



Un proceso de sistematización del trabajo de directores de práctica pedagógica:

Algunas reflexiones desde la formación docente

A process systematization of Directors Working pedagogical practice :
Some thoughts from teacher training

A sistematização processo de Administração de Trabalho prática pedagógica :
Alguns pensamentos de formação de professores

Julio César Arenas / Jenny Bermúdez / Yamith Fandiño

Julio César Arenas¹
Jenny Bermúdez²
Yamith Fandiño³

- 1 Magíster en educación de la Universidad de los Andes; Licenciado en Enseñanza Básica con énfasis en inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente-investigador de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jcarenas@unisalle.edu.co
- 2 Magíster en docencia de la Universidad de La Salle; Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje del Centro de Altos Estudios Universitarios, Organización de Estados Iberoamericanos; Licenciada en Español y Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente-investigador de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jbermudez@unisalle.edu.co
- 3 Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle; Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje del Centro de Altos Estudios Universitarios, Organización de Estados Iberoamericanos. Licenciado en Filología e Idiomas: inglés, Universidad Nacional de Colombia. Docente-investigador de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: yfandino@unisalle.edu.co

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2015 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2015.

Resumen

El presente artículo da cuenta de un ejercicio de sistematización de la naturaleza y del alcance de la labor de los directores de práctica pedagógica en una licenciatura en lenguas. Este tipo de sistematización permite reflexionar sobre las concepciones, las actuaciones, los roles y los retos que surgen de las diversas funciones asumidas por los directores de práctica al actuar como intermediarios entre la academia y la realidad escolar.

Palabras clave

Formación docente, práctica pedagógica, sistematización, reflexión, roles.

Summary

This paper reports on an exercise of systematization of the nature and scope of the work of the directors of teaching practice in a program in languages. This kind of systematization allows reflecting on the conceptions, actions, roles, and challenges that arise from the different functions assumed by practicum directors when acting as intermediaries between academia and school reality.

Key words:

Teacher training, teaching practice, systematization, reflection, roles.

Resumo

Este artigo relata um exercício de sistematização da natureza e escopo do trabalho dos diretores da prática de ensino em uma licenciatura em línguas. Este tipo de sistematização permite refletir sobre as idéias, ações, papéis e desafios decorrentes das diferentes funções assumidas pelos diretores da prática, agindo como intermediários entre o mundo acadêmico e a realidade escolar.

Palavras chave:

Formação de professores, prática de ensino, sistematização, reflexão, papéis.

Introducción

Los espacios de práctica pedagógica, en los programas de Licenciatura, están pensados como experiencias formativas que permiten a los futuros docentes entrar en contacto con los procesos y las dinámicas propias de la vida escolar. Su propósito fundamental es guiar a los profesores novatos de manera que puedan superar la distancia entre la formación recibida en las universidades y la realidad vivida en las escuelas. El asumir la dirección de estas prácticas es una actividad exigente y compleja (Mercado, 2007, p. 501). Los directores no solo necesitan hacer reuniones informativas con los futuros profesores antes y después de clase, sino que deben ofrecer apoyo sobre las diferentes funciones y tareas que exige el lugar de práctica. De esta manera, no solo están encargados de promover la adquisición de habilidades profesionales, sino que, sobre todo, se deben constituir en intermediarios entre la academia y la realidad escolar⁴.

La exigencia y la complejidad del trabajo de los directores de práctica pedagógica, ha convocado a varios autores a plantear que esta labor requiere de la puesta en marcha de ejercicios de reflexión y crítica sobre los procesos que se desencadenan cuando se acompaña a profesores en formación. Tales ejercicios de reflexión no solo posibilitan mejorar la inserción de los nuevos profesores en la profesión docente, sino que favorecen la resolución de problemas de enseñanza en la cotidianidad escolar y potencian el nivel de aprendizaje de los estudiantes. En últimas, los autores sostienen que, si se hace de manera sistemática y metódica, esta reflexión permite a los directores de práctica pedagógica configurarse en mediadores críticos capaces de pro-

4 La exigencia y la complejidad que se desprende de dirigir práctica pedagógica nos llevó a retomar la imagen que Philippe Meirieu (1998) utiliza cuando ve al educador como un “Frankenstein”, encargado de la fabricación homogénea de sujetos urgidos de capacidades para tener vida propia. En nuestro caso, también vemos al director de práctica pedagógica como un Frankenstein, no solo porque se ocupa de la “construcción” de futuros docentes, sino porque él mismo es un sujeto que suele ignorar o desatender aspectos de su propia creación y de su naturaleza. Creemos que el director de práctica asume su misión desconociendo las fuerzas que lo “engendraron”, y relega respuestas a interrogantes sobre quién es, qué lo constituye, dónde transita y para qué labora. En consecuencia, a lo largo de este texto, recurrimos a la imagen de un “Frankenstein” Director, urgido de comprender de qué está hecho, de qué es heredero, de dónde viene y hacia dónde se encamina.

mover el análisis consciente y la toma informada de decisiones (Vezub, 2011, p. 213).

Dentro de este marco conceptual, los autores de este documento no nos proponemos analizar los programas de formación docente o sus redimensiones, sino la naturaleza y el alcance de la labor de los directores de práctica pedagógica. Concretamente, buscamos reflexionar sobre las concepciones, las actuaciones, los roles y los retos que surgen de las funciones de la dirección de práctica en el marco de propuestas formativas de un programa de licenciatura.

Ahora bien, siguiendo a Dessors y Guiho-Bailly (1998, citados en Ventura, 2008, p. 3), asumimos esta reflexión sistemática como un ejercicio de incertidumbre que toma los cambios como singularidades que posibilitan, tanto explicitar lo que sienten los sujetos en sus contextos, como construir teorías a partir de sus historias y subjetividades. Por ende, planteamos esta reflexión sistematizada como una lectura de nuestra propia historia de vida, como directores de práctica pedagógica, para hacer visibles las perspectivas que tenemos y que se manifiestan en lo que decimos, escribimos y hacemos. En últimas, nos proponemos analizar cómo nos hemos constituido y configurado como formadores de docentes, lo cual puede permitirnos abrir una ventana hacia quiénes fuimos y somos como directores de práctica pedagógica.

Abordando a Frankenstein Orientador: Inicio del proceso

Contexto y conceptos iniciales

Realizamos este ejercicio de reflexión sistematizada desde el primer semestre de 2013 hasta el primer semestre del 2014, durante el desarrollo del “Diplomado en sistematización y fundamentación de experiencias docentes universitarias”, que hizo parte del plan de formación de profesores lasallistas (PFPL) adelantado por la Coordinación de Pedagogía y Didáctica de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de La Salle. Se creó con el propósito de aportar en la constitución de autonomía y subjetividad docente mediante la recuperación y la consolidación de saberes pedagógicos y proyectos docentes a nivel de educación superior.

Desde un enfoque crítico interpretativo⁵, el diplomado buscó aportar con la comprensión de los sentidos de las prácticas educativas, de un grupo de docentes universitarios, con el ánimo de recuperar, analizar y comunicar lo aprendido y construido en ellas. Esta comprensión buscó no solo reconocer la complejidad de las experiencias educativas, sino valorar los saberes elaborados por los propios docentes de la universidad. En últimas, el diplomado propendió, como lo afirma Torres (1999), por hacer posible la mejora de las propias prácticas y la cualificación de los actores a través de ajustes, desplazamientos y cambios que potencien la pertinencia social, cultural, histórica y discursiva de su quehacer educativo.

Dentro de este marco contextual y referencial inicial, asumimos que reflexionar sistemáticamente sobre el acompañamiento en la formación de profesores lleva a explorar un conjunto de interrogantes acerca de la condición y de las maneras de apropiación del oficio de enseñar. Para Tezanos (1995), este tipo de reflexión implica pensar sobre cómo el saber, la práctica y el contexto, componentes sustantivos de un proceso de formación, interactúan en el proceso de desarrollo profesional de un educador (p. 53).

Por otra parte, seguimos las propuestas de autores como Shulman (1987), Grossman (1990) y Ball y Cohen (1999), quienes sostienen que reflexionar sobre el acompañamiento docente implica entender cómo los profesores apropian y reconstruyen conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico y conocimiento contextual. Por consiguiente, consideramos que este tipo de reflexión permite explorar y entender la dinámica del trabajo de un director de práctica pedagógica quien, a través del diálogo y la deliberación, crítica y transforma propuestas pedagógicas y acciones áulicas (Bonilla y Méndez, 2008, pp. 82-83).

Concretamente y retomando la propuesta de Iovanovich (2007), estimamos adecuado desarrollar nuestra reflexión a través de tres grandes momentos: descripción, crítica y proposición. Vale la pena anotar que no asumimos estos momentos como etapas que se desarrollan de manera lineal, sino como aspectos que se integran como un todo. Como resultado, optamos por llevar a cabo nuestra reflexión así:

- En el primer momento reconstruimos la experiencia vivida, buscando describir situaciones de interés derivadas del proceso adelantado como directores de práctica pedagógica de la *Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés*, de la Universidad de La Salle, durante el primer y segundo semestre del año 2013 y el primer semestre del año 2014.
- En el segundo momento, interpretamos nuestra experiencia desde una perspectiva global que nos permitió examinar concepciones, roles y retos que, a su vez, despiertan nuestro interés para su abordaje crítico-reflexivo.
- En el tercer momento, propusimos lineamientos teóricos-prácticos para potenciar la labor de los directores, en favor de nuestro propio desarrollo profesional y personal, como agentes de programas de formación inicial docente. Para una mejor comprensión del proceso de sistematización propuesto, ver *Tabla 1*.

Una vez establecido este marco contextual y conceptual inicial, procedimos a hacer una presentación de la naturaleza y el alcance de la reflexión que nos propusimos. Para tal fin, presentamos una breve reseña de la experiencia, dividida en dos momentos básicos que parten de una reconstrucción de la experiencia y su interpretación: con base en la idea de Frankenstein, decidimos llamar al primer momento “Escudriñando a Frankenstein Director”, mientras que al segundo lo denominamos “Descifrando a Frankenstein Director”. Así, el primer momento da cuenta de un proceso de reconocimiento de la naturaleza y el alcance de la cotidianidad de nuestra labor; mientras, por su parte, el segundo momento se adentra en revelar fuerzas y tensiones que marcan nuestro actuar y pensar como educadores.

5 Para Hleap (1997), este enfoque intenta describir e interpretar prácticas sociales singulares dando un lugar privilegiado al punto de vista de los actores, a la subjetividad, a la historia local, a la lógica y los sentidos que están presentes en las experiencias.

Momentos	Actividades	Cómo	Fuentes	Cuándo (semestres)		
				1er semestre 2013	2do semestre 2013	1er semestre 2014
Reconstruir	Identificación de antecedentes, ubicación, objetivos, enfoque	Planear reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Documento, Lineamientos, Práctica pedagógica, Programa, Créditos. • Documento, Lineamientos, Práctica pedagógica, Programa redimensionado. • Reglamento oficial, Práctica pedagógica. 	X	X	
	Recopilación de información	Crear matriz descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> • Sílabos de los espacios académicos, Práctica Pedagógica. • Guías de clase. • Mensajes (consultas de estudiantes e indicaciones de docentes). 	X	X	
Interpretar	Descripción y reconstrucción de la experiencia	Elaborar análisis contrastivo de insumos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Matrices descriptivas 		X	
Proponer	Escritura de reflexión del tipo teóricopráctico	Documento escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Indización y condensación 			X

Tabla 1. Diseño y cronograma del proceso de sistematización reflexiva

Nota. Fuente: Elaborado por autores

Escudriñando a Frankenstein Director

Ambiente educativo y social

Este ejercicio de reflexión se desarrolla en el espacio académico de práctica docente, el cual se lleva a cabo desde el séptimo

hasta el noveno semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Cursar los 180 créditos de esta licenciatura toma cinco años y lleva al profesor en formación, de un núcleo fundamendador de tres semestres, a un núcleo profesionalizante de 5 semestres, para terminar con uno especializado de 2 semestres. La licenciatura se ofrece en la Universidad de la Salle, sede Chapinero, en dos jornadas (diurna y nocturna); se reciben bachilleres de estratos dos y tres (bajo y medio), quienes en su mayoría son mujeres entre los 16 y 23 años.

Por su carácter aplicado y experiencial, el espacio de práctica docente se desarrolla en instituciones educativas en las cuales los

futuros profesores cumplen con compromisos formativos y responsabilidades docentes derivadas de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. Para lograr altos niveles de cumplimiento institucional y de desarrollo profesional, los futuros profesores cuentan con el acompañamiento de un profesor encargado de dirigir sus procesos y experiencias docentes. Generalmente, el trabajo de práctica docente se lleva a cabo en colegios públicos del distrito en la ciudad de Bogotá. El contacto con este tipo de instituciones es de suma importancia, debido a su riqueza de experiencias y complejidad de contextos, resultado del sinnúmero de necesidades e intereses de la comunidad educativa.

Momento histórico

Desde el segundo semestre del año 2012, la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle, implementa una redimensión curricular⁶ en su componente de práctica pedagógica. A partir de ese año, este espacio deja de combinar el desarrollo de un proyecto de investigación con la realización de clases e intervenciones pedagógicas, para enfocarse completamente en la vivencia y el análisis de experiencias formativas derivadas del ejercicio docente. A raíz de esta redimensión curricular, en el primer semestre del 2013 se abrieron espacios de diálogo disciplinar y académico en nuestra Licenciatura, que nos llevaron a cuestionarnos sobre la nueva naturaleza y alcance de nuestra labor como directores. Es decir, emergió una oportunidad valiosa para volcar nuestro interés por indagar y reconstruir la transición, de una práctica pedagógica investigativa, hacia una práctica pedagógica formativa.

Con esta decisión, buscamos recopilar información y datos sobre los ajustes en contenidos académicos y en prácticas pedagógicas, así como reconocer y visibilizar tensiones e innovaciones en concepciones y roles como directores de práctica. Concretamente, nos propusimos indagar sobre nuestras vivencias personales y experiencias profesionales, con el propósito de reconocerlas, fundamentarlas e interpretarlas a profundidad.

6 En la Universidad de La Salle, la redimensión curricular se entiende como un espacio de reflexión pedagógica sobre el campo curricular, a fin de hacer más significativos y realizables los fundamentos teóricos, metodológicos, prácticos de sus programas académicos y, en últimas, potenciar las funciones universales de extensión, investigación y docencia (Castro, 2006, p. 40).

Espacio vital

A partir del primer semestre del año 2013, tanto los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés que iniciaron su práctica pedagógica (séptimo semestre), como los docentes encargados de dirigirla, nos vimos enfrentados a un cambio en este proceso. Como se describió anteriormente, hasta el año 2012, el Programa establecía que la práctica pedagógica giraba en torno al desarrollo de los trabajos de grado de los estudiantes, lo cual implicaba centrar sus procesos en el adelanto del proyecto de investigación. En el nuevo programa, el trabajo de grado se desvinculó de la práctica pedagógica, dando paso a la generación de nuevas propuestas y requerimientos para este proceso. Este cambio se puede entender mejor desde una revisión de los espacios académicos, sus objetivos y contenidos básicos. La práctica pedagógica del programa anterior tenía la siguiente estructura: Ver *Tabla 2*.

A diferencia de esta estructura de práctica pedagógica, la nueva propuesta no centra el proceso formativo en el desarrollo de un proyecto de investigación. En su lugar, se busca enfocar la experiencia pedagógica en el desarrollo específico de saberes, habilidades y actitudes docentes. Su estructura se establece de la siguiente manera:

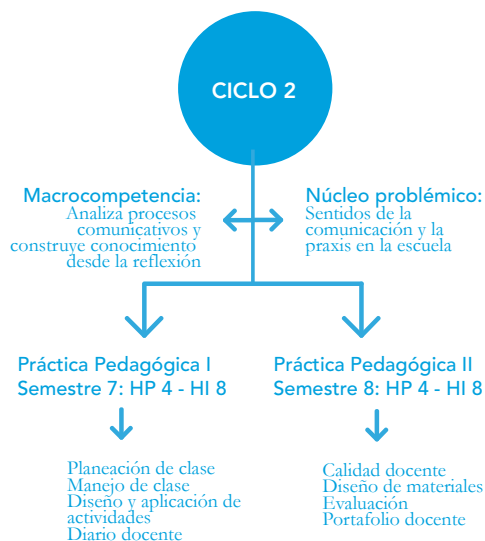


Figura 1. Esquema de práctica pedagógica a partir del año 2013

Nota. Fuente: Elaborado por autores

Semestre	Objetivo	Contenidos disciplinares e investigativos	Producto esperado	
			Práctica	Investigación
VII I. Práctica y formulación de problemas.	Identificar y dominar elementos teórico/prácticos. Diseñar planes de clase, fichas pedagógicas y unidades didácticas.	Disciplinares Unidades didácticas. Investigativos Lineamientos para anteproyecto de investigación.	Elaboración de materiales y planes de clase.	Elaboración anteproyecto de investigación.
VIII II. Práctica pedagógica, métodos y técnicas de investigación.	Diseñar e implementar estrategias de enseñanza.	Disciplinares Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Investigativos Revisión de literatura y recolección de información.	Portafolio de estrategias de enseñanza.	Recolección y sistematización de información.

Tabla 2. Fragmento del esquema de práctica pedagógica hasta el año 2012

Nota. Fuente: Elaborado por autores

Marco de referencia

Escudriñar nuestro ambiente educativo y social, nuestro momento histórico y nuestro espacio vital nos llevó a reconocer la existencia de concepciones y actuaciones propias. Dichas concepciones y actuaciones no solo direccionaban nuestra labor diaria con los futuros profesionales de nuestra disciplina, sino que nos constituían como actores particulares que construyen una historia personal, mediada por nuestros actos de enseñanza y nuestros conceptos profesionales. Como resultado de esta revisión profesional, histórica y personal, nos dimos cuenta de que, como directores de práctica pedagógica, poseemos y construimos marcos de referencia en los que cierto tipo de conocimientos, creencias y actitudes se ponen de manifiesto a través de nuestras acciones, desempeños y disposiciones (Díaz

y Solar, 2009). En otras palabras, entendimos que es importante desvelar nuestros marcos de referencia para reconocer qué tanto éstos nos permiten o nos impiden asimilar nuevas informaciones, acomodar conductas personales y enriquecer acciones profesionales.

Por considerarlos hallazgos iniciales valiosos, que emergieron del ejercicio de reconstruir nuestra experiencia a profundidad, creemos oportuno hacer una breve reseña de dos términos que juegan un papel importante en la labor de dirección de espacios de práctica pedagógica: concepción y actuación docente.

Concepción

Para Giordan (1994, citado en Rodríguez de Moreno, 2002, p. 109), la concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros. Las informaciones son

codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual. Estas concepciones filtran, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas, las cuales a su vez pueden completarse, limitarse o transformarse para originar nuevas concepciones.

Giordan explica que las concepciones corresponden a una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real. A partir de la concepción, la persona construye un análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpretar situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa. Este decodificador también le ayudará a seleccionar las informaciones exteriores para buscar comprenderlas e integrarlas (Giordan, 1994, p. 118).

Actuación docente

Para Suárez (2002), las dimensiones de toda acción humana comprenden, desde la actividad misma y sus propósitos particulares, hasta sus participantes y condiciones concretas. Tales dimensiones se pueden resumir en las siguientes preguntas clave: ¿Qué se va a hacer?; ¿por qué y para qué se hará?; ¿quién lo va a hacer y a quién?; ¿sobre qué objeto recaerá la acción?; ¿en cuáles circunstancias? y ¿Cómo y con qué medios? (p. 13). A partir de estas interrogantes y de acuerdo con un marco socio-histórico particular, los docentes escogemos programas, políticas, contenidos, actitudes y habilidades que serán objeto de nuestro acto educativo. Es decir, las elecciones que realizamos como parte de nuestro actuar docente, nos enmarcan dentro de una perspectiva particular y personal que determina la naturaleza y el alcance de nuestra labor educativa.

Al respecto, Hermida (2012) argumenta que tradicionalmente “el docente se limitaba a leer textos, resumir ideas fundamentales, preparar una clase e impartirla de manera magistral ante los alumnos que lo escuchaban en considerable silencio y atención” (p. 82). Sin embargo, Pérez (2009) explica que actualmente se espera que el docente actúe como facilitador; es decir, que se comporte como un profesional que, además de comprender un tema y estar capacitado en métodos y estrategias de enseñanza, estudie y considere de forma activa los procesos y las prácticas que suceden en él mismo y sus estudiantes. De esta manera, la actuación docente hoy exige ser consciente de, al

menos, tres dimensiones que conforman la labor docente: qué enseñar (el contenido), cómo enseñar (la metodología) y el modo en qué y cómo se refleja lo enseñado en la práctica pedagógica (el componente reflexivo y psicológico-afectivo de la práctica docente) (p. 4).

Para resumir, este primer momento, “Escrudiñando a Frankenstein Orientador”, nos llevó a reconstruir nuestra experiencia frente a espacios académicos de práctica pedagógica, lo cual nos permitió darle un sentido más profundo al contexto en el que nos desenvolvemos. Es decir, logramos reconocernos como actores, creadores y decisores de nuestra propia práctica pedagógica. Igualmente, nos permitió explicitar nuestras concepciones y actuaciones como parte esencial de nuestra labor como directores de profesores en formación. En últimas, la reconstrucción de las experiencias nos ayuda a convertir nuestra cotidianidad en fuente de conocimiento y transformación profesional y personal.

Descifrando a Frankenstein Director

Roles y retos al dirigir espacios de práctica docente

Para Pérez (1988), cimentar el pensamiento profesional del profesor en formación, en todas sus dimensiones, constituye uno de los propósitos fundamentales de la labor de los directores de práctica pedagógica. Por otra parte, la naturaleza de la labor de los directores exige que ellos se configuren en actores educativos capaces de reconocer y transformar sus propias concepciones y actuaciones (Sánchez y Jara, 2014). Para nosotros, la complejidad de esta experiencia da pie a procesos y oportunidades profesionales que le permiten al director, no solo elaborar itinerarios de reflexión que lo impulsan a articular la abstracción de la teoría con la concreción de la práctica, sino que, además, le permiten examinar sus concepciones, evaluar su utilidad en el contexto de la enseñanza y considerar enfoques alternativos.

Sin embargo, poder enfrentar y aprovechar la complejidad de esta experiencia formativa, nos lleva a descifrar la existencia e interrelación de una serie de roles y retos derivados del compromiso profesional y personal con la generación exitosa de ambientes e interacciones formativos. Dichos roles y retos nos exigen poder relacionar nuestro conocimiento teórico con

la práctica, analizando nuestras experiencias cotidianas a través de la reflexión y la construcción de saberes. En últimas, descifrar su naturaleza y el alcance permite pensar y proceder como actores y sujetos educativos de nuestro propio proceso formativo (Correa, 2009).

Roles en la labor del director de práctica pedagógica

La complejidad y variedad de actividades y dimensiones formativas involucradas en la práctica docente, obliga a que los directores de práctica pedagógica cumplamos varios roles y funciones. Por una parte, estamos llamados a actuar como expertos, consultores, consejeros, evaluadores, coordinadores de recursos y agentes de cambios. Por otra, se espera que cumplamos con funciones tan variopintas como el asesoramiento, intervención, coordinación y mediación (Boza, Toscano y Salas, 2007). El descifrar la existencia e interacción de estas distintas responsabilidades nos condujo a identificar que la labor del director de práctica pedagógica, gira en torno a cuatro roles diferentes que se interrelacionan: asesor, tutor, mentor y supervisor. Ver *Figura 2*.

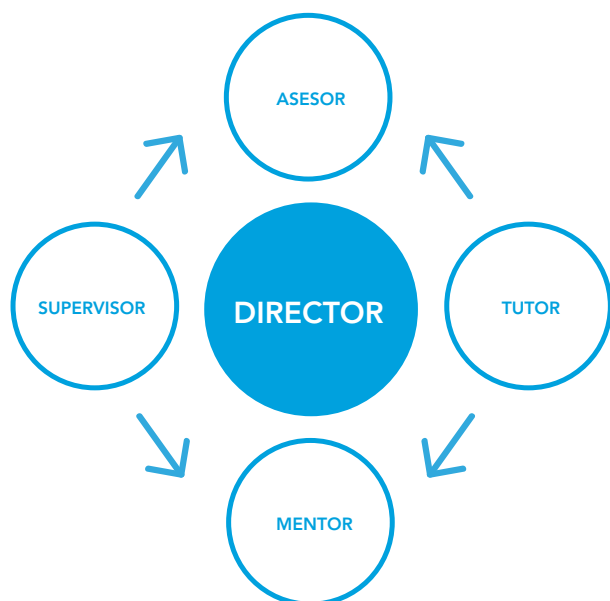


Figura 2. Roles del director de práctica pedagógica
Nota. Fuente: Elaborado por autores

A continuación, presentamos una tabla que presenta unas sencillas definiciones de los roles del director de práctica pedagógica, la cuales ayudan a entender y diferenciar sus particularidades.

Rol	Definición
Asesor	Acompaña y estructura procesos encaminados a la autorregulación del aprendizaje, la madurez vocacional y la capacidad de adaptación a un mundo cambiante. Así mismo, establece una relación de ayuda que no se limita a solucionar dificultades, sino que se constituye en una dinámica que da formación amplia y extensa (Sánchez y Jara, 2014).
Tutor	Profesional de la enseñanza que acompaña a un futuro docente en su recorrido por el sistema educativo para, por una parte, ayudarlo a formar actitudes favorables hacia el conocimiento y el estudio y, por otra, fomentar su creatividad, autonomía y responsabilidad (Álvarez, 2002, p. 47).
Mentor	Establecimiento de una relación entre un profesional de mayor experiencia y uno con menor o ninguna experiencia, con el fin de facilitar y desarrollar competencias y capacidades de socialización, que incrementen las posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar. En general, esta relación busca facilitar a los principiantes su incorporación a la profesión en general, y a un contexto profesional en particular (Veláz, 2009).
Supervisor	Encargado de la observación, la regulación y el registro de las actividades, con el fin de verificar la eficiencia, los logros y las debilidades y recomendar medidas correctivas para optimizar los resultados (Ruíz y Rodríguez, 2011).

Tabla 3. Definición de los roles del director de práctica pedagógica

Descifrar esta multiplicidad de roles nos impulsa a asumir la labor del director de práctica pedagógica como un proceso de subjetivación que permite construirnos, configurarnos, constituirnos como pedagogos, al vernos abocados, no solo a problematizar y transformar procesos y prácticas educativas, sino a confrontar y renovar nuestros propios discursos y saberes. Desde una posición foucaultiana, entendemos este tipo de subjetivación como un acto de organización compleja que emerge de la relación psico-social del sujeto con el mundo, los otros y las instituciones. Este acto comprende el conjunto de procesos que constituyen al sujeto en su dimensión psíquica (identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc.) y socio-histórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder). La subjetivación es, entonces, todo aquello que va construyendo al sujeto, estructurando su realidad para conformar su identidad (Anzaldúa, 2009, pp. 5-6).

Al respecto, Zemelman (1998) nos invita a asumirnos como individuos con la capacidad de subjetivación para resistirnos a la inercia de nuestro diario vivir para, así, adentrarnos en procesos de cuestionamiento y de búsqueda de nuevos sentidos para nuestros entornos y nosotros mismos. Como resultado de esta forma de subjetivación, Zemelman nos habla del desarrollo de nuestras capacidades para la autonomía, el planteamiento de horizontes de vida, el asombro y el razonamiento. En suma, desde Zemelman, podemos ver la dirección de práctica pedagógica como un proceso de subjetivación profesional y personal, que nos impulsa, como individuos, a proyectarnos, inventarnos e idearnos.

En resumen, reconocer los diferentes roles que debe asumir el director de práctica pedagógica, no solo genera algunas tensiones derivadas de las interacciones entre dichos roles, sino que nos invita a asumir este asunto como un proceso de subjetivación epistemológica, discursiva, axiológica e histórica, a través del cual podemos reinterpretar y transformar no solo nuestro actuar sino nuestro pensar y sentir.

Retos en la labor del director de práctica docente

Además de descifrar una serie de tensiones que se derivan de la variedad de roles que adoptamos como directores de práctica pedagógica, este ejercicio de reflexión nos permite reconocer una tensión entre las prácticas, los procesos y las realidades que vivimos cotidianamente. Al respecto, Restrepo (2006) sostiene

que una manera de superar las tensiones derivadas de esa falta de armonización, es el trabajo concienzudo con procesos de deconstrucción y reconstrucción. Ellos nos invitan entrar en un proceso de cuestionamiento contextual sobre lo que hacemos, para identificar supuestos y parcialidades que dominan y limitan nuestro pensamiento y acción. Una vez reconocemos y comprendemos los roles y los retos derivados de ellos, los directores de práctica pedagógica podemos dar inicio a la construcción de un conocimiento explícito y holístico que favorezca el descubrimiento de nuevas formas de pensar y actuar, que resulten más oportunas y congruentes.

Inicialmente, uno de los retos que los directores de práctica docente enfrentamos es la transición de un acompañamiento de corte instrumental a uno de corte fundamentado. El primer tipo de acompañamiento, se centra en el establecimiento de principios que le permiten a los futuros docentes reconocer y dominar terminologías, técnicas, métodos y conocimientos universales, independientemente de contenidos, sujetos, fines y medios sociales e institucionales. Como resultado, percibimos una dirección de tipo tecnicista, orientada a dar recetas, establecer procedimientos y proporcionar lineamientos sobre qué y cómo hacer intervención con elementos del aula, la evaluación y el currículo. Esta dirección se hace evidente al revisar el tipo de actividades, recursos y comunicaciones empleados durante gran parte del primer semestre, y comienzo del segundo semestre, de práctica docente; todos ellos con un marcado énfasis en el resultado. Ver *Extracto 1*.

Extracto 1. Ejemplo de dirección de tipo tecnicista

Hola a todos. Me acaba de escribir la Coordinadora del Liceo y me informa dos cosas: Debemos presentar los cronogramas que se planearon de Agosto a Noviembre en un nuevo formato con el logo y demás, para el proceso de consolidación de la malla curricular del colegio. Por otra parte, les envío algunas muestras de examen para preescolar y primero, tipo ICFES. Por favor tomen el modelo y elaboren los exámenes teniendo en cuenta el desarrollo del cronograma a la fecha de aplicación.

El segundo tipo de dirección que reconocemos es de corte fundamentado: se orienta a ofrecer elementos, experiencias y proyectos que permitan cuestionar las teorías desde la reflexión personal y colectiva y la revisión crítica del propio ejer-

cicio profesional. Esta dirección se caracteriza por discusiones y reflexiones acerca de la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos en la producción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por su naturaleza, esta dirección hace énfasis, tanto en la explicitación de las acciones relativas a la institución y a la sociedad en que se desarrollan, como en la contextualización de los sujetos que las realizan y el contenido que es objeto de la enseñanza y el aprendizaje. Esta dirección se manifiesta en estrategias y actividades centradas en la elaboración de reflexiones sistemáticas, como los diálogos reflexivos, la interrogación didáctica (enseñar preguntando), la escritura autobiográfica y la elaboración de portafolios. Ver ejemplo a continuación.

1.1 Descripción	
¿Qué hice en mi clase? y ¿cómo lo hice?	¿Qué dimensión(es) de la práctica docente favorecí: didáctica/pedagógica, histórico/política, institucional, interpersonal, personal y valorativa?
2.1 Información	2.2 Confrontación
¿Qué concepciones, creencias o principios sustentan o informan mis clases? ¿Qué sentido tiene lo que hago?	¿Qué causas o razones (personales, formativas, institucionales, socioculturales) me llevan a enseñar o actuar de esta manera?

Extracto 2. Muestra de Formato de Diario Docente
Nota. Fuente: Elaborado por autores

Por otra parte, los directores de práctica pedagógica enfrentamos un segundo reto: el nivel de reflexión sobre nuestra labor, la cual puede ser de tipo racional (empírico-analítica), práctica (hermenéutica) y crítica (emancipatoria) (Van Manen, 1977). En la reflexión de corte racional, los directores nos enfocamos a pensar en la aplicación efectiva de nuestro conocimiento sobre teorías y técnicas educativas, sin lograr tener en cuenta los contextos específicos del aula, de la escuela y de la comunidad. La reflexión de corte práctico hace que los directores analicemos los propósitos y sentidos de las experiencias, con el fin de ajustar los objetivos y los procedimientos a las necesidades y los intereses reales de la práctica pedagógica. Finalmente, en la reflexión de

tipo crítico, los directores tomamos en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre nuestra acción educativa y su valor social.

El reto, entonces, se constituye en mejorar la reflexión de tipo crítico, de manera que los directores de práctica pedagógica pongamos atención a las dimensiones pedagógicas y éticas de nuestra labor, con el fin de alcanzar una comprensión más metódica de la huella de nuestro proceso educativo en la formación profesional de los estudiantes. Crear este tipo de reflexión consciente sobre nuestro quehacer nos ayuda a reconocer las restricciones del entorno educativo con claridad, así como nuestras propias limitaciones, permitiendo definir estrategias de desarrollo profesional. En última instancia, lograr esta reflexión tiene como propósito, además de la mejora continua de nuestro quehacer docente, realizar transformaciones e innovaciones solo posibles si hay apertura y autocrítica (Rodríguez, 2013). Ver comparación entre estos tipos de reflexión a través de mensajes enviados a nuestros profesores en formación.

Reflexión de corte racional

Buen día a todos. Les envío el formato de preparación de clases que explicamos el viernes. Recuerden que éste debe ser diligenciado muy responsablemente siguiendo las indicaciones básicas : 1. Clases con enfoque comunicativo y siguiendo el enfoque ecléctico expuesto en las clases de didáctica. 2. Debemos tener en cuenta que el nivel a desarrollar corresponde al A1- del Marco Común Europeo de Referencia.

Reflexión de corte práctico

Hola a Todos. Con la coordinadora hemos pensado la posibilidad de hacer el concurso de la canción en lengua extranjera en esta semana, lo cual implicaría adelantar dos semanas la preparación con las niñas. Por esto, les pedimos su colaboración para adelantar la próxima semana un tema más del cronograma en cada nivel, y con ello poder dedicar las dos siguientes sesiones para la preparación del concurso..., la idea es que se haga evidente el trabajo realizado.

Reflexión de tipo crítico

Hola. Teniendo en cuenta lo ocurrido hoy en la práctica con las niñas del grupo de 504, y con la docente titular, envío este mensaje para recordar que este tipo de situaciones son normales en el trabajo diario con los niños. Como futuros docentes, debemos comprender que en ocasiones es mejor retirarse por un momento para tomar distancia de las situaciones y, así, poder determinar la mejor manera de seguir sin dar lugar a que el conflicto empeore o se salga del límite.

Tabla 3. Comparación de tipos de reflexión presentes en la dirección de práctica pedagógica

Reavivando a Frankenstein Director: final de la travesía

Reflexionar sobre nuestras concepciones, actuaciones, roles y retos como directores de práctica pedagógica, nos embarcó durante un año y medio en un ejercicio de retrospcción, introspección y prospección que nos ayudó a reinterpretar nuestra labor. Gracias a nuevas comprensiones y propuestas meditadas, encontramos una visión más sólida y enfocada sobre quiénes somos, qué hacemos y para qué laboramos. Este “aire fresco” nos permite re-significar nuestra labor a través de una lectura de nuestra propia historia como directores de práctica pedagógica, la cual nos ayuda a visibilizar las perspectivas que tenemos y que se manifiestan en lo que decimos, escribimos y hacemos. En últimas, nos ofreció un vistazo sobre quiénes fuimos y somos como formadores de docentes.

Como resultado general de este proceso de sistematización de nuestro trabajo, como directores de práctica pedagógica, consideramos importante cerrar este viaje de auto-reconocimiento y reconstrucción abogando por la integración de teoría y práctica, no tan solo para que la teoría ilumine nuestra práctica, sino, sobre todo, para que construyamos teoría a partir de nuestra reflexión. De esta manera, nuestra labor de dirección tiene el potencial de constituirse en piedra angular que concreta y legitima nuestro actuar docente. En últimas, este tipo de integración puede acercarnos a responder la invitación que hacen Domingo y Hernández (2008):

El [director] en su construcción biográfica y dialéctica, y como herramienta pertinente para el “buen desempeño” de su función, necesita [...] [reflexionar] para aprender, para crecer, para no errar y para poder ofrecer. Solo reflexionando [...] es posible construir una visión equilibrada del asesoramiento en educación y obtener conclusiones para aprender (p. 14).

Referencias

- Álvarez, P. (2002). La función tutorial en la Universidad. Una apuesta en la mejora de la calidad de enseñanza. Madrid: EOS Universitaria.
- Anzaldúa, R. (2009). La formación, una mirada desde el sujeto. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 15, Veracruz. Obtenido desde http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf
- Arbeláez, T., Cardona, P., y Jaramillo, C. (1999). Resolución infantil de problemas en el aula: una aproximación cualitativa. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 34, pp. 13-70.
- Ball, D., y Cohen, D. (1999). Developing practice, Developing practitioners. Toward a practice-based theory of professional education. En Sykes, G., y Darling-Hammond, L. (Eds.). *Teaching as a learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bonilla, S., y Méndez, P. (2008). Mentoring in pre-service teaching: from reflection on practice to a didactic proposal. *Actualidades Pedagógicas*, 0(52), pp. 79-90. Obtenido desde <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1328/1213>
- Boza, Á., Toscano, M., y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI Revista de Educación*, 9, pp. 111-131.
- Castro, M. (2006). La redimensión curricular en la Universidad de La Salle. Una aventura por la comprensión y dinamización de la cultura lasallista. *Revista Universidad de La Salle*, 0(41), pp. 40-44. Obtenido desde <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2095>
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Revista pensamiento educativo*, 44-45, pp. 237-254. Obtenido desde <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/456/public/456-1015-1-PB.pdf>
- Dessors, D., y Guiho-Bailly, M. P. (1998). *Inteligencia práctica y sabiduría práctica: dos dimensiones del trabajo real*. Buenos Aires: Humanitas.
- Díaz, C., y Solar, M. (2009). Los procesos de cognición como herramienta de conocimiento de la cultura docente. *Theoria*, 18(2), pp. 43-54.
- Domingo, J., y Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), pp. 1-19. Obtenido desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6bres.pdf>
- Giordan, A. (1994). Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage. En Giordan A., Girault, Y., y Clément P. P. (Ed.). *Conceptions et connaissance* (pp. 116-132). France: Peter Lang.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hleap, J. (1997). *Sistematizando experiencias educativas*. Cali: Universidad del Valle, Mimeo.
- Hermida, B. (2012). Retos y reflexiones de nuestro quehacer docente. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 13(18), pp. 82-84.
- Iovanovich, M. (2007). Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3), pp. 1-8. Obtenido desde <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/5579/5001>
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), pp. 487-512.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pérez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. En Aurelio Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Madrid: Octaedro.

- Pérez, G. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: Hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE. MarcoELE Revista didáctica español lengua extranjera, 9, pp. 1-14.
- Restrepo, B. (2006). La investigación-acción pedagógica, variante de la investigación-acción educativa que se viene validando en Colombia. Revista de la Universidad de La Salle, 42, pp. 92-101.
- Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez de Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. Folios: Revista de la Facultad de Humanidades, 16, pp. 105-137.
- Ruiz, C., y Rodríguez, C. (2011). La supervisión de la práctica docente como instrumento de mejora de la calidad. Tesis de maestría no publicada. San Salvador: Universidad Tecnológica de El Salvador.
- Sánchez, G., y Jara, X. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. Revista electrónica Actualidades investigativas en educación, 14(2), pp. 1-25.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, pp. 1-22.
- Suárez, R. (2002). La educación: Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Teorías educativas. México: Trillas.
- Tezanos, A. (1995). La formación de educadores y la calidad de la educación. Revista educación y pedagogía, 62, pp. 36-65. Obtenido desde <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5579/5001>
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Pedagogía y Saberes, 13(4), pp.5-16. Obtenido desde http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, 6(3), pp. 205-228. Obtenido desde <http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf>
- Veláz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), pp. 209-229. Obtenido desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 12(1), pp. 1-14. Obtenido desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL2.pdf>
- Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. Revista Educar, 47(2), pp. 211-235. Obtenido desde http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf
- Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. México: Anthropos, CRIM-UNAM.