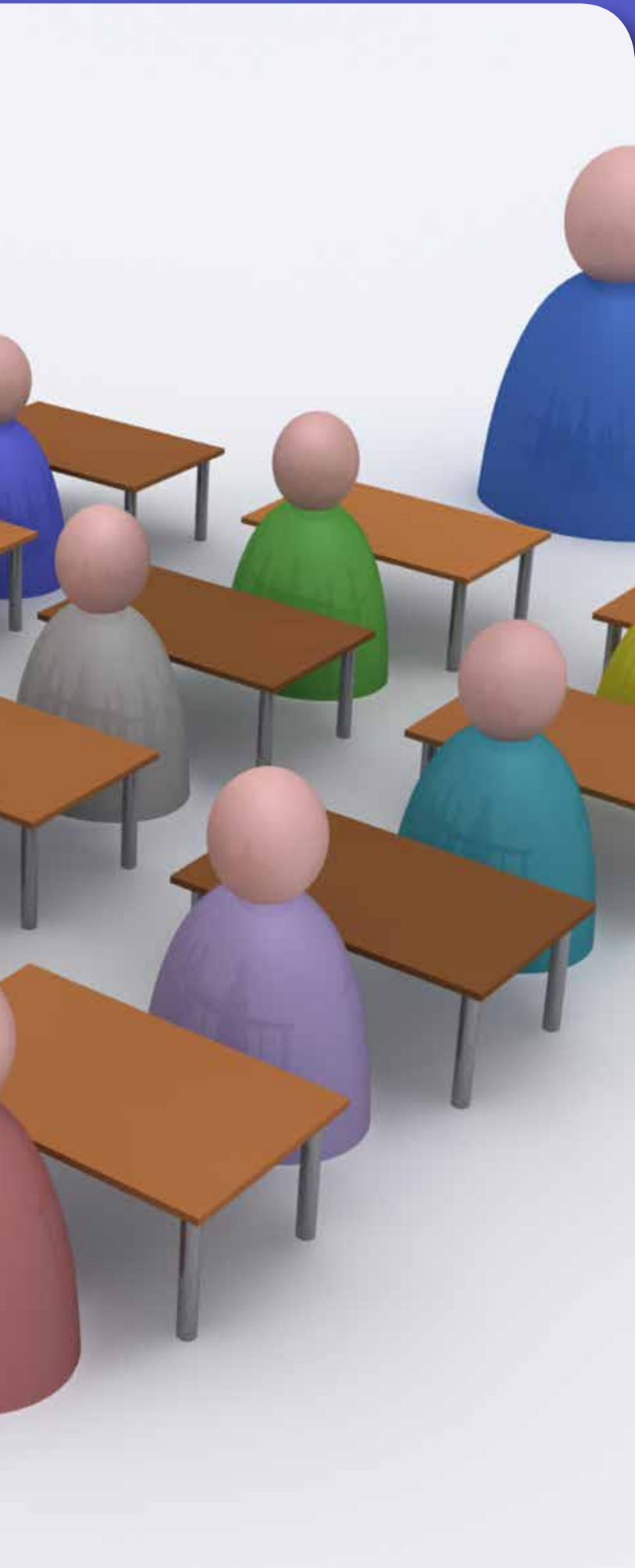


Recibido: 12 | 02 | 2014

Evaluado: 25 | 04 | 2014



Las poderosas prácticas educativas*

Powerful educative practices

As poderosas prácticas educativas

Ginna Paola Cruz Morales | Katherinne López

*Este artículo es una síntesis de la investigación denominada "Prácticas Educativas Poderosas" presentada por las autoras para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, 2013.

Ginna Paola Cruz Morales

Licenciada en Pedagogía Reeducativa Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Desarrollo Educativo y Social Fundación Cinde Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de Convivencia Montessori British School – Bogotá. Correo electrónico: makarovacruz@hotmail.com

Katherinne López

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana Universidad del Tolima. Magíster en Desarrollo Educativo y Social Fundación Cinde Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Lengua Castellana en High School Montessori British School – Bogotá. Correo electrónico: katherinnelopezr@hotmail.com

Resumen

Las prácticas educativas son acciones que podrían estar enmarcadas en un aula de clase y que además según la teoría deben responder a una estrategia y didáctica pedagógica. El objetivo de esta investigación fue comprender cómo emergen las prácticas educativas poderosas en las narraciones experienciales de docentes de la Universidad de la Salle en Bogotá, Colombia. El abordaje fue cualitativo, se utilizaron algunos elementos del análisis de contenido como tipo de investigación. La metodología se enmarcó dentro de las siguientes categorías de análisis: genialidad, reconocimiento del otro, secuencia didáctica, cultura y subcategorías: creatividad, innovación, trascendencia, afectividad, experiencia, comprensión crítica de la realidad, proyección en la comunidad, perdurabilidad para el análisis de las narraciones de veinte docentes en la publicación académica de la Universidad de la Salle "Prácticas docentes universitarias reflexiones desde sus escenarios". El estudio revela que es la originalidad, el desarrollo de procesos afectivos, de comunicación, el seguimiento constante y permitir dentro de las experiencias de aula el desarrollo de un pensamiento crítico que promueva una mirada más analítica respecto a lo que sucede en el entorno social, político y económico de los estudiantes universitarios lo que hace que emerjan prácticas educativas poderosas, pues la educación es un acto humano puro, pues es una interacción social desde lo humano, atravesada por las emociones que implican una relación de poder por parte del docente, pero también de apego por la creación hecha, un ser humano integral.

Abstract

Educative practices are actions that can be demarcated in a classroom and that in addition, according to the theory, ought to respond to a strategic and didactic pedagogy. The objective of this investigation was to understand how the educative practices emerge in experienced narrations of teachers at Universidad de la Salle in Bogotá, Colombia. The approach was qualitative as they used some elements of content analysis as a type of research. The methodology was demarcated within the following categories of analysis: brilliance, recognition of the other, didactic sequence, culture, and the subcategories: creativity, innovation, importance, emotive nature, experience, critical understanding of reality, community impact, durability for the analysis of narrations of twenty teachers in the academic publication of Universidad de la Salle "University teaching practices, reflections from their experiences". The study reveals that it is the originality, the development of affective processes of communication, the constant monitoring and allowing of an inside view of the experiences within the

classroom and the development of critical thinking that promotes a more analytical view with respect to what happens in the social, political and economic environment of university students, and this is what makes emerge powerful educative practices. Education is a pure human act, a social interaction from the human traversed by the emotions which implicate a relationship of power on the part of the teacher, but also one of attachment to the creation, an integral human being.

Resumo

As práticas educativas são ações que poderiam estar enquadradas numa aula e que além, conforme a teoria devem responder a uma estratégia e didática pedagógica. O objetivo desta pesquisa foi compreender como emergem as práticas educativas poderosas nas narrações de experiências docentes da “Universidad de la Salle” em Bogotá, Colômbia. A abordagem foi qualitativa, utilizaram-se alguns elementos da análise do conteúdo como forma de pesquisa. A metodologia enquadra-se dentro das seguintes categorias da análise: genialidade, reconhecimento do outro, sequência didática, cultura; e subcategorias: criatividade, inovação, transcendência, afetividade, experiência, compreensão crítica da realidade, projeção na comunidade, e permanência para a análise das narrações de vinte docentes na publicação acadêmica da “Universidad de la Salle” Práticas docentes universitárias reflexões desde seus cenários. O estudo revela que é a originalidade, o desenvolvimento de processos afetivos, de comunicação, a continuidade constante, e permitir dentro das experiências da aula, o desenvolvimento dum pensamento crítico, que gere uma perspectiva mais analítica respeito ao que acontece no contexto social, político e econômico dos estudantes universitários, o que faz que surjam práticas educativas poderosas, pois a educação é um ato humano legítimo, além disso, é uma interação social desde o humano, atravessada pelas emoções que implicam uma relação de poder por parte do docente, mas também de apego pela criação feita, um ser humano integral.

Palabras clave

práctica educativa, prácticas
educativas poderosas.

Keywords

educative practice, powerful
educative practice.

Palavras chave

prática educativa, práticas
educativas poderosas.

Introducción

Las prácticas educativas son acciones que podrían estar enmarcadas en un aula de clase y que además, según la teoría educativa, deben responder a una estrategia y didáctica pedagógicas. Esta investigación pretende describir que las prácticas educativas denominadas *poderosas* trascienden las paredes de un aula de clase, que impactan a la comunidad y a la afectividad de los seres humanos que se encuentran involucrados en el acto educativo.

Las experiencias de prácticas *poderosas* que suceden en la educación superior son tal vez estudiadas de manera rápida, de ahí que la curiosidad investigativa se centró en lo que sucede en el proceso educativo de adultos de acuerdo con las disciplinas de conocimiento que hayan escogido para ser profesionales, pues a nivel de la escuela primaria y secundaria existen estudios y experiencias de prácticas educativas, de pronto muchas enmarcadas en aspectos significativos, pero muy pocas narradas a manera de experiencia y dentro de la educación superior contadas como experiencias pero sin ver lo poderoso en ellas, ya que el uso del calificativo de *práctica educativa poderosa* es reciente en la literatura educativa.

La concepción de prácticas educativas poderosas a partir de textos narrativos experienciales de los docentes de la Universidad de la Salle es una investigación que se inicia como respuesta a los interrogantes que surgen respecto a las prácticas docentes desarrolladas en la actualidad, el grado de pertinencia y el impacto que estas tienen en el desarrollo de procesos educativos asertivos. Busca establecerse como una pauta para

quienes inician su labor docente, para quienes se encuentran en ejercicio y para quienes se sienten interesados por desarrollar procesos educativos como un acto reflexivo, que impacte y sea memorable para los estudiantes y la comunidad en general.

En campos relacionados con la educación, muchas veces surge la pregunta sobre cuánto impacto tiene una práctica educativa en distintos ámbitos. La reflexión latente frente a esta pregunta es la que ha develado la necesidad de analizar experiencias de profesores de la Universidad de la Salle, sede Bogotá, que han generado prácticas diferentes, que buscaron en el contexto la mejor forma de producir conocimiento. Por tal razón se desarrolla una serie de categorías y subcategorías que permitirán evidenciar el poder que tiene una práctica desarrollada con reflexión sobre el quehacer en el aula. Es así como se inició la búsqueda de experiencias educativas que tuvieran ciertas características, las cuales más adelante estarán desarrolladas para que se encuentren enmarcadas dentro de las prácticas educativas poderosas denominadas así por Mariana Maggio¹

Se aplicó el análisis de contenido a las veinte experiencias recopiladas en la publicación de la Universidad de la Salle "Prácticas docentes universitarias: reflexiones desde sus escenarios" para el año 2013. Son experiencias de disciplinas profesionales diferentes en donde el factor común era la narración que hacen los catedráticos

1 Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta regular de Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma, en cuyo Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación se desempeña también como investigadora.

desde su experiencia. La única pretensión es analizar entre líneas lo que hace que una práctica educativa sea relevante tanto para el estudiante como para el docente y que no es relevante la edad que se tenga. Siempre en un proceso de aprendizaje, la forma como se realice hará que sea memorable para el otro; así se espera encontrar qué características las configuran y permiten que sean poderosas con el fin de identificar su grado de memorabilidad independientemente del transcurrir del tiempo.

Prácticas educativas poderosas

Con el fin de consolidar el concepto de una práctica educativa poderosa, se iniciará por sus características y lo que la hace diferente de todas las demás prácticas. Para esta en especial, es el docente quien genera los escenarios en el aula para que se desarrollen experiencias significativas de aprendizaje; es por esto también llamado un *profesor ejemplar*. En consecuencia, se entiende el desafío de enseñar, ya que existen hombres y mujeres que con sabiduría han trascendido los años o los siglos por sus buenas enseñanzas y los recuerdos que dejaron en quienes fueron sus discípulos.

Pero ¿cuáles son las características de un docente para que su práctica trascienda los tiempos? Definitivamente la clave debe estar en el factor humano y, lo más importante, el aspecto afectivo, pues el acto educativo es en esencia un acto humano. Para Phillippe Meireu (2006, pág. 128) las prácticas son el conjunto de acciones en las cuales se forma un ser humano, que pueden ser dadas en los diferentes contextos de la vida como la familia, los amigos, la sociedad, la escuela, es así como la práctica se vuelve una experiencia tanto para el docente como para sus estudiantes .

Pero, ¿qué es lo que hace que estas experiencias sean significativas en el aprendizaje de los estudiantes? Es básicamente lo poderoso del mensaje del docente en su práctica. Mariana Maggio (Maggio, IBERTIC, Instituto Iberoamericano de TIC y Educación, 2012) ha realizado consideraciones teóricas construidas a partir de la investigación didáctica, desde una perspectiva metodológica que recupera la fuerza interpretativa de los relatos para el estudio de las prácticas de la enseñanza. En primer lugar, ofrece una mirada retrospectiva enfocada en el estudio de docentes memorables, aquellos que desarrollaron prácticas cuya potencia no solamente se expresa en la concepción y en el transcurso de la clase sino que cobra una impensada fuerza en el correr del tiempo. En segundo lugar, recorre prácticas de profesores que llevan adelante propuestas creativas y potentes en la actualidad, en cuyos relatos se pueden reconocer rasgos de la enseñanza poderosa. En el entrecruzamiento de las construcciones didácticas realizadas, en ambos planos, Maggio identifica articulaciones que permiten reflexionar sobre las oportunidades que brindan los ambientes de alta disposición tecnológica para la enseñanza, como marco óptimo para diseñar e implementar prácticas que favorezcan aprendizajes más ricos, amplios y profundos y configuren, en perspectiva, nuevas ejemplaridades.

De esta forma se desarrollarán las características de los docentes que tienen una práctica poderosa que los distingue de los demás; que los hace diferentes. Un *profesor ejemplar* es, entonces, aquel que crea un ambiente de aprendizaje en el aula de clase a través de fomentar la educación integral, racional y científica, formando una conducta moral mediante el diálogo socrá-

tico y creando así una comunidad de vida (Carbonell, 2006). Es un docente que comprende cómo se construye el conocimiento y se desarrolla la inteligencia, que se implica en la lectura y en la comprensión crítica de la realidad, se sumerge en el aprendizaje colaborativo y la investigación/acción haciendo así un trabajo socialmente productivo para la colectividad de tal manera que esta experiencia está proyectada a nivel comunitario (Maggio, Enriquecer la Enseñanza, 2012; Maggio, IBERTIC, Instituto Iberoamericano de TIC y Educación, 2012). Cada uno de estos aspectos podría tener un relato de diferentes docentes que hacen de su clase un universo paralelo para sus estudiantes en el cual pueden crear historias sin fin, viajar por cualquier época y sentirse en tiempo real, conocer las biografías de personajes históricos como si les estuvieran haciendo una entrevista para el noticiero de la escuela.

Teniendo en cuenta esto, Mariana Maggio (2012) afirma:

Aprendías a ver. Payró te prestaba los ojos. Aprendías a ver matices, símbolos, representaciones. Vos no podías ver lo que él veía. Si mirabas solo no veías lo mismo que él cuando te contaba. Creías que eras vos el que miraba a través de los ojos de él. Te deslumbraba la mirada. Era una clase descriptiva pero profundamente interpretativa. Era entender desde la crítica de la obra el contexto, la historia, los conflictos del momento. Lo que lograba transmitir era la genialidad, la inteligencia. Se podía mirar la mente de alguien a partir de su producción. [...] Y no preguntaba si uno no entendía. Estaba seguro que uno entendía,

no tenía dudas. ¿Qué es ahí la comprensión? Si él te estaba contando lo que estaba sintiendo al descubrir algo que no existía, lo que te contaba era la emoción. Sentías lo que él sentía o no sentía. (Maggio, 2012)

Simplemente transmitía la emoción, y es esto lo que hace que un aprendizaje sea realmente significativo. Para Litwin (2008, pág. 28) reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el simple hecho de existir exigen que pensemos en ellas. El pensamiento desapasionado, regido por normas dirigidas a situaciones cerradas y controladas, cae en la racionalidad técnica. El pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. Se trata, entonces, de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación– para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y los jóvenes.

Es así como el mundo conocido se nos vuelve desconocido y reaprendemos nuestro mundo mirándolo y entendiéndolo de una manera diferente, a través de las emociones que trasmite un docente en una clase, así como un artista imprime su emoción e intención en su obra maestra. En palabras de Sennet (2009), “hacer un buen trabajo significa tener curiosidad, investigar y aprender de esto es el espíritu de la artesanía en el desarrollo del buen trabajo y la movilidad

que esto demanda por parte del trabajador como su imperativo moral". En este sentido es necesario precisar que la figura del artesano como lo menciona Sennet, encarna la condición específicamente humana del compromiso y entrega y dicho compromiso adquirido a través de la práctica no se presenta necesariamente de manera instrumental, es decir, su vínculo con su labor no se agota en el desarrollo sin sentido de una práctica determinada, por el contrario su accionar tiene que ver con el deseo inmanente de la adquisición de la maestría o experticia, el autor lo entiende como que "toda artesanía se funda en una habilidad desarrollada en alto grado" (Sennet, 2009, pág. 66).

Es precisamente esta habilidad desarrollada con maestría la que va haciendo una práctica determinada, que da como resultado un trabajo hecho con excelencia. En la educación, la práctica no solo depende del docente sino también del ambiente escolar que se da de manera simultánea con la enseñanza, pero para que la práctica educativa sea poderosa, la enseñanza también debe estar pensada por el docente teniendo en cuenta aspectos que van a trascender en el tiempo presente, pasado y futuro del proceso de aprendizaje de un ser humano.

Así, las prácticas educativas no están basadas únicamente en lo que hace el docente sino en su experiencia y aprendizajes de vida en la educación. Para (Litwin, 2008, pág. 32)

Los estudios en torno a las prácticas muestran, en primer lugar, su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos. En realidad, muchos sabe-

res prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos, y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación. Se trata, justamente, de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis.

De esta manera los saberes prácticos se encuentran en la enseñanza, la cual aporta a que una práctica educativa sea poderosa. En primer momento debe dar cuenta de un abordaje teórico actual ya que es esto lo que da valor a una buena formación en la profesión docente. Los procesos de formación en la práctica constituyen un verdadero lugar de formación y no son rituales de iniciación, de laboratorio o de ficción (Litwin, 2008, pág. 34). La formación teórica implica, para el ejercicio de la docencia, un saber social, cultural, político, pedagógico, histórico, psicológico y didáctico actualizado.

En un segundo momento la enseñanza poderosa debe permitir al docente pensar al modo de la disciplina, es decir del conocimiento específico que se está enseñando, el pensamiento epistemológico de lo que se enseña para que no sea simple transferencia de conocimientos sino que, de acuerdo con la intención pedagógica, esa transferencia sea la acción pura y básica del aprendizaje. En este aspecto (Perrenoud, 2007) propone dos res-

puestas: la primera es del orden de las finalidades. Si el objetivo de la escuela es influir en el mundo, los conocimientos transferibles no tienen mayor interés. ¿De qué sirve la democratización del acceso al saber, si no puede ponerse en juego fuera de la escuela? La segunda es más didáctica: la falta de sentido de los aprendizajes constituye la causa de una parte de las dificultades de aprendizaje; se enmarca considerablemente en una visión limitada de las relaciones entre saber escolar y prácticas sociales. Al trabajar a favor de la transferencia de conocimientos y del desarrollo de competencias, combatimos una de las fuentes del fracaso escolar.

El conocimiento descontextualizado, que puede emplearse en diferentes contextos, no es un estado ingenuo, sino el producto de un proceso progresivo de abstracción, que no es de modo alguno espontáneo, sino que supone, por el contrario, múltiples recontextualizaciones y descontextualizaciones. Según (Meirieu, 2006, pág. 128) la capacidad de transferencia nunca se adquiere al principio, pues el aprendizaje se basa en un contexto que aunque insignificante para el enseñante, a los ojos del alumno es mentalmente inseparable del conocimiento, al menos en un primer tiempo.

En un tercer y cuarto momento la enseñanza de una práctica poderosa tiene perspectiva. Está planteada en la línea de tiempo generacional del desarrollo humano creando significado de aprendizaje tanto para el docente como para el estudiante, pues está formulada en tiempo presente, se contextualiza a nivel político, económico, social, es decir con el hoy, con la realidad social que están viviendo el estudiante y el docente, lo cual le da sentido e impacto en la experien-

cia de aprendizaje pues le permite perdurar en el tiempo ya que es un aprendizaje de algo que se conoce, que se está viviendo y resignifica la existencia de un individuo en su realidad.

Es necesario comprender que los estudiantes y los profesores no son culturalmente idénticos, pues sus épocas son distintas, lo cual hace que el profesor posea además la habilidad para que el pasado tenga fuerza reinterpretativa, la cual le permita construir el conocimiento a partir de resignificar lo que se hizo con el fin de ponerlo en el tiempo presente.

Por consiguiente, esto hace que su secuencia didáctica para la clase sea original y diferente a una monótona trama didáctica, no necesariamente de situaciones demasiado elaboradas al contrario de didácticas tan sencillas, que hacen que estimulen en el estudiante un proceso comprensivo; hasta la improvisación genera situaciones pedagógicas espontáneas. De esta manera, el docente pone en juego sus intuiciones, la sabiduría práctica, las acciones espontáneas y las que repetirían aun en situaciones coyunturales de la clase, constituyen un nuevo pensamiento original para sus prácticas educativas, esto forma parte del quinto momento para una práctica poderosa.

Es tal la fuerza pedagógica y formativa de un docente con un estudiante que solo con que el docente haga lo que a él le gusta y apasiona para el estudiante, ya es original. Un ejemplo de esto lo propone Mariana Maggio (Maggio, IBERTIC, Instituto Iberoamericano de TIC y Educación, 2012), una de las maestras cuya obra forma parte de esta investigación:

Para mí, ella fue como una mirada al mundo que había más allá de la escuela y de mi pueblito de ochocientos habitantes. Era hermosa, vivaz, ingeniosa y tenía una mente verdaderamente brillante. Su energía no tenía límites: dictaba todos los cursos de inglés del colegio, dirigía las representaciones teatrales, preparaba el anuario escolar, organizó concursos de lectura interpretativa y declamación, fundó una biblioteca en el pueblo, y así sucesivamente. Ella era el centro cultural de nuestro pueblo. (Alcaraz, 2007).

Los docentes con vocación de enseñanza reconstruyen narrativas significativas con sus alumnos y responden a las complejas exigencias de la escuela contemporánea con las contradicciones que implica oír y desoír alternadamente, en pos de la educación, los requerimientos sociales y políticos de las sociedades, las familias y los jóvenes. "La escucha sensible, la comprensión y la compasión son en sí mismos una preocupación en el acto de enseñar". (Litwin, 2008, pág. 22).

El último momento, pero no el menos importante, es el compromiso con la subjetividad del otro, es decir, es un docente que se conmueve con la humanidad del otro, que además genera vínculos afectivos formativos con sus estudiantes, ya que la educación es un acto humano puro, pues es una interacción social desde lo humano, atravesada por las emociones que implican una relación de poder desde del docente, pero también de apego por la creación hecha, un ser humano integral.

De esta manera se llega a las categorías de análisis a partir de la propuesta de

Mariana Maggio para una práctica educativa ejemplar. Las subcategorías para una práctica educativa poderosa se rastrean en el análisis de contenido del libro *Prácticas docentes universitarias: reflexiones desde sus escenarios* con el fin de comprender cuál sería una práctica educativa poderosa, reconocer lo que distingue o hace que sea diferente la práctica de ese docente teniendo en cuenta las siguientes subcategorías para la educación superior.

Ver figura 1.

Metodología

Esta investigación emplea algunos elementos del *análisis de contenido* (AC), que podían contribuir a rastrear la concepción de las prácticas educativas poderosas en las veinte experiencias (enmarcadas en procesos guiados hacia la investigación) escritas por los docentes de la Universidad de la Salle, sede Bogotá. En concreto, a veces no se enfatiza lo suficiente en el hecho de que cuando se habla del *contenido* de un texto –y, en general, de cualquier realidad expresiva–, a lo que se está aludiendo en realidad, de forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo, como instrumento. Desde este punto de vista, el *contenido* de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto se define y revela su sentido (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Entre los elementos que ofrece este tipo de investigación se tuvo en cuenta que el AC de un texto establecería las conexiones entre el nivel sintáctico y sus referencias semán-

Figura 1. Categorías y subcategorías de análisis



Fuente: elaboración propia

ticas y pragmáticas. Por esto, un análisis que solo tenga en cuenta el nivel puramente sintáctico no puede, en efecto, considerarse propiamente como AC, y este criterio delimita la investigación, por esto se tuvo en cuenta el análisis del discurso de cada uno de los docentes, expuesto en la narración de sus experiencias.

Para esto Delgado y Gutiérrez (1999) manifiestan:

Cabría afirmar, tentativamente, que la superficie textual no es otra cosa que el texto mismo, en la medida en que se considera despojado de toda interpretación. Sin embargo, esta definición resultaría en el fondo desorientadora porque en realidad nunca enfrentamos un texto sin proyectar sobre él algún tipo de interpretación. Así, al menos debemos interpretar "las inscripciones

que componen el texto como letras pertenecientes a un determinado alfabeto (o, en general, como símbolos de cierto sistema expresivo), y que representan fonemas característicos de una lengua concreta, etc. La noción de superficie textual tiene pues un carácter a la vez negativo y relativo: negativo, porque un texto se nos aparece en su condición de superficie textual justamente en la medida en que ponemos entre paréntesis –negamos– una cierta interpretación previa, espontánea, del mismo. Y relativo, porque lo que se nos aparece como superficie textual desde un determinado nivel (por ejemplo, semántico), es en realidad una interpretación del texto realizada en un nivel inferior (digamos, sintáctico). Además, las interpretaciones de cada nivel no solo presuponen

nen las de los niveles inferiores, sino también, en buena medida, las de los niveles superiores –es prácticamente imposible analizar sintácticamente un texto sin proyectar sobre él una cierta interpretación semántica–. Convencionalmente, sin embargo, y en el contexto del AC, cabe definir la superficie textual como la forma sintáctica del texto (entendida en el modo complejo indicado)” (Delgado y Gutiérrez, 1999, pág. 182).

Efectivamente, esta relación entre lo sintáctico y lo semántico le da al investigador una relación interpretativa directa con el texto, lo cual le otorga cierta libertad hermenéutica. Introducir entre el nivel de la superficie del texto y el nivel interpretativo un plano propiamente analítico –o lo que es lo mismo, entrar en una dinámica texto/análisis/interpretación– supone una pérdida considerable de esa libertad interpretativa casi absoluta (Delgado y Gutiérrez, 1999). Dicho de otro modo: entraña una fuerte restricción en el conjunto de las interpretaciones posibles de acuerdo con la teoría, para esta investigación entendida la teoría como las categorías y subcategorías de análisis.

Así, el uso del AC representa, a la vez, un ejercicio de humildad y un riesgo porque supone someter la capacidad interpretativa del investigador a una disciplina, más bien estricta. Y un riesgo, porque genera un contexto de contrastación que puede resultar inasimilable por la teoría interpretativa que se asume.

En realidad, el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un *meta-*

texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. Este metatexto –que no tiene por qué tener una forma estrictamente textual, al poder estar compuesto por ejemplo, por gráficos de diverso tipo– es producto del investigador, a diferencia de lo que normalmente ocurre con el corpus; pero debe ser interpretado conjuntamente con este. El resultado es una doble articulación del sentido del texto, y del proceso interpretativo que lo esclarece: por una parte, ese sentido trasparece en la superficie textual dada inmediatamente a la intuición teórica del investigador. Por otra, se refleja en la transformación analítica de esa superficie, procurada por las técnicas del AC (Delgado y Gutiérrez, 1999). Para esta investigación se reunió la información por medio de matrices de clasificación de los párrafos que daban cuenta de cada una de las categorías y subcategorías de análisis de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis que se desarrollan a continuación.

Por consiguiente, cualquier metodología de AC descansa sobre una cierta teoría analítica, es decir, sobre una determinada concepción de lo que es el sentido de un texto. Por ejemplo, puede concebirse ese sentido como una realidad directamente vinculante a los lexemas que aparecen en la superficie textual; una tal teoría analítica se traducirá en metodologías y técnicas como la del análisis de frecuencias de palabras, o el análisis de presencias/ausencias de estas. Es importante no perder de vista esta relación entre teorías analíticas de base y teorías acerca del sentido de un texto, y metodologías y técnicas concretas de AC.

Un texto es la cristalización de (un aspecto de) un proceso de comunicación lingüística

(verbal) entre sujetos, operado en un determinado contexto (Delgado y Gutiérrez, 1999, pág. 182). En ciertos casos límite (diarios íntimos, por ejemplo); ese proceso consistiría en la comunicación de un sujeto consigo mismo. En el proceso en cuestión, los sujetos involucrados actualizan, en un cierto contexto, parte al menos de sus virtualidades comunicativas, y al hacerlo manifiestan aspectos de su subjetividad. Excepto en los casos límite apuntados, el proceso de comunicación que subyace al texto relaciona varios sujetos personalmente diferentes: el sujeto o sujetos productores del texto, y el sujeto o sujetos a los que ese texto va dirigido.

Este es un fenómeno que resulta esencial en la constitución de lo que se suele llamar *contexto*: en cierto modo, este sería la modulación que impone, en la expresión de la subjetividad del sujeto que comunica, no solo su intención individual básica en la situación en que se halla, sino, también, las características que ese sujeto atribuye a los otros sujetos con los que interactúa (real o potencialmente) a través de esa comunicación (Delgado y Gutiérrez, 1999, pág. 183). Por esto en cada una de las matrices de las experiencias se tuvo en cuenta el contexto en el que fueron desarrolladas, ya que algunas estuvieron vivenciadas tanto por los docentes como estudiantes dentro de la universidad, pero otras se dieron en municipios cercanos a la ciudad de Bogotá como Soacha, fincas a las afueras del perímetro urbano en donde se llevan a cabo proyectos de acuerdo con las disciplinas de conocimiento y poblaciones vulnerables.

De acuerdo con el marco cualitativo de la investigación, se tuvo en cuenta para el AC el contexto en el que se desarrolló cada

una de las experiencias narradas en el texto *Prácticas docentes universitarias: reflexiones desde sus escenarios* de la Universidad de la Salle, ya que son de disciplinas del conocimiento diferentes, en diversos semestres de la carreras profesionales y con varios profesores en sus prácticas educativas e intencionalidades pedagógicas. La finalidad de esta publicación universitaria es demostrar no solo la importancia de tener conocimientos disciplinares sino además cómo el docente universitario debe estar formado en pedagogía y en educación para generar impacto en sus estudiantes.

Para realizar el AC, se desarrollaron las siguientes fases de ejecución:

- Fase 1. Lectura de las experiencias e identificación de significados a partir de las definiciones de las categorías de análisis: para esto se realizó la convención por colores de cada una de las subcategorías (tabla 1).
- Fase 2. Numeración de las experiencias y numeración de los párrafos de cada una de estas, con el fin de generar un código para el momento de clasificarlas dentro de las categorías: se numeraron las experiencias del 1 al 20 de acuerdo con la tabla 2. Se numeró cada uno de los párrafos de cada experiencia de acuerdo con su inicio y punto final. De esta manera se pudo identificar al momento de consolidar la información la experiencia a la que pertenece el párrafo y su numeración (figura 2).

El ejemplo presentado es la base del análisis realizado, el empleo de colores para cada una de las categorías fue revelando, en las experiencias, las cate-

Tabla 1. Convención de colores para categorías y subcategorías de análisis

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
PRÁCTICAS EDUCATIVAS PODEROSAS	GENIALIDAD	CREATIVIDAD
		INNOVACIÓN
	RECONOCIMIENTO DEL OTRO	TRASCENDENCIA
		AFECTIVIDAD
	SECUENCIA DIDÁCTICA	EXPERIENCIA
		COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD
	CULTURA	PROYECCIÓN EN LA COMUNIDAD
		PERDURALIDAD

Figura 2. Ejemplo de codificación de la información

“Motivado por este pensamiento, he decidido revisar las diferentes prácticas docentes para intentar innovar mis acciones de enseñanza y así mejorar mis acciones e intentar que

aquello que enseñó entusiasme a los estudiantes”. **EXP 6,** (4)

N.º experiencia

N.º del párrafo

gorías y subcategorías mencionadas; un aporte que surgió de este mecanismo de trabajo fue la organización en la información recolectada, promoviendo la certeza frente a lo evidenciado. En la tabla 2 se presentará el listado de las experiencias en el orden en el que aparecen en el libro (*Prácticas docentes universitarias: reflexiones desde sus escenarios*), publicación promovida por la Universidad de la Salle, Institución que deja entrever a través de sus maestros la importancia que tiene la investigación en los procesos educativos generados en la misma.

- Fase 3. Lectura y subrayado de los párrafos de acuerdo con la convención por colores de cada una de las subcategorías de análisis (tabla 1).
- Fase 4. Elaboración de matrices por cada una de las experiencias con los párrafos clasificados de acuerdo con el análisis de los textos, para luego consolidar la información en una matriz general.
- Fase 5. Análisis de la información teniendo en cuenta las subcategorías, más aún las voces de los docentes y los estudiantes que participaron en cada una de las cátedras presentadas en el texto.

Tabla 2. Numeración de experiencias.

N.º DE EXP.	TÍTULO	AUTOR
1	Reconocerse maestro o docente en la historia: relato vivo y festivo desde el ejercicio autobiográfico.	Claudia Ximena Herrera
2	La formación: un acto de autonomía compartida.	Carmen Amalia Camacho
3	Noche y niebla en Soacha : prácticas educativas con familias víctimas de los "falsos positivos".	Wilson Herney Mellizo Rojas
4	Democracia con sentido desde un proceso de formación política, ética y ciudadana.	Carlos Valerio Echavarría Grajales, Paola Ruiz Gómez, Miguel Eduardo Cuervo Rojas
5	Construyendo ciudadanía desde las prácticas profesionales de Trabajo Social.	Alba Luz Campos Aldana
6	Prácticas morales en posgrados: aportes a la pedagogía hermenéutica.	Diego Fernando Barragán Giraldo
7	Huella indicial y didactobiografía: otras formas de enseñar y de aprender en la educación superior.	Javier Ricardo Salcedo Casallas
8	La estrategia didáctica interactiva pental (EDIP): una respuesta didáctica a un reto circunstancial dado por la agonía ética y ecosistémica.	Alfonso Bárcenas Morales
9	Pregunta generadora trasdisciplinar en la práctica productiva: eje didáctico en el proyecto Utopía, Yopal.	John Cristhian Fernández Lizarazo, Ricardo Alexander Peña Venegas
10	Un modelo de aprendizaje por reestructuración con estudiantes de maestría de la Universidad de la Salle.	Pedro Nel Zapata Castañeda
11	Praxis del enfoque sistémico como estrategia pedagógica en la integración de los pilares de la Zootecnia en la formación del zootecnista lasallista.	Abelardo Conde Pulgarín, Ariosto Ardila, Sergio Castiblanco
12	Taller-concurso Convive: docencia colegiada para una construcción colectiva y significativa en el ejercicio proyectual.	Miguel Incapie, Carlos Sabogal y Carlos Vanegas
13	Las tecnologías como un espacio para la extensión agroindustrial: vidas transformadas desde el currículo.	Ruth Rodríguez Andrade
14	Acompañamiento en el Externado de Optometría: una experiencia disciplinar y de impacto social.	Claudia Xiomara Amaya Perozzo
15	Nuestro cuento son los costos.	Ana del Carmen Quintana
16	Aplicación de la metodología de estudio de casos en la información de ingenieros electricistas.	Francisco David Moya Chaves

N.º DE EXP.	TÍTULO	AUTOR
17	Experiencia docente en ingeniería mediante modelos físicos a escala reducida: una contribución al desarrollo regional.	Luis Efrén Ayala
18	Praxis investigativa en estudiantes de educación superior: aprendizaje del proceso de investigación.	María Susana Merchán Price
19	Tensiones y contradicciones: un proceso experiencial de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Religiosa.	Yebrail Castañeda Lozano
20	Una experiencia con el otro en la construcción del mundo individual y colectivo.	Ángela Patricia Quintero Farfán

Análisis de resultados

“¿Cuáles son los aspectos que hacen poderosa una práctica?” fue la pregunta que generó esta investigación, y hace referencia a la memorabilidad que funda. Se piensa entonces ¿qué hace que un maestro sea recordado?, ¿qué incursiona en su práctica para contribuir en el futuro de sus presentes estudiantes? Con el fin de responder a estos interrogantes, las categorías y subcategorías mencionadas fueron la base del análisis de las experiencias de los maestros de la Universidad de la Salle. A continuación, de manera breve se presenta el análisis de cada una de ellas, la forma como aparecen dentro de las experiencias, consolidando para tal fin aquellas que se acercan más a las definiciones dadas de las mismas.

Genialidad

Como lo vimos en la conceptualización de las categorías, la genialidad está relacionada con la versatilidad con la que un maestro desarrolla su clase, las técnicas que utiliza para captar la atención de sus estudiantes no

solo en el conocimiento específico de un área sino en el saber hacer de ese conocimiento. Esta característica se evidencia cuando el maestro, a pesar de las adversidades presentes en la educación, hace uso de todas las destrezas que la práctica le ha generado, y con inventiva promueve un proceso que aparece en ocasiones opacado por la monotonía.

Creatividad

La creatividad es un aspecto que se relaciona estrechamente con la puesta en escena de habilidades que el docente tiene con sus propias técnicas y formas de enseñar para que realmente sean poderosas y generen impacto en la innovación del dispositivo pedagógico de una clase académica. De acuerdo con esto, las experiencias de la Universidad de la Salle permiten reflexionar cómo aquello que en algunos momentos puede parecer complejo, no lo es cuando el docente está en constante reflexión de su quehacer educativo en el aula de clase. En las siguientes experiencias se evidencia la curiosidad del docente por hacer que sus estudiantes, sin importar a qué disciplina

académica o facultad de educación superior pertenezcan, aprendan de lo importante de tener conocimientos y de saber utilizarlos:

Si bien, la experiencia arrojaba rutas y alternativas no podía quedarme allí; entonces, acudí a diversas visiones filosóficas sobre lo humano en relación con las profesiones en el mundo de hoy y lo que significa formar humanamente en un nivel posgradual. En estos términos, la pregunta pedagógica se convirtió en una herramienta poderosa para conducir el conocimiento y las rutas para acercarse a un problema; especialmente, desde la hermenéutica filosófica. (EXP. 6, 25).

Profesores y estudiantes participan en diferentes ámbitos en los que se adquiere una multiplicidad de conocimientos, siendo el compilado que promueve la transformación, pone en juego los múltiples aprendizajes y habilidades de estudiantes y educadores que requieren pericia para sortear circunstancias que se presentan dentro de un proceso educativo y que dará pautas para su desarrollo en una sociedad que requiere en cada momento que las personas se destaquen por aquellas actividades que marcan la diferencia. Dentro del aula el maestro pondrá en juego las diferentes visiones que promueven que se haga un aprendizaje en colectivo, así se dará el reflejo en el cada integrante de dicho proceso. "La creatividad de los grupos de estudiantes, porque siguiendo diferentes visiones de los problemas, generan propuestas alternativas" (EXP. 11, 43).

La creatividad está dada desde el momento en el que se reflexiona, es así como al evidenciar dificultades el maestro se

ve en la necesidad de transformar su práctica, pone en juego aquello que le es implícito, que hace que su práctica se transforme, impacte y llegue a ser diferente. "Establece estrategias didácticas que permiten avanzar en el trabajo con los estudiantes; a medida que el proceso avanza, se detiene sobre los pasos, dando espacio a la evaluación y reflexión, de forma que se puede planificar nuevamente" (EXP.12, 7). Este maestro encuentra que en la revisión de su proceder está la clave para marcar la diferencia, se detiene y repasa lo hecho, se evalúa y sabe el grado de pertinencia de lo expuesto; nota el impacto.

Así como a los maestros se les presentan dificultades, de la misma forma sucede con los estudiantes, pues dichas dificultades repercuten en el proceso educativo; algunos estudiantes se enmarcarán en un grupo que parece no estar preparado para adquirir todos los conocimientos que el proceso implica, sus mismos compañeros de estudio piensan que al no estar preparados es mejor dejarlos lejos porque en algún momento su falta de conocimientos los puede perjudicar. Algunos maestros piensan que por ellos "ya no hay nada que hacer", esta es la razón por la que en las instituciones son excluidos: "Empiezo a pensar en una estrategia que se convierta en una alternativa de solución para este grupo de estudiantes repitentes" (EXP. 13, 7).

Muchas veces el estudiante se ve en la necesidad de mostrar qué tanto sabe, requiere el reconocimiento de su maestro, que lo recuerde porque hizo algo diferente, entonces demuestra este sentimiento a través de la creatividad, haciendo algo diferente, que sabe que el maestro no obviará,

porque es digno de destacar. La característica mencionada hace alusión al maestro que también enmarca su práctica desde lo creativo, al igual que el maestro se plantea el objetivo de ser recordado, él o ella ha entendido que aquello que se muestra diferente es digno de admiración. "El reto de ser originales y lograr los mejores resultados tiene que ver con el reconocimiento que cada estudiante busca, antes que con la evaluación que vaya a lograr" (EXP. 15, 1). Para tal fin será preponderante que el maestro en su práctica establezca que el fin último del proceso no es la nota, por el contrario la originalidad mostrará que su esfuerzo fue reconocido y para ello el maestro debe hacerlo saber.

Innovación

Es en esta subcategoría en la que se pone en juego la versatilidad del docente en su proceso mental, con el fin de fortalecer en sus estudiantes el aprendizaje significativo y asentar el conocimiento en diferentes contextos y realidades de sus campos profesionales a partir de la práctica de las disciplinas de cada una de las facultades universitarias en las que están cursando maestrías, especializaciones o, en algunos casos, pregrados.

Lo innovador en cada una de las narraciones, a pesar de la diferencia de sus áreas del conocimiento es siempre la misma, el desarrollo de lo humano a partir del conocimiento, como el aprendizaje permite el desarrollo de habilidades afectivas, emocionales, comunicativas en los estudiantes y esto hace que las estrategias didácticas de estas cátedras sean no solo innovadoras para el contexto de la educación superior sino significativa para sus protagonistas. "Comprendimos

que no es posible transformar el mundo si no nos transformamos nosotros mismos. Este fue el sentido de la formación" (EXP. 3, 5).

Por consiguiente, valoran el aprendizaje de nuevas teorías, autores que les puedan contribuir a su desarrollo profesional y los profesores conocen la responsabilidad de su labor educativa; pero lo innovador se encuentra cuando logran integrar el conocimiento con lo humano y ponerlo en lo práctico del desempeño profesional sin desconocer el mundo de la vida. "De saber mucho sobre los autores, citarlos correctamente en un texto académico, comentar eruditamente sus tesis o utilizar sus lineamientos como caja de herramientas para leer la realidad, no se deriva un aprendizaje efectivo" (EXP. 6, 27).

Si bien las ideas, nociones, representaciones, conceptos o teorías que han elaborado los estudiantes, no son siempre "erróneas", el gran esfuerzo de los procesos de enseñanza no consiste en proporcionar conceptos a los estudiantes sino en cambiar los que ya poseen, y resultan erróneos o se convierten en obstáculos para el aprendizaje de un nuevo concepto o teoría (EXP. 10, 14).

En la experiencia N.º 11 se encuentra una marcada intención por hacer la diferencia, por dar lo mejor de la institución para que el proceso permita la innovación; el proceso se enmarca en la presentación de una propuesta que sea diferente, nueva y atractiva, que apunte a las necesidades de los estudiantes, que se vea reflejada en su quehacer, que posiblemente sea motivadora para que los mismos beneficiados lleven esta actitud a otros: "Se requieren propuestas de enseñanza/aprendizaje innovadoras que permitan formar zootecnistas capaces en lo cotidiano

de su quehacer profesional” (EXP. 11, 4). Cuando una persona es innovadora está en la capacidad de proponer, participar y desarrollar actividades pertinentes, que en cierto momento se van a ver reflejadas incluso en el aspecto profesional.

Reconocimiento del otro

Mediante el AC de las experiencias en sus narraciones se encontró que el aprendizaje que permite la interacción con los otros es potente, en la medida que permite el reconocimiento tanto de la adquisición del conocimiento como de poder tener interlocutores. Existe el reconocimiento de la labor, también está el conocimiento con un tinte afectivo que le da trascendencia a lo aprendido y al vínculo afectivo de ese aprendizaje.

Trascendencia

La trascendencia es una cualidad de práctica educativa poderosa que se da en forma espontánea pues casi que no es algo que se planea, tan solo en el transcurrir de las prácticas educativas se van dando situaciones que les dan un tinte de emoción y afecto que enaltece lo cognitivo y hace que se vuelva trascendente y, por ende, poderoso para los protagonistas de ese acto educativo.

El acompañamiento como didáctica para la enseñanza/aprendizaje me ha llevado a potenciar capacidades como: crear un ambiente de confianza en el que pueda tratar problemas, dificultades y potencialidades de cada caso (estudiante); acompañar integralmente el proceso formativo y adquirir nuevos aprendizajes frente al manejo de una comunicación asertiva en lo que

refiere a: aprender a escuchar, a mirar, a dialogar y hacer acuerdos, teniendo en cuenta que los estudiantes son personas con toda una historia y potencialidades. (EXP. 5,14).

En consecuencia, los docentes deben ser muy hábiles ya que a pesar de que sus prácticas educativas estén dadas de manera espontánea, en la práctica no se puede desconocer que en la didáctica de una clase y, sobre todo, su preparación, debe haber ejercicios como pretextos para promover el reconocimiento histórico, social y vital de cada individuo. “En el diseño didáctico construido, se comprende el fenómeno educativo como el espacio donde confluyen el contexto vital, histórico, social y experiencial del estudiante como ser que conoce y está en el mundo” (EXP. 2, 16).

Cuando el profesor posee ese sentimiento que hace inconfundible su quehacer promueve en el aula la diferencia, establece momentos que no se olvidan, trabaja con el ímpetu que le procura la responsabilidad y compromiso que ha adquirido con su labor, deja entrever en sus instantes en el aula su pasión, hace de lo simple algo extraordinario, que no es obviado por sus estudiantes y que posiblemente en un futuro sea replicado, gracias al recuerdo de ese abnegado maestro. “Logran una diversidad de resoluciones, aprenden en forma acelerada, desarrollan actividades novedosas, manifiestan su creatividad, integran equipos, generan competencia, se divierten y asumen roles” (EXP. 15, 27). Estos maestros recordados abordan cada tema, actividad, logro, desde una mirada diferente; establecen en su práctica la diversidad, asumen esta como una ventaja que abre espacios y momentos diferentes

de aprendizaje; este maestro ha entendido que entre sus estudiantes también existen individuos que quieren ser recordados, que han establecido, a través del ejemplo recibido, la necesidad de marcar la diferencia, y que así como en un futuro su maestro será perpetuado en la mente de esos exalumnos, tal vez en una reunión de reencuentro, así mismo piensa en la forma que un día su maestro tome como ejemplo un momento inolvidable que ese niño o joven le hizo vivir.

Afectividad

En cualquier proceso que se realice con seres humanos siempre estará la afectividad como un factor importante y que le da sentido a la situación. En el caso de la educación no es solo la responsabilidad de lo educativo sino además de la huella que se deja en cada persona a través de los vínculos que se generan en la cotidianidad de una clase el mismo día y a la misma hora durante un semestre o por medio de la solidaridad con la que se aborda la práctica educativa o la importancia que le da el docente a su profesión.

Mi misión de maestra no es solo educar, sino acompañar a mis chicos y chicas en su proceso de formación personal, espiritual y cultural, donde se hacen necesarios los abrazos, porque el afecto y la ternura han perdido su valor, donde el escucharlos y comprenderlos es el espacio que ellos necesitan, y sin pedirlo, lo buscan en silencio. (EXP 1, 30).

Es así como el encargo de la educación está dado por, "la responsabilidad de la educación [...], conectar a sus estudiantes con ellos mismos y con su historia" (EXP. 2 ,19).

Según las subcategorías para el AC, la afectividad es una de las más importantes y en la que casi todas las experiencias tuvieron gran impacto en las personas que estaban involucradas en ese proceso educativo, desde una sonrisa, un gesto o una palabra que permitiera ir más allá de lo académico al sentido de lo humano: el afecto. "A través de la palabra, el gesto y el abrazo oportuno fuimos solidarios con el dolor, valoramos la fuerza y acciones que nos invitaron a unirnos al proceso, politizamos nuestras emociones" (EXP. 3, 66).

En contraste, la afectividad no está dada solo por lo armónico de la convivencia sino también por el conflicto y el desacuerdo, es así que el acto educativo también

[...] se fundamenta en la relación persona a persona, en la comunicación vivenciada en el diálogo y la escucha, en la diversidad y al mismo tiempo, en la conflictividad que generen las tensiones ocasionadas por diversas dinámicas académicas, sociales y económicas. (EXP. 5, 13).

Pero para tener la habilidad de poner lo afectivo en un aula sin que esto interfiera en lo académico es el docente quien tiene la experiencia en el oficio de educar, pues "esta didáctica reclama la selección de acontecimientos que se recuerdan como profundos aprendizajes que se instalan entre la tristeza o la alegría, o en una u otra dimensión sensible y sus posibles derivaciones emocionales/existenciales" (EXP. 7, 10).

Secuencia didáctica

En esta categoría se tendrán en cuenta los procesos didácticos utilizados por los docen-

tes para implementar las mallas curriculares del plan de estudios de cada una de las disciplinas del conocimiento que se plantean en el texto de la Universidad de la Salle. Las veinte experiencias analizadas están enmarcadas en el enfoque y modelo pedagógico de la Universidad de la Salle y de su tradición de enseñanza en Colombia, por lo cual los docentes generaron estrategias pedagógicas que no se salieran de los parámetros exigidos por la universidad, sin dejar de lado la experiencia que tienen como docentes universitarios y llevando a los estudiantes a la comprensión crítica de la realidad del país, la ciudad, el mundo y su propia vida.

Experiencia

Esta subcategoría se fundamenta en la manera como un docente pone en escena toda su experiencia en el aula generando un ambiente de educación integral, racional y científica, formando la conducta moral a través del diálogo socrático del trabajo colaborativo, y la investigación acción. Esto hace que sea un *profesor ejemplar*. Estas experiencias educativas de la Universidad de la Salle se caracterizaron por los estudiantes ya que la mayoría eran manifestaciones sobre su práctica profesional o cátedras de pregrado en donde los estudiantes ya tienen un experiencia con la realidad de la carrera profesional que escogieron en el campo laboral, esto hace que los docentes sean muy diligentes en el momento de preparar la clase y generar un ambiente adecuado para el aprendizaje de competencias profesionales.

Desde mi experiencia, concibo la práctica profesional como el espacio académico en que la y el estudiante aplican los conocimientos adquiridos en su proceso formativo; potencian sus capacida-

des para comprender; analizan e interpretan la realidad; generan procesos emancipadores; interiorizan contenidos teóricos, metodológicos, éticos y políticos mediante la interacción permanente con los sujetos y los profesionales que conforman el equipo interdisciplinar donde intervienen. (EXP. 5, 10).

Son precisamente la experiencia y experticia del docente las que permiten que tenga la agilidad de actuar en el momento justo del acto educativo para que se genere el aprendizaje deseado por el estudiante y sobre todo, para que sea significativo. "Es en la elección del momento de intervención pedagógica cuando se pone en juego el rol del profesor y se hace de patente aquello que los griegos llamaron el *kairós*, que es actuar cuando es debido; allí, creo, está el éxito del docente" (EXP. 6, 29).

Comprensión crítica de la realidad

En esta subcategoría se busca que el docente lleve al estudiante a la conciencia de una realidad social, a que en su profesionalización pueda impactar de forma positiva su propia realidad y a que adopte una postura crítica frente a la política, economía y desarrollo social de su país y el mundo.

Por otra parte, se pretende que el aula de clase o el espacio de interacción educativa, se convierta en el núcleo de encuentro entre lo global, lo regional, lo local; las expectativas y necesidades de la comunidad, las expectativas y estilos de aprendizaje de los estudiantes y lo institucional desde las intencionalidades formativas, las competencias y temáticas previstas para una determinada área o asignatura. (EXP. 2, 19).

De esta manera, los estudiantes empiezan a tener conciencia de lo que pueden ofrecer a los demás a partir del conocimiento de sus capacidades y debilidades al momento de abordar cualquier situación en lo profesional. "Cuanto más se sabe de las libertades humanas y de sus demandas, más democráticas tienden a ser las sociedades. Por ello, la tarea educativa está en reconocer y potenciar la dinámica social y cultural subyacente a la configuración de un sujeto político" (EXP. 4,10).

Desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes se ha convertido en unos de los grandes principios de la educación, aunque desde tiempos pasados se ha forjado este camino, es en la actualidad cuando a partir de distintas problemáticas se propone que los estudiantes busquen caminos para procurar la generación de soluciones a las mismas. "La reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento" (EXP. 15, 5). "Esta modalidad de trabajo promueve la reflexión y el análisis crítico de quienes utilizan, al permitir articular aspectos teóricos con la realidad" (EXP. 16, 3). Desarrollar teoría a partir de la realidad será la política de esta experiencia; reflejar la realidad en el aula a partir del análisis de vivencias procurará el desarrollo de conciencia frente a su actuación y rol en la sociedad.

Cultura

Se registra en estas experiencias la forma como se toma la cultura en relación directa con las prácticas ejercidas en la universidad y las que se forjan fuera de esta; la finalidad será la preparación de cada estudiante para la vida, el reconocimiento de la diversidad de individualidades con el objetivo de aprender para pensar, hacer y ubicarse en un grupo

con bases sólidas sobre la constitución de ciertas subjetividades frente a dicha cultura y campo profesional.

Proyección en la comunidad

A partir de la práctica profesional, los estudiantes exploran sus competencias profesionales, éticas, políticas, morales y laborales.

Desde la práctica se aporta al desarrollo de competencias y valores para formar ciudadanos como sujetos de derechos, responsables con la sociedad: las relaciones que se construyen se basan en el respeto, la tolerancia, la honestidad, la solidaridad, que permiten la viabilidad ética, en el actual pluralismo sociocultural. (EXP. 5,42).

Es así como la proyección a la comunidad en educación superior se realiza a partir de la práctica profesional, pues es el espacio que permite poner al estudiante en situación y tener una postura crítica frente a lo que está viviendo a partir de sus aprendizajes académicos.

La proyección social desde la práctica genera procesos de interacción dialógica, pertinente y permanente con diferentes instituciones y grupos humanos con los cuales se desarrollan proyectos que permiten la comunicación interactiva, la participación en procesos emancipatorios para el desarrollo del potencial humano de los estudiantes, docentes, personal de las instituciones y las comunidades. (EXP. 5, 47).

Esta experiencia se caracteriza por la relevancia que el maestro da a los procesos que se llevan fuera del aula "La experiencia vin-

cula la academia con el sector rural en procura de la generación de alternativas de solución a sus problemáticas, mediante la participación activa de los docentes, estudiantes, productores y trabajadores de campo” (EXP. 11, 4), esta cita deja ver la importancia de establecer diferentes fuentes de aprendizaje, que no se aparten de su entorno, por ende se refleja en la comunidad.

Perdurabilidad

Es la posibilidad de atravesar el pasado y estar en el presente, impactando el futuro de manera positiva en la vida de un individuo, colectivo de personas o situaciones cotidianas de los contextos educativos. Por esto, a veces las decisiones de vida para escoger la profesión de docente están atravesadas por aquellos profesores que marcaron el camino de un ser humano, es así, como:

La recordación y comprensión de su elección, en términos de entender las fuerzas que los ponen en relación con la enseñanza y la docencia y que favorecen su ejercicio profesoral y docente. El reconocimiento, el respeto, la aceptación de lo humano en el otro, en tanto su ejercicio de recordación consigo mismo le posibilita leer al otro en una condición similar a la propia. (EXP. 1, 34).

“En esta experiencia de formación se aprende a hacer haciendo, como dice un proverbio francés: ‘Es forjando como uno se hace herrero’, y nadie sabe lo que sabe, hasta que tiene que aplicar lo que sabe” (EXP. 5, 24).

Conclusión

Esta investigación revela las capacidades y características que se requieren para desa-

rollar una práctica educativa *poderosa*, se evidencia el reconocimiento del otro, como un ser dotado de capacidades, que merecen ser destacadas y promovidas, de forma que se potencien. Uno de los aspectos que refleja el objetivo de la Universidad y que subyacen en las prácticas de sus maestros es la necesidad de incursionar la investigación como eje de procesos en los que, aparte del aspecto evidenciado, también se refleja cada una de las categorías que se han expuesto en este documento.

Los docentes con prácticas educativas poderosas aplicarán la investigación no solo como recurso dentro del aula, sino que permitirá que diferentes espacios comunitarios sean los que refuercen el aprendizaje, generando sitios como cárceles, laboratorios, fincas, hospitales, colegios, entre otros; estas comunidades serán los verdaderos profesores y los escenarios en donde los protagonistas sean los estudiantes.

La enseñanza de una práctica poderosa toma de base la línea de tiempo generacional del desarrollo humano, forja significados de aprendizaje tanto para el docente como para el estudiante, este proceso se formula en tiempo presente, se contextualiza a nivel político, económico y social, es decir, con el hoy; dicha práctica no dejará de lado la realidad social del estudiante y el maestro, dando sentido e impacto en la experiencia de aprendizaje pues le permite perdurar en el tiempo ya que es un aprendizaje de algo que se conoce, que se está viviendo y resignifica la existencia de un individuo en su realidad.

En definitiva, para la presente investigación se configuran las prácticas educativas poderosas a partir del establecimiento del concepto de originalidad, del desarrollo de

procesos afectivos, de comunicación y seguimiento constante; estos aspectos son los más importantes para permitir que dentro de las experiencias de aula surja el desarrollo de un pensamiento crítico que promueva una mirada más analítica respecto de lo que sucede en su entorno, de esta manera el profesor poderoso estará generando impacto en la comunidad, pues no solo educará a quien a diario se encuentra frente a él; sino que estará empoderando a una comunidad sobre su papel transformador en la sociedad.

Es pertinente mencionar que las experiencias 18, 19 y 20 no fueron clasificadas dentro de las subcategorías, por tanto se concluye que uno de los factores que genera este fenómeno es el direccionamiento de las prácticas de estas experiencias, por un marcado interés teórico, es decir que se comprometen a desarrollar en los estudiantes la adquisición de conocimientos, antes que el desarrollo del mismo a través de las vivencias. De esta forma se alejan del objetivo planteado y evidenciado por la Universidad de la Salle, que como se ha mencionado, promueve la investigación, no es un secreto que dicho proceso requiere que sea vivencial, y una práctica ligada a la teoría, a lo magistral, difícilmente contribuirá al desarrollo de capacidades; más aún, se aleja de la memorabilidad, esta categoría es la finalidad que tiene este proceso. Como se mencionó, la pregunta base para desarrollar este proceso fue: ¿Qué hace que un maestro sea memorable? ¿Cuáles aspectos desarrollan dentro de su práctica la trascendencia?

Preguntas que han sido resueltas, dejando así la certeza de que los procesos colombianos requieren de un reconocimiento del otro, potenciación de habilidades propias de los

individuos y que, sin duda conciben, la perdurabilidad de esas experiencias generadas en el aula.

Referencias bibliográficas

- Abad, A. J. (2010). *Reflexiones sobre la educación superior en Colombia y propuesta en acción*. Bogotá.
- Alcaraz, F. (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente de los maestros de infantil y primaria. En F. ALCARAZ. Barcelona: Praxis.
- Amaya, C. (2013). Acompañamiento en el Externado de Optometría: una experiencia disciplinar y de impacto social. En *Practicas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 299-310). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Arendt, H. (2005). *La condició humana*. Barcelona: Paidós.
- Ayala, L. (2013). Experiencia docente en ingeniería mediante modelos físicos a escala reducida: una contribución al desarrollo regional. En *Practicas Docentes universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 331-339). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Barragan, D. (2013). Prácticas morales en posgrados: aportes a la pedagogía hermenéutica. En *Practicas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 175-197). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Camacho, C. (2013). La formación: un acto de utopía compartida. En *Practicas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 107-121). Bogotá: Ediciones Unisalle.

- Campos, A. (2013). Construyendo ciudadanía desde las prácticas profesionales de Trabajo Social. En *practiclas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 159-173). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de Innovar El cambio en la escuela*. Madrid: EDICIONES MORATA S. L.
- Carmen, A. (2013). Nuestro cuento son los costos. En *Practiclas Docentes universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 311-320). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Castañeda, Y. (2013). Tensiones y contradicciones: un proceso experiencial de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación religiosa. En *Practiclas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 355-370). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Clifford, G. (1992). *La Interpretacion de las culturas*. Barcelona-España : Gedisa.
- Delgado y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigacion en Ciencias Sociales*. Madrid- España: Síntesis Psicológica.
- Fernandez, J., & Peña, R. (2013). Pregunta generadora transdisciplinar en la práctica: eje didáctico en el proyecto Utopía, Yopal. En *Practiclas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios*. (págs. 231-242). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Gaitán, C. y. (2005). Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de educación.
- Gaitán, C. y. (2005). Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de educación.
- Gimeno, J. (1999). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (2001). En *Ser y tiempo* (pág. 497). Santiago de Chile: TROTТА.
- Herrera, C. (2013). Reconocerse maestro o docente: relato vivo y festivo desde el ejercicio autobiográfico. En *Practiclas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 89-106). Bogotá: Unisalle.
- Hincapié, M., Sabogal, C., & Vanegas, C. (2013). Taller- Curso ConvivE: docencia colegiada para una construcción colectiva y significativa en el ejercicio proyectual. En *Practiclas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios*. (págs. 269-285). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar* . Argentina : Paidos .
- Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Argentina: Paidos.
- Lyotard, J.-F. (2006). En *La condición posmoderna* (pág. 120). Madrid: CATEDRA.
- Macintyre, a. (2009). *Tras la Virtud*. España: crítica.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidos.
- Maggio, M. (20 de Julio de 2012). *IBERTIC, Instituto Iberoamericano de TIC y Educacion*. Recuperado el 25 de Agosto de 2012, de <http://www.youtube.com/watch?v=0FI2JIy3wIw&list=PLC8A1853859919FF2&index=11>

- MARIN, L. (1998). Interacción entre filosofía y educación . En *Educación y Ciudad* (pág. 129). Bogotá D.C. : IDEP.
- Marín, L. (1998). Interacción entre filosofía y educación. En *Educación y Ciudad* (pág. 129). Bogotá D.C.: IDEP.
- Meirieu, P. (2006). Carta a un joven profesor, por qué enseñar hoy. Barcelona: GRAO.
- Mellizo, W. (2013). Noche y niebla en Soacha: Prácticas educativas con familias víctimas de los "falsos positivos". En *Prácticas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 123-144). Bogotá: Ediciones unisalle.
- Merchán, M. (2013). Praxis investigativa en estudiantes de educación superior: aprendizaje del proceso de investigación. En *Prácticas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 341-353). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Morales, A. (2013). La estrategia Didáctica Interactiva Pental (EDIP): una respuesta didáctica a un reto circunstancial dado por la agonía y ecosistémica. En *Prácticas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 213-229). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Moya, F. (2013). Aplicación de la metodología de estudio de casos en la formación de ingenieros electricistas. En *Prácticas Docentes Universitarias, Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 321-330). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid - España: Popular.
- Pulgarín, A., Ardila, A., & Castiblanco, S. (2013). Praxis del enfoque sistémico como estrategia en la interacción de los pilares de la zootecnia en la formación del zootecnista lasallista. En *Prácticas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 255-268). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Quintero, A. (2013). Una experiencia con el otro en la construcción de mundo individual y colectivo. En *Prácticas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 371-390). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Rodríguez, R. (2013). Las tecnologías como un espacio para la extensión agroindustrial: vidas transformadas desde el currículo. En *Prácticas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 287-298). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Salcedo, J. (2013). Huella indicial y didactobiografía: otras formas de enseñar y de aprender en la educación superior. En *Prácticas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios*. (págs. 199-211). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Sennet, R. (2009). En *El artesano* (pág. 416). Madrid, España: Anagrama.
- Sennett, R. (2009). En *El artesano* (pág. 416). Madrid, España: Anagrama.
- Zapata, P. (2013). Un modelo de aprendizaje por reestructuración con estudiantes de maestría de la Universidad de La Salle. En *Prácticas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (págs. 243-254). Bogotá: Ediciones Unisalle.

