

# Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas

Yesenia Andrea Rojas-Durango

Universidad de Antioquia, Colombia  
yeseniaudea@gmail.com

John Fernando Ramírez-Villegas

Universidad de Antioquia, Colombia  
jrfercho@yahoo.com

Flor Ángela Tobón-Marulanda

Universidad de Antioquia, Colombia  
florato54@gmail.com

## Resumen

*El objetivo de esta investigación es presentar las ventajas y desventajas de realizar la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas, desde la experiencia de algunos egresados de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la Universidad de Antioquia en el municipio de Sonsón (Colombia). Se trata de una investigación cualitativa, a partir de un estudio de caso. Para la recolección de la información se aplicó la técnica del grupo focal. Los resultados evidencian que para los practicantes esta es una experiencia significativa por el acompañamiento de los agentes implicados en el proceso y la formación en investigación; sin embargo, la situación topográfica y los aspectos organizativos de la misma son factores que no favorecen su desarrollo. Se concluye que se hace necesario replantear las prácticas pedagógicas en el programa para que sean más pertinentes, coherentes y vinculantes con las necesidades del contexto rural y suburbano.*

## Palabras clave

*Población rural, docencia, práctica pedagógica, ciencias naturales, educación. (Fuente: Tesoro de la Unesco).*

Recepción: 2012-08-07 | Envío a pares: 2013-02-04 | Aceptación por pares: 2013-04-03 | Aprobación: 2013-04-09

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Rojas Durango, Y. A., Ramírez Villegas, J. F., Tobón Marulanda, F. Á. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. Educ. Educ. Vol. 16, No. 2, 267-282.

## Assessment of Practice Teaching in Rural and Suburban Communities

### Abstract

*The objective of this study is to portray the advantages and disadvantages of practice teaching in rural and suburban communities, based on the experience of several graduates of the University of Antioquia who have bachelor's degrees in primary education, with a major in natural sciences and environmental education. Their practice teaching was done in the town of Sonsón (Colombia). This is a qualitative research project, based on a case study. The focus group method was used to collect the data. The results show this is a meaningful experience for the student teachers, given the guidance of those involved in the process and the opportunity to acquire training in research. However, the topographic situation and the organizational aspects of the experience are factors that do not favor its development. The conclusion is that practice teaching in the program needs to be considered in a new light and re-defined to make it more relevant, coherent and linked to the needs of the rural and suburban context.*

### Key Words

*Rural population, teaching profession, teaching practice, natural sciences, education. (Source: UNESCO Thesaurus).*

## Avaliação da prática pedagógica em comunidades rurais e suburbanas

### Resumo

*O objetivo desta pesquisa é apresentar as vantagens e desvantagens de realizar a prática pedagógica em comunidades rurais e suburbanas, a partir da experiência de alguns formados em Licenciatura em Educação Básica com Ênfase em Ciências Naturais e Educação Ambiental, da Universidade de Antioquia no município de Sonsón (Colômbia). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso. Para a coleta da informação, aplicou-se a técnica do grupo focal. Os resultados evidenciam que, para os estagiários, esta é uma experiência significativa pelo acompanhamento dos agentes implicados no processo e na formação em pesquisa; contudo, a situação topográfica e os aspectos organizativos desta são fatores que não favorecem seu desenvolvimento. Conclui-se que faz necessário repropor as práticas pedagógicas no programa para que sejam mais pertinentes, coerentes e vinculantes com as necessidades do contexto rural e suburbano.*

### Palavras-chave

*População rural, ensino, prática de ensino, ciências naturais, educação. (Fonte: Tesouro da UNESCO).*

## Introducción

En las últimas décadas son cada vez más los estudios que han confirmado la importancia de las experiencias de práctica en la formación inicial docente. Durante esta etapa se espera que los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar, en contextos reales, lo que más tarde será su actividad profesional y, asimismo, que recreen el saber construido respecto a la ciencia y al conocimiento, para que fortalezcan su rol de maestros investigadores y clarifiquen su disposición vocacional.

En las investigaciones de Angulo, Barquín y Pérez (1999), de las Universidades de Málaga y Cádiz, se han realizado algunos trabajos centrados en el tema que documentan los complejos problemas de este periodo. En particular señalan la falta de articulación entre la teoría y la práctica. Al parecer la formación universitaria no está brindando suficientes elementos pedagógicos que sirvan para afrontar el rol de maestro en algunos contextos específicos.

Por su parte, Graeme (2008) afirma que la preparación en la universidad ha sido insuficiente para que los profesores enfrenten los desafíos y condiciones especiales de la enseñanza rural y propone que en los programas de formación docente se ofrezcan oportunidades para la realización de prácticas en estos contextos sociales. Concuera con Jones (2011), al expresar que este tipo de iniciativas, posiblemente, puede ayudar en la atracción y retención de los profesores en las zonas rurales.

El principal inconveniente es que para muchos profesores la enseñanza en escuelas aisladas o remotas resulta poco atractiva en general. Algunos investigadores, como Sharplin (2010), asumen que los estereotipos negativos de la escuela rural son la principal razón por la cual los profesores se muestran renuentes a solicitar trabajo y permanecer en ellas por largos periodos, y otros, como Boylan (1997), señalan que el aislamiento, especialmente el intelectual, es la preocupación más apremiante.

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, desde hace algún tiempo se aprecia un

incremento de las prácticas en los contextos rurales y suburbanos. La tendencia obedece al compromiso de la institución con la oferta del servicio de formación en educación superior en las comunidades más alejadas, a través del programa de regionalización<sup>1</sup>.

Es preciso señalar que hasta ahora la oferta de prácticas docentes en dichos entornos no se ha dado de forma sistemática ni, por tanto, efectiva. Para remediar la situación se hace necesario evaluar lo que ha venido sucediendo internamente, tratando de identificar aspectos satisfactorios e insatisfactorios de los planes de práctica pedagógica, en la perspectiva de hacerlos más coherentes y pertinentes.

El examen de la experiencia de práctica llevada a cabo por los estudiantes egresados de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental durante el año 2010 y el primer semestre de 2011 en el municipio de Sonsón nos permitirá avanzar en esta tarea investigativa, ya que ellos fueron seleccionados porque poseían un recuerdo reciente de su práctica pedagógica y la disposición voluntaria para la realización del mismo.

En estas condiciones se configuró un grupo focal integrado por siete participantes, un hombre y seis mujeres, con la intención de lograr una mayor aproximación que la que pueden ofrecer los cuestionarios usualmente aplicados para la evaluación de los planes de práctica pedagógica. Los temas que se propuso revisar fueron: aspectos organizativos y agentes implicados en la práctica pedagógica, contextos de la misma e impacto de la experiencia en la cualificación profesional.

## Objetivos

Como objetivo general se buscó realizar una evaluación crítica del Programa de Práctica Pedagógica que la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ofrece a los estudiantes en formación

<sup>1</sup> La Resolución Superior 1280 del 30 de octubre de 1990 oficializa el Programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia.

inicial de las subregiones del departamento de Antioquia, de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental del municipio de Sonsón.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Identificar las ventajas y desventajas que contiene la propuesta de práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, desde la experiencia de algunos egresados del programa en el municipio de Sonsón.
- Determinar el impacto en la formación de los futuros licenciados en Ciencias Naturales fruto de las experiencias de práctica pedagógica en contextos rurales y suburbanos.
- Proporcionar información para mejorar el modelo de práctica pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en los programas regionalizados, a partir del análisis de las opiniones de los participantes en la investigación.

## Marco teórico

### *La definición de lo rural*

El concepto de ruralidad posee variedad de definiciones y acepciones: entendida desde una óptica geográfica, alude a aquellos lugares lejanos y apartados de los centros urbanos que, por ende, carecen del desarrollo tecnológico e industrial de las grandes metrópolis. Se caracterizan por la inmensidad de espacios verdes, de allí su vocación agrícola. Las distancias entre los centros urbanos y rurales varían, además que algunos se encuentran ubicados en zonas remotas donde escasean los medios de transporte, los medios de comunicación y los centros de estudio, y en general es difícil acceder a los recursos públicos básicos: agua, luz y teléfono.

Dadas las grandes distancias entre los pobladores, es distinta la concepción del tiempo entre los

que habitan en un lugar y en otro, con diferencias marcadas respecto de la costumbre, la tradición y el valor en las zonas rurales remotas —donde se da más el respeto por la palabra, el reconocimiento al adulto mayor, el valor de la honestidad y un marcado influjo de la religión católica y sus principios morales en el contexto colombiano—, por contraste con lo que se evidencia en las grandes ciudades.

Sin embargo, existen espacios rurales suburbanos que, si bien comparten algunos elementos explicitados anteriormente, no son ajenos al desarrollo urbano, y existen elementos claros que evidencian este fenómeno, como la densidad poblacional, el estilo de vida, las comodidades estructurales y la evolución social en todas sus perspectivas. Irónicamente, pese a su escaso desarrollo, estos espacios rurales son ofrecidos frecuentemente a los ciudadanos para realizar actividades de ocio y relajación y deshacerse de los problemas generados por el estrés de la ciudad.

Desde una perspectiva sociológica, lo rural no se entiende como espacio físico sino como entramado de relaciones entre los sujetos que cohabitan y viven inmersos en su cultura rural. Y, por último, en el ámbito educativo, lo rural se visualiza a partir de los grandes problemas de pertinencia, cobertura y calidad de este servicio, debido a que en tales contextos no se logra satisfacer las necesidades sociales, pues en su mayoría las escuelas no son agentes de transformación de la realidad en la que se desenvuelven y, por el contrario, ellas reflejan índices altos de pobreza, analfabetismo, desempleo y violencia que evidencian la falta de gestión de los docentes en la comunidad y el claro abandono del Estado.

La educación rural no es un fenómeno nuevo, especialmente para los países latinoamericanos, en vías de desarrollo, porque aún existe una alta presencia de grupos poblacionales en estas zonas, cuyo estilo de vida no les posibilita desplazarse a los grandes centros urbanos, y aunque hay una larga tradición de escuelas rurales, el balance no es com-

pletamente positivo, debido a que su esencia está atada a su filosofía y a las exigencias propias que los caracterizan.

En respuesta a esta problemática, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) colombiano impulsó el modelo pedagógico de Escuela Nueva, con los componentes de aceleración del aprendizaje, posprimaria, telesecundaria y sistema de aprendizaje tutorial (SAT)<sup>2</sup>. Es relevante señalar que la educación rural funciona en la práctica bajo la orientación de un profesor unidocente, unitario o multigrado, quien realiza la formación en todas las áreas del conocimiento para los cinco grados de básica primaria, a los que en la actualidad les adicionaron el grado de educación preescolar.

Generalmente quienes ejercen estas funciones son los docentes egresados de las escuelas normales<sup>3</sup>. Aunado a esto, las escuelas rurales han sido de-

nominadas en nuestro contexto Centros Educativos Rurales (CER), cuya estructura, dotación, presupuesto y demás condiciones para la prestación de un servicio educativo de calidad no han sido equitativas, en comparación con las de las instituciones educativas urbanas y suburbanas, principalmente debido a la baja demanda; por ende, la educación en las mismas ha sido históricamente de bajo nivel.

Aunque las políticas públicas de educación y la normativa las establece el MEN, lamentablemente las instituciones rurales no cuentan con un Proyecto Educativo Institucional (PEI)<sup>4</sup> o un Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)<sup>5</sup> coherentes con las necesidades de su contexto rural. De allí que la labor del docente practicante sea ardua y dispendiosa, al tratar de organizar, con base en lo aprendido en la academia, lo que históricamente ha debido estar legislado por los entes de control, suponiendo, hipotéticamente, que el practicante se convierte en el salvador de los sistemas de la educación rural.

En consonancia con lo anterior, es importante comprender que los proyectos de práctica de los estudiantes no tienen un seguimiento riguroso que garantice una evaluación severa de las debilidades y fortalezas encontradas en la práctica docente, lo que, a su vez, impide generar e implementar proyectos transversales que mejoren positivamente el proceso enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, la consecución de profesores para los Centros Educativos Rurales es dispendiosa, siendo el factor relevante el aislamiento, en todas

2 *Escuela Nueva* surgió en Colombia en los años setenta, desarrollada por maestros rurales y con el apoyo de comunidades, organizaciones no gubernamentales y universidades. Es un sistema que integra estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación de docentes y administración escolar, con el fin de ofrecer la educación primaria completa. *Aceleración del aprendizaje* es una metodología dirigida a remediar los problemas y costos de la extraedad. Es decir, cuando los niños pierden el año repetidamente y, por su edad, se van quedando por fuera del sistema. Esta metodología se enfoca en los primeros cinco años de escuela y su implementación se basa en una fuerte participación de las políticas locales. *Posprimaria* es una metodología dirigida a los jóvenes entre los 12 y 17 años y se caracteriza por flexibilizar y diversificar el currículo escolar en las zonas rurales. La oferta metodológica incluye 42 módulos de aprendizaje para los estudiantes, biblioteca, laboratorio, materiales y equipos de apoyo a los proyectos y un nuevo rol de los maestros. *Telesecundaria* es una estrategia educativa que se apoya en material impreso y en la televisión como herramienta didáctica. El servicio se organiza en sitios estratégicos, generalmente en una escuela primaria con espacio suficiente para alumnos de varias veredas. *Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)* este un método que establece un enlace directo entre el contenido del currículo y las necesidades socioeconómicas de la comunidad rural, a través de proyectos productivos. Bajo este esquema, el tutor se desplaza hasta el municipio o vereda donde existan jóvenes interesados y organiza con ellos planes de estudios flexibles y aplicados a la realidad de su entorno. La metodología tiene un fuerte énfasis en proyectos relacionados con el medio ambiente rural.

3 Las escuelas normales colombianas son instituciones educativas con modalidad pedagógica en los dos últimos grados de estudio de la básica secundaria y se encargan de la formación inicial de los profesores de educación básica. El

concepto se deriva de la experiencia francesa de *École Normale*, que consistía en suministrar una escuela modelo con aulas modelo para enseñar prácticas modelo de pedagogía o instrucción a sus estudiantes-profesores.

4 El PEI fue contemplado en la Ley General de Educación de 1994, artículo 73. En este se especifican, entre otros aspectos: los principios y fines del establecimiento educativo, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

5 Los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), creados mediante el Decreto 1743 de 1994, permiten al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, y así construir nuevas realidades, con la formación de actitudes y valores.

sus dimensiones (geográfica, intelectual, cultural, personal, interpersonal y tecnológica), de allí que no se cuente con profesionales de alto perfil y que los que hay siempre estén condenados a trabajar entre la soledad y el abandono de los entes gubernamentales. Sumado a esto, la falta de motivación salarial—dado que las prácticas docentes en el contexto colombiano no tienen ninguna remuneración económica—dificulta el desplazamiento de los practicantes desde las ciudades hasta los municipios y desde los municipios hasta las veredas. Es por esto, finalmente, que los practicantes manifiestan sentimientos de apatía y desinterés ante la perspectiva de realizar sus prácticas en estos contextos rurales.

Aunado a ello, estos espacios no son ajenos al flagelo de la violencia de los grupos colombianos al margen de la ley: paramilitares<sup>6</sup>, guerrilleros y delincuencia común, quienes de manera constante coaccionan a los docentes a poner en práctica en su aula de clase sus lineamientos filosóficos, embarcando a estudiantes y docentes (practicantes y en propiedad) en una guerra sin sentido que termina desviando los principios básicos de formación académica de los mismos y de la tarea educativa de formar y formarse como seres integrales que garanticen la dirección de un mundo mejor.

### ***La definición de la práctica pedagógica***

La práctica pedagógica está regulada por varias normativas de carácter legal nacional, entre ellas, el Decreto 80 de 1980, la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994, el Decreto 272 de 1998 y la Resolución del MEN número 6966 del 6 de agosto de 2010. Esta última define la práctica pedagógica así:

6 Con *paramilitares* se alude a organizaciones particulares que tienen una estructura y disciplina similar a la de un ejército, pero no forman parte de las fuerzas militares de un Estado. Las organizaciones paramilitares pueden o no servir a los intereses del Estado y generalmente están fuera de la ley. Los *guerrilleros* son grupos de carácter no oficial e ilegal bajo el mando de un jefe particular que, según sea su causa, tiene el objetivo de desestabilizar el sistema democrático y el funcionamiento normal de su enemigo, ya sea un gobierno de cualquier tipo o la población en general.

*Artículo 6. Práctica pedagógica: Puesto que la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias en los educadores, el programa debe garantizar espacios formativos para desarrollar la práctica como mínimo durante un (1) año lectivo escolar. // Debe permitir que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado. // La práctica pedagógica exige la interacción presencial del estudiante de pregrado con los estudiantes de preescolar, básica o media en diferentes contextos, lo que permitirá el desarrollo de las competencias profesionales. Las características de la práctica serán definidas por la institución de educación superior. // La institución de educación superior diseñará y ejecutará una estrategia de seguimiento y acompañamiento de la práctica, que garantice la realimentación permanente y oportuna sobre los aspectos de mejoramiento del ejercicio del educador en formación e incluye (sic) instrumentos que permitan analizar el proceso y los resultados en el desarrollo de las competencias profesionales requeridas para un ejercicio docente idóneo.*

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia posee un reglamento de práctica pedagógica creado mediante el Acuerdo 148 de 1 de abril de 2004 del Consejo de Facultad. En su capítulo 4 define el concepto de práctica para todos los programas, cuyo énfasis principal es el desarrollo de investigaciones que fortalezcan el quehacer docente. Aunque este reglamento está vigente, se proyecta una reestructuración de acuerdo con las recomendaciones y sugerencias que han surgido en el Comité de Prácticas de la Facultad<sup>7</sup>.

7 Este artículo fue escrito antes de ponerse en vigencia el nuevo reglamento de prácticas para la Facultad de Educación, el cual se expide el 12 de septiembre de 2012 mediante el Acuerdo 284 del Consejo de Facultad.

Es de anotar que las políticas institucionales sobre prácticas profesionales no están claramente establecidas en los estatutos universitarios. Por lo anterior, cada dependencia ha comenzado a crear un modelo de acuerdo con sus necesidades, lo que permite la gran variedad de enfoques que tiene la Universidad de Antioquia. Actualmente se ha generado una reflexión profunda sobre esta problemática y se ha conformado un equipo de trabajo que está construyendo una propuesta para ser discutida con todos los involucrados y para establecer desde allí una norma general de prácticas válida en todas sus dependencias: facultades, escuelas e institutos.

Uno de los primeros estudios de la Universidad de Antioquia sobre prácticas se realizó como “Caracterización y significado de las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede Medellín, 2007-2008”. El interés por conocer la situación real, cualificar los procesos y establecer la incidencia de las prácticas académicas en la formación integral de los profesionales se extiende luego a los programas regionalizados, y es así como en el año 2011 la Vicerrectoría de Extensión aprobó la realización del proyecto “Las prácticas académicas como interacción e integración de la sociedad”, estudio que se realizó en los programas regionales de la Universidad de Antioquia en 2010-2011 y, además, en tres subregiones (oriente, occidente y bajo Cauca), donde se obtuvo información de 23 programas. Los hallazgos de la investigación se recogen en el texto *Voces y sentidos de las prácticas académicas* (Universidad de Antioquia, 2012).

A continuación se señalan algunos avances en las reflexiones sobre la práctica que permitirán ampliar esta definición.

### ***Las discusiones recientes sobre las prácticas pedagógicas***

El concepto de práctica es el primero que se debe abordar para entender el de práctica pedagógica. Los más recientes trabajos señalan que la prác-

tica se ha venido constituyendo en un fenómeno social distintivo que actualmente está en el corazón de la investigación académica, pero sin duda el concepto aún necesita clarificarse y elaborarse, ya que es uno de los menos teorizados (Green, 2009).

En la Universidad de Antioquia se ha discutido acerca de las implicaciones que tiene su nominación como “práctica profesional” o “práctica académica”. Para los programas de formación el adjetivo “profesional” lleva consigo la noción de profesión y deja abierto el tema de lo que constituye o se cuenta como tal, algo todavía muy controvertido. El otro término, “académica”, alude al quehacer formativo e invita a pensar la práctica más allá de los escenarios técnicos; no es solo un operar, sino una instancia que posibilita la reflexión teórica sobre el campo de actuación.

En la cultura docente el término más empleado es el de “práctica pedagógica”. La literatura contemporánea destaca el desafío que implica la formación de profesores, esto por la avalancha de transformaciones sociales que operan sobre el contexto del aula y obligan a una revisión profunda de sus experiencias de práctica. Para Angulo *et al.* (1999) existe un marcado desequilibrio en la relación teoría-práctica en la formación docente, el cual se hace más evidente en el contacto con las primeras situaciones educativas reales.

Algunas de las acusaciones que se han hecho son la falta de rigor con la que se abordan las prácticas, la descoordinación entre los profesores universitarios y los tutores o cooperadores en los centros de práctica y la ausencia de estrategias metodológicas referidas a las prácticas, como discusiones teóricas, asesorías y seminarios; y la sobreestimación de la investigación educativa.

### ***La estructura: programa de prácticas pedagógicas***

La práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales

y Educación Ambiental está estructurada secuencialmente a lo largo de los tres últimos semestres académicos del programa. Cada semestre tiene una duración de 19 semanas y está acompañado de dos seminarios: Proyecto Pedagógico e Investigación Monográfica, orientados por un profesor u asesor de práctica que nombra la Universidad a través de una convocatoria abierta; a las convocatorias a regiones, generalmente se presentan profesores ocasionales o de cátedra, mientras que los docentes de planta suelen quedarse en la ciudadela universitaria.

**Práctica I.** En este primer nivel se espera que los estudiantes se aproximen a los contextos educativos para observar sus aspectos organizativos, así como a las metodologías y recursos didácticos que en esta realidad ponen en juego los profesores, y en especial su profesor cooperador. El cooperador es un profesor de carrera docente que por decisión personal o asignación de las directivas del centro de práctica acompaña y facilita las experiencias de práctica pedagógica de los maestros en formación<sup>8</sup>. Por las particularidades antes mencionadas de los CER, en la práctica pedagógica no es posible tener un docente cooperador.

Durante el semestre el estudiante debe analizar la normativa vigente para el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental a la luz de las características académicas y administrativas del respectivo centro de práctica y elaborar un diario de pedagógico<sup>9</sup> que le ayude a valorar sus experiencias, participar de las diversas actividades programadas en la institución y realizar algunas actividades de ayuda, como colaboración en actividades de laboratorio, elaboración de material didáctico para el aula y revisión

de tareas. Al finalizar, el estudiante debe redactar un documento diagnóstico donde se identifiquen las fortalezas y situaciones problemáticas del centro de práctica desde el análisis de los documentos escritos y sus vivencias.

Paralelo al proyecto pedagógico, el estudiante va elaborando su monografía<sup>10</sup> y, en los diferentes seminarios de práctica, va familiarizándose con las tendencias en investigación educativa para identificar posibles objetos de investigación en la línea elegida<sup>11</sup>. Como parte de los ejercicios propios de componente investigativo, se organiza al final del semestre un evento de comunicación donde los maestros en formación pueden relatar los avances obtenidos hasta el momento, ejercicio que se realiza semestralmente.

**Práctica II.** Una vez los maestros en formación se acercan al contexto educativo en el primer semestre, se espera que en el segundo se inicie la práctica docente directa con un grupo de estudiantes, que van asumiendo paulatinamente y en compañía de su docente cooperador las funciones de planeación, realización y evaluación de actividades. Es así como en este período el estudiante asume una mayor responsabilidad, adopta un carácter más participativo y se incorpora a las actividades que se realizan en el centro de práctica: reuniones de profesores y/o padres de familia, actividades extraescolares, fiestas y salidas de campo, entre otras. La adaptación al grupo de clase puede ser lenta para aquellos estudiantes que no han tenido experiencias previas en la docencia. Este momento supone el diseño de una propuesta de trabajo para el aula, la cual debe es-

8 Reglamento de Práctica Pedagógica Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Creado por el Consejo de Facultad mediante el Acuerdo 148 del 1 de abril de 2004.

9 El *diario pedagógico* es un documento que debe elaborar todo estudiante de práctica en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en el cual se incluyen de forma narrativa y sintética las actividades realizadas en cada jornada de práctica, privilegiando la reflexión de su desempeño, las relaciones que establecen maestro-alumno, maestro-conocimiento, maestro-institución, que orientan la cualificación como futuro licenciado.

10 *La monografía* en la Universidad de Antioquia se entiende como el trabajo escrito realizado en grupo (entre dos o cuatro estudiantes), sistemático y completo que busca tratar en profundidad un problema específico, coherente con las líneas de investigación y las necesidades del contexto; en él se deben incluir los aportes de la experiencia, el análisis de los documentos base, las discusiones dadas en el seminario, la síntesis del estado del arte, y debe ser construido conjuntamente entre el asesor y los maestros en formación.

11 Para el caso de la práctica pedagógica que se realizó en el municipio de Sonsón, se ofrecen las líneas Educación Ambiental y Pedagogía Social, Modelos, y Modelización en Ciencias.

tar fundamentada teóricamente y adaptada a la programación que el docente cooperador lleva. También se continúa con el registro en el diario pedagógico y se va adelantando en la consolidación del proyecto de investigación.

**Práctica III.** Tanto el segundo como el tercer nivel de práctica se constituyen para el maestro en formación en un período de “aprender a enseñar”, caracterizado por una mezcla de sentimientos, al enfrentarse por primera vez a un grupo de estudiantes y asumir las responsabilidades propias de un profesor de Ciencias Naturales, y también por las relaciones que entabla con el centro de práctica, el docente cooperador y su asesor.

El maestro en formación va construyendo hábitos y modelos que podrían influir en su ejercicio profesional; por tanto, es importante el acompañamiento que recibe desde el centro de práctica y desde la Universidad. Los CER suponen menor control y apoyo con respecto a las actividades de planificación de la enseñanza, debido a las grandes distancias geográficas de los centros, las dificultades de acceso, los problemas de orden público, que en algunas ocasiones impiden el desplazamiento frecuente del asesor, y las pocas oportunidades que tienen los maestros en formación para dialogar con otros pares.

El diario pedagógico continúa en su papel de registro de experiencias y se constituye en un elemento central para la reflexión sobre la propia práctica. Este proceso se culmina con la entrega de la investigación monográfica y la participación en una jornada de socialización colectiva de las siete licenciaturas, en la cual se comparten experiencias y se da cuenta de los resultados, los obstáculos, los logros y las perspectivas futuras de investigación; además, los estudiantes reciben sugerencias de profesionales competentes de orden temático y metodológico sobre los trabajos presentados. Finalmente se sugiere que con los resultados del proceso investigativo se elaboren artículos que posteriormente serán revisados y evaluados por expertos para ser enviados a las diferentes revistas de circulación nacional.

## Método

La investigación que se realizó es de corte cualitativo, más específicamente, un estudio en pequeña escala. La técnica utilizada para la recolección de la información fue la de grupo focal, entendido como un grupo de individuos seleccionados para debatir, con la orientación de un facilitador o moderador, sobre una experiencia o temática específica que, en este contexto, fue la de práctica pedagógica. De acuerdo con Fallon y Berman (2002), el origen de esta técnica se lo disputan sociólogos e investigadores de las ciencias sociales y su mayor ventaja es permitir la generación de un alto volumen de datos en un corto período de tiempo, aunque no tantos como en una entrevista, uno a uno, con el mismo número de participantes.

Se conformó un grupo focal y el debate se llevó a cabo en un aula facilitada por la sede regional de Sonsón de la Universidad de Antioquia, en una sesión grabada y registrada en audio con una duración de una (1) hora 24 minutos, tiempo en el cual se produjo y se recogió la información más relevante para evaluar las experiencias de práctica en contextos rurales y suburbanos. El grupo estuvo integrado por siete egresados de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental del municipio de Sonsón, ubicado a cuatro horas de la ciudad de Medellín, los cuales realizaron su práctica pedagógica durante el año 2010 y el primer semestre del 2011.

El formato de consentimiento informado y la guía de discusión se enviaron a los 14 egresados del programa en dicha sede y se esperó su respuesta durante una semana, hasta que finalmente aceptaron participar voluntariamente seis (6) mujeres y un (1) hombre, de los cuales cuatro (4) habían realizado su práctica pedagógica en un Centro Educativo Rural y tres (3) en instituciones educativas ubicadas en el casco urbano del municipio.

Para el análisis de la información se transcribió la grabación y se realizó un análisis de contenido

con sus respuestas, empleando como categorías los cuatro aspectos centrales tenidos en cuenta para la elaboración de la guía de discusión, la cual consta de 13 preguntas abiertas.

## Resultados

Los siguientes son los análisis generales de las características del diseño y desarrollo de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas, efectuados a partir de las apreciaciones de los estudiantes egresados de la licenciatura en el municipio de Sonsón.

### *Los aspectos organizativos de la práctica pedagógica*

En este ítem se indagó por la duración, la pertinencia del seminario de práctica, la evaluación y la selección de los centros de práctica, siendo las apreciaciones sobre el mismo las más positivas. Las experiencias de práctica pueden variar en términos de actividades, duración y contextos. En nuestro caso, todos los participantes se mostraron de acuerdo con los tiempos de dedicación a su proyecto pedagógico; no obstante, para la realización de la investigación monográfica solicitaron una extensión de por lo menos un semestre, en aras de garantizar la calidad en el trabajo realizado. Así lo expresan los maestros en formación:

*A mí personalmente me parece que el tiempo es muy prudente para valorar esto, porque uno en ese primer semestre que tiene —que fue donde estuvimos no directamente metidos en la práctica de acompañar a los estudiantes dándoles clase, por decirlo de alguna manera, sino cuando uno está con el profesor acompañante donde él le enseñaba a uno cómo preparar la clase —, uno asistía a la clase y veía él cómo daba la clase; entonces... pues me parece que es un acercamiento muy bueno y [...] uno se ubicaba [en] qué era más o menos lo que había que hacer, y*

*luego en el otro año —que sí fue directamente interactuando con el grupo al dar clase— me parece que es suficiente el tiempo y que uno alcanza los objetivos para lograr, pues, cómo llegar a dar clase y tener una buena práctica en la docencia; me parece que son prudentes los tiempos. Yo pienso que el tiempo sí es suficiente, pero debería [haber un intervalo antes de iniciar con la intervención, para que] el maestro en formación piense lo que está haciendo y que se retire de la institución, piense sobre lo que ha hecho, sobre lo que [se] puede mejorar y luego lo pueda complementar más.*

En cuanto al seminario de práctica, las apreciaciones fueron positivas, ya que este espacio les permitió potenciar la reflexión teórico-práctica, fortalecer su formación en investigación, socializar sus experiencias, preguntarse sobre los conocimientos apprehendidos en la Universidad, autoevaluarse y autorregularse, descubriendo finalmente que la tarea de ser docente no es tan fácil como pensaban.

*El seminario de práctica posibilitó el contar experiencias de qué era lo que vivíamos dentro de las instituciones educativas como maestros, ya, pues, en ejercicio; el seminario abrió las puertas para contarle[s] a los compañeros que tenían un acercamiento mínimo [a la escuela] —porque no eran, pues, como todos los lugares de trabajo, sino que apenas estaban empezando— [...] esas experiencias y a partir de eso mirar conceptos como formación, pedagogía y cómo esto se podría aplicar en los diferentes centros de práctica.*

Todos afirman que la interacción con sus compañeros de seminario y el asesor de práctica les permite mejorar su actuación docente como futuros profesionales. A su vez, esta interacción con pares que ya han tenido experiencia en los contextos rurales les permite conocer las ventajas y desventajas de su desempeño en estos espacios.

*Yo considero que el maestro asesor con el que tuve la oportunidad de contar [es] una persona muy*

*ubicada, que tenía conocimiento sobre qué era lo que se debía realizar en las diferentes prácticas y siempre estuvo como al borde de ese timón, manejando siempre y diciendo qué era [en] lo que debíamos ir avanzando, hasta dónde debíamos ir llegando, y también fue una persona que transmitió en todo momento las ganas y el amor por la educación; entonces eso fue muy importante, porque uno como maestro en formación y en ejercicio necesita de ese tipo de ejemplos también, de una persona que lo sepa orientar.*

Los egresados confiesan que su proceso de evaluación no fue totalmente satisfactorio, porque este requiere de un diálogo constante entre el docente asesor de práctica y el docente cooperador, y experimentaron un sentimiento de rechazo, ya que fueron escasos los espacios de encuentro entre los tres actores, de ahí que ninguno de los involucrados se articulara en un proceso colectivo de formación.

*El sistema de evaluación que se llevó pienso que fue muy bueno, lo que pasa es que también los tiempos muchas veces no cuadraban para que se reunieran el maestro acompañante y el maestro del seminario, pero siempre se acordó [que] si se tenía alguna dificultad también se manifestaba, y yo pienso que eso también es parte [de la formación], porque evaluar no solamente es [algo que se hace] al finalizar los procesos o al terminar por ejemplo un semestre, [...] también [se dio] de acuerdo a las dificultades que tuvieron los compañeros [y] se hizo el acompañamiento respectivo tanto por el maestro cooperador como por el maestro del seminario.*

De hecho, ellos manifiestan que la elaboración de textos escritos, como el diario pedagógico, el documento diagnóstico o el informe de investigación monográfica, entre otros, les da insumos para fortalecer individualmente sus competencias educativas e investigativas y les permite encontrar así algunas fortalezas en su proceso de evaluación.

También forma parte de la evaluación la participación en los eventos de socialización de la investigación monográfica, la cual no involucró a la comunidad en la cual se realizó la práctica, lo que generó malestar general al no retroalimentar los procesos y negar la posibilidad de que otros actores se informen de las problemáticas presentes en la zona así como de las propuestas de mejoramiento, para tratar de resolver las situaciones, en la perspectiva de tener una calidad educativa superior.

*A mí sí me parece que ese proceso de socialización debe ser [realizado] más dentro del municipio donde nosotros estamos ejerciendo, [para lo que] se podría contar con profesores de las diferentes instituciones educativas donde nosotros demos a conocer cuál es la propuesta que se tiene... Yo pienso que sería mucho más enriquecedor si se cuenta con los docentes del municipio, [y] se les cuenta qué es lo que [se] está haciendo, y de esa manera también la Universidad saca a relucir qué es lo que se está haciendo con los maestros que ya van a salir como profesores de la Universidad.*

A todas luces, la flexibilidad en la selección de los centros de práctica les permitió a los practicantes escoger el centro educativo que más se acomodara a sus necesidades y a las condiciones legales y académicas exigidas por el programa. Para el caso de los CER y sus docentes, la Licenciatura fue complaciente en aceptar que el lugar de trabajo se reconociera como centro de práctica.

### **Los agentes implicados en la práctica**

Los egresados resaltan la labor del docente asesor de práctica, principalmente la planeación que desde el programa se realiza para garantizar que todos los practicantes tengan un centro de práctica que responda a las políticas que la Facultad de Educación y el programa establecen. Igualmente, el asesor de práctica responde a un perfil profesional y ocupacional coherente con las necesidades de su labor académica y humana.

La continuidad de los asesores de práctica en una región garantiza el éxito probable de las experiencias de práctica, porque sus vivencias en la zona le permiten reconocer las necesidades más apremiantes de la población y de esta forma orientar propuestas investigativas, de modo que resuelvan las necesidades educativas del entorno rural y suburbano, tan diferentes de las del entorno urbano.

*El asesor de prácticas, considero, debe ser también conocedor de la fundamentación teórica que orienta las prácticas pedagógicas. ¿Para qué?, para que el estudiante en formación entienda que todo lo que hacemos en los centros de práctica tiene una intencionalidad y [que] no es[ta dado] simplemente por cumplir un requisito de la Universidad porque está obligado, sino que todo tiene una intencionalidad; entonces, en la medida en que el asesor conozca todos los referentes teóricos, además que deben de ser actualizados, podrá ofrecerle al estudiante en formación elementos para fortalecer la práctica que va a desempeñar.*

El acompañamiento del docente cooperador les permitió a los estudiantes que pudieron contar con su presencia sentirse acompañados y respaldados en la práctica docente, debido a que en el ejercicio de la práctica se les orientaba adecuadamente sobre el manejo de grupo, la planeación de actividades, la elaboración de material didáctico, la interacción con los estudiantes y la inserción de los mismos en el aula de clase.

La relación entre docente cooperador y estudiante de práctica permitió el enriquecimiento de ambos actores en el proceso de enseñanza de las Ciencias Naturales, debido a que la experiencia del cooperador fortalecía las competencias del practicante y este, a su vez, le complementaba la forma de impartir su conocimiento con nuevas perspectivas aprendidas desde la formación universitaria.

*En el caso mío fue una fortaleza, y creo que para nuestros maestros cooperadores también; el he-*

*cho de que uno llega con conocimientos nuevos, con ideas nuevas, didácticas también, refresca un poquito el aula, pero hace parte de la experiencia de ese maestro cooperador, del que le ayude a uno en esa inserción dentro del aula.*

### **Los contextos de la práctica**

Si bien la situación topográfica en la que se desarrolla la práctica no favorece en la mayoría de los casos el acompañamiento del docente asesor, para los estudiantes no es un impedimento válido al cumplimiento de su responsabilidad pedagógica, claro está que se es consciente de la falta de recursos de todo tipo para un excelente ejercicio docente.

*Yo creo que sí se pueden presentar más dificultades por la distancia, pero en el caso de los que desarrollamos el proceso de investigación en el área rural fue porque allá era el sitio de trabajo, entonces se posibilitaba, pero de no ser así creo que la distancia sería [un aspecto que haría todo] más complicado para acceder al sitio, para estar todo el tiempo que se requeriría.*

Se destaca la pertinencia de los contextos para reforzar la línea de investigación en educación ambiental, ya que permitió elaborar con mayor precisión proyectos de investigación que redundaran en la calidad de vida de los pobladores. Las investigaciones realizadas responden a las necesidades del contexto; sin embargo, el seguimiento que se hace desde la academia después de finalizado el período de práctica es nulo y, por tanto, se hace difícil revisar la continuidad de las propuestas implementadas.

*Me parece que el programa de prácticas es excelente, pero una sugerencia es que las propuestas finales sean socializadas, por ejemplo, en este caso, en el municipio de Sonsón y en el municipio de la Unión, con los pares académicos y con las comunidades en las cuales se hizo la intervención, para que de esta manera no se acaben los procesos, sino que puedan seguir difundiéndose, porque ahorita hablábamos en una de las*

*preguntas que esos procesos ya están quietos, se hizo la investigación, se arrancó, se aplicó, pero ya hasta ahí.*

Evaluando el impacto de las prácticas pedagógicas en los contextos rurales y suburbanos, encontramos que la apreciación es positiva, dado que los proyectos respondieron a las expectativas y pusieron en discusión los PEI y los PRAE.

### ***El impacto de la práctica en la cualificación profesional***

Los egresados afirman que los soportes epistemológicos recibidos en su formación universitaria difieren de la realidad pedagógica y de la concepción que cada uno tiene de su rol docente, ya que las teorías aprehendidas y aplicadas frente a las problemáticas presentadas en clase con cada uno de los estudiantes son completamente diferentes. Sin embargo, no desestiman lo aprendido en el proceso de formación, pues esto les permitió tener una visión holística del quehacer docente y familiarizarse con las actividades y materiales desarrollados para su labor. Integradas a esto, las fortalezas que acompañan su formación se dan solo en las áreas de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, lo que dificulta su instrucción en las demás áreas del conocimiento: español, inglés, matemáticas, deportes, artística, religión, sistemas, entre otras.

Recomiendan que se considere la incorporación de reflexiones sobre la escuela rural y metodologías flexibles en el currículo, ya sea mediante la introducción de temas en las asignaturas centrales o creando una nueva asignatura en el programa; además, afirman que es poco probable que se desarrolle el perfil profesional propuesto, si se tiene en cuenta que no se les ofrecen oportunidades de formación para la educación básica primaria, lo que genera cuestionamientos acerca de la pobreza formativa a la hora de atender una demanda que se extiende en todos los sectores rurales de un país en vías de desarrollo como el nuestro.

*Así el programa sea enfocado a Ciencias Naturales y Educación Ambiental, yo pienso que sí debe haber una parte, pues, donde esté la mezcla de todas esas áreas, y sobre todo cuando es en básica, porque usted no va a llegar a primero a enseñar solo Ciencias Naturales, si llega a un área rural va a llegar a enseñar todas las áreas. Hoy se trabaja con lo que es cobertura. ¿Cómo se trabaja? A partir de metodologías activas, metodologías flexibles; entonces si es necesario que la Universidad brinde un seminario en donde a los maestros se les capacite en esto, porque, como decíamos ahorita, o sea, reincidimos en lo mismo: los maestros se capacitan no más para ir a trabajar en secundaria y no están mirando que lo más necesario sea el área rural.*

### **Discusión**

Pese a que existen unas normativas que regulan la práctica pedagógica en Colombia, estas leyes no están en consonancia con las realidades de los contextos rurales y suburbanos, y es difícil afirmar que se realizan procesos de contextualización de los planes de práctica pedagógica que buscan atender las necesidades de los programas de regionalización.

La práctica pedagógica para las regiones se ha ido construyendo históricamente con los aportes de cada uno de los actores involucrados: estudiantes, asesores y cooperadores participan incondicionalmente desde la experiencia de la elaboración día a día de lo que hoy son los marcos referenciales de desarrollo de la práctica, lo que hace necesario la creación e implementación de una normativa institucional que regule las prácticas pedagógicas.

Es relevante destacar la responsabilidad social con la que asumen su práctica pedagógica los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, respondiendo a las demandas académicas de la Universidad y a las necesidades del contexto a través de sus proyectos pedagógicos, enfocados en mejorar la calidad de vida y la formación educativa de la comunidad.

Si bien hay una valoración alta de los compromisos sociales y académicos de la Universidad, esta investigación devela que se hace necesaria una presencia más significativa de los programas de la Facultad de Educación y de las otras dependencias institucionales, de modo que estén en mayor sintonía con las realidades de las poblaciones rurales y suburbanas. Asimismo, el diálogo no constante entre Universidad, cooperador, asesor y estudiante permitió visualizar que se deben consolidar los vínculos entre los actores, para que se dé un mejoramiento continuo de los procesos académico-administrativos y, derivado de este, un desarrollo profesional más sólido para nuestros maestros.

Finalmente, la resistencia de las universidades a innovaciones, como la que significa el desarrollo de prácticas pedagógicas flexibles en contextos rurales y suburbanas, ha llevado no solo a

augmentar la brecha en el nivel educativo entre los profesores que tienen la ocasión de recibir formación en las ciudades y los que no, sino también a perder la oportunidad para que los maestros en formación inicial tomen conciencia del potencial pedagógico que ofrece el territorio rural, con sus aulas multigrado.

Hacen falta más investigaciones rigurosas al respecto, ya que los planes de práctica en el contexto rural están escasamente justificados, y aun cuando se ha hablado mucho de la escuela rural, se siguen evidenciando enfoques tradicionales para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en los programas de formación de profesores, mientras los estudiantes en las regiones necesitan recibir una educación acorde a sus necesidades e intereses educativos y que no se encuentren constreñidos por la supremacía de la escuela regular.

## Referencias

- Angulo, J., Barquin, J. y Pérez, A. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. España: Akal.
- Arango, Y., Bernal, Y. y Sierra, S. (2009). Las prácticas pedagógicas en el programa Licenciatura en Educación Especial: una evaluación de su impacto en diferentes contextos educativos. Tesis no publicada de Licenciatura en Educación Especial, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15 (2). En línea.
- Boylan, C. (1997). A rural perspective on professional development. En *Exploring Professional Development in Education* (pp. 123-144). Faculty of Education, Charles Sturt University. Australia: Social Science Press.
- Cadavid, E. (2010). Historia de la Guerrilla en Colombia. Recuperado el 7 de julio de 2012 de: <http://www.bubok.es/libros/191424/HISTORIA-DE-LA-GUERRILLA-EN-COLOMBIA>
- Carbonell, J. et al. (1997). El Prácticum: un nuevo modelo abierto a distintas realidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0).

- Cigdem, H. (2010). Learning to teach in the national curriculum context. *European Journal of Teacher Education*, 33 (3), 293-307.
- Fazio, X. y Volante, L. (2011). Preservice science teachers' perceptions of their practicum classrooms. *Teacher Educator*, 46 (2), 126-144.
- Fallon, G y Berman, R. (2002). Focusing on focus groups: lessons from a research project involving a Bangladeshi community. *Qualitative Research*, 2 (2), 195-208.
- Graeme, L. (2008). Preparing Teachers for Rural Appointments: Lessons from Australia. *Rural Educator*, 29 (2), 24-30.
- Grahame, F & Brown, R (2002). Focusing on focus groups: lessons from a research project involving a Bangladeshi community. *Qualitative Research*, 2 (2) 195-208. Recuperado el 9 de Julio de 2012 de: <http://qrj.sagepub.com/content/2/2/195>
- Green, B. (2009). *Understanding and Researching Professional Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- González, N. (2006). Evaluación y mejora del prácticum en las titulaciones de ciencias de la educación de la UPV/EHU. *Revista Psicodidáctica*, 11 (1), 145-158.
- Halsey, R. J. (2006). Towards a spatial 'self-help' map for teaching and living in a rural context. *International Education Journal*, 7 (4), 490-498.
- Isaza, L. et al. (2001). La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros. *Cuadernos Pedagógicos*, 17, 107.
- Jones, A. (2011). Rethinking the Rural Practicum. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ERIC. En línea.
- Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia (1994). Ley General de Educación. Bogotá: FECODE.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (1994). Decreto 1743 de 3 de agosto de 1994. Recuperado el 4 de julio de 2012 de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-104167.html>
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (s/f). Modelos Pedagógicos. Recuperado el 4 de julio de 2012 de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-87929\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-87929_Archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional – República de Colombia (2001). Más campo para la educación rural. *Al Tablero No.2*. Recuperado el 7 de julio de 2012 de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2010). Resolución 6966 de agosto 06 de 2010. Recuperado el 9 de julio de 2012 de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-243532.html>
- Sharplin, E. (2010). A Taste of Country: A Pre-Service Teacher Rural Field Trip. *Education in Rural Australia*, 20 (1), 17-27.

Universidad de Antioquia (2012). *Voces y sentidos de las prácticas académicas*. Vol. 5. Medellín: Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia.

Universidad de Antioquia. Facultad de Educación (2004). Acuerdo Consejo de Facultad 148 de 1 de abril de 2004, por el cual se establece el reglamento interno y de funcionamiento de la práctica pedagógica en los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en las modalidades presencial y semipresencial. Medellín.

Velásquez, E (2007). Historia del Paramilitarismo en Colombia. *História, São Paulo*, 26 (1). 134-153. Recuperado el 24 de julio de 2012 de: <http://www.scielo.br/pdf/his/v26n1/a11v26n1.pdf>