mi vida fue el de práctica pedagógica, puesto que, este me brindó la posibilidad de conocer a los estudiantes y desenvolverme en un aula de clase algo muy significativo para mi vida" (E9)

"Los cursos que más han aportado a mi formación docente han sido Práctica pedagógica investigativa, práctica docente y didáctica, porque forman al docente, enseñando que el campo investigativo en la educación nos lleva a conocer, mejorar y reforzar nuevos saberes, escoger las estrategias didácticas adecuadas, dotándonos de todos esos saberes, y por último ir a la práctica con los estudiantes es una experiencia gratificante" (E14)

Lo anterior, pone en evidencia una vez más que la didáctica y la práctica pedagógica influyen de manera considerable dentro de la formación de un futuro maestro, necesitándose para complementar ese entramado de conocimientos que el docente debe desarrollar, pues así lo exige el proceso de formación. Al respecto, Zambrano (2015) es enfático en resaltar que "las relaciones de lo pedagógico y lo didáctico tienen mayor evidencia en la formación del profesorado, y esto porque enseñar y hacer aprender es un asunto tanto de resistencia como de método" (p.60), donde el docente al desarrollar sus clases reconozca cuando un estudiante no se encuentra presto a aprender para luego utilizar una metodología que lo motive y pueda interiorizar los saberes; de tal forma que, como sostienen Cano y Ramos (2016) "la enseñanza sea atrayente, motivadora, generadora de inquietudes, cuestionamientos e intereses que despierten el deseo de los estudiantes por aprender aquello que se le quiere enseñar, reconociendo que construir el aprendizaje con otros resulta una experiencia enriquecedora" (p.10). Todo esto mientras va reflexionando sobre su labor y cómo la está llevando a cabo.

De igual manera, en su totalidad los participantes están de acuerdo en que todas las materias que vieron en la Licenciatura transversalizan con la práctica pedagógica investigativa, considerando que no se están formando como docentes de una sola área, sino que deben interrelacionarse con otras. Por lo que, sostienen que saberes, teorías,

procesos y metodologías que abordaron en otras asignaturas como Didáctica, Literatura, Competencias Comunicativas, Lingüística, etc., los utilizaron en dicha práctica. Como se puede evidenciar a continuación:

> *"Sí transversaliza con otras áreas y disciplinas de la carrera, porque los conocimientos de investigación cobran sentido de aplicación cuando puedo enfocarla desde cualquier área; por ejemplo, si hablamos de investigación cualitativa enfocado en la educación ya estoy dando un sentido humanista a la práctica. Es posible que necesite comprender conceptos propios de la psicología del aprendizaje, la sociología del aprendizaje o la sociolingüística para conocer la forma de actuar de los estudiantes, también tener apropiación de áreas como currículo y gestión escolar para saber relacionar la realidad educativa con un fenómeno. La literatura y lingüística me ayudará a identificar problemas relacionados con el lenguaje en el aula de clase y cómo podré realizar una intervención didáctica para consolidar una investigación-acción sin poseer competencias comunicativas como hablar, escribir, escuchar de manera asertiva. Así que la PPI en un docente de lenguaje le permite identificar necesidades educativas presentes en cada una de las áreas también enseñadas en la carrera o bien pensar formas para potencializar la enseñanza." (E12)*
>
> *"La práctica pedagógica se relaciona mucho con otras materias de la carrera, porque no nos estamos formando como docentes de una sola área, sino que sepamos desempeñarnos en otras áreas, y para eso todas las materias complementan nuestra formación integral" (E1)*
>
> *"La PPI es el escenario que tenemos para llevar a cabo todo lo que hemos aprendido en las demás materias, esto por su puesto, llevado finalmente a una práctica docente. Si hay esa transversalización. Por ejemplo, si a mí me hubiese gustado investigar en fonética la PPI me brindaba la posibilidad de hacerlo." (E10)*
>
> *"La práctica sí transversaliza con otras materias. Una materia se relaciona con la otra, porque un profesor explica una teoría y a través de la practica la llevamos a cabo" (E2)*

Al momento de llevar a cabo la práctica pedagógica investigativa se debe tener presente que esta transversaliza en gran medida con otras áreas, puesto que al transcurrir la carrera la formación docente de los estudiantes se integra por todos los saberes que son abordados dentro de las diferentes asignaturas, saberes que preparan a los maestros para

enfrentarse a los retos que se le presenten en su labor dentro y fuera de las aulas de clases. Lo cual, se relaciona con lo planteado en los Lineamientos curriculares de Práctica Pedagógica de la Universidad de Córdoba (2016) al afirmar que esta asume:

> una postura investigativa, entendida como un proceso transversal y continuo en la formación de los futuros profesionales de la educación. Proceso que propende por la integración de los saberes tanto pedagógicos como disciplinares e investigativos de los maestros en formación (p.5).

Coadyuvando con los lineamientos, Acosta, Martínez y Ruíz (2017) sostienen que "El currículo de las licenciaturas ha de estar transversalizado y permeado por el conocimiento y el dominio pedagógico garantizando la debida apropiación del componente disciplinar" (p.43). Todo esto, al tiempo que el estudiante entienda que lo que está aprendiendo en una asignatura determinada va en función de la construcción de su saber pedagógico.

Ahora bien, todos los maestros en formación afirmaron que la práctica pedagógica ayudó en gran medida a la construcción de su didáctica, puesto que, al enfrentarse a los contextos escolares y estando a cargo de un aula de clases, evidenciaron que cada niño es diferente a otro y para lograr que todos entiendan, comprendan y adquieran conocimientos por igual tuvieron que utilizar la didáctica; buscando herramientas para motivarlos, para saber qué, cuándo y cómo enseñar. Dejando de ser docentes tradicionales para ser docentes que innovan en estrategias al momento de impartir conocimientos.

> *"A medida que he estado en vinculación con los estudiantes y he estado con ellos en clases, me ha ayudado a organizar las actividades de acuerdo a los intereses de los niños y su motivación, en la forma en que puedo ejecutar una herramienta para que todos aprendan por igual, que la participación sea activa" (E6)*
>
> *"Claro que la práctica pedagógica ha aportado a mi didáctica como docente, ya que a través de la investigación ha permitido buscar nuevos proyectos, soluciones, propuestas que sirvan de ayuda. Al igual que recursos para poder mediar y explorar nuevas formas para desarrollar los temas" (E1)*
>
> *"La práctica me ha ayudado a ser una persona más didáctica, no ser una profesora tradicional, sino una docente estratégica, que mantiene la atención de los estudiantes en el aula de clases, que innova" (E2)*
>
> *"Claro que la práctica sí ha aportado en mi didáctica, no me gustaría que los estudiantes solo escriban y repitan lo que digo, sino también que entiendan y comprendan lo que estoy diciendo, y para ello he utilizado la didáctica" (E4)*

"Sí ha permeado en mi didáctica. Esto se muestra en el proceso investigativo que llevo he enfrentado obstáculos, que desde la didáctica me ha ayudado a enfrentarlas. Esto desde buscar estrategias y técnicas diferentes que me posibiliten llevar de mejor manera lo que tenía planeado. Mira, por ejemplo, que en la virtualidad tuve que buscar didácticamente la manera para que los estudiantes estuvieran activos en mi clase. Y este escenario de aprendizaje se dio en la PPI." (E7)

"Sí, ya que por medio de la práctica pedagógica pude identificar de qué forma hacer llegar el conocimiento a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades, permitiendo dar luz de estrategias y actividades utilizar que les permitieran aprender sin mayores obstáculos y que el proceso de aprendizaje no fuera tedioso ni rutinario, que no se cansaran, sino que estuvieran prestos al aprendizaje. En otras palabras, saber qué enseñar, cómo hacerlo y como evaluarlo dependiendo de los actores educacionales" (E15)

Es un hecho que al estar frente a un aula de clases se deben considerar las particularidades de cada estudiante, puesto que todos no aprenden al mismo ritmo ni de la misma forma. Es ahí donde el docente debe tener las bases para poder llegar a todos y cada uno de ellos, siendo relevante la didáctica que vaya a implementar de acuerdo al contexto de los educandos, debido a que ese entorno es el que va a condicionar la implementación de cualquier estrategia didáctica que se encamine a mejorar el proceso educativo. Por tanto, es por medio de la labor pedagógica que el maestro puede transformar sus propias prácticas docentes y viceversa, como bien sostienen González y Triviño (2016) al decir que "se vuelve esencial que el profesorado incremente su conocimiento sobre todos los componentes de la actividad didáctica en el aula, lo cual redundará en una mayor motivación y capacitación de cara a llevar a cabo innovaciones docentes" (p.373), y de esa forma, como bien sostienen Cano y Ramos (2016) planear una:

> ruta a seguir para ofrecer a los estudiantes nuevas maneras de aprender a partir del despliegue de nuevas formas de enseñar, resaltando la importancia de que los maestros se preocupen de manera constante por la forma como están llevando el conocimiento a los estudiantes y por las estrategias didácticas que están materializando (p.10).

A su vez, considerando lo planteado por Mejía y Molina (2012), se está "procurando la mediación de las didácticas flexibles, e implementando estrategias basadas en la lúdica y la creatividad" (p.43).

6.2.2 *Saberes Investigativos*

En lo relacionado con los saberes investigativos, la práctica pedagógica contribuyó en la formación investigativa de los futuros docentes desde dos puntos fundamentales: incentivando su interés por indagar sobre problemas educativos y poniendo en práctica sus proyectos investigativos o tesis desarrollados a lo largo de su carrera.

En el primer punto, propició que los futuros docentes tuvieran la motivación para investigar e indagar los posibles problemas que en la actualidad se están presentando y los que a futuro surgirán en el ámbito educativo, los cuales están arraigados a los contextos escolares en los que se encuentran los educandos. Esto, desde una postura crítica y reflexiva al momento de buscar posibles soluciones.

> *"La práctica pedagógica investigativa me ha ofrecido fundamentos epistemológicos y metodológicos para trabajar una problemática educativa y de acuerdo a las características de este problema, saber cómo abordarlo de manera apropiada, o sea qué tipo de investigación le favorece, qué método es el más apropiado, qué instrumentos emplear, cómo explorar e interpretar fenómenos o prácticas educativas para buscar comprender o mejorar la enseñanza." (E11)*
>
> *"La práctica pedagógica ha sido fundamental para mi formación investigativa. Ha ayudado a tener presente las deficiencias que existen en el sistema educativo para así poder tener en cuenta esos problemas y darles soluciones" (E1)*
>
> *"La práctica pedagógica investigativa me ha ofrecido fundamentos epistemológicos y metodológicos para trabajar una problemática educativa y de acuerdo a las características de este problema, saber cómo abordarlo de manera apropiada, o sea qué tipo de investigación le favorece, qué método es el más apropiado, qué instrumentos emplear, cómo explorar e interpretar fenómenos o prácticas educativas para buscar comprender o mejorar la enseñanza." (E12)*
>
> *"La práctica pedagógica me ha inculcado actitudes básicas para el estudio de un problema educativo, así puedo reflexionar sobre el quehacer docente y buscar alternativas que permitan mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje, además*

de ofrecerme elementos metodológicos para hacer y llevar a cabo la investigación." (E11)

"Como docente investigadora me ha permitido analizar, ir más allá, tener una postura reflexiva y crítica" (E14)

El docente, y principalmente en formación, debe constituirse como un docente investigador que muestre interés por mejorar la educación y los procesos que, de forma subyacente, se llevan a cabo. Es en ese punto donde la práctica pedagógica juega un papel primordial despertando la necesidad de investigar de los maestros en miras de darle respuestas a los problemas que surgen, lo cual está directamente relacionado con lo estipulado en los Lineamientos Curriculares de Práctica Pedagógica de la Universidad de Córdoba (2016) los cuales sostienen que "La formación profesional del educador implica el acercamiento a la investigación como ámbito de su campo de estudio. La investigación proporciona para el educador elementos y estrategias para indagar sistemáticamente sobre la realidad educativa y su labor" (p.15). Contribuyendo con lo anterior, Tinoco y Zuluaga (2019), afirman que, en este ámbito, los docentes "desarrollan la habilidad de análisis crítico, de búsqueda de respuestas a la problemática profesional y social potenciando la capacidad de reconocimiento y exploración de soluciones" (p.36), de tal forma que, se formen docentes investigadores que trasciendan la enseñanza y que, desde su quehacer docente, investiguen los hechos que afecten la educación.

Ahora bien, en el segundo punto, la práctica en mención les dio las bases a los participantes para afianzar la parte investigativa al llevar a cabo un proyecto de investigación o tesis, puesto que propició la búsqueda de teorías, el análisis de estudios académicos, saber los tipos de investigación que existen, la rigurosidad que amerita una investigación académica y todo el apartado que constituye lo que se debe saber y hacer en una correcta investigación.

"Principalmente, por el proyecto de investigación que estoy haciendo, ya que hicimos marco teórico, buscamos teorías, investigamos, analizamos otros estudios académicos, y de esa forma ayudo bastante durante toda la carrera a mi formación investigativa. Además, durante la práctica tuve que hacer investigaciones para abordar algunos temas." (E5)

"Principalmente me ha ayudado a comprender el orden, la rigurosidad, la redacción que lleva una tesis. Hay que revisar todo, corregir volver a lo ya redactado y darle otro valor a lo que ya se tenía planteado. Sin duda, nos ayudó a fundamentar el espíritu de maestros investigadores." (E8)

"En la parte de construcción de la investigación siento que he aprendido a formular proyectos de investigación desde todos sus apartados. Y las estrategias para redacción y aplicación." (E7)

"La he puesto en práctica desarrollando un proyecto de investigación el cual nació a través de una observación de problemas que se presentan en las clases de LC. Luego, nos fundamentamos teóricamente del tema para así realizar una SD." (E10)

"La puse en práctica ejecutando un proyecto investigativo que acarreó el esfuerzo disciplinar de los conocimientos investigativos que poseía diseñando todo lo competente con una tesis" (E15)

Otra característica de la práctica pedagógica, es que esta también se constituye como el espacio que permite a los docentes crear e implementar sus proyectos investigativos o tesis, los cuales están arraigados a los contextos educativos en los que se desempeñan y donde son sus estudiantes los sujetos de estudio. Lo anterior, es reafirmado por León (2016) al señalar que "los ámbitos de aplicación de las propuestas educativas que promueven los estudiantes en sus estudios guardan estrecha relación con las problemáticas a la que se afrontan, bien sea en su campo laboral o en su entorno de convivencia académico" (p.62), lo cual coadyuva con los Lineamientos Curriculares de Práctica Pedagógica de la Universidad de Córdoba (2016) al decir que "los docentes deben formular propuestas de investigación pedagógica y didáctica, orientadas a la solución de problemas concretos de enseñanza y aprendizaje" (p.22). Para ello, se necesita que realicen búsquedas profundas de teorías, metodologías, tipos de investigación, instrumentos, técnicas, etc., que fortalezcan su perfil docente y den paso a que se definan como un verdadero agente de cambio.

6.3 Dimensión Contextual

Considerando que la dimensión contextual es asumida en función de la adaptación, selección o modificación del medio más cercano al individuo (Villamizar, Acevedo y Donoso citados por Cabas, González y Hoyos, 2017, p.15), en la cual se ponen en juego conocimientos relacionados a aspectos de su rol y función social; se hace pertinente analizar las percepciones de los educadores respecto a los saberes contextuales adquiridos en la práctica pedagógica investigativa. Lo anterior, visto desde la puesta en función de dichos saberes, su influencia en la construcción de la identidad profesional de

los docentes y sobre los cambios que consideran necesarios en la práctica pedagógica vista en su carrera.

6.3.1 *Saberes contextuales*

En lo concerniente a los saberes contextuales, se evidenció que los futuros docentes han puesto en práctica los saberes adquiridos en la Licenciatura por medio de la planeación de clases y el desarrollo de sus proyectos investigativos. A su vez, respecto a la construcción de su identidad profesional, permitió que se visualizaran como docentes propiamente dichos que se preocupan por dejar aprendizajes para la vida en sus estudiantes. No obstante, consideran que la práctica pedagógica abordada dentro de la Licenciatura debe tener cambios relacionados a la intensidad horaria, tanto en el tiempo asignado para ir a los establecimientos educativos como en el plan académico de la Universidad.

En primera instancia, en cuanto a los saberes contextuales y su puesta en función, los docentes en formación sostienen que han hecho uso ellos al momento de planear sus clases y realizar las secuencias didácticas. Dado que, al organizar los temas a tratar y los momentos de la clase, diseñan actividades, escogen estándares, estrategias y recursos que utilizarán al aplicar las respectivas secuencias; teniendo presente los conocimientos que adquirieron con antelación en la carrera.

> *"En el momento en que estoy aplicando la secuencia didáctica he utilizado los saberes que me han enseñado a lo largo de la carrera, utilizando DBA, estándares, y es ahí donde uno, con los saberes que nos han dado, somos capaces de realizar las secuencias y ponerlas en práctica." (E6)*
>
> *"A partir de lo que me han enseñado, lo que he aprendido por mí mismo, he ofrecido a través de actividades, recursos un aprendizaje significativo, a partir de saber, saber hacer y saber ser, de esta manera, la práctica pedagógica se presta para explorar los saberes, ponerlos en la mesa y llegar a discusiones, conocer los puntos de vistas, a utilizar los recursos como el manejo de la tecnología, plataformas en donde se ha potencializado últimamente el enseñar y aprender." (E11)*
>
> *"He puesto en función mis saberes en la planeación de la clase, al escoger actividades, los estándares, tener muy en cuenta eso" (E3)*

"He puesto en práctica los saberes adquiridos para diseñar estrategias; al igual que para diseñar las clases fueron necesarios todos los conocimientos adquiridos durante la carrera, porque fue poner en práctica lo que hemos aprendido" (E5)

"La he puesto en práctica con la planeación de una secuencia didáctica y la posterior aplicación de esta. La SD que nace de un proceso investigativo llevado a cabo a lo largo de la carrera." (E8)

Lo anterior parece confirmar que una de las formas más significativas de poner en práctica los saberes que los educadores adquieren es en la organización y el compromiso que le asignan a la planeación de sus clases, porque puede parecer un proceso sencillo, pero realmente es bastante complejo. Dentro de esa planeación nada debe ser al azar y todo debe tener un propósito, los estándares, los DBA, los instrumentos, las actividades, etc.; y es de resaltar que dentro de la formación prestada en la licenciatura los maestros en formación han podido interiorizar la forma de poner en función sus saberes para cumplir con ello. Más que todo porque, como bien plantea Reyes (2016), "Es pues la planeación de clase, el hilo conductor de las múltiples estrategias y acciones que se desarrollan en el aula escolar y fuera de él" (p.88) y donde el docente puede ver lo que realmente quiere lograr, cómo lo quiere lograr, con qué y cuándo logrará eso que quiere. A su vez, Zilberstein (2016) contribuye a lo anterior, afirmando que:

> La función de la planificación garantiza que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación es una actividad creadora; mientras más se planee el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos (p.199).

Desde otro punto de vista, algunos sostuvieron que pudieron hacer uso de los saberes contextuales aplicando teorías y conocimientos vistos al desarrollar sus proyectos de investigación, los cuales han estructurado desde principios de la licenciatura y que están encaminados a estudiar las situaciones de los estudiantes desde aspectos en específico; siendo implementados en las prácticas docentes llevadas a cabo en las instituciones.

"La he puesto en práctica desarrollando un proyecto de investigación el cual nació a través de una observación de problemas que se presentan en las clases de lectura crítica. Luego, nos fundamentamos teóricamente del tema para así realizar una SD." (E10)

"He puesto en función mis saberes a través de mi proyecto de grado, porque lo direccionamos por un enfoque cualitativo, y ese enfoque cualitativo lo abordamos en el aula de clases." (E2)

"Específicamente desarrollando un proyecto que he aplicado en la institución donde estaba haciendo mi práctica docente, además de participar en congresos de investigación donde he puesto en juego lo que sé sobre investigación." (E7)

Lo antes dicho, se relaciona con lo estipulado en los Lineamientos Curriculares de Práctica Pedagógica de la Universidad de Córdoba (2016) al afirmar que una PPI "Sensibiliza al futuro licenciado para que sea habilidoso en la aplicación de métodos científicos en su labor docente; para que, además, sea capaz de innovar, de crear nuevos métodos y de formular y aplicar propuestas y proyectos pedagógicos de aula" (p.3). Por lo cual, dichos proyectos deben estar relacionados con las falencias o problemáticas que logren identificar en los contextos educativos, y específicamente en sus alumnos; de tal forma que, como opina Bondarenko (2009) los docentes "trabajarían en dos direcciones principales: a) mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y b) acciones hacia el entorno, para dar respuestas satisfactorias a los problemas que demandan los sectores sociales" (p.257). Lo anterior, deja en evidencia que la práctica vista ha permitido que los saberes contextuales de los educadores en formación se desarrollen al implementar sus proyectos, indagando, observando, criticando y reflexionando sobre su propia enseñanza.

En segunda instancia, en la construcción de su identidad profesional, la práctica pedagógica moldeó el pensamiento y la visión que tenían los educadores en un comienzo, es decir, los ha ayudado a direccionarse como futuros docentes, a ir moldeando su pensamiento y su personalidad para sentirse y visionarse como educadores. Llevando a cabo un progreso al dejar de verse como estudiantes a considerarse docentes que crecieron en conocimientos que en un comienzo no tenían sobre el área. Por lo que, propició que ampliaran las perspectivas que tenían sobre el ser maestro.

"La práctica ha influenciado en mi identidad profesional positiva y constructivamente; porque cuando llegué a la universidad no tenía conocimientos a profundidad, pero acá poco a poco he ido moldeando mi personalidad profesional en todos los aspectos de mi vida" (E1)

"La práctica pedagógica ha influenciado bastante sobre mí, puesto que yo no me veía como una docente, pero a través de ella me ha enseñado muchas cosas que

quiero hacer con mis estudiantes, no solo en Colombia sino en otros países en la medida que sea posible" (E3)

"La PPI me ha permitido ampliar mi perspectiva como formador, ver la realidad educativa de una manera crítica y mi quehacer de una manera consiente, también ver mi labor de un sentido más humanístico" (E12)

"Desde un primer momento influyo en conocimientos que eran desconocidos, por eso ha aportado en gran parte a mi identidad como profesional, ha sido relevante el proceso del curso, a ser crítico, reflexivo y evaluar las competencias que han de servirme en el campo profesional" (E11)

No cabe duda que los procesos que se viven en la práctica pedagógica marcan una transición en los educadores, donde progresivamente van dejando a un lado el identificarse como estudiantes para, más adelante, poder identificarse como profesores. En concordancia con lo anterior, Vanegas y Fuentealba (2019) plantean que esa identidad como docente "representa un reto personal para el futuro profesional de la educación porque implica cambios en los conocimientos, las emociones y las responsabilidades" (p.126), lo cual coincide con lo planteado en los Lineamientos Curriculares de Práctica Pedagógica de la Universidad de Córdoba (2016) al sostener que "la transformación de la identidad profesional docente es un proceso dinámico que permite configurar una representación de sí mismo como profesor" (p.9). De ahí que, el educador en formación reconozca la responsabilidad social de velar por la educación de los educandos, y de que debe pensar en sí mismo, pero también en todos los actores que hacen parte del proceso educativo.

De igual modo, como profesionales, la práctica pedagógica inculcó en los educadores el interesarse por dejar en sus estudiantes aprendizajes significativos, que logren aprender conocimientos para la vida y no fugazmente, los cuales les permitan desempeñarse en diferentes aspectos de su vida. A su vez, siendo profesionales que se preocupan por la satisfacción que pueden o no sentir sus alumnos al momento de aprender.

"Ha influenciado a tener un mejor tacto personal. Me ha permitido abrirme para que ellos no me vean como una persona que simplemente viene a enseñar, sino que vean una amiga más que puedan contar conmigo. De igual manera, tener paciencia con aspectos específicos que se pueden presentar en un aula de clases." (E7)

"Influyó en la manera en que me preocupo en la formación de sujetos sociales, no solo como participantes de la enseñanza sino como actores a los cuales se les debe buscar y proponer mejores formas para aprender." (E12)

"La práctica pedagógica ha influenciado en mi identidad profesional al ampliar mis horizontes como docente, al permitirme reflexionar sobre la educación actual y sobre mi quehacer de una manera más consciente. Al saber que, en el desarrollo de mis clases, debo tener presente a mis estudiantes y sus necesidades, porque que la educación debe ser contextualizada y no ajena a las realidades de ellos, y que, como una buena docente, debo considerar eso para poder formar personas críticas, pensantes y que sepan desenvolverse en sociedad." (E14)

Una de las principales características que debe tener un docente, profesionalmente hablando, es buscar siempre que sus estudiantes adquieran aprendizajes significativos, que puedan hacer uso de ellos aun cuando hayan terminado la etapa escolar. Por lo que, es su responsabilidad utilizar las estrategias necesarias y pertinentes que posibiliten que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea motivador y productivo; para que, como bien dicen Reyes, Vera y Colina (2014) "los estudiantes puedan desarrollar diversas actividades dentro y fuera del aula con interés y motivación, adquiriendo nuevos significados e ideas, construyendo su propio conocimiento, el cual debe responder a sus intereses y necesidades" (p.61). En relación con ello, Cano y Ramos (2016) afirman que la labor docente es un "proceso que brinda gran importancia y atención a la diversidad, abordando estrategias y didácticas empleadas por los docentes para enseñar, teniendo en cuenta las características particulares de los estudiantes y preocupándose por lograr aprendizajes más significativos y duraderos" (p.11).

Por último, en relación con la forma en que los docentes en formación mejorarían la práctica pedagógica vista en la carrera, piensan que debe tener cambios relacionados a la intensidad horaria que se le asigna a las prácticas docentes en las instituciones, considerando que deben ir más tiempo a los establecimientos educativos para desempeñar una práctica adecuada, donde sus estudiantes puedan aprender de ellos y viceversa. De igual modo, el aumentar en el plan académico de la carrera el tiempo en que se empieza la práctica, resaltando que esta debe darse desde inicio de carrera para que no sea un lapso de tiempo tan corto, de esa forma poder vincularse más a las instituciones y adquirir más experiencia.

"Podría mejorar la práctica que se ve en la carrera dando clases a tiempo completo o por más tiempo, ya que no se tiene mucho tiempo para los estudiantes y no se logra hacer un óptimo proceso." (E5)

"Se podría mejorar la práctica estando más horas en las aulas de clase, así tendríamos más experiencias de las cuales aprender y nutrirnos" (E2)

"Por otro lado, el curso de práctica pedagógica debería brindar la posibilidad de poder relacionarnos más con los estudiantes en las Instituciones Educativas, ya que las prácticas son muy cortas y muchos de los docentes en formación quisiéramos aprender más de los estudiantes y docentes asesores." (E9)

"La práctica podría mejorar vinculándonos más a la escuela, debemos tener más experiencias como las prácticas docentes, que sea más tiempo y no solo en los últimos semestres." (E6)

"Pienso que la práctica pedagógica debe darse dese inicio de carrera hasta final, pues pienso que se le debe dar más importancia. Me hubiese gustado desde el inicio de la carrera entender los DBA, estándares, todas las reglas y normativas" (E3)

Teniendo en cuenta lo anterior, se dilucida la necesidad de los docentes en formación de acercarse más a la parte teórica de la práctica pedagógica desde su implementación en el plan académico y su puesta en práctica en las instituciones, demostrando que es necesario aumentar los saberes y experiencias actuales para crecer humana y profesionalmente. De esa forma, y reafirmando lo planteado por Vanegas y Fuentealba (2019) "se ratifica la necesidad de incorporar prácticas tempranas y progresivas, que desde el ingreso a las carreras de pedagogía ofrezcan a los profesores en formación el tiempo suficiente y los contextos necesarios para el desarrollo de experiencias" (p.131), dando paso a su identificación como docentes propiamente dichos.

No obstante, algunos participantes sostuvieron que no cambiarían ningún aspecto de la práctica pedagógica, debido que consideran que su estructuración es la adecuada en cuanto a los contenidos desarrollados y la rigurosidad que se necesita para dicha asignatura.

"Considero que la práctica de la carrera no necesita tantos cambios, ya que junto con la docente se ha hecho el trabajo necesario y pertinente. La práctica debe ser rigurosa y así se ha venido trabajando" (E4)

"Realmente pienso que como está concebida está bien" (E7)

"A mí me ha parecido buena y chévere. Yo no le cambiaría nada, pues cumple con los requisitos y normas para la formación docente, es muy concreta en todos los aspectos que debe tener un docente." (E8)

"No tengo ningún cambio que hacer, pues fue un caso aislado que nos tocó a nosotros en la intensidad horaria baja. Pero, en estructuralmente está bien." (E10)

"Pienso que la formación ofrecida es la adecuada, cada curso va enfocado a optimizar tu aprendizaje, tu aspecto o visión del mundo, el cual es complementado con las prácticas pedagógicas, conferencias, entre otros eventos que aportan elocuentemente a nuestra formación docente y a lo puesto en práctica durante lo que llevo de mi carrera." (E13)

"Realmente, pienso que la formación ofrecida es pertinente a lo que requiere tanto el contexto regional como el nacional. Además, que esto se complementa con prácticas, congresos, conversatorios, coloquios, ferias de investigación que potencian al estudiante para poner en prácticas todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera." (E15)

Considerando lo planteado por López, López y Puertas (2011) al constituir la práctica pedagógica como "una experiencia que aporta al conocimiento del futuro maestro, ya que requiere de una preparación conceptual, procedimental, estratégica. En general, pone a prueba el ser mismo del sujeto" (p.41), se da paso a la necesidad de que la práctica docente llevaba a cabo dentro de la Licenciatura de Lengua Castellana sea pertinente desde su estructuración. Por tanto, las voces antes citadas permiten evidenciar que la reestructuración realizada en los Lineamientos Curriculares de Práctica Pedagógica (2016) desde los cuales se estipuló "el desarrollo de la práctica pedagógica en tres fases, concordantes con tres contextos del hecho educativo: comunidad y diversidad, cultura escolar y dinámica del aula. Contextos hacia los cuales se orienta el ejercicio docente desde las diferentes asignaturas del plan de estudio" (p.24), ha estado acorde con el proceso formativo de los futuros docentes; propiciando el crecimiento en conocimientos de los estudiantes y permitiendo la realización de una metamorfosis al no ser los mismos cuando finalicen su educación académica.

7. Conclusiones

Con la elaboración de la presente investigación se ha pretendido plasmar cómo los estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana configuran identidades docentes con la influencia de la Práctica Pedagógica Investigativa. Para ello, se ha partido de la reflexión compartida acerca de los factores que van apareciendo a lo largo del desarrollo profesional y del modo en que estos van evolucionando y retroalimentando su práctica. En este plano, las conclusiones aquí presentadas tratan de dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio, cuyo eje principal gira en torno al cuestionamiento: ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido la Práctica Pedagógica Investigativa en la configuración de identidad docente de los estudiantes de la Licenciatura en Literatura y lengua Castellana?, A su vez, el interrogante se pudo resolver gracias al cumplimiento de los objetivos planteados que se justifican en el apartado de "conclusiones de la investigación".

De igual manera, quedan en evidencias las futuras líneas y otras posibilidades que se abren a partir de los resultados de esta investigación, en simultáneo, se muestra la pertinencia de que a futuro se traten dichas líneas de investigación. Seguidamente, el grupo investigador pone en manifiesto categorías que pudieron ser investigadas pero que al salirse de la acotación de los objetivos planteados quedaron relegadas. Finalmente, acaba este apartado con la autorreflexión de todo lo que se vivió en el proceso de esta investigación.

7.1. ¿Cerca o lejos de los objetivos?

7.1.1 *Percepciones de los Estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en relación con la Práctica Pedagógica Investigativa*

La práctica pedagógica es el escenario ideal para que los futuros docentes confronten los saberes adquiridos en el plano del conocimiento específico del área de la cual se harán cargo durante su vida profesional, poniendo en juego lo aprendido en didáctica y pedagogía. De igual manera, ayuda al docente principiante a configurar su identidad docente, pues le brinda un amplio contexto tanto en lo académico como en lo personal para establecer sus conceptos, valores y visualizarse diferente frente a otros colegas de la profesión.

Por su parte, atendiendo a los requerimientos relacionados a la formación de maestros que necesita la educación colombiana, la Universidad de Córdoba reformuló los lineamientos en la carrera docente de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana ofrecida, obteniendo de esta manera una Práctica Pedagógica Investigativa desde tercer semestre hasta finalizar en una sistematización en décimo semestre.

Bajo este presupuesto, resultó importante identificar las imágenes, emociones, sentimientos y creencias que los estudiantes poseen sobre la Práctica Pedagógica Investigativa ofrecida en la Universidad de Córdoba, específicamente en la carrera de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, desde sus percepciones y cuando ya la han vivido o se encuentran finalizando tal proceso. Se partió de la idea de que conocer sus pensamientos y conocimientos ofrecerá interesantes aportes para su comprensión y así poder armar un panorama explicativo que permita evaluar la nueva estructuración que se le dio a la PPI en la carrera académica en mención.

Los docentes en formación asumen, desde sus perspectivas, que la Práctica Pedagógica Investigativa ha resultado enriquecedora para su formación docente, debido a que se tiene como componente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la metodología teórica de este curso. En este orden, expresaron que generó un impacto significativo puesto que les ayudó a tomar una postura crítica frente a los retos que afronta la educación en estos momentos, esto a consecuencia de la promoción de herramientas, estrategias y metodologías actualizadas que permiten un desarrollo óptimo en la P.P.I, herramientas que contribuyen a crear ambientes psicopedagógicos con alumnos determinados en los diferentes contextos que rodean a las instituciones del departamento de Córdoba.

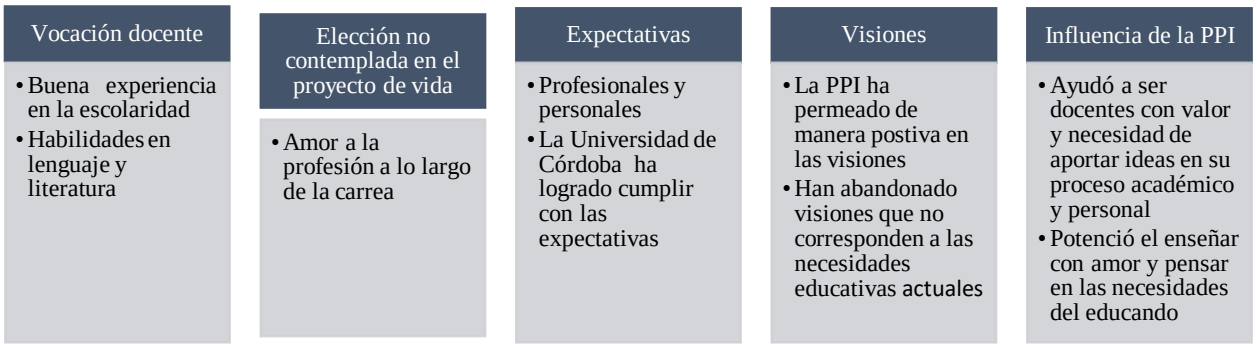
Por otro lado, desde los postulados de los estudiantes, se refuerza la parte axiológica-personal considerándola importante ante cualquier situación de la vida cotidiana, pues es la formación humana con la que se fundamentarán las decisiones tomadas como persona y como maestro. Este componente ha abierto el modo de ver el quehacer docente a causa de que se ha aprendido que el profesor no es solo un administrador de conocimientos, sino que es un eje fundamental para tejer sociedades e hilar rutas que ayuden a solucionar los problemas que aquejan en los contextos donde se desenvuelven las personas. Por ello, debe ser comprensivo y tener una actitud abierta ante los problemas sociales. Finalmente, la PPI ayudó a concienciar que deben estar prestos a buscar la manera de mediar asuntos problemáticos o conflictos de índole personal que se presentan dentro y fuera del aula.

Por último, los estudiantes conciben que se les proporcionó conocimientos acerca de los fundamentos y metodologías de investigación desde el área de Práctica Pedagógica favoreciendo el espíritu de razonamiento y por medio de herramientas, estrategias y metodologías actualizadas. que tiene un profesor, y con estos conocimientos recrear, modificar y rediseñar estrategias con las que se puedan solucionar o disminuir las problemáticas educativas que muchas veces obstaculizan el proceso formativo de los alumnos. Por tanto, la P.P.I ha nutrido los saberes de los estudiantes para que sean llevados a los contextos inmediatos por medio de la creación y ejecución y a partir de ahí satisfacer o cubrir las necesidades sobre educación.

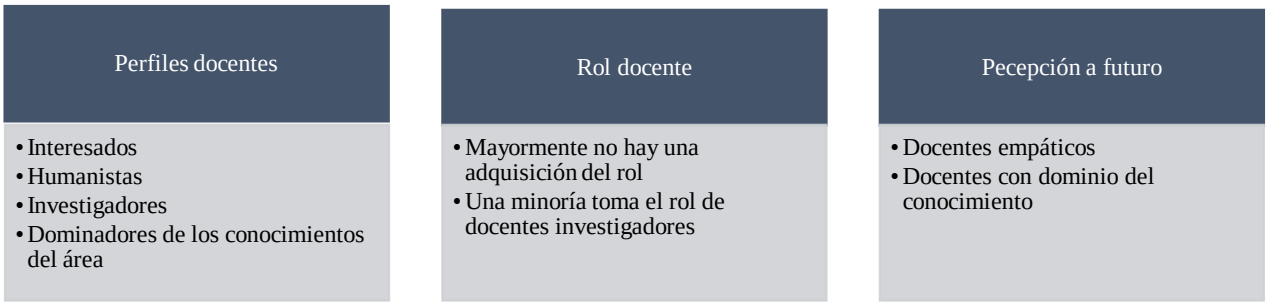
7.2 Percepciones de los Estudiantes de acuerdo con las Dimensiones Personal, Profesional y Contextual de la Identidad Profesional Docente

7.2.1 *Dimensión Personal*

En la dimensión personal se halló que los estudiantes al ingresar a la Licenciatura tenían preconcebido la elección de la carrera, esto en gran parte porque tuvieron una buena experiencia académica en las instituciones donde realizaron su vida escolar; no obstante, una pequeña parte mostró que su elección fue la segunda opción, esto debido que no tenían vocación para ser docentes o no tuvieron una buena experiencia en el desarrollo de su escolaridad, aunque detallan que al transcurrir la carrera fueron adaptándose y visionándose como futuro docentes. Lo anterior, permite afirmar que elementos primordiales la identidad docente de los estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana comienza a construirse desde antes de su ingreso a la Universidad, es deber entonces de la institución superior crear espacios que fortalezcan el componente identitario, con el objetivo de responder siempre a las necesidades de la educación regional y nacional, tal y como se tiene concebido en la misión de la carrera. De igual manera, se halló que la carrera desde la PPI está cumpliendo con expectativas tanto personales y profesionales que los estudiantes están extrapolando desde su cotidianidad, resultando fructuoso puesto que posibilita la estimulación de docentes capaces de cumplir objetivos y que en esos procesos dejen de lado prácticas tradicionales o que no son pertinentes a lo que se requiere como docente. Por último, se evidenció que la PPI ayudó a los futuros educadores a superar debilidades, contemplar su fortaleza como docentes y complementar los valores que ha de tener un profesional de la educación.



Adicionalmente, la presente investigación reveló que los estudiantes, futuros docentes, después de realizar su práctica docente, que es posible gracias a la PPI, configuraron su identidad desde los perfilamientos de docentes humanos, interesados, investigadores y dominadores de saberes del área de conocimiento. Lo que respalda a su vez la percepción que tienen a futuro, debido a que muestran su interés por ser visualizados como docentes empáticos y con alto dominio de saberes. Sin embargo, develan los resultados que no hay una adquisición del rol como maestros, demostrando que aún se encuentran en un proceso de aprendizaje constante que continuará en su desempeño como profesionales.



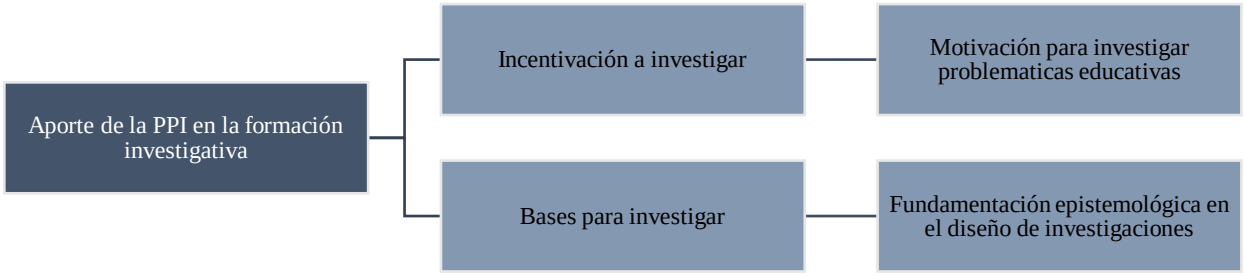
7.2.2 Dimensión Profesional

Desde esta dimensión, se interpretó que, en los saberes formales, la PPI aportó a la formación de los futuros docentes desde dos aspectos: el crecimiento personal, en el cual los maestros en formación mejoraron componentes de confianza con su capacidad de enseñar; y, en el crecimiento profesional, pues plantean que adquirieron bases epistemológicas para abordar de mejor manera el proceso de enseñanza, partiendo primordialmente que cada estudiante tiene una manera de verse frente al mundo, que tienen ritmo y estilos diferentes de aprender. En esta misma línea, afirmaron que los cursos fundamentales para la construcción de su formación profesional han sido las Prácticas Pedagógicas y la Didáctica dado que estos posibilitaron accionar los contenidos que habían interiorizado de otras asignaturas. En este punto, la Práctica Pedagógica se

constituye en el medio por el cual los docentes en formación pueden identificar las necesidades que presentan los alumnos al llevar a cabo su proceso de enseñanza – aprendizaje, partiendo de ello para planear sus clases en secuencias didácticas en las cuales las estrategias y actividades a implementar se encaminen para que los educandos puedan adquirir e interiorizar los contenidos y aplicarlos en su cotidianidad.

Aporte de la PPI	Aporte de los cursos vistos	Transverzalización de la PPI	La PPI en la construcción didáctica
• Ayudó a crecer, superar miedos, reconocer debilidades y afianzar destrezas • Adquisición de nuevas estrategias, técnicas y habilidades lúdico-didácticas	• Todos los cursos han sido valiosos • Para configurar su identidad docente los cursos de pedagogía y didáctica	• Saberes, teorías, procesos y metodologías de otros cursos los utilizaron en la Práctica Pedagógica Investigativa	• Abandono de didácticas tradicionales • Buscar herramientas para cada ritmo de aprendizaje • Innovación en estrategias educativas

Dentro de este marco, en lo relacionado con los saberes investigativos, la Práctica Pedagógica contribuyó en la formación investigativa de los futuros docentes desde dos aspectos fundamentales: en primer lugar, incentivó el desarrollo de conocimientos epistemológicos sobre investigación y el segundo, la puesta en práctica de los dichos conocimientos mediante el diseño de proyectos educativos o proyectos de investigativos desarrollados a lo largo de su carrera. Se encontró en el primer aspecto motivó a los docentes en formación a investigar e indagar los posibles problemas que en la actualidad se están presentando en las diferentes instituciones donde realizaron su práctica docente, lo que conllevó a una intervención pedagógica a partir del diseño de secuencias didácticas. Teniendo así, docentes reflexivos y críticos de su quehacer didáctico-pedagógico.

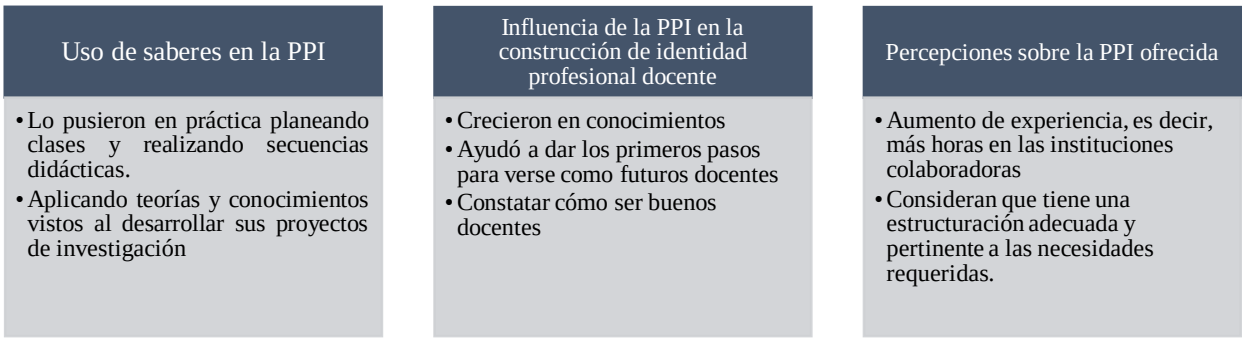


7.2.3 Dimensión Contextual

Desde las perspectivas y nociones de los participantes se evidenció que la PPI permitió ejecutar los saberes adquiridos durante todo el proceso de la carrera, principalmente en la planeación de clases y el desarrollo de sus proyectos investigativos.

A su vez, respecto a la construcción de su identidad profesional, posibilitó que tuvieran sensibilización y preocupación por dejar aprendizajes que sirvan para desarrollarse de buena manera en sociedad.

Por otro lado, se constituye desde los estudiantes una sugerencia a la práctica pedagógica abordada dentro de la licenciatura, manifestando que debe hacerse un cambio relacionado a la intensidad horaria asignada para ir a los establecimientos educativos.



7.3 Evaluación de la Práctica Pedagógica Investigativa en la Construcción de la Identidad Profesional Docente

Desde el punto de vista del método adoptado en esta investigación, método evaluativo, el estudio se centró en la indagación y análisis de las percepciones de los estudiantes practicantes. Así entonces, el tomarlos como sujetos de investigación proporcionó aspectos interesantes acerca de sus dispositivos de pensamiento y accionar durante la práctica y, de cierta manera, ofreció perspectivas de análisis de la práctica pedagógica como ámbito de formación en el programa de Literatura y Lengua Castellana en la Universidad de Córdoba, obteniendo como resultado una evaluación desde las visiones de sus principales actores, los estudiantes.

En primer lugar, la PPI está cumpliendo con lo planteado en sus lineamientos considerando que ha ayudado a acrecentar el factor humano, puesto que los estudiantes afirman que es un aspecto que se ha potenciado mayormente en la carrera, permitiendo configurar identidades docentes preocupadas por la formación axiológica de sus posibles educandos. También, siendo capaces de leer contextos socioculturales para determinar los problemas personales y humanos que tienen los estudiantes de determinada institución educativa, para, a través de los contenidos de Lenguaje, ofrecerles recursos que den paso a posibles soluciones. Obteniendo de esta manera docentes empáticos y humanos.

Por otra parte, la PPI transversaliza con las otras materias o cursos que se encuentran en el plan académico, siendo de esta manera el escenario ideal para que,

eventualmente, los futuros maestros ejecuten y actúen con ese conocimiento previo. Puesto que, finalmente pasaron de solo ser adquisidores de conocimientos a transformadores de esos saberes para ponerlos en práctica por medio de estrategias, métodos y técnicas acordes a las necesidades del estudiantado. Consecuencia de esto, se configuran como docentes dominadores del área de lenguaje y literatura.

Uno de los cambios más notables que tiene esta reestructuración es el desafío de formar docentes preocupados por las necesidades educativas en el área competente, es decir, que busquen, indaguen, analicen, creen y diseñen proyectos educativos que se puedan ejecutar en pro de mejorar algún aspecto pedagógico del lenguaje o la literatura. Los resultados de esta investigación permiten manifestar que la PPI está haciendo un esfuerzo mancomunando con las instituciones colaboradoras para que los practicantes adelanten investigaciones, llegando así a denotar que esta ayuda a formar docentes investigadores.

Por otro lado, se encuentran en esta evaluación dos aspectos que han de intervenirse. El primero es la falta de apropiamiento del rol docente, lo que en otras palabras es fomentar estrategias que posibiliten al estudiante, que se está convirtiendo en docente principiante, verse como maestro y sujeto activo de un grupo profesional; por tanto, se hace evidente que a puertas de egresar de la universidad no tienen asumidos sus roles, lo que puede convertirse en tensiones que obstaculizarán el desarrollo profesional de los futuros profesores. El segundo, es la necesidad de seguir incentivando a la investigación, pues es una de las identidades que menos sobresalen y es una de las necesidades que tiene el panorama regional y nacional, formar docentes que creen conocimientos a través de la reflexión del quehacer pedagógico.

En resumen, la práctica pedagógica investigativa está siendo el escenario que más influye en la configuración de identidad profesional docente, actuando como un puente neutral que brinda una extensa herramienta para que, con preconceptos e identidades personales y sociales, se formen identidades desde lo que consideren como un “buen docente”.

7.4 Posibilidades Otras

A partir de los objetivos e indagaciones llevadas a cabo nacen futuras líneas que son pertinentes para evaluar la incidencia de la Práctica Pedagógica Investigativa en la configuración de la identidad docente. Como quiera que por diversos motivos esta

investigación se realizó con estudiantes que ya habían finalizado la mayor parte del proceso, se dio paso a que quedara el interrogante sobre cuál es el impacto que tiene a lo largo, es decir, queda la posibilidad de evaluar la PPI a través de un estudio longitudinal con mayor cantidad de participantes.

Teniendo esta panorámica, es posible la indagación de percepciones de estudiantes antes de empezar la práctica pedagógica investigativa, es decir, cuando se encuentren en primer y segundo semestre realizar una recolección de información que se encamine a la identidad docente, para luego observar el impacto que tiene, a través de una comparativa, con percepciones futuras que se obtendrán a medida que finalicen las fases de la práctica. Teniendo así percepciones en el segundo semestre, como especie de un diagnóstico, al terminar la fase de comunidad y diversidad, en séptimo semestre terminando la fase de cultura escolar y en noveno semestre concluida la fase de dinámica de aula. Sin duda, es una línea que brindará al programa una amplia evaluación del impacto en cada uno de las fases y como ayuda a lo largo del proceso configurativo de la identidad profesional docente.

Por otro lado, otra opción que se abre es estudiar las identidades docentes de maestros recién egresados, pues es de conocer que la identidad es dinámica y puede variar con eventualidades personales y sociales. Así, una investigación de esta índole permitirá identificar si las identidades mostradas durante la formación docente son abandonadas o fortalecidas; a su vez, determinar cuáles son los principales factores que llevan a estas situaciones de cambio o fortalecimiento. Ayudará entonces, a plantear si la Universidad de Córdoba desde la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana está cumpliendo con la misión que tiene propuesta, y de no ser así buscar estrategias que ajusten o consoliden contribuciones para mejorar y revertir la situación.

7.5 ¿Qué faltó?

Sin lugar a duda en cada proceso de investigación queda el sin sabor de que diversos componentes que surgen en el vigor progresivo quedaron sin ser investigados a mayor escala. La presente investigación no se exonera de dicha circunstancia, por lo que derivó tres aspectos que pudieron ser abarcados pero que, por falta de tiempo y porque se escapaban de los límites del objetivo propuestos, quedaron relegados.

En primer lugar, hubo carencias en indagar a profundidad sobre los perfiles docentes constituidos, evidenciar cómo los participantes partieron a construir sus

perfilamientos y desde qué puntos específicos están centrándose para una construcción equilibrada entre el conocimiento y la sensibilización social. A su vez, ver si hay reconstrucción de dichos perfiles, es decir, qué componentes dejan en el camino (abandono de perfiles) y el porqué de esto, pues los estudiantes demuestran que traen constructos identitarios de su vida personal, pero chocan con los requerimientos que la sociedad necesita de un docente. Este confrontamiento se da principalmente en la Práctica Pedagógica Investigativa por lo que enfrentan tensiones en la construcción de sus identidades; por tanto, es pertinente investigar este componente a mayor profundidad.

Por otro lado, en el devenir de la investigación surgió, desde las voces, una carencia de identidad profesional de docentes investigadores, queda el interés de cuestionar el porqué de esta baja proporción con respecto a los demás perfiles, pues, es preocupación para el programa de Literatura y Lengua Castellana formar maestros interesados por investigar e indagar, razón por la cual fue propuesto en los lineamientos curriculares; no obstante, hubo carencias en conocer los elementos que intervinieron para que se diera la causalidad presente. También, dar sugerencias a partir de las nociones que los mismos entrevistados expresaron.

El segundo componente que quedó faltando, fue el de cimentar narrativas a partir del papel de los docentes a cargo de los cursos de PPI, dado que tienen un papel fundamental en todo el proceso de los practicantes a partir de la construcción y desarrollo de sus clases en cada una de las fases, incidiendo de manera directa e indirecta en la configuración de la identidad docente. Esto, considerando que se refleja en algunas voces de los estudiantes, y en otros estudios realizados, que los docentes en formación también se apropian de características que ven factibles en profesores que los están formando, es decir, la identidad de docentes en ejercicio permea en la identidad de docentes en proceso.

Resulta viable en este horizonte de ideas un estudio de influencia que vaya encaminado a identificar el impacto que tienen los docentes cooperantes en la formación de identidades de los educadores en formación, ya sea que tomen aspectos de ellos o se opongan a características que consideren no son propias de un buen maestro. Se tiene presente puesto que son pesquisas que se dejan bosquejar desde las percepciones de los futuros docentes, dado que también son situaciones que la PPI ofrece a estudiantes y merecen ser analizadas para una evaluación más concreta de dicha materia en la licenciatura que es objeto de investigación.

En todo caso, se debe realizar indagaciones para construir narrativa tríadica entre lo que se espera desde los lineamientos, las identidades de los docentes a cargo de la PPI

(constituir cómo la conciben, cómo organizan los contenidos de los cursos y lo que ellos están haciendo para fomentar herramientas en pro de identidades docentes necesarias en el contexto educativo actual) y la incidencia de estos en la configuración de identidad profesional docente; porque son por supuesto escenarios que nacen desde la práctica pedagógica investigativa.

Por último, el tercer componente tiene que ver con la evaluación de la nueva estructuración que se le dio a la PPI. Faltó una comparativa evaluativa entre los estudiantes del antiguo plan de estudio frente a estas voces pertenecientes a la nueva normativa académica en la licenciatura. Con esto, se hubiese podido brindar al programa una muestra de los resultados que se están alcanzando con respecto a la antigua práctica pedagógica, de igual manera, mostrarle en qué se está avanzando tanto en el plano institucional académico como con la extensión hacia las instituciones del departamento (Instituciones colaboradoras), y plantearle aspectos que se pueden rescatar de la antigua concepción para ponerla en el plano de sugerencia de mejora colectiva de dicho curso. Por consiguiente, da una proporción considerable de información sobre el impacto que está teniendo la nueva estructuración. En todo caso, lograría responder la pregunta de ¿están siendo favorables los cambios? Y plantear desde aquí postulados que impliquen detallar si los logros propuestos están sirviendo y cuáles han sido las principales ventajas de esta nueva implementación.

Como se ha dicho, estos componentes quedaron faltando dado que, la delimitación de este trabajo no se interesaba de lleno en esto, sin embargo, emergieron desde las voces de los mismos participantes. Por tanto, quedan como puntos que pueden ser abarcados en investigaciones futuras.

7.6 Metacognición del Proceso de Investigación

En el devenir de la presente investigación algo queda en evidencia, y es la influencia que esta tuvo en la constitución de nuestra identidad profesional docente desde múltiples aspectos, puesto que, en el proceso de llevarla a cabo, fueron muchos los conocimientos adquiridos que enriquecieron nuestra formación integral. Esto, considerando el crecimiento surgido desde los docentes investigadores que tomaron la decisión de iniciar un proyecto investigativo hasta los que, en el proceso, reconocieron sus debilidades para saber cómo suplirlas y afianzaron sus fortalezas; trabajando en ello para cumplir con su objetivo.

Ahora bien, haciendo un flashback de todo lo realizado, se tiene presente que el aprendizaje adquirido fue dado desde tres dimensiones fundamentales, siendo estas: la dimensión personal, investigativa y profesional.

Desde la dimensión personal, el tener que sobrellevar los diferentes inconvenientes que se presentaban al momento de recopilar información relacionada a aspectos en específico de nuestro proyecto, o tener un bloqueo mental y no saber cómo continuar la investigación, dio paso a darle gran protagonismo a la creciente necesidad de persistir, de no dejar que, aunque el proceso estuviera siendo un poco más complejo de lo esperado, fuera impedimento para cumplir con nuestro propósito; puesto que, el tener la constante motivación de alcanzar los objetivos que se plantearon en un comienzo fue sin duda alguna la ayuda que se necesitó cuando llegamos a considerar la posibilidad de desistir. A su vez, propició el darle relevancia al trabajo cooperativo y colaborativo, considerando que el poder delegar funciones es de gran ayuda para trabajar en conjunto por alcanzar las metas planteadas y poder darle continuidad, sin ningún inconveniente, a la puesta en función y culminación de cualquier proyecto, ya sea de carácter educativo u otro. Razón por la cual, el saber trabajar conjuntamente será de gran aporte al momento de laborar en un futuro con colegas que tendrán diferentes identidades docentes y particularidades, por lo que el tenerlo presente para designar funciones permitirá realizar un trabajo óptimo.

Por otra parte, desde el aspecto investigativo el aporte en conocimientos fue mayormente notorio. Primeramente, al dejarnos la enseñanza principal de cómo diseñar una investigación desde sus parámetros, principios y normativa del lenguaje que acarrea; puesto que, ayudó, en el ejercicio de indagar y buscar, a tener conocimiento sobre diferentes métodos, técnicas e instrumentos para direccionar nuestro proyecto y saber de qué forma implementarlos con los objetivos planteados, a la vez que permitía saber si eran o no pertinentes con el trabajo que estábamos llevando a cabo. Claro está, dentro de ese proceso de buscar y saber cómo implementar cada aspecto, es necesario traer a colación el uso de las técnicas para analizar la información, puesto que el estar frente a nuevas formas de analizar resultados fue un proceso un tanto tedioso, teniendo presente que se constituía como una experiencia nueva y por tanto se debía dar paso a un momento de asimilación para implementarlas debidamente en función de las categorías que surgían dentro del proyecto.

Por otra parte, proporcionó el saber que todos los resultados obtenidos en un trabajo investigativo dan pie para nuevas investigaciones y que, dentro de la Universidad,

son punto de partida para estudios posteriores que se quieran hacer en la licenciatura y otras carreras. Cabe resaltar que, este trabajo nos deja el goce y el saber que estamos contribuyendo al mejoramiento constante que ha de tener la formación docente en uno de sus principales componentes: la Práctica Pedagógica Investigativa, teniendo presente que dicha temática aún no se ha tomado con tanto auge y el poder aportar información sobre ella es gratificante.

Finalmente, en cuanto a la dimensión profesional, la investigación contribuyó a ampliar nuestros saberes sobre la relevancia que tiene realizar proyectos investigativos en pro de evaluar las modificaciones surgidas en los lineamientos curriculares, en este caso de la Práctica Pedagógica Investigativa, y el impacto que esos cambios tienen en los estudiantes, debido que son ellos los sujetos que serán directamente afectados. Esto, mientras reflexionamos sobre la flexibilidad de las investigaciones cualitativas y el proceso de corregir – agregar elementos que son importantes al desarrollar investigaciones, como es el caso de los instrumentos de recolección y análisis de la información que son productos donde se requirió mucha disciplina y disposición para llevarlos a cabo.

En definitiva, el proyecto investigativo realizado fue sumamente enriquecedor. En el desarrollo pudimos crecer en todas las dimensiones relacionadas con nuestra formación integral y, de igual forma, contribuyó a la constitución de nuestra identidad docente. Lo anterior, teniendo presente que en el transcurso llevamos a cabo un proceso de autoevaluación constante de saber si estábamos haciendo todo correctamente o si debíamos considerar modificar algunos aspectos, lo cual permitió seguir mejorando como docentes, investigadores y profesionales de la educación.

Referencias

Aigeneren, M. (2009). Análisis de contenido: Una introducción. *CEO*, 1-52. https://doi.org/https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/download/1550/1207/0

Acosta, C. & Ruíz. (2017) *Formación docente y práctica pedagógica tensione y apuestas desde una perspectiva reflexiva*. [Tesis de Maestría, Universidad Javeriana] Repositorio Javeriana https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36149/AcostaContrerasCarolSusana2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aigeneren, M. (2009). Análisis de contenido: Una introducción. CEO, 1-52. https://doi.org/https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/download/1550/1207/0

Alarcão, I., & Roldão, M.C. (2008). Supervisión y Desarrollo Profesional.

Aldana, G. (2009). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Educación Y Educadores*, *11*(2). https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/731

Aldemar, Y. (2014) *Representaciones sociales sobre práctica pedagógica en los estudiantes practicantes de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Nariño.* [Tesis de Maestría, Universidad de Nariño] Repositorio SIRED http://sired.udenar.edu.co/1843/

Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M Gutiérrez (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). España: Editorial Síntesis.

Alspup, J. (2004). Exploring the Development of Professional Identity. Language Arts Journal of Michigan, 20(1), 7. http://doi.org/10.9707/2168-149X.1245

Angulo, M. (2007). *La investigación-acción en la formación de educadores*. Actualidades Pedagógicas, 1*(50),* 33-46 https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1164&context=ap

Angulo, M., & Álvarez, J. (2010). Tres dimensiones de la práctica pedagógica en la Facultad de Ciencias de La Educación de la Universidad de La Salle. Revista de la Universidad de la Salle (51), 101-116. https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2010/iss51/5/

Angulo, M., Arteaga, E. & Carmenate, O. (2019). *La significación del contexto para la formación y asimilación de conceptos matemáticos. Principios básicos*. Revista Universidad y Sociedad, *11*(5),119-127.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500033&lng=es&tlng=es.

Aponte, J., Mendoza, N., & Rodríguez, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. Nómadas, 1(41), 167-183. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502014000200011&script=sci_abstract&tlng=es

Ariel, B. (2009). Orientación vocacional: metodología de la decisión correcta. Troquel.

Avalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un proyecto. Ministerio de educación. https://docplayer.es/14501497-Beatrice-avalos-profesores-para-chile-historia-de-un-proyecto.html

Balcacer, E., Díaz, S., & Yenny, R. (2016). Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado. Ciudad Paz-ando, 8(2), 141-157. https://doi.org/https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a08

Bauman, Z. (2007). Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida. GEDISA. https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Bauman-Zygmunt-Los-Retos-De-La-Educacion-En-La-Modernidad-Liquida-1.pdf

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice, 16*(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2006, julio). Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice. *The First Annual Research Symposium on Imaginative Education*. Simposio llevado a cabo en IERG, Vancouver

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189. doi: 10.1080/03057640902902252

Bernal, D., Rodríguez, E., Caro, A., Jaramillo, G., & Gómez, J. (2019). Las prácticas pedagógicas del español como lengua extranjera en dos universidades colombianas. Entramados(6), 2-15. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/3539/4090

Bernete, F. (2013). Analisis de contenido . En M. Antonio, & A. Noboa, *Conocer lo social: estretagias y tecnicas de construcción y análisis de datos* (págs. 221-262)

Betancur, T. (2013) *Concepciones de práctica pedagógica de estudiantes con alto desempeño de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica del Pereira] Repositorio UTP https://repositorio.utp.edu.co/items/261427f4-bf0b-40d9-85a9-3eb3ee5278d2/full

Bodarenko, N. (2009). EL COMPONENTE INVESTIGATIVO Y LA FORMACION DOCENTE EN VENEZUELA. Estudios Pedagógicos, 35(1), 253-260. https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514138015

Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. FORUM, 6(1), 2-25. https://www.researchgate.net/publication/284258066_Investigar_la_identidad_profesional_del_profesorado_Una_triangulacion_secuencial_FQSForum

Cabas, K., González, Y., & Hoyos, P. (2017). Teorías de la inteligencia y su aplicación en las organizaciones en el siglo XXI: una revisión. Clío América, 11(22), 254-270. https://doi.org/https://doi.org/10.21676/23897848.2445

Campos, J., & Chinchilla, A. (2009). REFLEXIONES ACERCA DE LOS DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Actualidades Investigativas en Educación, 9(2), 1-22. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058023.pdf

Cano, N., & Ramos, M. (2016). Resignificación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de inclusión educativa. Avances en educación y humanidades, 1(1), 7-20. https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/avedhum/article/view/801/913

Cantón, I., & Tardif, M. (2018). Identidad Profesional Docente. Narcea.

Carvalho, M., & Tejada, J. (2013). *Formación inicial de profesores: sinergias construyendo una nueva realidad.*

Carvarlho, M. (2015). Iniciación a la Práctica Profesional: la mirada reflexiva de los estudiantes de Educación Básica. Agentes Educativos (6), 175-179. https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.448

Castellano, R. (2005). Aprender a ser en la práctica docente. Revista Arbitrada, 20-26.
http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/copernico/v2n2/art04.pdf

Castellano, R., & Ríos, M. (2010). La formación docente desde la perspectiva de profesores y directivos. Revista Iberoamericana de Educación, 5(52), 1-11. https://doi.org/https://rieoei.org/RIE/article/view/1777

Castillo, L. (2016). Formación integral: hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia. KIMPRES. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131043106/formacion.pdf

Castillo, M., & García, P. (2019). La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. Rastros y Rostros del saber, 2(1), 74-86. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9268

Castro, & Edgar. (2006). Una reflexión sobre la educación y la investigación pedagógica: "La investigación debe ser una práctica transversal en la escuela". Entramado, 2(1), 94-104. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3295

Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones.* Valoras.

Corrales, A. (2019) *Percepciones de los estudiantes en práctica profesional de la carrera de pedagogía en historia y geografía plan de estudios 2004 de la Universidad de Concepción acerca de sus herramientas y competencias de trabajo colaborativo y codocencia*. [Tesis de Pregado, Universidad de Concepción] Repositorio UdeC http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/279

Correa, S., Puerta, A., & Restrepo, B. (2002). *Programa de especialización en Teoría, Métodos y Técnica de Investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Correa, S., Zapata, P., & Restrepo, B. (2002). *Investigación evaluativa*. Bogotá: ARFO Editores e impresores Ltda.

Cuellar, L., Muñoz, E., & Pedraza, A. (2018). Estilos de enseñanza y desarrollo de competencias investigativas en educación superior. Inclusión y Desarrollo, 5(2), 83-100. https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1797

D Angelo, O. (2004). Proyecto de vida como categoria básica de interpretación de la identidad individual y. CLACSO, 2-21. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf

Daros, W. (2016). *La formación humana. Una justa integridad ante la fragmentación moderna, según el pensamiento de M. F. Sciacca*.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P. y Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. Teachers and Teaching: Theory and practice, 12(2), 169-192.

De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos de la educación en el siglo XXI. REDIPE.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *El Campo de la Investigación Cualitativa*. Gedisa.

Díaz, O., & Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico. Zona Próxima (12), 12-39. https://doi.org/ http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002

Díaz, T. (2014). LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES. RevInPost, 29(2), 151-165. https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281008

Diker, G., & Teregi, F. (1998). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Modelos de docencia, modelos de formación. Educación, 5(1), 30-34. https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1555

Dorfsman, M. (2016). El método micro-textual como herramienta de análisis de foros en línea en contextos multiculturales. RED (51), 1-18. https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54748503005

Doria, R. (2016). *Lineamientos de Práctica Pedagógica Investigativa de La Facultad de Educación y Ciencias Humana*s. Universidad de Córdoba, Montería-Colombia.

Dubar, C. (2000). La socialisation: construcción de identités sociales et profesionelles. París: Armand Colin

Elías, María Ester. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. 9, 8 y 10 de agosto. La Plata, Argentina.

Elizararrás, R., Cardeña, C., Ávila, G., Palmares, Gabriela, Arreola, A., . . . García, C. (2019). FORMACIÓN DOCENTE. REFLEXIÓN E INDAGACIÓN EN SUS DIMENSIONES CONSTITUTIVAS. Red Durango de Investigadores Educativos a.C.

Farías, A. (s.f.). PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES. Educación, 141-146. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf

Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. Revista Pensamiento Actual, 2(3), 15-21. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017

Feuerstein, R. (1990) T*he Theory of Structural Modifiability*. In: Presseisen, B., Ed., Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction, National Education Association, Washington DC.

Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón, & M. Tardif, *Identidad Profesional Docente* (pág. 86). Narcea, S.A de Ediciones.

Gallego, R., Franco, R., & Pérez, R. (2015). La Dimensión Investigativa en La Formación Inicial de Profesores de Química de La Universidad Pedagógica Nacional. Revista Científica, 22(2), 129-136. https://doi.org/https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.RC.2015.22.a10

Gamus, E. (1997). *La educación y el trabajo del futuro*.

García, A., Barrero, M., & Cuenca, A. (2017). Prácticas Pedagógicas al tablero. Entornos, 1(23), 79-91. https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/1962

García, C. (2006). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. Olhar de Professor, 10(1), 63-90. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410104

García, C., & Gallego, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón, & M. Tardif, Identidad Profesional Docente (págs. 40-49). Nerea.

Gimeno, S. (2002). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*

Gómez, G. & Rubiana, D. (2018) *Caracterización de la Práctica de Enseñanza y su articulación con los Pilares del Modelo Educativo de la Corporación Minuto de Dios en Profesores Graduados en la Licenciatura de Educación Física, Recreación y Deporte*. [Tesis de Pregrado, Corporación Universitaria "Minuto de Dios] Repositorio UniMinuto https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6398

González, L. (2011). *La importancia de los semilleros de investigación.*

González, S., & Triviño, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. Colaboración, 22(2), 271-288. https://doi.org/ https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728

Guapucal, M., & Jaguandoy, M. (2015). La formación docente como estrategia pedagógica para fortalecer la educación diversa. Plumilla Educativa, 16(2), 237-255. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1607.2015

Guerrero, A., López, J., & López, M. (2018). La investigación formativa desde los semilleros de investigación: una experiencia de formación para la transformación

social. En: Giraldo, F. L., J. C. Molina & F. J. Córdoba (Comp.) *Desarrollo y transformación social desde escenarios educativos* (pp. 51-54). Medellín, Colombia: Instituto Técnico Metropolitano

Gurdían, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Investigación y Desarrollo.

Guzmán, A., & Hernández, N. (2007). Aportes de la Práctica Pedagógica Investigativa de profundización a la formación de futuros licenciados. Rastros y Rostros del saber, 3(5), 30-44. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/download/9942/8265/31190

Guzmán, A., & Hernández, N. (2019). Aportes de la práctica pedagógica investigativa de profundización a la formación de los futuros licenciados. Rastros y rostros del saber, 3(5), 57-69. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9942

Hernández, D. (2015). *Educación: una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida*. Acta académica.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana Editores, S.A.

Huberman, M. (1995). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwen, & K. Ewan, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (págs. 183-215). Original.

Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N., & Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. Educare, 18(61), 429-438. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776005.pdf

Kaddouri, M., & Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En E. Correa, C. Gervais, & S. Rittershaussen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp. 23-42). Montreal: CRP.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de Educación, 1(7), 19-39. https://mytis.webnode.cl/_files/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf

Lacarriere, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacarriere_espinoza.pdf?sequence

Larraín, J. (2001). Identidad Chilena. LOM ediciones.

León, M. (2016). La actividad investigativa de pregrado a través de la práctica docente: los proyectos de investigación educativa. Revista de Investigación, 40(88), 54-77. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/3761/376147131004.pdf

Ley General de Educación. (1994). Ministerio de Educación Colombiano.

López, H., & Florentino, E. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza básica en Portugal. Revista Interuniversitaria de Didáctica, 30(1), 23-43. https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9295

López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. REICE, 6(2), 172-190. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/551/55160213.pdf

López, D. (2011). Concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes de VIII semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP https://repositorio.utp.edu.co/bitstreams/5d9ebfc0-2e27-45ca-a38a-42ee766a9a6a/download

López, E., & Kurmen, R. (2012). La práctica empresarial como método de enseñanza universitaria. Elemento clave para la competitividad. Suma negocios, 149-155. Suma Neg, 3(1), 149-155. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2215-910X2012000100149&script=sci_abstract&tlng=es

López, L. (2001) *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química*. [Tesis de doctorado, Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez"] Repositorio UCCR https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2010/llb/HABILIDADES%20DE%20INVESTIGACION%20EN%20LA%20FORMACION%20INICIAL%20DEL%20PROFESORADO%20DE%20QUIMICA%20INTRODUCCION.htm

López, L., Prada, R., & Marín, D. (2019). Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Entramado, 15(1), 192-211. https://doi.org/https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5405

López, M., & Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. Revista Iberoamericana de Educación, 47(5), 1-12. https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4752268

Lozada, O (2013). *Humanización de la práctica docente universitaria* [Tesis de especialización, Universidad de San Buenaventura]. Base de datos USBBOG http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/77682.pdf

Machado, E., & Montes, N. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la Educación Superior: un acercamiento para su desarrollo. Rev Hum Med, 9(1), 1-27. https://doi.org/http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v9n1/hmc030109.pdf

Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise. (2013). Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea

Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. Campinas, 18(1), 151-180. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100009

Mejía, H. & Molina, A. (2010) *Estrategias pedagógicas inclusivas para la estimulación del desarrollo de las competencias afectivas de los estudiantes "una experiencia de investigación acción"* [Tesis de Maestría, Universidad del Magdalena] 1library https://1library.co/document/y837vkrq-estrategias-pedagogicas-inclusivas-estimulacion-competencias-estudiantes-experiencia-investigacion.html

Mejía, R., & Uzuriaga, V. (2014). Algunas Concepciones de la Práctica Pedagógica en estudiantes practicantes de X semestre del programa Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Tecnológica de Pereira. Scientia Et Technica, 19(2), 209-216. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/849/84931680009.pdf

Méndez, N. & Shirly, P. (2013) *Valoración del acto docente en la práctica pedagógica presencial en el programa de Derecho en la CUC en el 2013.* [Tesis de especialización, Corporación Universidad De La Costa CUC] Repositorio CUC https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/4162/VALORACION%20DEL%20ACTO%20DOCENTE%20EN%20LA%20PR%c3%81CTICA%20PEDAG%c3%93GICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2010). *Resolución 6966 de agosto 06 de 2010.* http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-243532.html

Miranda, I. (2010). Licenciatura en Lenguas Extranjeras, percepción de los maestros practicantes. Cuaderno (16), 83-106. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/415

Molano, M. (2014) *Sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre La Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipamericana.* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repository Pedagógica http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/676/TO-17772.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Molina Valenzuela, P. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: Una posibilidad de profesionalización docente. *Enunciación*, *6*(1), 80–84. https://doi.org/10.14483/22486798.2447

Montes, A., Ramos, D., & Casarrubia, J. (2017). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. Espacios, 39(10), 1-12. https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p21.pdf

Montiel, G., & Arias, L. (2017). Práctica docente en atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad. Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad, 4(7), 2-14. https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/653

Montolío, R., & Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas). REICE, 6(2), 100-119. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/551/55160209.pdf

Morales, I., Correa, M., & Salgado, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana: Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. Revista Complutense de Educación, 31(4), 529-538. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/65848

Morales, I., Correa, M., & Peinado, A. (2021). Identidad profesional docente en tiempos de crisis: relevancia de la empatía en la práctica pedagógica. REDIPE, 10(12), 350-359. https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1594

Morales, M., Bilbao, P., & Meneses, C. (2016). La entrevista en profundidad como metodología en la Gestión Sostenible de la Cadena de Suministro. ATAS, 3(1), 193-202. https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/71306/retrieve

Moreno, E. (2002). Concepciones de Práctica Pedagógica. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades. (16), 1-35. https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129

Murillo, F. (2021). Educación emocional frente al miedo escénico en universitarios. Atlante, 13(4), 1-15. https://doi.org/https://orcid.org/0000-0001-8055-2451

Nevgi, A., & Löfström, E. (2014). Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. International Journal for Academic Development, 19(3), 174– 185. http://doi.org/10.1080/1360144X.2013.823545

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. Revista Innova Educación, 2(3), 378-394. https://doi.org/https://orcid.org/0000-0001-6900-0277

Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. . Revista de Estudios Sociales (19), 7-12. https://doi.org/http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a01.pdf

Orozco, L. (1999). La formación integral: mito o realidad. 161-186. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968457.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos.* OEI.

Ortega, P. (2009). La pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Pedagogía y Saberes (31), 28-36. https://doi.org/ https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33

Ossa, A. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. Revista virtual Universidad Católica del Norte, 44(1), 103-117. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618

Peña, M. (2012). *La efectividad del autocontrol basada en las necesidades y motivaciones de los miembros de la organización*. Bogotá. https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/6799/PenaDuqueMarisol2012.pdf;jsessionid=E1C1A34CD76451B5395F269E190BABC4?sequence=2

Pérez, A. (2010). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes.* Universidad de Málaga.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*.

Preciado, E., & Escobar, J. (2007). La utilidad de las investigaciones educativas en la práctica docente. Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, 2(1), 76-80. https://doi.org/https://doi.org/10.14483/23464712.5316

Prieto Parra, M. (2018). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educacionales*, *6*(1), 29–49. https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128

Reyes, F., Vera, L., & Colina, E. (2014). Estrategias creativas para promover el aprendizaje significativo en la práctica docente simulada. Opción, 30(75), 55-74. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/310/31035400002.pdf

Reyes, J. (2016). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. Maestro y Sociedad, 14(1), 87-96. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf

Rivera, D., Carrillo, S., Silva, G., & Galvis, L. (2019). Conocimiento y práctica pedagógica de los docentes en escolares con inatención, hiperactividad e impulsividad. Revista Perspectiva, 4(1), 66-76. https://doi.org/https://doi.org/10.22463/25909215.1764

Robles, O. (2015). *La formación Integral docente: Docentes de la Unidad Académica del Sur*, Ixtlán del Río.

Rocha, R. (2016). *El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte*. Educere, 21*(66),* 215 -224.

Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In K. D. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education (pp. 732–755). New York: Routledg

Rojas, O. (s.f). *La práctica pedagógica investigativa de profundización en la Licenciatura de Educación Básica de la Facultad de estudios a distancia*

Rojas, Y., Ramírez, J., & Tobón, F. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. Educación y Educadores, 16(2), 267-282. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/834/83428615004.pdf

Ruíz, M., Ortiz, C., & Soler, J. (2013). Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación. Praxis del Saber, 4(8), 157-171. https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.2656

Sandoval, C. (1996). *Programas de especialización en Teoría, Métodos y Técnica en Investigación Social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Sandoval, F., Islas, P., & Domínguez, C. (2019). Carácter y práctica docente. En J. Trujillo, R. A, & J. García, *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (págs. 235-245). Chihuaha, México.

Santibáñez, E. (2012). Perspectivas de la Formación Docente. Educacional, 51(1), 2-10. https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328167001.pdf

Schön, D. (1989). *El profesional reflexivo*

Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (2011). Handbook of Identity Theory and Research. New York, USA: Springer International Publishing.

Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. Teaching and Teacher Education, 26(3), 455–465. http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.00

Tamayo, A. (2002). *Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior*.

Tejada, J., Carvalho, M., & Ruíz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. Revista Internacional de investigación en educación, 9(19), 91-104. https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Estudios pedagógicos, 37(2), 249-265. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci_arttext&tlng=p

Terán, D., Suárez, C., Pérez, M., & Quintana, G. (2012). *Plan de formación docente*.

Tinoco, H., & Zuluaga, I. (2019). Evaluación de percepción del impacto de las practicas académicas: una mirada desde los escenarios de aprendizaje. Lúmina, 20(1), 30-53. https://doi.org/ https://doi.org/10.30554/lumina.20.3371.2019

Tobón, A., Álvarez, E., & Palacio, M. (2005). Evaluación del proceso curricular y las prácticas pedagógicas. Politécnica(2), 105-118. https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/download/22/34/

UNESCO-OREALC. (1995). *Jornadas de reflexión pedagógica: formación docente inicial para los profesores de la educación básica*.

Vaillant, Denise. (2007). La identidad docente. En I Congreso Internacional Nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. 5, 6 y 7 de setiembre. Barcelona, España.

Valbuena, S., Conde, R., & Padilla, A. (2018). La práctica pedagógica en la investigación en educación matemática desde la perspectiva de los egresados. Revista Javeriana (86), 89-110. https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.ppie

Valdés, A., Sánchez, P., Haydeé, E., & Aquino, S. (2016). Scientific Skills in Mexican Graduate Students: Curriculum, Mentoring and Institutional Support.

International Journal of Higher Education. International Journal of Higher Education, 5(3), 70-78. https://doi.org/doi:10.5430/ijhe.v5n3p70

Valencia, A., & Jaramillo, W. (2015). Prácticas Pedagógicas No Excluyentes, desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica. . Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 4(1), 89-110. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/988

Vallés, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos metodológicos. Madrid.

Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. Perspectiva educacional, 58(1), 115-138. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780

Vargas, L. (2010). *La formación docente*.

Vasco, E (1996). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Vezub, L. (2007). *El campo de las prácticas en la formación docente*.

Villalta, M. (2017). *Interacción profesor-alumnos y promoción del aprendizaje en escuelas de Educación Básica con diferente desempeño escolar*. Revista de Pedagogía, 38(*102*), 80-96.

Villalta, M., & Budnik, C. (2018). Contexto socioeconómico, práctica pedagógica y aprendizaje autónomo en el aula. Estudios pedagógicos, 44(1), 49-68. https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100049

Volf, V. (2018). *Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges: Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège*. Francia.

Yongcan, L., & Yueting, X. (2013). The trajectory of learning in a tecaher community of practice: A narrative inquiry of a language teacher's identity in the workplace. Research Papers in Education, 28(2), 176-195. https://doi.org/10.1080/02671522.2011.610899

Zahonero, A., & Bris, M. (2012). *Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes*. España.

Zambrano, A. (2015). Pedagogía y didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. Praxis & Saber, 7(13), 45-61. https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.4159

Zarate, R., Díaz, S., & Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. Revista Electrónica Educare, 21(3), 1-24. https://doi.org/doi: http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.15

Zilberstein, J. (2016). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE.

Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*

Zúñiga, G., Insuasty, E., Macias, D., Zambrano, L., & Guzmán, N. (2009). Análisis de las prácticas pedagógicas de docentes de Inglés del programa interlingua de la Universidad Surcolombiana. Entornos, 1(22), 11-20. https://doi.org/https://doi.org/10.25054/01247905.408