

La práctica educativa y pedagógica como un espacio de apropiación del rol profesional del docente en Artes Visuales



**LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA COMO UN ESPACIO DE
APROPIACIÓN DEL ROL PROFESIONAL DEL DOCENTE EN ARTES VISUALES**

AUTORA:

LAURA GABRIELA CASTAÑO LOPEZ

LÍNEA:

PEDAGOGÍAS DE LO ARTÍSTICO VISUAL

TUTOR:

EDUARD ANDRÉS BARRERA MATEUS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

BOGOTÁ D.C

2026

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
1 ¿Por qué es importante investigar las prácticas en la formación de docentes en Artes Visuales? 5	
2 ¿Cuál es el problema que deseo abordar sobre las prácticas?.....	8
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
2.2 OBJETIVOS	13
2.2.1 OBJETIVO GENERAL	13
2.2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS	13
3 ¿Cómo se llevó a cabo la investigación?	14
3.1 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO.....	14
3.2 DISEÑO.....	15
3.3 ACTORES.....	15
3.4 ETAPAS.....	18
4 ¿Qué relaciones y tensiones aparecen a partir de la recolección de datos?	30
4.1 La planeación, como punto de partida en las prácticas.....	31
4.2 Retroalimentación y/o Socialización entre docente en formación, asesor y centro de práctica	39
4.3 Reflexión del rol del docente en artes visuales.....	46
4.4 Responsabilidad social en la educación de sujetos	53
5 Conclusiones y orientaciones que surgen a partir de la investigación	58
BIBLIOGRAFÍA	65
ANEXOS.....	68

RESUMEN

Este proyecto de investigación tiene como propósito comprender cómo las prácticas pedagógicas y educativas de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional configuran el rol profesional del profesor en artes visuales a partir de un estudio de corte cualitativo sobre las experiencias de docentes en formación, asesores de prácticas y centros de práctica de la LAV. De forma que se aplicó el método narrativo educativo el cual permitió construir y reconstruir las historias de quienes hacen parte de la práctica, dando cuenta de la importancia de las prácticas docentes en la formación al analizarlas desde 4 categorías las cuales fueron: la planeación, la retroalimentación entre actores, la reflexión del rol del docente y la responsabilidad social en la educación de sujetos. Con el fin de plantear unas orientaciones que contribuyan al proceso formativo de los estudiantes de la LAV.

Palabras clave: Práctica pedagógica, formación docente en artes, rol del profesor en artes, educación artística.

INTRODUCCIÓN

Para los lectores interesados en ahondar o tener una aproximación sobre las prácticas educativas y pedagógicas en formación de docentes en Artes Visuales, el presente trabajo busca comprender cómo se configura el rol profesional del docente en artes visuales a partir de las relaciones y experiencias que establecen los docentes en formación, los asesores de práctica y los centros de práctica que hacen parte de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV)-UPN. Por lo que a continuación, comparto la forma en que está estructurada la investigación:

El primer apartado busca tener un acercamiento y contextualizar al lector sobre la importancia de investigar las prácticas en la formación de docentes de la LAV, y cómo estas se relacionan en la configuración del rol profesional del profesor en artes visuales. Seguidamente, hago apertura de una sección que es la problemática que deseo abordar sobre las prácticas en la LAV, donde se evidencia como surge la pregunta problema como eje de la investigación y los objetivos que permiten responder a ella.

Luego, está el capítulo donde describo y explico cómo se desarrolló la investigación, desde un enfoque fenomenológico y el método narrativo educativo, lo que me permitió profundizar en las historias y relaciones de los 3 actores anteriormente mencionados. Esto me derivó al análisis e interpretación de la información, realizando un diálogo de las experiencias con diferentes documentos e investigaciones desde 4 categorías de análisis emergentes.

Y en el último apartado, aparecen los resultados y hallazgos de la investigación, allí se da respuesta de las preguntas y los objetivos, de lo que se logró y las limitaciones mismas de la investigación, siendo así una invitación a la comunidad de la LAV para seguir fortaleciendo y enriquecer las prácticas dentro de la formación de los futuros docentes en artes visuales.

1 ¿Por qué es importante investigar las prácticas en la formación de docentes en Artes Visuales?

El presente trabajo de investigación busca visibilizar la importancia de las prácticas educativas y pedagógicas en la formación de los futuros profesionales de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, además comprender el papel de las prácticas como parte del proceso de formación que nos lleva a nuestro hacer y a la apropiación del rol docente como profesional, igualmente responder a uno de los problemas de estudio de la línea de investigación *Pedagogías de lo artístico visual* (2018), la cual estoy adscrita, y es la *Práctica pedagógica*:

..., al entender la Pedagogía como un saber reflexivo que se reconstruye permanentemente y que se nutre de otros saberes en la pretensión de pensar la enseñanza de un saber específico, en este caso de las artes visuales. El educador artístico requiere indagar por su propia práctica, formulándose preguntas acerca de las relaciones entre su saber disciplinar y su saber pedagógico, de cara a la producción de conocimiento en el campo. (p.4)

De ahí que, la investigación surge desde una preocupación personal durante toda mi preparación como docente y específicamente a la hora de desarrollar mis prácticas *in situ*, ya que evidencié que en mis experiencias había una distancia entre la teoría y la práctica de los asuntos formativos que he recibido a lo largo de la carrera, y cómo la falta de experiencia en los escenarios educativos incidió en la forma en que comparto los saberes de las artes visuales y en la construcción mi rol como docente. De modo que indago sobre las relaciones formativas entre los actores del proceso de las prácticas docentes: los docentes en formación, los asesores de práctica y centros de práctica de la LAV. Para entender la importancia de las prácticas docentes podemos encontrar como ejemplo el artículo *Pensadero de maestros: una dinámica docente de práctica reflexiva* de Macarena Verástegui, Patricia González y la Fundación Promaestro (2019), que nos habla del papel de las prácticas en el fortalecimiento del profesor y la búsqueda de acciones que la fomenten, poniendo a prueba un proyecto piloto llamado “Pensadero de maestros”, lo cual mostró los siguientes resultados:

Los principales resultados obtenidos confirman que, a través de la observación en el aula y el feedback entre compañeros, los docentes que han pasado por esta dinámica se sienten más reconocidos, acompañados y valorados en su quehacer profesional. La capacidad reflexiva y la validación de prácticas educativas han sido dos procesos conseguidos que han aumentado la autopercepción profesional de los participantes, fomentando el desarrollo y fortalecimiento de la profesión docente. (pág.152)

En este sentido, en concordancia con los intereses de la licenciatura, la línea y las autoras anteriormente mencionadas, las prácticas son el espacio donde el docente en formación de la LAV puede cuestionarse sobre la forma en que se desarrolla sus procesos de enseñanza y aprendizaje, contrasta la teoría con su experiencia en los diferentes escenarios donde desarrolla su práctica, indagar sobre cuáles son las necesidades y objetivos de aprendizaje para la población. Observa, comparte y recibe retroalimentación de otros docentes o profesionales relacionados al campo de la educación artística, reflexiona sobre el rol que tiene el docente en artes visuales en la educación de sujetos, así como aproximarse al ejercicio profesional del docente para conocer los retos laborales, académicos y educativos que este implica, entre otros aspectos.

Por ello, cuando realicé mis prácticas en séptimo, octavo y noveno semestre fui consciente de dichos aspectos y de su impacto dentro de mi desarrollo como docente. Un ejemplo de cómo las prácticas son fundamentales en la formación de docentes, bell hooks (2021) en su libro *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*, nos comparte sus reflexiones y experiencias como docente, a través de distintos ensayos donde expone varios puntos de vista que buscan ser una intervención a la urgente necesidad de hacer cambios en las prácticas docentes para darle valor a la enseñanza, haciendo énfasis a una problemática que ha existido por años con respecto al hacer del profesor y que actualmente es importante seguir buscando estrategias que la fortalezcan, ella dice:

Hay una grave crisis en la educación. Es frecuente que los estudiantes no quieran aprender y los profesores no quieran enseñar. Como nunca en la historia reciente de esta nación, las y los docentes estamos obligados a enfrentarnos a los sesgos que han configurado las prácticas docentes en nuestra sociedad y a crear nuevas formas de conocer, estrategias diferentes para compartir el conocimiento. (p.34)

Por esta razón, es importante y una la necesidad investigar las prácticas en la formación de docentes en Artes Visuales, porque nos permite entender cómo ellos mediante estas han construido su rol, comprendido las realidades socioculturales de su profesión y han apropiado los conocimientos teóricos y prácticos del saber-hacer profesional del docente en artes visuales. También, nos abre la posibilidad de reflexionar y ampliar la mirada sobre cómo los docentes en formación están llevando a cabo la enseñanza de las artes visuales, además de conocer cómo se están formando a los docentes para que respondan a las necesidades educativas de las comunidades de aprendizaje. Incluso considerar las prácticas como un lugar donde se aprende constantemente, se puede dialogar y proponer en conjunto diferentes formas de compartir las artes visuales. Así

mismo, este texto aparece como invitación a la licenciatura a seguir indagando, profundizando y fortaleciendo el papel de las prácticas docentes hoy en día en el campo de la educación artística visual y como eje central de adquisición de experiencia de nuestro hacer profesional en todos los espacios académicos.

2 ¿Cuál es el problema que deseo abordar sobre las prácticas?

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de los docentes se refleja en su actividad profesional, en sus clases, y la forma en que organiza las condiciones para que la enseñanza/aprendizaje se desarrolle en las mismas, en términos concretos en su didáctica¹, en las relaciones que establece en su práctica profesional entre los conocimientos teóricos y prácticos, y en la manera en que plantea el desarrollo de aprendizajes de sus estudiantes. Entonces para comprender cómo dicho docente adquiere experiencia y se apropia de su profesión, para esta investigación nos enfocamos en un aspecto de su formación, el concerniente a sus prácticas, en el entendido del marco de la política pública² que la determina como prácticas educativas, pedagógicas y docentes. Pero ¿Qué sucede cuando un docente en formación no logra desarrollar sus prácticas de forma que lo enriquezca como profesional? ¿Cómo podemos saber que el docente cuando egrese tendrá la capacidad y la habilidad de llevar a cabo una clase donde sus estudiantes aprendan y tengan una experiencia significativa? Porque es durante este periodo de las prácticas de la carrera que los estudiantes realizan una reflexión sobre sus fortalezas, sus debilidades y sus capacidades para enseñar en vivo y en directo, en un espacio particular y con una población. Pero esto también nos invita a revisar como se está llevando a cabo la formación y si hay un vacío frente a cómo se les está preparando para su desarrollo profesional en el campo de la educación y particularmente en el campo cultural de la educación artística visual, pero cuando no se comprende el lugar que tienen las prácticas en la formación de docentes existe una distancia entre los contenidos que se comparten a lo largo de la carrera y las realidades socioculturales de los espacios educativos.

¹ Cuando hablamos de didáctica, nos apoyamos desde Comenio con su trabajo en la educación desde la escuela en su libro de "Didáctica Magna" en 1632, donde a partir de una perspectiva generalista, la enseñanza se concebía de forma igual para todas las disciplinas. Sin embargo, es importante resaltar como los distintos campos de saber han avanzado con el tiempo y la misma didáctica se ha ido transformado, por ello en este trabajo nos referimos a la propuesta de Y. Chevallard (1999) en el campo de las didácticas de las disciplinas. Donde el docente dependiendo de su área de conocimiento realiza una selección de los contenidos que enseñará de forma que sean significativos para los estudiantes, al igual de que puedan adaptarse a las distintas condiciones de los escenarios educativos que planea enseñar, realizando una trasposición didáctica.

² Nos referimos a la Resolución 18583 de 2017 Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la cual tiene el objetivo establecer las características específicas de calidad para los programas académicos de pregrado de licenciatura.

Ahora bien, los profesores en formación de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) no estamos exentos de vivir estos problemas durante las prácticas, ya sea por la falta de espacios académicos que propongan realizar un encuentro entre lo teórico y lo práctico, o por la falta de experiencias *in situ* de calidad y significativas para que los docentes en formación tengan las herramientas para enseñar según el escenario que se enfrenten.

Como estudiante solo fui consciente que las prácticas las realizaría hasta llegar a séptimo semestre en el espacio de Práctica Docente I, donde tuve un acercamiento a lo que se enfrenta un docente en artes visuales y saber que lo aprendido en los semestres anteriores tenían una carga teórica grande de discursos sobre educación a comparación de experiencias donde pudiera llevar esto a la práctica, además que en muchos casos no era la única estudiante que lo percibía sino que la preocupación de empezar tarde las prácticas *in situ* permeaba a todos mis compañeros. Por esta razón me empecé a preguntar ¿Por qué hasta séptimo semestre? ¿Solo tres semestres son suficientes para prepararme para ser una profesional docente en artes visuales?

Indagando sobre el tema para saber por qué se empieza en este momento de la carrera, ¿De qué forma aparecen y cuál es el sentido de las prácticas en nuestra formación? Para entender un poco este entramado de preguntas, primero me dirigí al perfil de egreso de la LAV, donde explica qué es, sabe y hace un profesional docente en Artes Visuales, sin embargo, aquí me encontré con distintos problemas con respecto a la forma en cómo nombra nuestro hacer, no vi claridad sobre qué somos como profesionales y qué sabemos de forma concreta, por ejemplo, dice que:

Es capaz de revisar, transferir y actualizar sus conocimientos teóricos y prácticos en y a situaciones profesionales, académicas y laborales, gracias a su comprensión del campo de la educación artística visual como cambiante e interdisciplinar.

En este párrafo no identifiqué una claridad sobre mis preguntas, al contrario surgieron más, ¿El objetivo de nuestro hacer es transferir conocimientos teóricos y prácticos a los alumnos? ¿Por qué hay tres tipos de situaciones y cuáles son sus diferencias? ¿Cuándo uno es profesional eso no implica lo académico y lo laboral también? Al leerlo me encuentro con más preguntas que respuestas sobre nuestra profesión, por ejemplo ¿Qué es un profesor en artes visuales? ¿Existe claridad sobre qué es un profesor en artes visuales, entre quienes forman y se están formando como docentes en dicha área? Pueda que recibamos muchísimas respuestas pero no con exactitud, no obstante vi luces para comprender mejor sobre nuestra profesión en la investigación *Urdimbre*.

Didáctica de las artes visuales en la formación de profesores del docente Eduard Barrera (2024) dice:

El profesor de artes visuales se forma para compartir saberes de las artes visuales pertinentes para el desarrollo de los alumnos o estudiantes, en función del contexto y de un proyecto social educativo. Es decir, el profesor está ahí con la intención de acompañar y contribuir activamente a la formación de cierto tipo de persona y de ciudadano, a partir de los saberes del campo artístico. Saberes que queremos identificar en un entramado complejo y maravilloso con los cuales no solo se produce arte: también se lee, se contextualiza, se comprende, se profundiza y, sobre todo, se disfruta. (p.22)

Esta característica en particular, *compartir saberes de las artes visuales*, es muy significativa y pertinente sobre nuestro hacer, algo que nuestros futuros licenciados todavía se les dificulta llegar a definirlo e incluso llevarlo cabo, porque cuando no se tiene un enfoque sobre lo que hacemos, entra una problemática que menciona el profesor Barrera (2024) en su investigación la cual es la *APOA (Activitis Productora de Obras de Arte)* en el ejercicio del docente, donde los docentes en artes visuales a la hora de proponer actividades para los estudiantes llegan a centrarse solamente en la producción artística. Esto es algo por lo cual pasé cuando no le di sentido e importancia a las prácticas dentro de mi preparación, porque no se tiene conciencia que los profesores en artes visuales no forman artistas cuando se habita la escuela con niños y jóvenes, como consecuencia no hay una experiencia clara al realizar una planeación educativa en artes, implementarla, desarrollarla y, generar reflexiones que surjan entorno a la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales en los diferentes contextos educativos.

Por esto las prácticas docentes en la educación de profesionales deben responder a una estructura de formación del futuro licenciado. De modo que para definir de mejor manera el objeto de estudio de la investigación, me propongo como punto de partida la revisión de los siguientes documentos: el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y los Lineamientos de Práctica Educativa de la LAV. Buscando comprender la reciprocidad con respecto a las prácticas con la malla curricular, sus objetivos y propósitos de formación.

Al leer los documentos para indagar más sobre las prácticas, el PEP dice que uno de los propósitos al formar licenciados en Artes Visuales es que tengan una: “formación teórico-práctica sólida, a la vez que flexible e interdisciplinar, acerca de la educación artística, sus pedagogías, y en particular de la educación de las artes visuales y la didáctica de las mismas” (p.11), de manera que no hay claridad sobre el lugar de las prácticas más allá de decir que es “sólida”, “flexible” e

“interdisciplinar”, pero ¿A qué se refieren estos aspectos?, a pesar de que en los lineamientos se trate de ampliar su concepción, se sigue entendiendo como un espacio académico a cursar dentro de la malla curricular, en especial cuando descubres que las prácticas no son solo las docentes, sino también educativas y pedagógicas. Pero ¿Los docentes en formación lo entienden y son conscientes de ello? ¿Sabemos las diferencias y en qué momento las vemos? ¿Qué ponemos en práctica exactamente? ¿Los docentes que nos forman saben de estas prácticas y hacen sus clases para que apunten a ellas?; así mismo encontrar la propuesta que las prácticas inicien en cuarto semestre y no en séptimo, incluso la selección la línea de profundización incida en la realización de ellas, pero de nuevo los documentos son difusos y no son reflejo de lo que en realidad está sucediendo dentro de la formación, ¿Por qué está pasando? ¿Formamos desde el desconocimiento de lo que implica hacer prácticas?

Ahondando más en estas interrogantes y entender que está pasando con las prácticas, los docentes en formación deben cumplir con cierto número de horas/créditos, los cuales según la Resolución 18583 de 2017 Ministerio de Educación Nacional de Colombia, puntualizan en las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura en el país, en ese sentido no solo la LAV, sino en todas las licenciaturas que son ofertadas en el país. En la Resolución dice que hay que tener mínimo 40 créditos para empezar las prácticas *in situ*, según los Lineamientos y el PEP se plantea a partir del cuarto semestre en espacios académicos donde el docente en formación tiene la posibilidad de tener:

...una mirada directa, cuidadosa y sistemática sobre la construcción de problemas de investigación en didácticas de las artes visuales desde situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos, así como la búsqueda de estrategias adecuadas para los procesos didácticos y evaluativos de las artes visuales en diferentes ámbitos formativos (p.71)

Es decir, las prácticas aunque no son *in situ* se proponen apoyarse a través de estudios de caso en espacios educativos, análisis de política pública, narrativas docentes o etnografías en aulas, lo cual la Resolución está de acuerdo en ese apoyo dentro de las prácticas, sin embargo la misma hace énfasis que las prácticas sean *in situ*. Aún si se empiezan las prácticas *in situ* a dar en séptimo semestre en la LAV, de forma que de nuevo hay una distancia entre los documentos con lo que sucede realmente dentro de las prácticas. Otro aspecto para tener en cuenta son las horas de prácticas, ya que un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico, según Decreto 0808 de Abril 25 de 2002 del MEN, así que se espera que el docente en formación tenga 40 créditos de práctica

en los escenarios educativos, es decir 1920 horas en total durante la carrera. No obstante si las prácticas *in situ* en la LAV duran 3 semestres (13 créditos en total), el docente en formación estaría realizando 624 horas de prácticas, en este punto es evidente que las prácticas dentro de la formación comienzan a tener un papel fundamental en la apropiación del saber-hacer de futuro docente en artes visuales.

Por ello cómo podemos generar un acercamiento a las prácticas y entender su importancia durante nuestra formación profesional, en este aspecto Gert Biesta (2016) en *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro* nos habla de la enseñanza como una práctica, en la cual el docente orienta la enseñanza al bienestar humano y pone en diálogo constante su experiencia con diversos fines educativos, además se caracteriza por tener la capacidad de definir “aquello que es deseable desde el punto de vista educativo en cada situación concreta, en lo que respecta a los propósitos y a los medios de la educación” (p.123), lo cual implica observar lo que acontece durante la formación de los docentes. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación se cuestiona y centra su mirada sobre el proceso de formación profesional de los docentes en artes visuales, no solo desde los documentos sino a partir de las narrativas de quienes son parte de ellas, para comprender cómo las prácticas pedagógicas y educativas inciden en la construcción del rol profesional del docente en artes visuales, lo que me lleva a formular la siguiente pregunta que guiará la investigación:

Pregunta problema:

¿Cómo se configura el rol profesional del docente en artes visuales durante las prácticas pedagógicas, a partir de las experiencias y relaciones que se establecen entre docentes en formación, asesores de práctica y centros de práctica en la LAV?

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 OBJETIVO GENERAL

- Comprender cómo las prácticas pedagógicas dentro de la formación universitaria contribuyen a configurar el rol profesional del profesor en artes visuales a partir del análisis narrativo de las experiencias de docentes en formación, asesores de prácticas LAV y centros de práctica en la LAV.

2.2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Contrastar la percepción que se tiene sobre las prácticas de los profesores en artes visuales según los docentes en formación, los asesores y centros de práctica de la LAV.
- Analizar las percepciones de los docentes en formación, asesores de práctica y centros de prácticas de la LAV en torno a cómo se configura las prácticas, a partir de categorías emergentes que surjan de la recolección de datos.
- Reconocer el papel de las prácticas pedagógicas y educativas en la formación de los estudiantes a partir del análisis entre la experiencia de los actores que intervienen en ella y los aportes teóricos, con el fin de plantear unas orientaciones que contribuyan al proceso formativo de los estudiantes de la LAV.

3 ¿Cómo se llevó a cabo la investigación?

Este capítulo se encuentra organizado de la siguiente forma: el enfoque epistemológico, posteriormente el diseño, seguido de actores y documentos, finalmente las etapas para el desarrollo de la investigación.

3.1 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

La importancia del enfoque epistemológico en una investigación se centra en conocer las dimensiones que la conforman: la gnoseológica y la ontológica, la primera, nos ayuda a saber cuáles son las fuentes de “conocimiento” más relevantes que lo sustentan y buscar su mejora; y la segunda, hace referencia a la relación que hay entre el tema de investigación y el objeto de estudio o realidad involucrada (Padrón, 2007). Por lo tanto, tener certeza del enfoque epistemológico me permite situar la investigación desde un área del conocimiento, indagar sobre las conexiones entre mis intereses y las problemáticas que evidencio en mi entorno, para dar paso al desarrollo de nuevo conocimiento al campo, en este caso, de la práctica pedagogía y educativa en la formación de docente en artes visuales.

Teniendo en cuenta lo anterior el enfoque de esta investigación es de tipo fenomenológico, de forma general Doris Fuster (2019) en *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico* nos habla sobre este enfoque, dice:

El enfoque fenomenológico de investigación surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. (pág.202)

Por esta razón, este enfoque para mi investigación me permite comprender cómo se lleva a cabo las prácticas educativas y pedagógicas en la LAV, y entender cómo estas configuran el rol profesional del profesor en artes visuales, a partir de las narrativas y relaciones de quienes participan en ellas (los docentes en formación, asesores de prácticas LAV y centros de práctica en la LAV). Teniendo en cuenta que nos da la posibilidad de conocer el fenómeno desde diferentes perspectivas como lo son: las relaciones socioculturales que surgen durante de experiencias

individuales y colectivas, las similitudes y contrastes sobre el encuentro entre la teoría y la práctica tanto de lo artístico como de lo educativo, la forma en que cada sujeto interpreta y da significado a sus procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo inciden en su rol profesional, entre otros.

3.2 DISEÑO

Teniendo continuidad con el enfoque fenomenológico de la investigación, nos lleva a la forma en que se desarrolla, en este caso el diseño gira en torno al método narrativo educativo, el cual consiste según Connelly y Clandinin (1995) en su ensayo *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa* es:

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (p.11-12)

Por lo tanto, la narrativa es fundamental para la investigación ya que puedo indagar y profundizar sobre de lo que acontece en las prácticas pedagógicas y educativas en la LAV y cómo los profesores en formación apropian su hacer profesional a través de la experiencia durante las prácticas, así que este método es una guía en la forma en que observare, recopilare e interpretaré la información.

3.3 ACTORES

Los actores corresponden a quienes están implicados con las prácticas educativas y pedagógicas en la LAV, los cuales son los docentes en formación, los profesores asesores de la práctica y los centros de práctica. El estudio conto con la colaboración voluntaria de 10 participantes en total, fueron 4 docentes en formación, 4 asesores de práctica y 2 centros de práctica. Por consiguiente, en el desarrollo esta investigación hubo unos criterios de selección para dichos actores, lo cuales me permitieron ampliar y comprender a profundidad las narrativas entorno a las prácticas. Los criterios fueron:

Los docentes en formación

- **Esté realizado 2-3 nivel de práctica:** El que se encuentren en estos niveles permite que el docente tenga una experiencia más amplia frente a su saber hacer, sus conocimientos, sus planeaciones y los retos que ha enfrentado en la educación de las artes visuales en los diferentes escenarios educativos.
- **Estén inscritos en alguna de las 4 líneas de investigación (Cultura Visual, Creación, cuerpo y territorio, Pedagogías de lo Artístico Visual y Di sentir):** Cuando se inscribe el espacio de práctica docente, no todos los centros están disponibles según la línea por lo que es un aspecto que afecta y limita la posibilidad del docente en formación para hacer su práctica, además que el enfoque y el interés de la línea que se encuentra también tiene un efecto directo a la manera en que todas las líneas se piensan y hacen la práctica.
- **Estén realizando su práctica en alguna de las 4 tipologías de centros (Formal, No formal, Mediación y Proyección Social):** Cada escenario tiene características únicas y complejas con respecto a la educación de forma que los docentes pueden poner en práctica lo aprendido durante los semestres anteriores, enriquecer y reflexionar en torno a la construcción de su rol profesional y el papel de un educador en artes visuales en estos centros.
- **Hayan implementado sus planeaciones en la práctica:** La formulación de una planeación permite observar el desarrollo del docente durante la práctica, además que debe cumplir aspectos que cumplan con lo requerido por al centro de práctica, posteriormente cuando finalice la práctica es importante reconocer cómo se llevó a cabo la planeación y qué sucedió durante su implementación.

<p>Los profesores asesores de la práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estén realizado su asesoría en alguna de las 4 tipologías de centros (Formal, No formal, Mediación y Proyección Social): El ser asesor/a significa que acompaña y orienta al docente en formación durante la práctica, además de ser el puente entre la universidad y el centro de práctica, donde se relaciona con los procesos y las particularidades que ocurren dentro de los centros. • Han realizado asesoría de práctica mínimo 2 semestres: Es importante reconocer el tiempo que han sido asesores ya que su trabajo de acompañamiento permite conocer sobre cómo se están dando las prácticas educativas y pedagógicas en la LAV.
<p>Los centros de práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondan a las 4 tipologías de centros (Formal, No formal, Mediación y Proyección Social): Este aspecto es fundamental porque son los espacios en los cuales los docentes están realizando sus prácticas y conociendo las dinámicas que tiene un profesional en artes visuales, al igual que cada uno tiene características singulares que enriquecen la práctica y tienen una perspectiva frente a los docentes en formación. • Ser centro de práctica de la LAV durante mínimo 1-2 semestre: Durante dicho tiempo tienen un panorama en el cual conocen quiénes son los asesores y los docentes en formación, en especial sus acciones dentro del escenario.

3.4 ETAPAS

El método de la investigación narrativa educativa tiene unas etapas que me posibilito desarrollar y también cumplir los objetivos propuestos en este trabajo de grado. A continuación cada etapa la explico y cómo fue llevado a cabo:

Etapa 1 - Entrada al campo / Relación con los participantes

Esta etapa consiste en establecer relaciones de confianza con los participantes y compromiso desde mi lugar como investigadora, que hago parte del proceso de indagar, observar, escuchar y motivar la investigación. Para ello, es importante tener en cuenta quienes son los criterios de selección y los participantes, los cuales son: los docentes en formación, los asesores de práctica y centros de práctica de la LAV. Además de ser informados y tener su consentimiento en todo momento.

Etapa 2- Recopilación de experiencias (narrativas vividas)

Después de la primera etapa, la siguiente consiste en reunir todas las experiencias, es decir recopilar las historias de los actores, por ejemplo por medio de conversaciones informales, observaciones, diarios, entre otros. En este caso para lograrlo necesito de una técnica de recolección de datos, la cual escogí la entrevista semiestructurada donde se plantean unas preguntas abiertas con la intención de obtener una información relevante (Bisquerra, 2004). En los Anexos (1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8) se encuentran los formatos de las preguntas aplicadas y las respuestas dadas, así mismo la sesión fue grabada (audio o video) y transcrita para su interpretación.

Además las preguntas están pensadas desde cuatro dimensiones/direcciones que nombran Connelly y Clandinin (1995) las cuales son:

Por **interna**, nos referimos a las condiciones internas, como sentimientos, esperanzas, reacciones estéticas y disposiciones morales. Por **externa**, nos referimos a las condiciones existenciales, es decir, el entorno. Por **atrás y hacia adelante**, nos referimos a la temporalidad: pasado, presente y futuro. Escribimos que experimentar una experiencia —es decir, investigar una experiencia— es experimentarla simultáneamente de estas cuatro maneras y formular preguntas que apunten a cada una. (p.50)

Por ello, a partir de cada una de las dimensiones y los roles de cada actor dentro de las prácticas, planteo para cada uno una entrevista, a continuación mostraré cada uno:

➤ Para los docentes en formación se formularon las siguientes preguntas:

PREGUNTA
1) ¿Cuánto tiempo le dedicas a tus planeaciones de tus prácticas? Por ejemplo, ¿estas planeando las clases/sesiones al inicio o antes de ir a ellas?
2) ¿Qué criterios tomas en cuenta a la hora de hacer tus planeaciones, teniendo en cuenta distintos aspectos, por ejemplo: la población, el centro de práctica (formal, no formal, mediación o proyección social), los recursos, entre otros?
3) ¿Cómo resolviste cuando una clase/ una sesión que planeaste no resultó como esperabas? ¿Cómo te afectó como profesor/a en formación?
4) ¿Qué hiciste para la siguiente clase/sesión después de la que no resultó? ¿Hiciste cambios en tu planeación de forma total o solo modificaste una parte?
5) ¿Cómo integraste los contenidos pedagógicos y de las artes visuales en tu planeación?
6) ¿Cómo evalúas los contenidos pedagógicos y de las artes visuales en tu planeación?
7) ¿De qué forma socializas tu planeación con el/la asesor/a antes y después de implementarla?
8) ¿Qué retroalimentación realizaba el/la asesor/a respecto a tus acciones como profesor?
9) ¿Cómo describirías el acompañamiento del asesor/a durante toda la práctica?
10) ¿Qué aspectos o características del centro de práctica, consideras que favoreció y dificultó para el desarrollo de tu planeación?
11) ¿Cómo influyó el contexto del centro (formal, no formal, mediación o proyección social) en tu manera de enseñar y desarrollar tus clases?
12) ¿Qué impacto tuvo el observar y compartir espacios con los docentes de artes del escenario, en relación con tu perspectiva sobre el rol que cumplen los docentes en artes visuales en la educación de sujetos?
13) ¿Cómo cambió tu visión sobre tu formación como profesor/a en artes visuales a partir de tu experiencia (antes, durante y después de la práctica)?

➤ Para los asesores de práctica se formularon las siguientes preguntas:

PREGUNTA
1) ¿Qué criterios son los que usa para realizar el programa analítico de la práctica docente de los/las licenciados/as en artes visuales en formación?
2) ¿Qué contenidos pedagógicos y de las artes visuales integra dentro del programa para que el docente en formación desarrolle en la práctica?
3) ¿Cómo evalúa estos contenidos?
4) ¿Qué hace cuando el desarrollo del programa analítico toma un rumbo distinto al previsto por usted?
5) ¿En qué momento socializa el programa analítico con los docentes en formación para llegar acuerdos de su realización?
6) ¿Qué tipo de retroalimentación les da a los docentes en formación respecto a su práctica y su planeación?
7) ¿De qué forma su acompañamiento ha impactado en el desarrollo de las prácticas de los docentes en formación?
8) ¿Qué aspectos y características del centro, que acompaña en este semestre, considera que favorecen y dificultan el desarrollo de las prácticas de los docentes?
9) ¿Cómo ha influenciado en la apropiación del rol docente, desde su perspectiva, el centro de práctica a los docentes en formación de la LAV?
10) ¿Cómo describiría el papel de los tutores/profesores de artes del centro en la construcción del rol profesional del docente en artes visuales?
11) ¿La visión sobre su rol como asesor de prácticas según el tiempo que lo ha sido (antes, durante y después de la práctica) se ha transformado, en qué aspectos?

➤ Para los centros de práctica se formularon las siguientes preguntas:

PREGUNTA
1) ¿Qué criterios son los que tiene en cuenta antes de realizar el convenio de práctica con la Licenciatura en Artes Visuales-UPN?
2) ¿Qué contenidos se encuentran en el convenio?
3) ¿Hay alguna participación de ustedes en el proceso de evaluación de los docentes en formación?
4) ¿Cuándo no se cumple el acuerdo o convenio como se esperaba de qué manera lo han resuelto?

5) ¿Cómo se socializan las condiciones y las actividades que deben realizar los docentes en formación en el semestre? ¿Cuándo lo realizan?
6) ¿Cómo describiría la comunicación con el/la asesor/a durante todo el proceso de la práctica?
7) ¿De qué forma trabajan en conjunto con el/la asesor/a para que el docente en formación desarrolle sus prácticas?
8) ¿Cuándo se realizan la retroalimentación con el/la asesor/a respecto al proceso del docente en formación?
9) ¿Qué tipo de retroalimentación les da a los docentes en formación respecto a su práctica?
10) ¿Qué aspectos o características considera que deben mejorar los docentes en formación de la LAV?
11) ¿Qué aspectos o características destaca de los docentes en formación de la LAV?
12) ¿Cómo ha cambiado su percepción respecto a su rol como centro de prácticas según el tiempo que lo ha sido (antes, durante y después de la práctica)?

Etapas 3 - Análisis e interpretación narrativa

En esta tercera etapa, de la mano de la técnica de recolección de datos nos ayudan en la construcción del análisis, donde la información previamente es transcrita y se empieza a identificar la información pertinente y útil. Como nos señala Ana Cardona y Sara Alvarado (2015) realizamos el análisis narrativo desde tres niveles, el primero es el nivel textual, es decir: “la preconcepción de la trama narrativa y es allí donde toman importancia los hechos (¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?), temporalidades (¿cuándo?) y las espacialidades (¿dónde?)” (p.176), es decir estos aspectos nos posibilitan reconocer la forma en que las historias reflejan la creación de un fenómeno o una realidad, como nuestro caso son las prácticas educativas y pedagógicas de la LAV.

A partir de las narrativas obtenidas, primero se realizaron unas primeras matrices (Ver completas en Anexos 6, 7 y 8) donde se recogen las respuestas de los participantes según la pregunta formulada, por ejemplo, a continuación se muestra un fragmento de cada matriz, donde a la izquierda encontramos la pregunta y a la derecha la respuesta:

- Docente en formación:

Entrevistado	Valentina Tique (DS)
Centro de Práctica	Colegio Bernardo Jaramillo
Tipología de Práctica	Formal
¿Cuánto tiempo le dedicas a tus planeaciones de tus prácticas? Por ejemplo, ¿estas planeando las clases/sesiones al inicio o antes de ir a ellas?	<p>* Nosotras como que primero tuvimos un acercamiento a ellos a través de la observación, ...</p> <p>* pues si fueron como unas dos semanas, porque fueron como dos semanas de observación y pues cada semana íbamos solo una vez al colegio...</p> <p>* teníamos que enviarle la planeación, como nosotras íbamos los miércoles, el lunes le teníamos que enviar la planeación de lo que íbamos a hacer y ella la leía y nos decía si pues sí si, o si realmente no...</p>

- Asesor de Práctica:

Entrevistado	Tania Ausecha
Centro de Práctica	IED República de Venezuela
Tipología de Práctica	Formal
¿Qué criterios son los que usa para realizar el programa analítico de la práctica docente de los/las licenciados/as en artes visuales en formación?	<p>*No se hizo con exactitud esta pregunta... (respuesta similar)</p> <p>*Porque pues cada estudiante tiene como sus propias afinidades, por ejemplo, en este Colegio que era de inclusión, pues había unos que trabajaron, por ejemplo, a partir de la lectura, entonces, de acuerdo con la lectura con niños, pues yo les buscaba experiencias de lectura en clase y los asesoraba.</p>

- Centro de Práctica:

Centro de Práctica	IED Villa Elisa
Tipología de Práctica	Formal
¿Qué criterios son los que tiene en cuenta antes de realizar el convenio de práctica con la Licenciatura en Artes Visuales-UPN? Contexto del centro	<p>*¿Cómo surge pues el contacto, la necesidad? Digamos que mi institución, específicamente la Sede A, jornada mañana, tiene una situación particular y es que, aunque tenemos claro y sabemos, y lo tenemos en nuestro plan de estudios, es el área de educación artística, como un área obligatoria de las que contiene la norma y que deben enseñarse en los colegios.</p> <p>*... Cuando yo llego al colegio, yo llegué a este colegio el año pasado, pues los profesores me manifiestan eso, y ante la pregunta de cómo se enseña la educación artística, entonces básicamente lo que se hace es que un docente en cada curso es uno de diferente área, enseña dos horitas, pero digamos que viene más como de lo que ha podido organizar, cuadrar cada maestro. [...] Estos profes, mira, por ejemplo, la educación artística la tiene una profe de química, la otra un profe de religión, en otro curso la tienen profe de matemáticas, que la tuvieron que recibir para completar su carga acá en el colegio. Pero ellos no tienen ni idea de la educación artística, no tiene ni idea.</p> <p>* A ver, por eso fue mi necesidad de buscar los practicantes. Y por eso me gustaría más que llegaran en los últimos semestres porque ya tienen todo el conocimiento. Y ya sabrán, obviamente al ser de la universidad pedagógica, cómo eso que ya sé, todo ese conocimiento que tengo, cómo lo voy a enseñar y transmitir a mis estudiantes.</p>

Seguidamente del primer ejercicio de matrices de respuestas, la información pasa al segundo nivel que es el: contextual, según Cardona y Alvarado (2015) consiste en como:

...toman importancia las fuerzas narrativas, es decir, lo que los participantes refieren que "el lenguaje hace" y a "lo que se hace con lo que se dice". Incluyendo a los otros como parte del mundo individual y emitiendo reflexiones morales, políticas y estéticas que permiten comprender qué se ha hecho y por qué se ha hecho. Esto da cuenta de elementos muy interesantes que permiten al narrador sorprenderse a sí mismo por lo que narra: seducirse, reafirmarse, desmentirse, interrogarse, etc. (p.176)

Teniendo en cuenta esto, la información puede ser categorizada por medio de juicios, potencialidades, disonancias o acontecimientos en común, donde como investigadora debo analizar diversos elementos hasta los no previstos o los no verbales. Por esto se dieron en el ejercicio de categorización cuatro categorías de análisis, las cuales explicaré brevemente y cómo surgieron:

1. Planeación:

Dentro de la práctica, la planeación es el punto de partida que nos permite conocer la forma en que se está pensando las actividades y clases por parte de los docentes en formación. En este aspecto Zabala (2008) nos habla que esto nos ayuda a evidenciar como ellos introducen o realizan cambios en su planeación a partir de distintos factores como el uso de herramientas pedagógicas y didácticas, la población, la institución, los materiales, los contenidos y conceptos, entre otros. Para así poder comprender y tener un conocimiento más amplio sobre cómo las variables inciden en el proceso de aprendizaje, y en la manera en que planea el docente en artes visuales.

De modo que en la planeación también es importante cada experiencia dentro y fuera de las prácticas para llevarla a acabo, además de relacionarlo a la forma en que los docentes en formación han aprendido a enseñar y cómo están conectando la teoría con la práctica (Russel, 2014). Por ello, los asesores de práctica por medio de ella pueden observar el dominio teórico y práctico que tienen los docentes en formación, realizando así su acompañamiento y evaluación, incluso entender cómo el centro de práctica expresa sus necesidades e intereses frente al desarrollo de la práctica al realizar el convenio.

2. Retroalimentación y/o Socialización entre docente en formación, asesor y centro de práctica:

En el ejercicio de la práctica, la retroalimentación y socialización se puede entender y dar de diferentes formas según los actores, donde a través de ella se plantea y busque aprender de cada experiencia, siendo tanto una meta como un método fundamental en la formación de docentes (Russel, 2014). También, Schön (1987) reconoce este espacio o momento de intercambio de experiencias, tanto propias como colectivas, puede el profesional realizar una reflexión sobre sus acciones y cómo esto incide en su formación, además de cuestionar cómo la retroalimentación se ha visto o abordado a lo largo de la carrera antes y después de las prácticas.

Por ello estos aspectos aparecen no solo desde la planeación, sino todo lo que acontece alrededor y fuera de ella, donde se comprende las fortalezas y dificultades

que cada uno evidenció en el transcurso de la práctica para así mismo enriquecer la formación, también posibilitando el encuentro de diferencias y similitudes que existen entre la teoría y la práctica en el campo de la educación en artes visuales.

3. **Reflexión del rol del docente en artes visuales:**

La reflexión es importante para comprender la formación de los docentes en artes visuales, ya que como dice Larrosa (2009) nos permite “pensar la experiencia y *desde* la experiencia, y apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia” (p.14), y en nuestro caso, sobre las posibilidades que da la reflexión para entender la construcción del rol docente. Además como la reflexión es una acción que el docente hace activamente, se transforma y refleja sus conocimientos y decisiones a partir de cada experiencia en el campo educativo (Dewey, 1993).

Por ello en la temporalidad de la práctica, la reflexión aparece para identificar las transformaciones, enseñanzas y aprendizajes que vivieron cada actor durante todo el transcurso de la práctica, así mismo entender cómo la práctica implica un reto en la formación, además de la importancia de las experiencias directas en los escenarios educativos para conocer los cambios vividos del respecto al rol que cumplen cada uno.

4. **Responsabilidad social en la educación de sujetos:**

En el ejercicio profesional del docente, encontramos la responsabilidad social en la educación de sujetos desde la propia formación, es decir, Freire (2010) nos recalca que el docente para que enseñe se “exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes.” (p.46), lo cual los docentes durante la carrera y prácticas, debe ser su formación constante y crítica con relación a los conocimientos y objetivos con que enseña su área. Igualmente, no solo desde el compromiso consigo mismo sino también con la sociedad y sujetos, ya que los docentes en artes visuales por medio de la enseñanza distribuyen y democratizan las artes para una educación crítica e integral (Barbosa, 2022).

Por eso el docente tiene un sentido y una responsabilidad al educar sujetos al compartir los saberes de las artes visuales, por lo que para cumplir este objetivo la formación se vuelve continua para que la enseñanza que se proponga responda a una comunidad de aprendizaje, un contexto y unas necesidades educativas, al igual de dignificar la labor de los docentes en artes visuales.

Teniendo en cuenta las categorías de análisis, las respuestas de los participantes se ubicaron en las matrices, a continuación, para ilustrar se mostrará la forma en que aparecen, por ejemplo, en el lado izquierdo está a quien se entrevistó y al lado derecho, en la parte superior el nombre de la categoría y debajo de ella las preguntas y respuestas entorno a la categoría:

- Docente en formación:

Entrevistad@ / Categorías	Reflexión del rol del docente en artes visuales	Responsabilidad social en la educación de sujetos
V. Tique	<p>La pregunta planteada para esta categoría fue <i>¿Cómo cambió tu visión sobre tu formación como profesor/a en artes visuales a partir de tu experiencia (antes, durante y después de la práctica) ?</i>, al igual durante la entrevista la docente en formación fue reflexionado según su experiencia, por ejemplo algunas respuestas fueron:</p> <p>“Con la población con primeras infancias, pues sí me gusta pero al mismo tiempo no, porque pues sí requiere como mucha atención y al mismo tiempo, (...) es muy importante pues el cuidado, el cariño y la sensibilidad que se tiene frente a ese otro, pero pues no sé si me veo como profe de primera infancia, porque pues sí los niños son muy bonitos y me gusta mucho cómo llevan a cabo su creación y su aprendizaje, pero no sé...”</p> <p>“Sí, sí allá en el colegio fue más serio, o sea es como en serio eres el profe de artes, bueno ¿qué vas a enseñar?, que sí como que si hay dinámicas que te hacen pensar como en que, pues el arte no debe ser simplemente como, no se, la manualidad o el hacer,(...) sino también como ese trabajo en equipo, también como podemos diferenciar los sentidos, darle como otro ritmo a la clase cuando empiezas a tener en cuenta la respiración, los mismos niños también se van dando cuenta de ser conscientes de la respiración, ser conscientes de la sensibilidad de ese otro...”</p> <p>De manera que su práctica le permitió pensar en la población y sus necesidades, el papel de las artes en dicho espacio y sobre sí misma como docente a futuro.</p>	<p>La pregunta planteada para esta categoría fue <i>¿Qué impacto tuvo el observar y compartir espacios con los docentes de artes del escenario, en relación con tu perspectiva sobre el rol que cumplen los docentes en artes visuales en la educación de sujetos?</i>, sin embargo no se formuló durante la entrevista pero unas respuestas relacionadas fueron:</p> <p>“Sí, no es que con la profe Laura sí era un constante, de cuando se les pase eso tienen que actuar así, o si ustedes pierden la atención traten de recuperar la atención con una canción, con un muñeco, ella en el momento en el que estábamos haciendo la práctica ella nos iba corrigiendo... de que si hay un niño que está llorando, ¡ay, profe el niño está llorando! porque es que le pego o como no es que en la casa tal cosa, ellos se cuentan todo; entonces como que es muy importante también saber, como en qué contexto están para así mismo poder llevar a cabo las sesiones”</p> <p>Entonces, la experiencia con la docente de artes del lugar fue importante para el desarrollo de la práctica de la docente en formación y conocer más las dinámicas de la población, pero no aparece la perspectiva frente a la educación de sujetos.</p>

- Asesor de Práctica:

Entrevistad@ / Categorías	Retroalimentación/ Socialización con el docente en formación - Práctica en general
T. Ausecha	<p>En esta categoría las preguntas relacionadas fueron <i>¿Qué tipo de retroalimentación les da a los docentes en formación respecto a su práctica y su planeación? ¿De qué forma su acompañamiento ha impactado en el desarrollo de las prácticas de los docentes en formación? ¿Cómo describiría el papel de los tutores/profesores de artes del centro en la construcción del rol profesional del docente en artes visuales?</i>, al momento de hacer la pregunta o durante la entrevista se fue contestando, algunas respuestas fueron:</p> <p>“También, pues les hice mucho énfasis en que en que fuesen reflexivos frente al contexto en el cual están trabajando, porque siento que se les olvida mucho que el salón de clases está ubicado en un lugar específico del mundo, si o sea, que no es lo mismo, que no es un salón aislado, sino que está conectado con el territorio, con la ciudad, con el entorno familiar de los estudiantes, con las problemáticas sociales que viven en ese sector, entonces como que eso no se les olvide, porque siento que la/el estudiante piensa que el salón de clases está, que es una esfera ahí flotando en el aire y afuera del salón no pasa nada. Entonces, ¿cómo integrar eso que pasa fuera la realidad de los niños con el adentro?”</p> <p>“Pues no es lo mismo para todos los estudiantes. Hay estudiantes que por supuesto llevan por ejemplo en práctica 3, ya tienen un manejo, como un dominio, ya tienen como más confianza en sí mismos, pero cuando empiezan en la primer práctica, pues los docentes de los colegios y mencionan que el estudiante va muy muy ingenuo, como muy poco propositivo, y hay algo que también sucede, y es que, por ejemplo, si hay un estudiante de muy jovencito, que le toca, por ejemplo, con grado 11, es decir, que tienen unas edades muy similares, el estudiante tiende a confundir su rol y tiende a sentirse más amigo de los estudiantes que del profesor, sí, me explico? entonces como que le cuesta mucho entender que su rol ya no es ser estudiante, sino que es docente. Entonces creo que eso se va adquiriendo con el tiempo ya en la práctica 3, ya está mucho más acentuado, ya el estudiante ya tiene como más claridad sobre cuál es su lugar, pero en la práctica uno, el estudiante se confunde prácticamente con los otros estudiantes, se vuelve como un estudiante más del profesor.”</p> <p>“Por otro lado, también siento, que si bien hay profesores que son muy receptivos frente a los practicantes, hay otros docentes que no lo son, entonces no digamos, no, no permiten mucha, no hay mucha posibilidad de, por ejemplo, de implementar en clases, es como trabajar bajo unas condiciones de “puerta cerrada” llamo yo, cuando uno le cierran la puerta y uno pues como que no tiene mucha posibilidad de maniobra. Eso depende no del colegio, sino muchas veces de la del docente, no como que tan receptivo es frente a tener un practicante, y frente a no, eso puede ser en unas personas de super abierto, no? como que le gusta, le explican al practicante, son generosos, digamos, con la información; en otros casos, lastimosamente, no es así...”</p>

- Centro de Práctica:

Entrevistad(a) / Categorías	Planeación
IED Villa Elisa	<p>En esta categoría hay diferentes preguntas como: <i>¿Qué criterios son los que tiene en cuenta antes de realizar el convenio de práctica con la Licenciatura en Artes Visuales-UPN? ¿Hay alguna participación de ustedes en el proceso de evaluación de los docentes en formación?</i>, al momento de realizar las preguntas o durante la entrevista se fueron contestando, unas respuestas son:</p> <p>“... Cuando yo llego al colegio, yo llegué a este colegio el año pasado, pues los profesores me manifiestan eso, y ante la pregunta de cómo se enseña la educación artística, entonces básicamente lo que se hace es que un docente en cada curso es uno de diferente área, enseña dos horitas, pero digamos que viene más como de lo que ha podido organizar, cuadrar cada maestro. [...] Estos profes, mira, por ejemplo, la educación artística la tiene una profe de química, la otra un profe de religión, en otro curso la tienen profe de matemáticas, que la tuvieron que recibir para completar su carga acá en el colegio. Pero ellos no tienen ni idea de la educación artística, no tiene ni idea.”</p> <p>“Yo hice el primer contacto el año pasado, es decir, la primera reunión estuve ahí, pero ya para hacer el semestre, por ejemplo, ya lo deje en manos de la coordinadora, realmente quien viene entre comillas a evaluarlos, diría yo a valorar la actividad que ellos desarrollan en el colegio, son los docentes directamente, y pues la coordinadora que quizás tenga, digamos, o sea que los observe, pero realmente pienso que ya una valoración del desempeño aquí en el colegio la darían los profesores directamente, los profes de aula, los titulares, los que están ahí presentes.”</p>

Teniendo en cuenta lo anterior, las matrices de las categorías de análisis me permitieron identificar temas en común, patrones y relaciones recurrentes o incluso tensiones en los datos, asimismo clasificar la información para interpretarla en el tercer nivel que es el meta-textual, realizando un diálogo con teóricos e investigadores del campo de la educación, transformándose así en una lectura más amplia, que nos permite dar cuenta de cómo las historias de los docente en formación, asesores y centros de práctica de la LAV se han “configurado en lo colectivo, en un mundo compartido y que esos sentidos, significados, vivencias, imágenes y palabras no sólo le pertenecen a él o a ella, sino al nosotros.” (Cardona y Alvarado, p.177). Por ello en el siguiente capítulo, encontraran el análisis e interpretación de cada categoría de forma más detallada y a profundidad de la información obtenida en las entrevistas, su relación con teóricos que amplían las comprensiones sobre las categorías propuestas, las comprensiones y reflexiones sobre cómo se configura el rol profesional del docente en artes visuales en las prácticas educativas y pedagógicas en la LAV.

4 ¿Qué relaciones y tensiones aparecen a partir de la recolección de datos?

Este apartado busca responder la pregunta de *¿Por qué es importante las prácticas en la formación de docentes en artes visuales?* Teniendo en cuenta que el objetivo de la Universidad Pedagógica Nacional es formar profesores de diferentes disciplinas, por ejemplo, es importante reconocer que hay una diferencia en la formación del profesor en artes visuales y el artista visual. Esto lo muestra la profesora Carolina Merchán (2018) dentro de su trabajo doctoral en relación a la formación de profesores de artes escénicas cuando nos habla de la distancia que hay “entre teatro como práctica disciplinar socio profesional, centrada en el oficio del actor, y su lugar en una licenciatura que tiene como objetivo la formación de docentes” (p.17). En nuestro caso, la formación de licenciados en artes visuales, es importante señalar que los artistas visuales se forman “para experimentar con la imagen, la materia y la creación en un locus de producción de obras y/o experiencias estéticas con ciertas expectativas y usos sociales”, a diferencia de los docentes en artes visuales que se forman para “acompañar y contribuir activamente a la formación de cierto tipo de persona y de ciudadano, a partir de los saberes del campo artístico” (Barrera, 2024, p.22). Por esta razón, es importante analizar la práctica educativa y pedagógica como el lugar de formación del rol docente en artes visuales.

Así pues, se presenta el análisis a manera de síntesis los tres roles que intervienen en las prácticas pedagógicas, los estudiantes, los asesores de práctica y las instituciones, este proceso se desarrolla a partir de matrices de análisis narrativo las cuales pueden ser consultadas en los anexos (9, 10 y 11). Por esto se plantea cruzar lo recogido en las entrevistas, tanto de los estudiantes, como de los profesores acompañantes de práctica, las instituciones y construcciones teóricas que desarrollan cada categoría que busca dar respuesta a la pregunta inicial, estas son: La planeación, la retroalimentación, la reflexión y la responsabilidad social.

4.1 La planeación, como punto de partida en las prácticas

Como parte del proceso de análisis de este trabajo, se propone a partir de una pregunta que circula en el desarrollo de la carrera, y es: *¿Por qué es importante la planeación en la formación de docentes en artes visuales?* Ya que la planeación nos ayuda a identificar cómo el docente se piensa las actividades y herramientas que implementará en el espacio académico, cómo propone el encuentro de la teoría con la práctica de las artes visuales, cómo responde a una necesidad educativa del contexto, en nuestro caso, cómo planifica el docente en formación en artes visuales para su ejercicio profesional en el marco de sus prácticas pedagógicas y educativas. Cada uno de los entrevistados parten principalmente de distintas experiencias, por ejemplo: los docentes en formación desde su construcción de la planeación para el espacio de práctica docente, los asesores dependiendo el centro y los practicantes llevan a cabo su programa analítico y evalúan, y el centro de práctica desde su necesidades e intereses expresadas en el convenio.

Sin embargo, aunque los tres cumplen distintas funciones, la planeación es la herramienta principal donde se establece, como dice Antoni Zabala Vidiella (2008):

... las actividades que la conforman y las relaciones que se establecen deben servirnos para comprender el valor educativo que tienen, las razones que las justifican y la necesidad de introducir cambios o actividades nuevas que la mejoren. Así pues, la pregunta que debemos planteamos en primer lugar es si esta secuencia es más o menos apropiada y, por consiguiente, cuáles son los argumentos que nos permiten hacer esta valoración. (p.54)

Considerando lo que expresa el autor, la planeación presenta distintas etapas, de cambios o variaciones, los cuales el docente, organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello esta investigación demarca la necesidad de tener un punto de partida fundamental, que es el ejercicio de observación e investigación del contexto, como un antecedente clave dentro de la práctica y la formación de los docentes, en ese sentido podemos ver que tanto instituciones como estudiantes lo señalan al decir:

... Cuando yo llego al colegio, yo llegué a este colegio el año pasado, pues los profesores me manifiestan eso, y ante la pregunta de cómo se enseña la educación artística, [...]Pero ellos no tienen ni idea de la educación artística, no tiene ni idea. (Entrevista 1. Centro de práctica. IED Villa Elisa. S. Umbarila. 2025)

...Entonces sí, en este caso hicimos también una observación, fuimos un día donde pues vimos como las condiciones en las que estaban los adultos mayores, hablamos un poco con ellos, y pues ahí también como que la planeación se transformó más, ¿no? (Entrevista 6. Docente en formación. K. Muñoz. 2025)

Como vemos en estas experiencias, se expone la acción de observar y reconocer los diferentes aspectos como la población, las necesidades de los centros, los objetivos, entre otros, como fundamentales para cumplir sus funciones y dar paso al diseño la planeación. Por el contrario, cuando no se tiene claro el interés formativo y educativo de la práctica, se vuelve un problema para la construcción de la planeación y por consiguiente lo que acontece en general en la práctica, dando un espacio para repensar el rol y las funciones del docente en artes visuales en dichos espacios, un docente en formación sobre esto expresó que:

Como la descripción del espacio, como que no es muy clara, porque en el mismo espacio hay como tres espacios para hacer la práctica; [...] Sin embargo, yo estaba en el área de comunicaciones, yo era el “tiktokker” del Fondo, entonces pues también al principio y lo comentaba ahora el final de las prácticas, fue para mí como difícil, me confrontó bastante entrar al espacio y que me dijeran como “bueno, usted se va a hacer esto” y yo como “bueno y la parte pedagógica?”, yo soy profe... (Entrevista 4. Docente en formación. J. Guerrero. 2025)

Por consiguiente, se evidencia la necesidad de revisar los escenarios de práctica y su pertinencia en la formación, este aspecto lo vemos cuando el docente en formación expresa lo vivido durante la práctica, y nos permite cuestionar si el lugar donde se realiza la práctica es educativo o no en relación a su hacer profesional, incluso poder conocer como el docente en formación atraviesa por diferentes cambios y situaciones en los centros de práctica que influyen directamente con la realización de su planeación. Del mismo modo, mirar no solo los centros de práctica sino también como las prácticas se plantean según la LAV, por ejemplo un asesor de práctica hace hincapié en el encuentro de las prácticas con los procesos de investigación del docente en formación, él dice que:

Yo creo que hay buenas intencionalidades, o sea, la documentación que está detrás de la práctica en la LAV es robusta, el manual de prácticas, el horizonte, conectarlo con las líneas de profundización, invitar a los chicos y las chicas a que conecten también con sus ejercicios de investigación de grado, eso, digamos, muy positivo. Creería yo que hay que robustecerlo, simplemente a propósito de todo lo que he dicho hoy, robustecerlo me refiero a darle un sentido mucho más concreto a lo que ocurre en los centros de práctica, ... (Entrevista 10. Asesor de práctica. F. Estrada. 2025)

En el proceso de análisis podemos identificar que de los cuatro entrevistados, que pertenecen a las diferentes líneas, solo uno buscó unir los temas de su línea con su práctica y su planeación, además asociarlo a la continuidad del docente en el centro de práctica más de un semestre, porque los docentes en formación expresaron que sus 3 niveles de práctica los realizaron en distintos escenarios, y los dos centros que reciben aproximadamente entre 5-6 practicantes solo

1 o 2 siguen con ellos, de manera que el poco tiempo de permanencia afecta directamente a los procesos formativos, pedagógicos y educativos que llevará el docente en formación durante su planeación. Russell (2014) nos habla de que al tener mayor tiempo de permanencia el docente en formación esto le permite analizar e interpretar lo vivido en su práctica, incluso comprender los modos en que los profesores de los centros de práctica planifican y se piensan sus clases.

Por esta razón, no solo el tiempo de permanencia es importante como una asignación horaria, sino la posibilidad de comprender las relaciones que se han establecido en los espacios para realizar dicho análisis y reflexión consciente de lo planificado, por ejemplo, trabajarlo y conectarlo continuamente con los espacios académicos que se cursan como lo son los seminarios de profundización, incluso poder compartir la planeación y lo sucedido con estudiantes que todavía no realizan las prácticas *in situ*, en escenarios como “Diseño curricular y evaluación en las artes”, “Situaciones didácticas de las artes visuales” u otras clases. De forma que haya un acercamiento y un aprendizaje desde lo que viven los docentes en formación en los centros de práctica, y la manera en cómo ellos están vinculándolo con la teoría del arte pero también con los discursos sobre educación. Por ello, John Elliott (2000) en el libro *La investigación-acción en educación* dice que las prácticas de los profesores son un proceso de investigación constante donde debe:

Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan en la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos (p.16)

De modo que el ejercicio de las prácticas y la planeación no solo se queda en el relato sino se vuelve un lugar de investigación dentro de la formación de docentes que cuestionan e indagan su propia práctica, además de ser un debate permanente en el campo de la educación en artes visuales. Es entonces, que podemos ver que desde la observación hay una incidencia clara en el desarrollo de las etapas de diseño, ejecución y evaluación de la planeación, donde el docente en formación en artes visuales también, como dice el profesor Eduard Barrera (2024):

...debe estar constantemente *usando* los lenguajes que del arte conoce y las herramientas que le brindan las ciencias de la educación para, articulándolos, diseñar procesos de enseñanza–aprendizaje que fomenten la experimentación y la práctica cultural del arte y de la cultura en las aulas como un profesional integral que se adapta, aprende y responde a los cambios socioculturales que demanda su campo, ... (p.27)

Entonces, podemos evidenciar que hay una distancia entre lo que se plantea como planeación en los espacios de formación académica de la licenciatura y lo que sucede en la práctica cuando se pide una planeación, pues este ejercicio demuestra como el docente se está pensando y construyendo su clase, si es apropiada o no para la comunidad de aprendizaje, además si tiene un valor educativo en la enseñanza de las artes visuales, ya que este aspecto se da por hecho o se pasa por alto, de ahí que los docentes cuando se les preguntó cómo integraban y evaluaban los contenidos pedagógicos y de las artes visuales en sus planeaciones se les dificulta explicar o mostrar, algunos concentraron sus respuestas en algunos aspectos sobre la evaluación y dijeron que:

...la rúbrica que nosotras usamos para evaluar, fue más enfocada en el análisis del proceso [...], que íbamos haciendo en las sesiones, ahí íbamos viendo como si, pues si aprendían o no según los resultados. (Entrevista 3. Docente en formación. V. Tique. 2025)

Porque muchas veces... Eso era lo difícil porque yo nunca llegaba a evaluar. Simplemente era como que, bueno, ¿Cómo se dieron las cosas? ¿Funcionó o no funcionó? [...] yo diría que “la idea del mapa” porque me permite básicamente pedirles a los chicos, bueno, hagamos una bitácora [...]me la entregaría para saber cómo ellos aprendieron, cómo ellos se interiorizaron en el conocimiento y yo puedo decir, bueno, esos chicos si aprendieron o de pronto decir, no, esos chicos no me entendieron o de pronto tengo que hacer una actividad distinta. Como para saber más o menos, como una especie de evaluó su proceso pero ellos también evalúan mi proceso como docente. (Entrevista 5. Docente en formación. J. Ruiz. 2025)

Agregando a lo anterior los docentes en formación hablaron sobre distintas circunstancias que afectaron a su planeación y la práctica, que van desde su formación durante los semestres anteriores en la etapa de fundamentación de la carrera para llegar con herramientas a la práctica, hasta no tener suficiente tiempo *in situ* para conocer los procesos pedagógicos y educativos de los centros, es decir: a la hora de realizar la planeación y ejecutarla es donde se ven los vacíos teóricos y prácticos de los docentes. Por lo tanto considero que al no tener en cuenta estas circunstancias en la formación de los docentes, donde haya una enseñanza ligada a lo que sucede en las instituciones, en el momento en se realicen las prácticas o que egresen no puedan llegar a cabo lo que plantean Zabala (1995) y Barrera (2024), y es que el docente identifiquen las actividades relacionadas a fomentar la experimentación por medio de las artes visuales en las aulas, como un profesional que tiene la capacidad establecer y argumentar la introducción de cambios, estrategias o herramientas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, en pro del desarrollo de los sujetos que hacen parte de la comunidad de aprendizaje. Por ello, pienso que es necesario realizar un énfasis en la planeación durante la formación de los docentes en artes visuales.

Un segundo rol a tener en cuenta en este análisis sobre el proceso de planeación, encontramos los asesores de práctica de la LAV, quienes acompañan y evalúan la coherencia de las planeaciones de los docentes en formación, además de resaltar que en cada nivel el docente es evaluado según la experiencia que debería tener en ese momento. Los asesores comprenden que el docente en formación ejecuta su planeación, a partir de una revisión previa, por ejemplo dos asesoras nos comentan sobre su revisión: "... semanalmente lo que hago es leer esos procesos que el estudiante hace, y voy como asesorando, pero todo es como dependiendo de cada estudiante. No te puedo decir que yo trabajo como bajo un mismo esquema para todo el mundo." (Entrevista 7. Asesora de práctica. T. Ausecha. 2025) o "... yo hablo previamente a las planeaciones (...), yo con los estudiantes digo, "bueno, usted, qué es lo que va a hacer (...), la leemos, la discutimos, la ponemos en diálogo con el profe titular, programamos esas grandes sesiones" ..." (Entrevista 9. Coordinadora y asesora de práctica. G. Sáenz. 2025).

De este modo, a partir de la planeación y lo sucedido durante la práctica los asesores evalúan al docente en formación, por ejemplo los criterios de evaluación que usan algunos de los asesores son: "esas son como las bases que manejo, como que lectura realidad de contexto de relatos, una lectura realidad de caracterización, la planeación, las orientaciones pedagógicas de la educación artística y cultural, y la reflexión pedagógica como un ejercicio de creación" (Entrevista 9. Coordinadora y asesora de práctica. G. Sáenz. 2025) o "hacemos una evaluación también cuantitativa y cualitativa de todo el proceso, en parte, es obviamente evaluamos la pertinencia y calidad de las apuestas individuales de los estudiantes y de las estudiantes, es decir, las unidades didácticas que tan situadas están" (Entrevista 8. Asesor de práctica. S. Valderrama. 2025).

Lo cual me comienzo a cuestionar sobre dichos criterios, ya que no se ahonda sobre el proceso cuando el docente en formación no cumple con ellos o se les dificulta entenderlos y llevarlo a cabo, porque los asesores nos hablan de las diferentes formas en que se evalúa la práctica y las planeaciones de los docentes en formación, pero ¿Qué acciones o estrategias realizan cuando evidencian vacíos teóricos y prácticos de parte de los docentes en formación? ¿Estos vacíos quedan resueltos en una retroalimentación con el docente en formación o, son tenidos en cuenta para así ser llevados a un espacio con los demás formadores de docentes para trabajarlos colectivamente semestre a semestre? Es decir, considero que el ejercicio de evaluar es importante y permite

reconocer los aspectos que necesitan fortalecer los docentes en formación, y en especial para aquellos que están próximos a realizar sus prácticas *in situ*.

En ese sentido, la planeación se evidencia si el docente en formación está proponiendo actividades situadas desde la lectura de realidad de los centros, por ejemplo un aspecto el cual una asesora hace énfasis que el docente en formación tiende a olvidar, ella dice que:

... porque siento que se les olvida mucho que el salón de clases está ubicado en un lugar específico del mundo, si o sea, que no es lo mismo, que no es un salón aislado, sino que está conectado con el territorio, con la ciudad, con el entorno familiar de los estudiantes, con las problemáticas sociales que viven en ese sector, entonces como que eso no se les olvide, porque siento que la/el estudiante piensa que el salón de clases está, que es una esfera ahí flotando en el aire y afuera del salón no pasa nada. Entonces, ¿cómo integrar eso que pasa fuera la realidad de los niños con el adentro? (Entrevista 7. Asesora de práctica. T. Ausecha. 2025)

Por esta razón, dentro del proceso de la planeación de los docentes en formación la revisión no solo debe pasar por los asesores sino también por los centros de práctica, donde se dialogue y se retroalimente en torno a él, para que el docente en formación pueda observar y trabajar en su planeación antes de llevarla a cabo, esto lo vemos cuando uno de los centros dice que:

Pero cada uno viene de lugares distintos de maneras de planear y entonces, frente a la planeación hacemos sugerencias y observaciones, afinar objetivos, cuáles son los propósitos, que tanto conoces de la obra, cuál es tu intencionalidad al activar cierta mediación, porque no es como un taller y ya, hay que tener un sentido frente a cómo te conectas, cuáles referentes traes, cómo recoges la voz del público. Todas esas preguntas, ahí yo hago la retroalimentación en función de la planeación, ahí mismo. (Entrevista 2. Centro de práctica. Universidad Javeriana. M. Romero. 2025)

Ahora bien, se evidenció dentro de las entrevistas que cada actor nos habla de cómo se evalúa la planeación y las prácticas. Sin embargo, en el caso de los docentes en formación no expresaron a profundidad en aspectos específicos relacionados al diseño de las planeaciones y cómo esta responde a la forma en que evalúan. De modo, que al realizarles preguntas sobre cómo en sus planeaciones se encuentra la lectura de realidad, las herramientas teóricas, prácticas y didácticas, los contenidos de las artes visuales y pedagógicos, se espera que los identifiquen y los muestren con claridad, aun así, sus respuestas pocos los identificaron y explicaron. Por esta razón, es pertinente considerar que el ejercicio de la práctica y la planeación necesita tiempo y espacios de experimentación, pues en este momento cuando se reduce estos aspectos se está enfocándose principalmente en los resultados efectivos en el aula, dejando de lado el diseño, la ejecución y la educación de sujetos a través de las artes visuales, afectando así la apropiación del ejercicio

profesional, donde todos estos aspectos hacen parte de saber-hacer del docente. Sobre ello, Imanol Aguirre (2012) nos habla de la importancia de centrar nuestra práctica en las experiencias formativas, donde reconozcamos “la capacidad de las artes y la cultura visual para convertirse en detonantes de la transformación personal de sus usuarios, tanto en su calidad de productores como de receptores” (p.166-167), es decir los docentes deben usar las artes para investigar, planear y construir retos donde los alumnos tengan experiencias complejas, donde puedan tomar decisiones, cuestionar y comprender de forma crítica el mundo en les rodea y viven.

Por ello, es dentro de la práctica que el docente en formación empieza a conocer los diferentes escenarios y se evidencia como están aprendiendo a enseñar a partir de la manera en que planean, incluso ver la consistencia y coherencia entre los distintos espacios académicos y prácticos en los cuales los docentes en formación han atravesado a lo largo de su carrera (Russell, 2014). Por esta razón, la planeación es una de las herramientas que nos ayuda a observar, evaluar y reflexionar sobre forma en que se desarrollan las prácticas, y se apropia el quehacer profesional de un docente en artes visuales.

- **Comprensiones sobre esta categoría.**

La primera categoría de análisis permitió aportar al objetivo de estudio, partiendo de las entrevistas sobre las relaciones vividas y experiencias de quienes participan de las prácticas en la LAV, la revisión documental y mi perspectiva como investigadora, encontrar que:

La planeación es una herramienta que nos da la posibilidad de comprender cómo se ha ido configurando el rol profesional de los estudiantes de la LAV, ya que en ella se encuentran reflejadas las relaciones entre los actores de la práctica y la formación teórica y práctica recibida durante la etapa de fundamentación. Así pues, se evidencia que es un componente clave en las prácticas porque a través de ella los docentes en formación pueden promover actividades y experiencias educativas enfocadas en la experimentación con las artes visuales, además de ser un detonante de transformaciones internas y externas en la población, asimismo el profesor como un profesional puede argumentar y establecer las razones para realizar cambios o usar determinadas metodologías para fortalecer el proceso de aprendizaje y enseñanza en beneficio de la comunidad (Barrera 2024; Aguirre, 2012; Zabala, 1995).

También se encontró en las narrativas que lo experimentado en los centros de práctica prevalecía frente a su vinculación con la planeación, es decir, esta se convierte en un elemento secundario, por lo que se desliga de la construcción del rol profesional y el discurso pedagógico. Donde el docente en formación no lo piensa como un espacio para: replantear, experimentar, modificar, ejecutar varias veces, reflexionar sobre las acciones desarrolladas dentro del aula o la propia formación recibida a lo largo de la carrera. Por esta razón, la planeación se convierte en un ejercicio que necesita ser trabajado en un espacio y tiempo prolongado para que el estudiante logre interpretar y analizar lo aprendido en las prácticas, además comprenda otros modos de ser y saber-hacer del docente profesional (Russell, 2014). También, a través de ella se puede profundizar, investigar y vincular los intereses del campo de la educación en artes visuales y la forma en que ellos responden a las realidades socioculturales de los centros de práctica.

Finalmente, a partir de esta categoría se reconoció que la planeación es uno de los aspectos que requiere atención dentro del proceso formativo de los estudiantes de la LAV para su apropiación del quehacer profesional, lo cual permite que los asesores de práctica y formadores de la fase de fundamentación centren sus acciones, estrategias y metodologías en trabajar todas las etapas para llevar a cabo una planeación como lo son: La observación, caracterización de la población, la investigación teórica, las herramientas didácticas de las artes visuales, la ejecución, la evaluación, la retroalimentación, la reflexión pedagógica, entre otras.

4.2 Retroalimentación y/o Socialización entre docente en formación, asesor y centro de práctica

La segunda categoría surge de las diferentes preguntas realizadas a los actores que hace parte de la investigación, sobre la socialización y retroalimentación entorno a lo acontecido en la práctica, desde las orientaciones *in situ* en cada centro de práctica, hasta el acompañamiento durante el proceso de la planeación, análisis y reflexión pedagógica del docente en formación. De este modo, según los Lineamientos de práctica LAV (2023) se entiende la práctica “como una *experiencia formativa creadora*, que busca poner en diálogo los saberes pedagógicos y didácticos con los artísticos de formas alternativas encontrándose con el ser maestro en diversos espacios sociales y culturales, con una actitud responsable, creativa, analítica y crítica.” (pág.6), un ejemplo de este diálogo y encuentro lo expone una de las tutoras del centro de práctica cuando dice:

...esa gran reflexividad aporta un sentido crítico muy importante a las dinámicas de las exposiciones, al diálogo con los colegas de la Javeriana, ustedes, voy a decirlo así, la forma, ustedes llegan con un ojo crítico que me parece muy importante y como que invitaría mucho al disfrute de ese ojo crítico y a la experimentación. (Entrevista 2. Centro de práctica. Universidad Javeriana. M. Romero. 2025)

Y al estar compartiendo con los docentes en formación, esto posibilita desde su experiencia en el campo educativo evidenciar que se les dificulta en su saber-hacer y realizar una retroalimentación que nutra la formación del docente, por ejemplo la profesora acompañante del centro de práctica evidencio que:

Pero a veces se siente como, ah, la planeación es una cosa que está desconectada en mi ejercicio creativo y ellos “no, no, no”, es al revés, tu ejercicio creativo cómo entra a dialogar con la actividad que vas a plantear, pero, eso siento que cuesta, me lo han dicho también.

...y entonces se hace la retroalimentación [...], entonces casi que es permanente. Un poquito por la experiencia de muchos años siendo mediadora y luego profesora que se preocupa porque cada uno también puede reconocer su propia voz en las mediaciones. Se agradece mucho quienes escuchan los comentarios porque cuando lo ponen a prueba en juego con el público, que pueden ser nosotras mismas o una visita especializada, pues ahí se nota, se nota el cambio. (Entrevista 2. Centro de práctica. Universidad Javeriana. M. Romero. 2025)

A partir del ejercicio de socialización y retroalimentación, se piensa en el lugar del docente como un “profesional reflexivo”, Schön (1987) nos habla que la experiencia produce una reflexión de sí misma y cómo se aprende a partir de ella, es decir los profesores en formación en una situación similar o inmediata durante la práctica reflexionan en la acción, donde “el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la

experimentación *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos” (p. 39). Esta característica del profesional reflexivo, se espera que haga parte del perfil del futuro docente en artes visuales, permitiendo que su crecimiento en cualquier espacio educativo sea significativo tanto para sí mismo, como a las personas que desea enseñar y pueda dar paso a una reflexión más profunda sobre las prácticas en el campo de la educación en artes visuales. Russell (2014) hace énfasis en que “la reflexión tiene relación directa con la experiencia, y si las clases de pedagogía no son ricas en experiencia, entonces ¿dónde están las posibilidades de reflexión? La reflexión requiere ser enseñada y modelada” (p.230), por ello los docentes en formación necesitan ver que los formadores en la universidad sean críticos y reflexivos con sus prácticas, también él nos plantea una manera que es a través de la formulación de preguntas abiertas relacionadas al desarrollo de la práctica, donde el docente en formación busque cuestionar y analizar su ejercicio profesional. Este aspecto lo aborda un asesor desde la escritura reflexiva y pedagógica, dice:

...que el licenciado escriba en clave no solo reflexiva, sino pedagógica y teórica. Es fundamental que sepa hacer lectura de lo que ocurrió en la práctica y que lo convierta en un relato pedagógico es fundamental, un licenciado de artes visuales construya dispositivos pedagógicos, me parece una maravilla y me he encontrado con cosas súper poderosas, esa es de las cosas más, más, más poderosas que he encontrado en la práctica... (Entrevista 10. Asesor de práctica. F. Estrada. 2025)

Incluso podemos tener conocimiento sobre los retos y problemáticas que enfrentan los docentes en formación, los centros y los asesores durante la práctica, con relación a las situaciones que afectan directamente a esta misma. Por ejemplo, cuando hay resistencia en los espacios para que el docente en formación aplique su planeación, una asesora comenta que:

Por otro lado, también siento, que si bien hay profesores que son muy receptivos frente a los practicantes, hay otros docentes que no lo son, entonces no digamos, no, no permiten mucha, no hay mucha posibilidad de, por ejemplo, de implementar en clases, es como trabajar bajo unas condiciones de “puerta cerrada” llamo yo, cuando uno le cierran la puerta y uno pues como que no tiene mucha posibilidad de maniobra. Eso depende no del colegio, sino muchas veces de la del docente, no como que tan receptivo es frente a tener un practicante, y frente a no, eso puede ser en unas personas de super abierto, no? Como que le gusta, le explican al practicante, son generosos, digamos, con la información; en otros casos, lastimosamente, no es así... (Entrevista 7. Asesora de práctica. T. Ausecha. 2025)

Por consiguiente, el no poder llevar a cabo lo planeado por el docente en formación lo aleja de la posibilidad de realizar una reflexión sobre la manera en que está proponiendo sus actividades educativas, sí las estrategias o herramientas didácticas creadas permitieron un encuentro entre las artes visuales con las necesidades educativas e intereses de los sujetos y sí evidencio un aprendizaje

significativo o no en dicho proceso, sobre esto Nieves Blanco, Carmen Rodríguez-Martínez y M^a del Pilar Sepúlveda (2022) en su artículo *Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación* nos dicen que “ indudablemente tiene que ser una apuesta conjunta entre los espacios tradicionales de formación inicial vinculados al ámbito universitario y los espacios de práctica real donde se ponen en juego realmente las competencias que se quieren desarrollar.”(p.125). Por eso el docente en formación al tener el tiempo y el espacio para ejecutar su planeación, puede evidenciar sus fortalezas y debilidades en la forma en que pone en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera.

También encontramos la importancia de los profesores titulares de los centros de práctica, al igual que los asesores, ellos acompañan, retroalimentan y evalúan al docente en formación por su experiencia en el campo de la educación. Sin embargo, es fundamental resaltar el papel de los docentes titulares en artes en las escuelas, ya que la educación artística un área obligatoria y debe ser parte del plan de estudios en la educación básica y media como establece la ley 115 de febrero 8 de 1994. Aun así no todos los centros de práctica tienen un docente en artes lo que significa que hay una preocupación y un vacío en la educación de niños, niñas y jóvenes de los colegios, esto lo vemos cuando una directora de un centro de practica manifiesta que:

...ellos me decían “es que nosotros, pues yo le puedo decir que el manejo del grupo, pero de su conocimiento del área no sé porque yo no tengo ni idea” [...] Y en eso los profesores si se han mantenido [...]ojalá pueda ser una profe que tenga tiempo en la mañana, y si pueda venir a observar en la clase a ellos y hacerles el feedback, ella como profe con conocimiento en esa área. (Entrevista 1. Centro de práctica. IED Villa Elisa. S. Umbarila. 2025)

Por lo que al no tener docente de artes la responsabilidad es dividida entre los docentes de diferentes disciplinas y este vacío no puede ser llenado ni por los asesores ni los docentes en formación, sino es una responsabilidad que debe cumplir el centro de práctica. Además, sobre este aspecto Barrera (2024) en su investigación hace énfasis sobre la importancia de los profesores en artes dentro de la sociedad y el campo de la educación, dice:

Si bien este trabajo no busca centrarse en este aspecto, sí procura llamar la atención sobre la necesidad de abordar este asunto como colectivo, el de los profesores de artes, como actores de un campo profesional en constante evolución e interacción entre disciplinas, las de las artes y las de las ciencias de la educación, una interacción particularmente rica pero también compleja, sujeta a una variedad de fuerzas que van desde la competencia interprofesional hasta las disputas sobre la jurisdicción y la autoridad sobre y a partir de los saberes. Esto aporta una complejidad adicional a la construcción del rol profesor de artes visuales, quien no solo tiene que navegar los desafíos inherentes a la enseñanza del arte, sino también los desafíos asociados a su posición en un sistema profesional más amplio que se ocupa de *lo educativo* (p.25-26)

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando en el centro de práctica no hay un profesional relacionado con las artes y/o la docencia artística, el papel del asesor de práctica es importante en la retroalimentación del proceso que lleva el docente en formación desde un enfoque pedagógico y artístico. De igual modo, considero que cuando el docente en formación llega a un espacio así, puede dar cuenta de un área la cual está atravesada por distintas problemáticas que afectan su quehacer profesional, desde no ser tomada en cuenta como necesaria en la educación de sujetos o de una emergencia financiera en la institución para contratar profesionales enfocados en la educación artística. Por ende estos escenarios permiten que el profesor en formación conozca los contextos que enfrenta el docente profesional actualmente, además de poner a prueba sus conocimientos teóricos y prácticos, donde también investigue, cuestione o abra nuevos espacios donde las artes visuales sean parte de la educación de seres humanos íntegros y críticos.

Sin embargo, tener la retroalimentación por parte de los dos actores (asesores y tutores del centro de práctica) ayuda que los docentes en formación tengan diferentes perspectivas que le permitan potenciar su accionar, donde se espera puedan aplicarlo tanto en su diseño de planeación como en el desarrollo de su clase con la población, incluso observar que vacíos teóricos y prácticos tiene el docente en formación a la hora de realizar su práctica. Por ejemplo, un docente en formación habla de la forma de como recibía la retroalimentación, dice que: "...a veces cuando terminamos una actividad también los profesores nos retroalimentaban y nos decían, "mmm!" me parece porque eso tal y tal cosa puede aportar para cosas en el futuro, era muy dialogado, ..."

(Entrevista 5. Docente en formación. J. Ruiz. 2025), lo que significaba que el diálogo y la observación constante de parte de los centros y los asesores al docente en formación aporta a su práctica.

Sin olvidar que el análisis y reflexión que realiza el docente en formación sobre sus prácticas interviene las relaciones que establece, donde podemos identificar las dimensiones de la práctica docente como: la personal (el profesor como un individuo, con creencias y motivaciones), el institucional (donde el profesor realiza una socialización profesional, aprende saberes y normas particulares), el interpersonal (son las relaciones con actores como: los alumnos, docentes, familias, entre otros), lo social (es el sentido del que hacer docente según el lugar y tiempo donde ejerce), la didáctica (es la función del docente al facilitar el aprendizaje y construcción del conocimiento propio de los alumnos) y la valoral/valórica (como el docente demuestra sus modos

de valor y visión de las relaciones con la población y el conocimiento en sus forma de enseñar) (Fierro, Fortoul y Rosas,1999).

De nuevo se resalta la importancia del tiempo y el espacio de las prácticas *in situ*, ya que incide en la apropiación de su rol como profesional, empieza a entender las dinámicas de los escenarios educativos y reconocer las modalidades de formación de los sujetos, para así proponer una clase que contribuya a la educación a través de las artes visuales, pueda asociarlo a su disciplina y al campo de formación que ejerce (Lineamientos de práctica LAV, 2023). Tomando en consideración desde la Línea de Pedagogías de lo Artístico Visual (2024) el espacio de práctica es donde sucede una socialización, intercambio y reflexión como:

... un proceso exploratorio que inicia con la mirada de sí, de las expectativas, los deseos, los intereses y las potencialidades, para llegar al reconocimiento del otro como un ser activo y creador de realidades en lo educativo (SER); aprenden a leer un contexto, a organizar la información obtenida, a interrogar y cuestionar, a planear una acción, a crear, a evaluar, proyectar... (SABER), para aplicar según contexto, alrededor de la interpretación, apropiación, creación, desarrollo de narrativas y composición, con apropiación, creación, desarrollo de narrativas y composición, con finalidades educativas (SABER HACER)(p.1)

Respecto a ello, según la experiencia directa en el escenario educativo, una asesora dice que:

Hay estudiantes que por supuesto llevan por ejemplo en práctica 3, ya tienen un manejo, como un dominio, ya tienen como más confianza en sí mismos, pero cuando empiezan en la primer práctica, pues los docentes de los colegios y mencionan que el estudiante va muy muy ingenuo, como muy poco propositivo, y hay algo que también sucede, y es que, por ejemplo, si hay un estudiante de muy jovencito, que le toca, por ejemplo, con grado 11, es decir, que tienen unas edades muy similares, el estudiante tiende a confundir su rol y tiende a sentirse más amigo de los estudiantes que del profesor, sí, me explico? entonces como que le cuesta mucho entender que su rol ya no es ser estudiante, sino que es docente. (Entrevista 7. Asesora de práctica. T. Ausecha. 2025)

Además, se espera que el docente en formación tenga un mayor dominio de su labor cuando realiza su práctica con los centros en séptimo, octavo y noveno semestre, por otra parte, podemos contrastar esta idea cuando una directora de los centros no evidencia este dominio de los docentes formación cuando expresa que:

...por eso para mí sería mejor, yo se lo manifesté a Angela, que fueran practicantes de último semestre. Yo me imagino que están de dos [...] pero porque son chicos pues empezando, entonces, por eso digo, ellos en sí el manejo del grupo pues que lo van a tener, si están hasta ahora incipientes. No sé de qué semestre exactamente sean, no lo recuerdo, pero sé que no son de los últimos, eso sí no. (Entrevista 1. Centro de práctica. IED Villa Elisa. S. Umbarila. 2025)

Por esta razón, es importante reforzar la comunicación, la cual sea clara y fluida, entre los tres actores, donde el docente en formación pueda ser acompañado y orientado, no solo para cumplir los objetivos académicos, sino como la práctica es un espacio que lo enriquece profesionalmente a partir de la experiencia con la comunidad y la retroalimentación constante de los asesores y los centros, en especial cuando el docente en formación está empezando sus prácticas en séptimo y/o en un nuevo centro de práctica.

Por ello, las relaciones que crea cada uno, también dependerá de unas condiciones de trabajo, donde se haga uso de diferentes estrategias que busquen promover la reflexión, tener unos tiempos y espacios para que haya encuentros conjuntos o individuales con los asesores y los centros para dar seguimiento de cómo el docente lleva la práctica, y se promueva la investigación y el análisis teórico-práctico de la clase o la planeación del docente en formación, además por medio del conocimiento tácito adquirido pueda establecer un vínculo entre la práctico con lo teórico (Blanco, Rodríguez y Sepúlveda, 2022); sin embargo, al iniciar la práctica es primordial llegar acuerdos y conocer las responsabilidades de cada uno para que el proceso sea coherente, beneficioso y el docente en formación construya su autonomía profesional.

Así pues la socialización y la retroalimentación hace parte de formación del docente, nos permite comprender y contrastar las diferentes experiencias con lo planteado por la Licenciatura sobre el escenario de práctica pedagógica y educativa, asimismo reconocer los aspectos que la enriquecen y lo que hay que fortalecer para que el docente en formación lleve a cabo su ejercicio profesional y responda a las necesidades educativas como un profesional que se adapta y responda a los diferentes contextos educativos.

- **Comprensiones sobre esta categoría**

La segunda categoría de análisis permitió aportar al objetivo de estudio, partiendo de las entrevistas sobre las relaciones vividas y experiencias de quienes participan de las prácticas en la LAV, la revisión documental y mi perspectiva como investigadora, encontrar que:

La retroalimentación y la socialización son ejercicios que contribuyen a la configuración del rol profesional del docente en artes visuales, donde por medio de diferentes perspectivas se reconoce y se comienza a entablar conversaciones sobre el impacto de los asesores y los escenarios de práctica en la preparación y el desarrollo del estudiante de la LAV como un “profesional

reflexivo”. Es decir, el rol docente no está solo en la posición de quien aprende y enseña, sino también de quien tiene la capacidad de observar y reflexionar sobre: sus acciones, lo que lo rodea y las transformaciones ha tenido durante su práctica, para así poder describir el conocimiento tácito que se encuentra en ellas (Schön, 1987).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos entender que la socialización y retroalimentación se convierten en acciones que vienen de distintos lugares, de manera que no solo ocurre cuando el docente en formación la realiza con la comunidad de aprendizaje, sino también con quienes acompañan las prácticas como lo son: los asesores y tutores de práctica hacia los estudiantes de la LAV, y viceversa. En ese sentido, estas actividades aportan a la preparación del docente en artes visuales y necesitan ser trabajadas en colectivo antes, durante y después de las prácticas, donde a partir de diferentes dimensiones se presenta diversos significados de nuestro quehacer y se construyen conocimientos situados al abrir “diálogo con nuestros compañeros para reflexionar acerca de lo que somos (...), descubrir valores en lo que hacemos diariamente y plantearnos preguntas o problemas que habrá que resolver”(Fierro, Fortoul y Rosas,1999, p.59).

De modo que en esta categoría, podemos profundizar sobre lo viven y experimentan los docentes en formación cuando se hallan en los espacios de práctica y conocer cómo se está pensando la educación en artes en el país. En especial, aproximarnos a la manera en que los estudiantes de la LAV utilizan las artes visuales con las poblaciones, para generar “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana...” (Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Artículo 1), es decir, para lograr dicho proceso el papel de las prácticas pedagógicas y educativas es fundamental dentro de la apropiación del rol profesional y del campo de la Educación Artística.

4.3 La Reflexión del rol del docente en artes visuales

Esta tercera categoría surge de una pregunta hecha en las entrevistas sobre la percepción que tenían cada actor sobre su rol³ profesional antes, durante y después de la práctica, donde es importante reconocer la planeación, la interacción entre ellos y la población de aprendizaje, pero también cómo la práctica dentro de la formación de los docentes en artes visuales lleva al sujeto desde su posición a reflexionar sobre su propio rol profesional, sus habilidades, sus fortalezas y sus acciones dentro del espacio formativo. Así como, cuestionar la práctica misma, en relación a qué debe mejorar, o cualificar su ejercicio profesional, además como “la acción reflexiva implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro” (Dewey, 1993, p.10). Es decir, la reflexión es una acción la cual el docente debe realizar constantemente en su práctica profesional, desde el momento que entra en un escenario educativo, aplica su planeación, finaliza sus clases, revisa si hay o no hay un encuentro de lo teórico y lo práctico, en nuestro caso, ¿Qué de las artes visuales es pertinente para la población? De ahí que la reflexión da cuenta de momentos en que cada actor se enfrentó a una realidad nueva y cómo esta incidió en su rol dentro de la práctica, un ejemplo de ello una docente y asesora expresaron:

Sí, sí allá en el colegio fue más serio, o sea es como en serio eres el profe de artes, bueno ¿Qué vas a enseñar?, que sí como que si hay dinámicas que te hacen pensar como en que, pues el arte no debe ser simplemente como, no sé, la manualidad o el hacer... (Entrevista 3. Docente en formación. V. Tique. 2025)

Entonces, eso como una revisión constante, porque no es que digamos, que es una revisión que hacen ellos, pero también que hago yo, o sea también yo como docente, pues voy al Colegio, también me permeo, hablo con los docentes, miro cómo es el contexto del del Colegio, no? y digamos que esa reflexión no es que yo conociera el Colegio anticipadamente, sino que eso también lo voy haciendo yo al tiempo que voy haciendo la práctica con ellos. (Entrevista 7. Asesora de práctica. T. Ausecha. 2025)

³ En este caso son referimos al rol docente, cuando el profesor se enfrenta a un escenario educativo y debe estar abierto, crítico y movilizarse constantemente frente a su tarea la cual es enseñar y no de transferir conocimientos, incluso estar a la escucha de las “indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, ...” (Freire, 1996, p.16). Esto lo podemos ligar también cuando Barrera (2024) habla del propósito del profesor que “está ahí con la intención de acompañar y contribuir activamente a la formación de cierto tipo de persona y de ciudadano, a partir de los saberes del campo artístico” (p.22). Así que cada actor que hace parte de las prácticas docentes en su ejercicio profesional incide en la educación de sujetos, de modo que es importante evidenciar la necesidad de un diálogo entre las experiencias reales de los centros de práctica y los espacios de formación en la construcción del rol docente (Merchán, 2018).

Entonces cada acción responde al contexto y experiencia que tiene cada docente, en como su rol dentro la práctica como dice Dewey trae una consecuencia a futuro en la educación de las artes visuales y en la formación de los profesores que egresaran. Por ello pensar en el rol profesional es importante porque nos permite comprender a través del tiempo cómo se piensa y se realizan las prácticas, en especial reconocer en lo que se debe trabajar en conjunto para que la práctica sea enriquecedora en el saber-hacer del docente dentro de los diferentes espacios educativos, así como un asesor y un docente nos manifiestan a través de su experiencia que es necesario hacer énfasis en la intensidad de tiempo presencial en la práctica:

Pero sí es importante estar con los y las estudiantes, yo sí digo que la práctica tiene que tener un componente mucho más presencial de los docentes de la LAV, que los profes tengan más horas para hacer eso [...] pienso que las prácticas son un momento clave para la formación de los estudiantes, entonces no pueden ser pensadas como una clase más, tienen que tener un énfasis mucho más fuerte dentro de la universidad y un presupuesto más robusto para que los profes de ahí tengan más horas. (Entrevista 8. Asesor de práctica. S. Valderrama. 2025)

...pues ya que lo pienso, sí, ya tengo un poco más de herramientas para ejercerlo pero pese a todo siento que aun así me falta, honestamente [...] Más espacios de práctica, honestamente, siento que me hizo **falta*** más espacios de práctica al momento. (Entrevista 5. Docente en formación. J. Ruiz. 2025)

Hay que tener en cuenta que para llegar a estas reflexiones fueron, como dice Jorge Larrosa (2009) a partir de “*la experiencia y desde la experiencia*” (p.14), porque nos ayuda a pensar en las posibilidades teóricas, críticas y prácticas que tiene en el campo de la educación. De este modo resalto tres principios de la experiencia que él nombra: la subjetividad, la reflexividad y la transformación, ya que es importante verlos en las reflexiones que realizan cada actor desde su rol, para entender cada principio ejemplificaré cada uno a partir de las respuestas dadas en las entrevistas.

...Si, creo que mi practica pedagógica fue más orientada a pensar el rol de la imagen sobre todo, y los usos también que se le dan, porque el ideal que uno tiene es siempre de la pedagogía, es el aula formal y demás, pero pues es pensarse también en esos otros espacios pedagógicos, y pues poder pensarse o “no” como pedagógicos, pero pues también tienen su importancia y su rol desde la imagen (Entrevista 4. Docente en formación. J. Guerrero. 2025)

Aquí vemos el principio de subjetividad, en nuestro caso, la construcción de la subjetividad profesional del profesor en artes visuales, la cual el docente toma decisiones en la forma que actúa y lleva su práctica, como se permea por situaciones externas, es sensible y permite que algo le suceda a sus ideas, sus sentimientos y sus palabras, por ello él cuestiona, desde sus intereses y experiencia, el uso de la imagen en el escenario educativo en el que se encuentra. De ahí que nos

lleve al segundo principio de la flexibilidad, la cual es de "lo que *me* pasa" generando un movimiento de ida (se exterioriza, encuentro con lo que acontece), y de vuelta (se interioriza, te afecta personalmente en lo que deseas, piensas y sientes) en el sujeto (Larrosa, 2009). Un ejemplo de este principio lo vemos cuando un docente en formación comenta:

Pues básicamente, ya que lo pienso, yo diría que si generó un poco de confianza. [...] Mientras tanto en el semillero, yo ya había pasado como dos años allá antes de hacer la práctica. Entonces claro eso me dio más confianza en mi rol docente, de apropiarme de algunos temas o hacer las planeaciones. (Entrevista 5. Docente en formación. J. Ruiz. 2025)

Por esta razón cada principio nos deja identificar las distintas características dentro de la experiencia que nos lleva a la reflexión del rol de cada actor en la práctica. Por consiguiente, en el tercer principio encontramos que la persona es abierta a cambios tanto dentro como fuera de sí mismo, por lo tanto se plantea que "el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia." (Larrosa, 2009, p.17), este aspecto se vio cuando los actores en su reflexión fueron conscientes y explican en qué momento vieron un cambio en su proceso lo cual fue significativo para cada uno, por ejemplo en una de las instituciones la directora del colegio dice:

...en general, yo pensé que no iba a tener tanta acogida, o sea, yo temía que los profesores, porque además esto no lo pueden imponer yo, yo hablé con los maestros y les dije, al comienzo te cuento que no están muy seguros [...] Óyeme, y qué sorpresa cuando empezaron hace como 20 días a decirme "Silvia, ¿Y qué pasó con los practicantes? Los niños ya piden los practicantes..." Yo, Oh! bueno, pues eso está chévere, qué bueno que los pidieron, vi otra actitud [...] pero eso quiere decir que ya hay un cambio. (Entrevista 1. Centro de práctica. IED Villa Elisa. S. Umbarila. 2025)

Por otro lado los docentes en formación nos permiten entender la acción reflexiva cuando nos dicen:

Pues siempre he visto el rol del profe como un líder, como alguien que motiva, tiene que motivar y generar espacios de encuentro, participación, ese es el profe para mí, ese es el rol que yo siempre he pensado que tenemos, y allá pues sí lo confirmé, porque si tú como profe no invitas a la población a que haga parte de la actividad, pues no va a pasar nada, tú eres el que moviliza todo, el conocimiento, movilizas el espacio y movilizas a las personas, porque el profe es la motivación. (Entrevista 6. Docente en formación. K. Muñoz. 2025)

En ese sentido, aunque cada línea de profundización de forma general mas no específica, tienen una propuesta desde sus particularidades entorno al rol docente en las prácticas, entonces podemos hacernos una pregunta y es ¿De qué forma lo desarrollan cada una y lo llevan a cabo? Ya que los documentos buscan responder dicha pregunta y nos aproximan de forma teórica al desarrollo y ejecución de las prácticas ¿Por qué los docentes en formación en sus planeaciones, prácticas y reflexiones no se reflejan dichos intereses de forma clara? Es decir ¿Por qué conociendo

la diversidad de lenguajes artísticos, las comunidades de aprendizaje y de tipologías de centros de práctica, la formación y las propuestas no dirigen su mirada a dichos aspectos vinculándolos a la experiencia misma de los docentes en formación? Esto a lo largo de mi formación, casi a punto de egresar, fui consciente en mis prácticas que la teoría no se conectaba con lo que acontecía en las prácticas, donde cada escenario educativo tiene sus propias necesidades que no se podían generalizar, al igual que las artes visuales que tienen maneras singulares para que cada sujeto experimente, entienda, comprenda y se comuniquen a través de ellas. De igual forma, lo podemos ver cuando lo contrastamos con las narrativas de los docentes en formación y las líneas de profundización, por ejemplo:

<i>Líneas de profundización</i> <i>(Lineamientos, 2023, p.24)</i>		<i>Docentes en Formación</i>
Cultura Visual	En la práctica se profundice en las formas en que la cultura visual incide en la formación de ciudadanos y en diseñar e implementar estrategias pedagógicas y didácticas para ayudar a la formación crítica de ciudadanos.	“A través de los vídeos, yo pensaba mucho en rol de la imagen, pues porque somos educadores, entonces yo pensaba que la imagen tiene un rol y pues más allá de que este directamente con población o no, pues está llegando a una población” (Entrevista 4. J. Guerrero. 2025)
Disentir	Hay dos momentos, uno es: “los procesos y actividades de la práctica educativa necesarios para que el estudiante sitúe los intereses de la línea en relación con las necesidades y oportunidades que plantea el contexto escolar en el espacio académico” y el segundo con: “el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto pedagógico para ser desarrollado en un mismo escenario comunitario”.	“... sino también como ese trabajo en equipo, también como podemos diferenciar los sentidos, darle como otro ritmo a la clase cuando empiezas a tener en cuenta la respiración, los mismos niños también se van dando cuenta de ser conscientes de la respiración, ser conscientes de la sensibilidad de ese otro...” (Entrevista 3.V. Tique. 2025)

Creación, Cuerpo y Territorio	Parte de la base de que los educadores en formación y las poblaciones requieren tiempo para reconocerse y reflexionar a sí mismas a propósito de la creación artística desde la triada creación, cuerpo y territorio.	“pero por ejemplo ir a un colegio donde tú eres totalmente nuevo, cómo te desarrollas ahí? porque ahí siento que uno está completamente solo, mientras tanto en el espacio del semillero, uno se siente como más acompañado.” (Entrevista 5. Docente en formación. J. Ruiz. 2025)
Pedagogías de lo Artístico Visual	Propone que en cada una de las Prácticas docentes se aborde uno de los objetos de conocimiento y formación de la línea, a saber: didáctica de la educación artística, epistemología de la educación artística visual y la práctica pedagógica reflexiva.	“...entonces ahí es cuando toca plantearnos qué de las artes estamos transmitiendo también, ¿es el hacer, es la técnica o es la parte humana?, es como también revisar nuestro rol desde las artes visuales y ver que de eso nos hace más humanos, más empáticos.” (Entrevista 6. K. Muñoz. 2025)

Como se expone en la tabla anterior, en un lado vemos la propuesta de cada línea y en el otro la reflexión del docente en formación que pertenece a dicha línea, allí encontramos a grandes rasgos que sin importar en que línea pertenezca el estudiante, la apropiación de las temáticas planteadas y el enfoque en las prácticas son presentadas de forma superficial, difusa o casi nula, donde se sigue evidenciando una distancia entre lo que se propone y lo que sucede en realidad. Una forma que encontré para orientarnos fue en el documento creado por la línea de Pedagogías de lo Artístico Visual, el cual está dedicado específicamente a la forma en que como *se piensan, se explican, se proponen y se desarrollan las prácticas in situ en cada nivel*, además como responde a los asuntos e intereses de la misma línea, donde es fundamental que las acciones y las reflexiones entorno a las prácticas docentes sean un objeto de estudio, incluso el profesor en formación en su ejercicio profesional tendrá la “capacidad de apropiar e investigar buenas prácticas y evaluar su impacto, así como de comprender las exigencias pedagógicas y didácticas de su propio campo o área de desempeño.” (Documento base línea PAV, pág.12). Por ello, como punto de partida pueden todas líneas de profundización crear documentos específicos donde acerquen a los estudiantes de la LAV a los temas de interés y acciones que trabajarán en las prácticas, sin embargo es primordial que se realice un seguimiento y un contraste cada semestre para seguir alimentado

los documentos, desde las realidades que viven los docentes en formación durante su tránsito por los escenarios de práctica.

Por esta razón, la experiencia es fundamental dentro de la formación y la construcción del rol profesional del docente en artes visuales, porque no es suficiente que las propuestas estén solo en un documento sino que es importante que sea llevado a la práctica, sea vivido, cuestionado, reflexionado, transformado y proponer cambios semestre a semestre por quienes hacen parte de las prácticas y las líneas de profundización, para así reducir la brecha que hay entre la teoría y práctica. Por lo tanto, teniendo en cuenta lo investigado se evidenció que los docentes en formación al pasar por las prácticas comienzan a entender las transformaciones y reflexionar sobre a su rol, lo cual me parece vital el planteamiento de Barbosa (2022) donde nos hablan de la importancia de estar orgullosos de ser profesores de artes y la necesidad para nuestra profesión de reconocer la historia del Arte/Educación como un instrumento de autoidentificación, de modo que tanto los discursos educativos como la historia del arte se unen y se tensionan para nutrir el campo de la educación artística. De ahí que a partir del ejercicio profesional, la experiencia se vuelve significativa, ya que el docente en formación asume su responsabilidad como profesor y con sus alumnos, comprende las dificultades de lo que implica los procesos de aprendizaje cuando se realizan de forma individual o en grupo, además que logra ver como su rol dentro de las clases es distinto a cuando se observa y a cuando se involucra (Russell, 2014). Es decir, lo que implica ser un estudiante dentro del aula de la universidad, como sujeto en aprendizaje; y sus diferencias a cuando está en un rol profesional en un escenario pedagógico y educativo, como aquel que está compartiendo los saberes de las artes visuales a los sujetos.

- **Comprensiones sobre esta categoría.**

La tercera categoría de análisis permitió aportar al objetivo de estudio, partiendo de las entrevistas sobre las relaciones vividas y experiencias de quienes participan de las prácticas en la LAV, la revisión documental y mi perspectiva como investigadora, encontrar que:

La reflexión del docente en artes visuales nos ayuda ampliar la mirada de lo que significa la construcción del rol profesional, donde se comprende cómo cada experiencia o situación dentro de las prácticas pedagógicas y educativas afecta directamente a la formación del estudiante de la LAV, asimismo cómo las reflexiones son acciones implícitas e importantes en el saber-hacer del docente. Además, de poder reconocerlo como una actividad constante que requiere ser estudiada

cuidadosamente, para así establecer las razones y las consecuencias que lleva cada creencia o acto realizado por los docentes durante su ejercicio profesional (Dewey, 1993).

De igual modo, en la reflexión se evidencian diferentes aspectos de las prácticas docentes, algunos de ellos son: que suceden en diferentes espacios y tiempos, que existen reacciones y acciones específicas derivadas de las experiencias, se empieza a distinguir qué ideologías se encuentran en el discurso pedagógico, el encuentro de los contenidos teóricos (educativos y artísticos) y prácticos que cada uno de los estudiantes domina, entre otros. Por consiguiente, el ejercicio de investigación mostró lo relevante que son las prácticas en la formación de los profesores y a través de ella, como nos menciona Larrosa (2009) la reflexión se puede pensar a partir de “*la experiencia y desde la experiencia*, y apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia” (p.14). Igualmente, esta se convierte en un elemento clave a desarrollar y proponer dentro de cada una de las líneas de profundización de la LAV y profundizar en las percepciones frente al rol profesional del docente en artes visuales.

Entonces, esta categoría permite plantear la reflexión del rol de los actores de las prácticas LAV como parte fundamental en la educación de sujetos y en el campo de la Educación Artística, así pues identificar cómo los profesores y la comunidad de la práctica asumen las responsabilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del ejercicio formativo, en especial, las formas, los diálogos, las herramientas y las metodologías que buscan dignificar nuestra profesión en la sociedad.

4.4 Responsabilidad social en la educación de sujetos

Para esta cuarta y última categoría quiero abordar el sentido social y de responsabilidad profesional que moviliza el rol del docente en artes visuales en la educación de sujetos, es decir, como dentro de las prácticas los profesores también comienzan a comprender y crear una relación de diálogo con el otro. Como plantea Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (2010) tanto el estudiante como el docente aprenden y enseñan, de manera que el profesor tiene una responsabilidad de reconocer los saberes que tienen sus estudiantes para la construcción del conocimiento, donde la enseñanza y el aprendizaje no es una educación bancaria sino una educación basada desde el respeto, compromiso y la coherencia con el otro, él nos recuerda que:

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica. (p.46)

Teniendo en cuenta esto, la formación de los docentes es permanente porque se adquiere un compromiso tanto propio como con la población al compartir conocimientos de las artes visuales. Este aspecto de la responsabilidad ética, política y profesional con las personas en las entrevistas pocos hicieron referencia a esto o lo daban por hecho, por eso me gustaría resaltar a partir de las palabras de algunos de ellos sobre este aspecto, una de las tutoras de los centros dice que:

Claro, qué pasa si no llegan? Pues tienes un grupo a cargo quién va a resolver. Ahí sí se han presentado sobre todo el tiempo, por ejemplo el manejo del tiempo y de la puntualidad. Que no es solo cumplimiento, es hacerme cargo, es preparar con antelación el espacio de la mediación. Es saber que cuando llegue el grupo todo debe estar listo y no es como pegar cuatro cosas, porque de todas maneras si hay unas premisas del cuidado del espacio y de la relación con el otro, que estamos descuidado. Entonces, por ejemplo, los acuerdos de los tiempos, las asistencias, las puntualidades, pues ha sido todo un desafío. (Entrevista 2. Centro de práctica. Universidad Javeriana. M. Romero. 2025)

Como menciona la tutora existe la responsabilidad con mi comunidad de aprendizaje y demás profesionales cuando estamos inscritos en un contexto social y educativo, sin olvidar a uno mismo, por ejemplo un asesor nos expresa sobre ello que:

Y todo eso hace parte de convivir, ¿cierto? Empezar a negociar, tu cuerpo también, tu conocimiento y tus saberes con eso otro nuevo, y creo que eso en términos de lo formativo puede ser MUY positivo para los estudiantes, sobre todo estudiantes de ARTES, ¿no? Que necesitan, además, el arte tiene que llegar al país, tiene que llegar a los territorios del país, no nos sirve nada estar ahí, muy aislados en galerías, o en museos, o en las ciudades, sino podemos llevar lo que es nuestros saberes a la gente, que tal vez nunca ha tenido la posibilidad de acceder de pronto a formas de pensar y crear desde las artes. (Entrevista 8. Asesor de práctica. S. Valderrama. 2025)

Incluso recordarnos la responsabilidad que tenemos en el campo de la educación artística, sobre ello una docente en formación comenta que:

...es que también tenemos que recordar que formamos personas, más allá de que sean artistas o bueno, no sé, somos formadores de personas, les damos herramientas para que el día a día puedan afrontar su realidad, (...) Bueno, el rol es movilizar conocimientos del arte, sí, como de alguna manera darles esa información a las personas, como se diría, sacarla del canon de la academia, movilizar todos esos conocimientos y entregárselos a las personas. (Entrevista 6. Docente en formación. K. Muñoz. 2025)

Entonces como vemos, desde las diferentes experiencias dentro del campo educativo ya sea de mayor tiempo o no, la responsabilidad debe estar implícita en cada acción del profesional, desde el cuidado del tiempo hasta pensar en que voy a enseñarle a las personas. Por consiguiente, el docente se capacita para poder enseñar su área de conocimiento en los diferentes contextos que se enfrentara. En este caso Ana Mae Barbosa (2022), en concordancia con Freire y nuestros actores, expone que es a través de la educación donde el arte se puede democratizar, se distribuye el patrimonio artístico y la riqueza estética para volver a un dominio popular. Es decir, la democratización de las artes tiene un papel fundamental en el fortalecimiento del tejido social y la educación de sujetos íntegros y críticos, de ahí que en las *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media* (MEN,2022) recalque que esta forma de educación incorpore componentes como: el pedagógico, que orienta los procesos de enseñanza de las artes, y los escenarios formativos de transformación, donde los contextos y los sujetos aportan al área de la Educación Artística y Cultural; incluso se destaca el rol de docente en artes en las aulas, el cual se forma con una perspectiva de “hacer de lo disciplinar del arte un recurso para desarrollar en el estudiante competencias necesarias para *aprender a aprender, aprender a analizar, aprender a ser, aprender a sentir y aprender a vivir juntos*” (p.44). Por lo que al pasar por las prácticas evidencie la importancia de esta visión, ya que el propósito es tener la preparación, las herramientas y las estrategias para que la enseñanza de las artes visuales, puedan ser

compartidas, disfrutadas y participen todas las comunidades de ellas, en ese sentido se enfatiza en el trabajo colectivo de quienes hacen parte de la formación de los futuros docentes de la LAV.

Además, de recordar como históricamente los docentes de artes han sido una minoría, discriminados por el sistema escolar, con exceso de estudiantes en las aulas, la instrumentalización de las artes y el imaginario de la profesión como un anexo para educar seres humanos íntegros y críticos (Barbosa, 2022). Así que los docentes en formación, los asesores y los centros de práctica tiene un camino arduo de enseñanza y aprendizaje, donde de forma conjunta y continua se busque estrategias, espacios y diálogos que nutran el saber-hacer del profesional, al tiempo que se ahonde en el campo de la educación en artes visuales. Por ejemplo la responsabilidad puede partir desde distintas acciones, como compartir espacios con los docentes profesionales en artes: “la profe Laura si era un constante, de cuando se les pase eso tienen que actuar así, [...] en el momento en el que estábamos haciendo la práctica ella nos iba corrigiendo...” (Entrevista 3. Docente en formación. V. Tique. 2025), hasta abrir los convenios con los centros para que los docentes en formación realicen su práctica, un centro dijo que:

...fue muy bonito, me contaban incluso los profes, porque los niños ya los ven, los abrazan, o sea, ya los identifican, “Hola, profe, hola profe”. Y tú sabes que eso también en el practicante pues lo ponen otra tónica, ¿sí? Ya te sientes identificado con tu grupo, ya los niños te reconocen, ya hay un reconocimiento, una identidad, entonces eso me parece positivo. Los demás son nuevos, pero pienso que [...] pues se trata de eso, que tengan también la experiencia porque la educación es eso. (Entrevista 1. Centro de práctica. IED Villa Elisa. S. Umbarila. 2025)

De esta manera, dentro de la formación de los docentes en artes visuales es la práctica donde se adquieren la experiencia de movilizar las responsabilidades entorno a un sujeto que enseña y aprende constantemente de otro. Por esta razón, Barrera (2024) nos invita a pensar y reconocer cuál es la actividad profesional de los docentes, en este caso los profesores en artes visuales, por medio del uso de los saberes didáctico–disciplinares en su ejercicio profesional, donde sus prácticas estén inmersas en “un tejido complejo de significados, símbolos, funciones y contextos culturales” (p.26). De igual modo, cada actor cumple un rol que permite aportar, retroalimentar, evaluar, reflexionar y cuestionar lo que implica ser un profesor en el campo de la educación en artes, dignificar la labor y aportar a una sociedad que está en constante cambio.

Ahora bien, dentro de la investigación nos permitió evidenciar que es en la práctica *in situ*, donde los docentes en formación empiezan apropiarse y reconocerse como un actor que está en

constate formación para responder a las necesidades educativas de su comunidad de aprendizaje. Incluso identificar la forma en que los docentes en formación adquieren dicha responsabilidad, la comprenden y la aplican en su quehacer profesional.

- **Compresiones sobre esta categoría.**

La cuarta categoría de análisis permitió aportar al objetivo de estudio, partiendo de las entrevistas sobre las relaciones vividas y experiencias de quienes participan de las prácticas en la LAV, la revisión documental y mi perspectiva como investigadora, encontrar que:

La responsabilidad social nos ayuda a reconocer cómo cada actor de las prácticas en la LAV entiende este aspecto como parte de la construcción del rol profesional del docente en artes visuales. Sin embargo, se halló que este compromiso en su mayoría se da por hecho o se pasa por alto debido al enfoque de resultados, lo que significa que requiere ser fortalecida durante las prácticas docentes como un eje transversal dentro de las planeaciones, las actividades en las aulas, la retroalimentación recibida por parte de los asesores y profesores titulares de los escenarios de práctica, y en especial recordarnos que:

... los profesores no podemos separar completamente la comprensión del contenido disciplinar de nuestras prácticas pedagógicas y didácticas; más bien, estos aspectos están interconectados y se influyen mutuamente en las actividades educativas que gestionamos, al entender que las artes no solo tienen un valor estético y cultural, sino que también desempeñan un papel fundamental en el desarrollo, cognitivo, sensible y social de los sujetos. (Barrera, 2024, p.85)

Por lo tanto, es primordial identificar las diferentes responsabilidades en el ejercicio formativo de los estudiantes de la LAV, no solo desde la disposición de los centros de práctica sino también lo fundamental que es trabajar en colectivo con el propósito de dignificar nuestra labor en el campo de la educación y enfrentar retos como: “la sospecha de incompetencia profesional generalizada”, “la negación de la credibilidad académica”, la discriminación en los sistemas escolares, entre otros (Barbosa, 2022).

Entonces, esta categoría posibilita indagar y comprender sobre la importancia de la responsabilidad social en las prácticas pedagógicas y educativas de los docentes en formación de la LAV, además de evidenciar que la enseñanza de las artes visuales necesita que quienes participan en ella se enfaticen en que los futuros profesores se preparen, estudien, analicen, cuestionen y

propongan constantemente, desde la conexión de la teoría educativa y artística con las realidades sociales del quehacer profesional de los docentes.

5 Conclusiones y orientaciones que surgen a partir de la investigación

En este último apartado, da respuesta a la pregunta problema la cual fue eje de la investigación, está es: *¿Cómo se configura el rol profesional del docente en artes visuales durante las prácticas pedagógicas, a partir de las experiencias y relaciones que se establecen entre docentes en formación, asesores de práctica y centros de práctica en la LAV?* Partiendo de ella se plantaron unos objetivos (se encuentran al inicio del documento), fueron el paso a paso para llevar a cabo el estudio, por lo que explicaré lo obtenido a partir de tres puntos:

1. Campo de la formación docente en Artes Visuales

Con base a lo estudiado, dentro la formación de los docentes en Artes Visuales, en especial las prácticas *in situ*, se conoció diferentes aspectos que requieren ser investigados y cuestionados, como lo fue la distancia que existe sobre la noción de la experiencia de la práctica. No solo desde los actores sino de también desde los documentos, es decir, una separación entre teoría y la práctica, lo que nos permite evidenciar como hay una fragmentación dentro de la educación. Por lo que es importante profundizar el lugar de las prácticas con respecto a la forma en que los estudiantes aprenden y enseñan a partir de estas, y cómo incide en la construcción del profesional docente en artes visuales actualmente, así pues es necesario trabajar y construir en colectivo dicha noción.

También, la tensión sobre si es primero es la teoría o la práctica, sin embargo en este caso es interesante centrarse en la pregunta de *¿Cómo hacemos que las dos se encuentren?*, qué nuevos diálogos, acciones, estrategias y metodologías se realizarán para que la experiencia universitaria se acerque al ejercicio profesional. Donde haya una educación integral con el fin de que los docentes en formación tengan un aprendizaje significativo y, puedan enfocar su mirada y su deseo de especializarse en alguno de los diferentes escenarios que enfrentarán luego de egresar.

Teniendo en cuenta lo anterior, encontramos el debate sobre si es necesario más espacios o horas de práctica, por lo que se habla en términos de cantidad y se deja de lado la calidad de la experiencia, lo cual significa preguntarnos *¿cómo lograremos experiencias significativas dentro de la formación de los docentes?* Porque claramente se evidencio de que los estudiantes de la LAV necesitan tener un tiempo y un espacio, no solo en las prácticas *in situ* que empiezan en séptimo semestre sino previas a ellas, para que puedan aprender de forma gradual y secuencial sobre las

acciones que implican su saber-hacer, como lo es: observar, enseñar, caracterizar a las poblaciones e instituciones, reconocer las necesidades de aprendizaje, planear, ejecutar, evaluar, reflexionar, entre otros. De modo que se propone a los profesores de primeros semestres que en sus clases creen experiencias que unan los diferentes escenarios de práctica con los contenidos teóricos (educativos y artísticos), para así llevar a cabo una enseñanza y un aprendizaje que este situada siempre desde el vínculo entre la práctica y la teoría, es decir, estas dos deben tener una relación estrecha y no plantearse de forma separada, para así construir nuevos diálogos y conocimientos que sean fundamentales en la apropiación del ejercicio profesional del docente en artes visuales y en la educación artística. Por consiguiente, el trabajo investigativo no se enfocó en evaluar las prácticas en la LAV, sino en abrir un espacio para explorar y ahondar en las posibilidades que tienen las narrativas para comprender la importancia de las prácticas, así bien se invita a la universidad, a los formadores y quienes estén enfocados en el campo de la Educación Artística a continuar ampliando, debatiendo, indagando y visibilizando esta área.

2. Sobre el proceso y metodología de esta la investigación

Durante la investigación, el método narrativo educativo posibilitó conocer las percepciones de los actores respecto a sus experiencias y relaciones sobre las prácticas pedagógicas y educativas en la LAV. Donde a través de sus historias se comprendió cómo se concibe la práctica y se piensan los escenarios educativos, hasta entender la forma en que los docentes en formación planean sus clases, los asesores piensan y acompañan la práctica, y los centros de práctica generan espacios para la apropiación del quehacer profesional. En ese sentido, por medio de la recolección de narrativas de los actores, se puede profundizar más en el campo de la formación de docentes en Artes Visuales y nos permiten generar nuevas preguntas que fortalezcan el lugar de la práctica, por ejemplo:

- ¿De qué otras formas se puede aplicar las narrativas de los actores como material de estudio en los espacios académicos para acercar a los docentes en formación a lo que acontece en las prácticas *in situ*?
- ¿Qué posibilidades tienen las narrativas de quienes participan en las prácticas, desde cada línea de investigación de la LAV y las tipologías de centros de práctica, en la comprensión del campo de la enseñanza de las artes visuales?

También se plantearon 4 categorías de análisis (la planeación, retroalimentación y/o Socialización entre docente en formación, asesor y centro de práctica, reflexión del rol del docente en artes visuales y responsabilidad social en la educación de sujetos), donde se interpretaron y se encontraron similitudes o diferencias entre las historias con la teoría, recordando la importancia de hacer el encuentro de la teoría con la práctica para construir nuevos conocimientos sobre las prácticas de los docentes en Artes Visuales. Por lo que se propone a futuras investigaciones seguir ahondando y cuestionado estas categorías, incluso preguntarse sobre ¿Cómo se entienden estas categorías desde las relaciones entre las líneas de investigación con los centros de práctica? Así pues al indagar se pueda encontrar nuevas categorías o plantear nuevas herramientas y estrategias en la formación de docentes, en especial en la apropiación del rol profesional del docente en artes visuales.

Además, es importante reconocer los límites de la investigación, por ejemplo la cantidad de participantes, si bien las experiencias permitieron realizar un acercamiento se podría desarrollar con un grupo más amplio para enriquecer el análisis, en especial hacer un encuentro con los 3 actores y no solo de forma individual. Otro aspecto, el tiempo y espacio para llevar a cabo las entrevistas, donde el ejercicio podría ejecutarse varias veces con los participantes durante el semestre de prácticas y así realizar un contraste a lo largo de ellas. Por ello, se sugiere no solo implementar el método narrativo educativo sino también a usar otros métodos que permitan conocer a profundidad y ver el fenómeno desde otras perspectivas.

3. Recomendaciones a la LAV

En este último apartado, presento una serie de asuntos y preguntas a tener en cuenta que resultan del ejercicio investigativo y van dirigidas al programa de formación universitaria de la LAV y sus los formadores, donde se busca que se concentre la mirada en varios aspectos relacionados a la construcción del rol profesional y el papel fundamental de las prácticas pedagógicas y educativas en la formación de los estudiantes de la LAV. La cuales son:

- Incidir en **la planeación** como una herramienta clave para el desarrollo de las prácticas y el saber-hacer del profesional docente en artes visuales, por eso los profesores de profundización y los asesores de práctica motiven a reconocer los vacíos teóricos y

prácticos que tienen los docentes en formación de séptimo, octavo y noveno semestre. Así pues, con quienes lideran los espacios de fundamentación se trabaje en conjunto para realizar énfasis en establecer bases sólidas en los estudiantes sobre las implicaciones y formas de hacer una planeación, además de relacionarlo a las realidades de los escenarios de práctica. Teniendo en cuenta elementos como:

- a. **Lectura de contexto y necesidades educativas de la población.** ¿Qué implica hacer una lectura de contexto? ¿Qué tipos de poblaciones o comunidades de aprendizaje existen?
 - b. **Diseño de planeación.** ¿Cómo se diseña una clase desde la lectura de contexto, las poblaciones y/o herramientas didácticas? ¿Cómo se construyen los objetivos de una clase? ¿Existen diferentes tipos de planeaciones? ¿Qué formas de evaluación existen, además de la cuantitativa y la producción artística?
 - c. **Herramientas pedagógicas y didácticas de las artes visuales.** ¿Qué herramientas sirven o se pueden crear para compartir las artes visuales? ¿De qué forma se aplican dichas herramientas?
 - d. **Las tipologías de los escenarios de práctica (formal, no formal, mediación y proyección social).** ¿Qué diferencias y/o semejanzas existen entre las cuatro tipologías de centros? ¿Cómo la planeación responde a las necesidades de cada centro?
 - e. **Los intereses y propuestas de las líneas de profundización de la LAV (Pedagogías de los Artístico Visual, Cultura Visual, Di sentir y Creación, Cuerpo y Territorio) las cuales los docentes en formación ingresarán.** ¿Qué enfoque y acciones tiene cada línea para que los docentes en formación realicen el encuentro de la teoría con la práctica, es decir, adquirir un conocimiento situado? ¿Qué temáticas permiten que el docente en formación desarrolle habilidades de análisis y reflexión de su práctica?
- Buscar estrategias donde **la retroalimentación** sea fundamental, enriquecedora y con mayor intensidad, ya que se entabla un diálogo entorno a las prácticas pedagógicas y cómo se encuentra con la teoría tanto educativa como artística. Además, se enfoque en que el

docente en formación apropie y pueda ser consciente de su ejercicio profesional para así desarrollar una posición reflexiva frente a sus acciones y su aprendizaje.

Igualmente, la retroalimentación se lleve a cabo en diferentes momentos en torno a la planeación, desde su preparación y revisión de las necesidades de aprendizaje de la población, hasta cuando se hace la observación de los docentes en formación a la hora de llevar a cabo sus clases. Por lo tanto, es importante construir una reflexión en la que participen los 3 actores, esto permitirá ampliar la mirada sobre la forma en que el docente en formación se piensa sus planeaciones y acciones dentro del aula, con el propósito de trabajar en las dificultades que se le presentan. Este ejercicio puede los asesores entablar un diálogo con los profesores de primeros semestres para fortalecer dichos aspectos durante el proceso formativo.

Asimismo, es importante reconocer la oportunidad de promover la retroalimentación como un proceso de enseñanza y aprendizaje colectivo, donde no solo parte desde los docentes en formación y asesores sino que se lleve estas experiencias a otros espacios académicos. Para así dialogar, debatir, cuestionar y acercar a la comunidad de la LAV sobre los procesos que se realizan durante las prácticas, también los estudiantes tengan la oportunidad de aportar, formular preguntas e implicarse activamente en lo que acontece en los escenarios de práctica.

- Fomentar **la reflexión pedagógica del rol del docente en artes visuales** a través de ejercicios escritos (ensayos, diarios de campos, entre otros) y orales (exposiciones, ponencias, mediaciones, etc.) en todos los espacios académicos y prácticos en los cuales cursa el docente en formación. De modo, que logre nombrar lo aprendido, lo experimentado y reconozca los retos y oportunidades que ha enfrentado, en especial, comprender lo que significa ser docente hoy en día, su quehacer y cómo nos permite entablar nuevos diálogos en el campo de formación de docentes en artes visuales. Por ejemplo, se puede empezar a enfocar la enseñanza de la reflexión pedagógica teniendo en cuenta varios elementos como:

Tres principios de la experiencia <i>(Larrosa, 2009)</i>	La subjetividad	La reflexividad	La transformación
Las dimensiones de la práctica <i>(Fierro, Fortoul y Rosas, 1999)</i>	La personal	El institucional	El interpersonal
	El social	La didáctica	La valoral/valórica

Sin embargo, este ejercicio se puede ampliar con **otros lenguajes del arte** (como: fotografía, dibujo, pintura, grabado, audiovisual, etc.) donde el docente explore nuevos métodos para registrar su reflexión. De ahí que la reflexión se convierte en una ayuda y un archivo a compartir cada semestre a los asesores, formadores y estudiantes con el objetivo de tener un panorama sobre los procesos que se realizan en los diferentes centros de práctica. De igual modo, los docentes en formación en relación con ejercicios de sus anteriores compañeros logren realizar nuevas propuestas, transformen o den continuidad en su práctica y así se comprenda cómo los docentes enseñan las artes visuales. Incluso, poder tomar de referencia las modalidades de grado (*Monografía, Investigación-Creación, Práctica Pedagógica Reflexiva y Gestión de proyectos educativos y culturales*) para alimentar el ejercicio de la reflexión, es decir, no solo sus enfoques y estructuras sean planteadas en el Trabajo de Grado sino que sean empleadas a lo largo de la carrera y nos permita profundizar en la forma en que los docentes en formación han construido su rol como profesionales.

- Crear y compartir documentos específicos desde cada línea de profundización, a parte de los lineamientos de práctica, el PEP y de base, se proponga de manera clara las formas en que cada estudiante se acercará al ejercicio profesional, de los procesos y las relaciones que establecerá el docente en artes visuales dentro del campo de la educación artística.

Además de lo que se enfocara en cada nivel de práctica, teniendo en cuenta los intereses de las líneas, las herramientas pedagógicas y didácticas de las artes visuales, las tipologías de centros y de poblaciones. Igualmente, se considere estos documentos en la etapa de fundamentación, donde los profesores construyan experiencias dentro y fuera del aula que se enfoquen en dichos aspectos, por ejemplo, a partir de ejercicios de observación directa, registro y socialización con la comunidad que hace parte de la práctica (docentes en formación, asesores y centros/tutores de práctica). Así pues se conozcan sobre las interacciones, responsabilidades, decisiones pedagógicas, estrategias, entre otras acciones que realiza los docentes con las comunidades de aprendizaje y, cómo estas responden a una realidad y un encuentro con la teoría; además cómo el rol del docente adquiere importancia al movilizar y compartir los saberes de las artes visuales en los diferentes lugares donde ejerce.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I. (2012) Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, 14(2) ,161-173.

Recuperado de:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18765>

Arias-Cardona, A.M. & Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. Revista CES Psicología, 8(2), 171-181.

Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200010

Barbosa, A. (2022). Arte/Educación. Textos seleccionados. Clacso.

Barrera, E. A. (2024). Urdimbre. Didáctica de las artes visuales en la formación de profesores.

Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19927>

Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. Pedagogía Y Saberes, (44), 119.129.

Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanco, N., Rodríguez, C. y Sepúlveda, M^a. P. (2022). Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3(3), 114-128.

Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. Recherches en Didactique des Mathématiques, 221-266 (2).

Recuperado de: https://inscastelli-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/Chevallard_Teoria_Antropologica_-_TAD.pdf

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass

- Comenius, J. (1986). *Didáctica magna*. Ediciones Akal.
- Congreso de la República de Colombia (1994) *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Bogotá.
- Dewey, J. (1993): *How we think? A Restatement of the Relation of Reflexive Thinking in Educational Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Freire, P (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-209.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Larrosa, J (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones [Colección: Pensar en la Educación].
- Licenciatura en Artes Visuales. (2018). *Documento base línea de profundización Pedagogías de lo Artístico Visual*. Bogotá.
- Licenciatura en Artes Visuales. (2024). *Documento de práctica pedagógica y docente de la línea de profundización Pedagogías de lo Artístico Visual*. Bogotá
- Licenciatura en Artes Visuales. (2023). *Lineamientos de la Práctica Educativa LAV*. Bogotá.
- Licenciatura en Artes Visuales. (2019). *Proyecto Educativo del Programa (PEP)*. Bogotá.
- Merchán, C. (2018). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa*. Editorial UPN.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Decreto 0808 de 2022: Por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución N° 18583 del 15 de septiembre de 2017: por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016*. Bogotá.

Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta moebio* 28: 1-32.

Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/28/padron.html

Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, XL, 223-238.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385013>

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Verástegui, M. y González Collado, P. (2019). Pensadero de maestros: una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 152-171.

Recuperado de: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11715>

Zabala, A. (2008). *La Práctica Educativa cómo enseñar*. Editorial Graó.

Recuperado de: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

ANEXOS

Link de consulta:

https://drive.google.com/drive/folders/1B0yNCGAp3MShHah3JYhUUttoJRIAdTrU?usp=s_haring